



INSTITUTO OTAVALEÑO
DE ANTROPOLOGÍA

51 - 2023

REVISTA SARANCE

51



REVISTA SARANCE N° 51

(diciembre - mayo - 2024) - Publicación bianual

Otavalo-Ecuador

ISSN 1390-9207

ISSN electrónico: e-2661-6718

DOI: 10.51306/ioasarance.051

©Instituto Otavaleño de Antropología (IOA)

Plutarco Cisneros Andrade
Fundador y Presidente IOA

Juan Carlos Cisneros Burbano
Vicepresidente IOA

Juan Andrés León Cisneros
Juan Carlos León Guarderas
Juan Martín Cisneros
Sebastián León Cisneros
Vocales de Consejo Directivo IOA

Sebastián León Cisneros
Director general IOA

Diego Rodríguez Estrada
Director de Investigación IOA

©Revista Sarance

Diego Rodríguez Estrada
Director y editor general

Johanna Tambaco Tambaco
Asistente de editor

Juan Suarez Proaño
Corrector de estilo y asistente de edición

Luis Alajo Plazas
Diseño y Diagramación

Revisión textos en inglés : Heather Lynn Hayes
Interpretación Kichwa: Samay Cañamar

Impresión: Editorial Pendonerros (IOA)
Fotografía de la cubierta: (1975). Archivo IOA

Solicitudes, comentarios y sugerencias dirigirse a:
Instituto Otavaleño de Antropología
www.ioaotavalo.com.ec
Clla. IOA, Av. de los Sarances s/n y Pendonerros
Otavalo - Ecuador
Email: revistasarance@ioaotavalo.com.ec
ioa@ioaotavalo.com.ec

Revista Indexada en: Latindex (directorio y catálogo 2.0); ROAD, Crossref.

©IOA. Los textos publicados en esta revista están sujetos –si no se indica lo contrario– a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons. La licencia completa se puede consultar en <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

Índice

Editorial		
	<i>Diego Rodríguez Estrada</i> Instituto Otavaleño de Antropología (Otavalo, Ecuador)	5
1.- La República de las Letras, el presentismo y el diálogo entre la Historia y las Ciencias Sociales		9
Versión en inglés		
The Republic of Letters, presentism and the dialogue between History and the Social Sciences		26
	<i>Peter Burke</i> University of Cambridge (Cambridge, Reino Unido)	
2.- Oportunidades para las ciencias sociales y las humanidades en tiempos de crisis		40
	<i>Gerardo Morales Jasso</i> Instituto Potosino de Investigación Científica y Tecnológica, AC (San Luis Potosí, México)	
	<i>Gabriela Morales Aguilar</i> Universidad Autónoma de Zacateca (Zacateca, México)	
	<i>Victor Manuel Bañuelos</i> Universidad Nacional Autónoma de México (México D.F, México)	
3.- Los Historical Game Studies: la reconstrucción del pasado a través de la virtualidad		66
	<i>Claudio Yépez Guerra</i> FLACSO (Quito, Ecuador)	

- 4.- Entre la discriminación y la solidaridad: la construcción estratégica de identidad entre migrantes venezolanos en Quito, Ecuador 84
- Jorge Mantilla Salgado*
Universidad de Otavalo
(Otavalo, Ecuador)
- 5.- Educación intercultural bilingüe con maestros monolingües: estudio de caso en el cantón Otavalo, Imbabura, Ecuador 105
- Jorge Gómez Rendón*
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
(Quito, Ecuador)
- Ledys Hernández Chacón*
Universidad de Otavalo
(Otavalo, Ecuador)
- Diego Rodríguez Estrada*
Instituto Otavaleño de Antropología
(Otavalo, Ecuador)
- 6.- La gente se desplomaba en las calles: rumor, cuerpo y poder. Reflexiones sobre la pandemia de COVID-19 en México y Ecuador 127
- Rosa Inés Padilla*
USFQ
(Quito, Ecuador)
- 7.- Los estudiantes intermitentes: identificaciones escolares en el contexto de la pandemia de Covid-19 153
- Daniel Torres*
FLACSO
(Quito, Ecuador)



Editorial

La crisis del tiempo histórico

Con filosofía no hay árboles: no hay más que ideas.
Fernando Pessoa

Como efecto de la modernidad que ostentaba un futuro lleno de aparentes posibilidades que obedecían al esfuerzo de un supuesto camino que prometía el trabajo y la innovación, vino el giro de la posmodernidad que llegó a centrarse sobre un presente único pero saturado de estímulos y sin linealidad: un presente eterno del disfrute sin tiempo y sin consecuencias. Ambas maneras de experimentar la temporalidad se confunden y se difuminan en nuestros días, que según el punto de vista —ya sea este mercantil, subjetivo, académico, religioso, entre otros— hacen de este terreno un espacio lleno de confusión y desesperanza.

Para la modernidad, el tiempo es conocible, predecible y dominable. Es conocible porque se controla el tiempo vital, de producción, de comunicación, se abstrae el tiempo del espacio y se historizan los procesos humanos en un contexto determinado. Con esto, la ciencia y la mecanización del mundo pretenden saber el funcionamiento del tiempo y del planeta como si fuera una gran máquina que puede predecirse. El humano se profesaba como creador del tiempo, poseedor de la historia de todo lo que nos rodea, autoconstructor de la realidad y un ser separado del sistema vital de la naturaleza que no está más allá de la humanidad, sino de la que la humanidad forma parte.

Esas maneras de entender el mundo —el moderno y posmoderno— no son períodos cronológicos, ni están superados. Los modernos contemplan la naturaleza y, en la imposibilidad de entenderla, esta se muestra como el espacio lejano que genera una sensación de sublimidad. Lo sublime se volvió sinónimo de desconocido y lejano. El punto de coincidencia entre el pensamiento moderno y posmoderno es que ambos modelos perciben al planeta y sus ecosistemas únicamente como los escenarios donde se desarrollan las “capacidades” de ser un humano. En ambos casos, la naturaleza está distante.

La reducción de los tiempos de traslado convirtió al mundo en un escaparate donde se exhiben diversas culturas y grupos humanos, y nos dio la oportunidad de conocerlos ya no solo en los relatos de los viajeros, sino por cuenta propia. Estas posibilidades hacen del viaje la experiencia que garantiza la búsqueda de los modelos de superación personal, en donde el planeta funciona como herramienta de contemplación, de consumo y el escenario de experiencias “internas”, de “realización” personal y social.

Con todos estos modelos de pensar el tiempo, actualmente, aquel “eterno presente” posmoderno y aquel “futuro promisorio” moderno se volvieron vacíos y cada vez más cortos. Con las crisis sociales, políticas y luego de una pandemia que exigió que el frenético ritmo de la cotidianidad se detuviera, el tiempo y el espacio que habitamos se transformó en experiencias que rompieron la linealidad del tiempo humano. La realidad se convirtió en un pantano en el que casi todas las maneras de organización humana —a nivel colectivo y subjetivo— no tienen anclaje a la existencia. La pandemia nos obligó a vivir en el espacio más complejo de habitar: nuestros propios silencios, pensamientos y temores, y evidenció —por primera vez en nuestro mundo contemporáneo— que el espacio que nos rodea es una realidad que no podemos controlar y que no es únicamente el escenario de las *performances* sociales.

Si en la *Oración de Chernobil* de Svetlana Aleksieicivh, colocamos la pandemia en lugar de la contaminación nuclear, parecería que la catástrofe sanitaria del 2019 calza perfectamente en el relato: sin respuestas claras, no sabíamos a qué anclarnos, y proliferaron las reacciones sociales e individuales ambiguas como resultado de la conmoción. “En [los] relatos estaba presente el tema constante del tiempo. (...) decían: «por primera vez», «nunca más», «para siempre»” (pg. 51). El presente era largo, eterno, confuso, cíclico y sin un futuro. El tiempo ya no era lineal, desapareció el pasado y el futuro.

En este relato, al igual que pasa en nuestros días, se hace evidente la ruptura entre el tiempo humano y el tiempo de la naturaleza. Un virus se expandió por el planeta afectando a todos los individuos. Este virus, “una entidad natural”, cruzó rudimentos humanos como las fronteras, la culturas e hizo del tiempo su mayor ventaja, sorprendiéndonos a todos. La temporalidad natural dejó de estar bajo la óptica de la razón humana y nos recordó que habitamos un mundo en el que no somos dominadores ni espectadores, sino parte de ese ecosistema que funciona más allá de la historia humana.

Para Nietzsche, es imposible comprender los procesos individuales en su complejidad y existen estructuras y sistemas que están más allá de los grandes relatos y personajes; él menciona: “[d]estaco este criterio medular del método histórico, porque básicamente va en contra del instinto y las tendencias dominantes de la época, y prefiere lidiar todavía con la casualidad absoluta, inclusive con el sinsentido mecánico de todo acontecimiento, que con la teoría de que en todo suceso se desarrolla una voluntad de poder”[2016: 1874].

Es por esto que resulta necesario utilizar el pasado para poder vivir y hacer de la historia una posibilidad para el futuro. El sujeto debe ser consciente de su impacto histórico en el planeta, pero también debe ejercer una política desde lo cotidiano y lo común planetario. A veces creemos que las respuestas políticas que esperamos como sociedades vendrán desde las elites administrativas, pero, lamentablemente, ese grupo tiene poca o nula consciencia de los procesos del planeta. Es más, hacer evidente la problemática climática afectaría el curso de sus agendas políticas o de sus negocios locales y multilocalizados. Pero el cambio climático, en términos sociales, aumentará



la desigualdad social y sólo así la crisis climática aparecerá como parte de la historia humana. Esta Historia es anterior a la historia documentada y nuestra afectación a los ecosistemas ha hecho que nuestra propia forma de vida esté en peligro.

La naturaleza ha sido olvidada de la historia y de la política, es por esto que se hace imperante que el olvido sea reemplazado por la memoria crítica, porque, como menciona también Nietzsche, “es cuando se observa el pasado en forma crítica, cuando el cuchillo llega hasta sus raíces, cuando se avanza cruelmente por encima de cualquiera piedad”. La fuerza plástica es un concepto central que podríamos tomar de Nietzsche, porque es la capacidad de asimilar el pasado para la vida, no solo como conocimiento interno sino como posibilidad creativa.

El ser humano como especie forma parte de un sistema ecológico en el cual nuestros procesos históricos no están desconectados de los procesos planetarios y en el que afecta transversalmente a todas las formas de vida. Mas allá de analizar afectaciones parciales, que también son necesarias, es necesario plantear otros modelos de habitar como especie en el planeta, y tratar colectivamente de reducir nuestro impacto es una tarea común. “Común” en 2 dimensiones: la de la intraespecie —es decir una apuesta política de los humanos—, y común como una especie que convive con otras especies, en donde nuestras acciones de responsabilidad son también necesitadas por el planeta para asegurar la vida en general. Somos una especie que debe organizarse como colectividad humana consciente de que afecta a las otras especies, pero con el compromiso necesario de crear modelos de existencia comunes. Somos un nosotros, más amplio, necesario y dependiente. Somos las especies que habitamos el planeta.

En el dossier anterior de nuestra revista, publicada en el mes de junio, planteamos la pregunta sobre las posibilidades y futuros posibles para las ciencias sociales. Es inevitable, que luego de lanzar esas inquietudes, nos sigan llegando respuestas o preguntas que nos abren las posibilidades con nuevos trabajos. Por lo que los dos artículos que inician este número 51 podrían ser parte del dossier temático que presentamos anteriormente, y esperamos que los diferentes aportes que nos llegarán a futuro nos ayudarán a construir un cuerpo documental que nos permita, desde estas latitudes, trazar nuevos caminos para nuestras disciplinas. Hay que resaltar nuestro profundo agradecimiento y admiración al artículo que nos envió el profesor Peter Burke; además de ser uno de los pilares y referentes de nuestras disciplinas con su serio y profundo trabajo desde la historia, nuestra revista se siente honrada de tener su visión —tan clara y pertinente— sobre el aporte de la historia en la construcción de un futuro común de las ciencias sociales.

Diego Rodríguez Estrada

Director y editor general

drodriguez@ioaotavalo.com.ec

ORCID:0000-0001-8896-6771

Instituto Otavaleño de Antropología
(Otavalo, Ecuador)



Referencias bibliográficas

- Aleksievich, S. (2015). Entrevista con la autora. En *Voces de Chernobil* (pp. 43–56). Debolsillo.
- Chakrabarty, D. (2019). El clima de la historia: Cuatro tesis / The Climate of History: Four Theses. *Utopía Y Praxis Latinoamericana*, 24(84), 98-118.
- Nietzsche, F. (2006). *Segunda consideración intempestiva*. Libros del Zorzal.
- Svampa, M. (2019). Antropoceno, perspectivas críticas y alternativas desde el Sur global. En *Futuro presente: Perspectivas desde el arte y la política sobre la crisis ecológica y el mundo digital* (pp.19-36). Siglo XXI.



La República de las Letras, el presentismo y el diálogo entre la Historia y las Ciencias Sociales¹

*The Republic of Letters, presentism and the dialogue
between History and the Social Sciences²*

*Killkaypa kuskakunapi, kunan pachakuna imasha riman ñawpa
kawsaykunawan, Wiñay Kawsay Yachaykunawanpash*

Peter Burke
upb1000@cam.ac.uk
ORCID: 0000-0002-2471-0141
University of Cambridge
(Cambridge, Reino Unido)

Cita recomendada:

Burke, P. (2023). La República de las Letras, el presentismo y el diálogo entre la Historia y las Ciencias Sociales. *Revista Sarance*, (51), 9 - 39. DOI:10.51306/aoasrance.051.02

Resumen

Este artículo pretende ser una contribución a una conversación pública sobre el futuro de la historia y las ciencias sociales. Se utilizará el concepto de ‘conversación pública’ que toma como modelo la idea tradicional de la ‘República de las letras’, pero se la adaptará a nuestros días. El artículo sugiere que lo que los historiadores pueden contribuir a esta conversación internacional e interdisciplinaria es una crítica del ‘presentismo’, el repliegue hacia el presente (que niega la influencia del pasado sobre la actualidad) denunciado por el sociólogo Norbert Elias hace cosa de medio siglo y por Francois Hartog actualmente. Para corregir el presentismo el artículo propone el uso la historia conceptual de Koselleck con el fin de obtener que los científicos sociales sean más conscientes de que los conceptos con los que piensan son a la vez, heredados del pasado y cambiantes con el tiempo. Se recomienda además que se combine este tipo de historia con el abordamiento activista de Bend Flybjerg que insiste en que los logros de las ciencias sociales cumplan con el imperativo de “phronesis”, es decir, el de contribuir al bien común.

¹ Este artículo fue planeado junto a mi amigo Juan Maiguashca y es, en sí mismo, el resultado de conversaciones con él, especialmente las que tuvimos vía e-mail en 2023. Quiere decir que es tanto su trabajo como el mío.

² The english version is available on **page 26**.



Palabras clave: Presentismo; República de las Letras; historia de los conceptos; fronesis.

.....

Tukuys huk:

Kay killkaypimi rimarin imashatak wiñay kawsay yachaykuna, runakunamanta yachaykunapash shamuk pachapika kakrin nishpa, chaytami "tukuypa ñawpapi rimay" nishka ruraykunawan allikuta hamutashpa katinata rikuchikrin kaypi. Kay rimayka "Killkaypa kuska", XXI punta patsak watakunapa yuyaykunapi mallkirishpa rurashkami kan. Kay killkaypika ninmi tukuy wiñay kawsayta rimanakukkunaka ashtawanmi shuk shuk llaktapurakunapi rimanahushpaka, ashatwan paktalla yuyaykunataka sinchiyachina nin, chaymanta "kunan pacha" yuyaykunatapash allikuta yuyarina nin shinashpa punta kawsaykunata allikuta yarishpa kunanpi kawsaykunawan watachina nin. Kay yuyaytami Norbert Elias amawtaka, punta watakunamantapacha ashtakata rimashka kan. Paypa katika, François Hartog wiñaykawsaymanta yachak taytapash shinallatakmi nishka. Kunan pachapi yuyarishpalla rimaykunaka na punta wiñay kawsaykunata kunkanachu ninmi Reinhart Koselleckka, ñawpa kawsayta yuyarishpa rimanahushpaka ashtakatami kunanpi yuyaykunatapash sinchiyachirinka nin. Shinallatak chay kawsaykunaka kutin kutinmi mushukyamunahun, pachakuna yallikpika mana chayllatachu kanka nin. Chaymanta punta kawsayta rimankapakka imasha Bent Flybjerg riman, "fronético" yuyaykunapi chariyarishpapashmi rimana kanchik nin, shinashpa chayka ruraypipash rikurina kanka nin.

Sinchilla shimikuna: Kunan pachapilla yuyaykuna; Killkaypa kuska; wiñaykawsaypa rimaykuna; fronesis.

.....

Abstract:

This article offers a contribution to a public conversation about the future of the social sciences and the humanities. The concept of a 'public conversation' is modelled on the traditional idea of the 'Republic of Letters', updated for the 21st century. The article suggests that what historians have to contribute to this international and interdisciplinary conversation is the critique of 'presentism', in other words the 'retreat into the present' (ignoring the influence of the past on the present) denounced by the sociologist Norbert Elias half a century ago and more recently by the historian François Hartog. To correct presentism the article advocates Reinhart Koselleck's conceptual history, in order to make social scientists more aware that the concepts with which they think are inherited from the past and change over time. It recommends combining this history with the 'phronetic' approach of the economic geographer Bent Flybjerg, making use of knowledge for social action.

Keywords: presentism; Republic of Letters; history of concepts; phronesis.



Agradecemos cordialmente la invitación a participar en la conversación sobre los posibles futuros de las humanidades y las ciencias sociales, en un momento en que se encuentran en crisis: un momento en que los departamentos de historia y de humanidades se están cerrando o al menos reduciendo en muchas partes del mundo, crisis que forma parte de una crisis más importante todavía, el triple desafío del aceleramiento de la globalización, del calentamiento global y de la revolución digital. En nuestra opinión, los historiadores debemos participar en una conversación interdisciplinaria sobre el futuro global, desde nuestra posición fronteriza entre las humanidades y las ciencias sociales.

La República de las Letras como una conversación pública

Para historiadores, la convocatoria a un debate público (confrontación de opiniones) o a una conversación pública (trabajar por un consenso) es un llamado a reanudar un movimiento que desde el siglo XVI se ha conocido como la “República de las Letras” o la “Mancomunidad del Aprendizaje” (*respublica litterarum*). Estos nombres se refieren a un sistema internacional, en gran medida informal, para el intercambio de ideas e información entre académicos. Estos intercambios se realizaban mediante correspondencia, visitas individuales y reuniones organizadas por sociedades como la Real Sociedad de Londres.

La idea de tal república se tomó con mayor seriedad entre el Renacimiento y la Ilustración, desde Erasmo a Voltaire. A menudo se dice que decayó o incluso desapareció a finales del siglo XVIII, víctima del auge del nacionalismo. Sin embargo, es más preciso decir que adquirió nuevas formas.

En el siglo XIX, por ejemplo, la antigua república del carruaje fue sustituida por lo que podríamos llamar la "república del vapor", en la que los ferrocarriles y los barcos de vapor facilitaron el auge de los congresos internacionales para académicos de varias disciplinas. En el siglo XX, los viajes en avión hicieron que la República se volviera cada vez más global. Finalmente, en el siglo XXI, podríamos hablar de la "república digital", en la que el correo electrónico y los programas de videotelefonía como Zoom facilitan la comunicación instantánea a nivel mundial (Burke, 2012, pp. 1-13).

Pese a estos avances, se ha dicho que la interacción entre historiadores y científicos sociales y entre ellos y un público educado ha disminuido. He aquí las palabras del historiador sueco Johan Östling, "hay una serie de podcasts y blogs que sirven de punto de encuentro entre investigadores y el público, pero la mayoría son muy especializados. Hoy en día, los grandes médiums de conocimiento general que fueron fundamentales en el período de posguerra –periódicos, libros de bolsillo,



canales de televisión– no desempeñan el mismo papel que en aquel entonces" (J. Östling, comunicación personal, agosto de 2023).³

La larga historia de la República de las Letras nos enseña que una conversación pública nos ayudará a comprender la crisis actual de las humanidades y ciencias sociales y a señalar el camino para salir de ella. La antigua República fue un esfuerzo relativamente igualitario que intentó suspender las distinciones sociales que usualmente inhibían la libertad de expresión. Y fue este *ethos*, representado por el término "República", lo que hizo que la institución fuera tan atractiva y creativa tanto para Europa como para las Américas (Greenwood, 1998). Para contrarrestar los debates polarizantes que prevalecen en la actualidad, aludidos en la Editorial de *Revista Sarance* Núm. 50, este artículo propone el resurgimiento de ese igualitarismo bajo una nueva forma, para encontrar maneras de responder a los desafíos que enfrentan las disciplinas de la historia y de las ciencias sociales en un mundo que transita de la Era Posmoderna a la Era Digital.

A continuación contrastaremos el término "conversación" con el de "debate" formal. Mientras que el debate formaliza las diferencias de opinión, la conversación, por lo general, busca conciliarlas. El término "conversación", como lo empleamos nosotros, se utiliza tanto en un sentido literal como metafóricamente, tal como lo hace Akil Reed Amar en su célebre libro *The Words that Made Us: America's Constitutional Conversation, 1760-1840* (2021).

El término "público" es más problemático. El contraste entre lo público y lo privado ha desempeñado un papel fundamental en la historia de Occidente comenzando con la antigua Grecia e Israel en adelante (Barrington Moore, 1984). En el siglo XX, desde la década de los '60, este contraste ha sido estudiado por el filósofo-sociólogo alemán Jürgen Habermas. (Habermas, 1962). Se podría decir que él ha renovado el viejo debate sobre la "opinión pública" al situar su surgimiento en un contexto social, o más exactamente en una variedad de contextos, desde la ciudad hasta la cafetería, localidad en la que una nueva invención, el periódico diario, se encontraba a la mano, para incitar a los clientes a discutir sobre política y las noticias del día (Pincus, 2011, pp. 67-85).

Sin embargo, la línea que separa lo público de lo privado se marca en forma diferente en distintos lugares, periodos y actividades. De hecho, seguramente es preferible no pensar en una línea fija para así crear una zona fronteriza de una esfera "semipública" que incluiría sociedades como los *Amigos del País* del siglo XVIII, quienes discutían asuntos públicos como la reforma de la agricultura en clubes con una membresía limitada. Existen otros ejemplos de sociedades fundadas con

³ Correo electrónico de Johan Östling, 14 de agosto de 2023.



el propósito de discutir y tomar acción en proyectos específicos. En Londres, por ejemplo, encontramos la Sociedad para el Fomento de las Artes, las Manufacturas y el Comercio (1754), la Sociedad para la Información Constitucional (1780) y la Sociedad para la Abolición del Comercio de Esclavos (1787), por no mencionar las numerosas sociedades de debate provinciales. Estas sociedades ofrecen ejemplos concretos de lo que Habermas quería decir cuando describía a la Ilustración como un periodo de proyectos. Entes en el espacio social entre la familia —por un lado— y el Estado —por el otro—, ejemplifican el surgimiento de lo que ya se conocía como "sociedad civil".

Este cambio de sociabilidad y el surgimiento de un público lector compagina con la famosa hipótesis del historiador alemán Reinhart Koselleck a saber que una gran transformación en la conciencia histórica tuvo lugar en Europa a finales del siglo XVIII. Esta noción es importante porque nos permite conectar a los historiadores y a sus públicos. Sin esa conciencia de parte y parte, las conversaciones públicas que recomendamos serían imposibles.

Los Públicos de la historia

Los sociólogos han distinguido la multiplicidad del tiempo social y, de forma similar, los historiadores y sus públicos han descubierto la multiplicidad del tiempo histórico. Koselleck, por ejemplo, sostiene que tanto el pasado como el futuro fueron entendidos de un nuevo modo entre 1750 y 1850, periodo al que llama "punto de inflexión" (*Sattelzeit*, literalmente "periodo de montura"). El futuro ya no se debía vivirse de forma pasiva, como destino. Más bien, se comenzó a verlo como "maleable" (*verfügbar*) en el sentido de que ofrecía posibilidades alternativas, de modo que las sociedades podían planificarlo, condición que se comenzó a llamar "progreso" (Koselleck, 2016), y que se llegó a encontrar inclusive en el pasado. El historiador escocés William Robertson, por ejemplo, llamó la atención al "progreso de la sociedad" en su gran éxito editorial *The History of the Reign of the Emperor Charles V* (1769).

De forma similar a Koselleck, el historiador francés François Hartog ha escrito sobre lo que él llama tres "régimenes de historicidad", tres formas de concebir y vivir las tres dimensiones del tiempo: pasado, presente y futuro. Aunque él ofrece una cronología ligeramente diferente a la de Koselleck, se preocupa por igual de las actitudes de los historiadores y de sus públicos (Hartog, 2021).

El primer régimen, el cual duró desde la antigua Grecia hasta la Revolución Francesa, se centró mayormente en el pasado. Su supuesto básico, expresado de forma lapidaria en la fórmula *historia magistra vitae*, era que la historia es una guía para la acción en el presente porque la continuidad era más importante que el

cambio, de modo que el pasado podía verse como una fuente de ejemplos prácticos de vida: los buenos ejemplos, que debían seguirse; y los malos, que debían evitarse.

En el segundo régimen, la era de la modernidad, que comenzó en 1789, el régimen antiguo fue reemplazado por uno nuevo que enfatizaba el futuro, especialmente las ideas vinculadas al progreso, la modernidad y el nacionalismo. En otras palabras, Hartog coincide con Koselleck sobre el *Sattelzeit*, pero inicia este período unos años más tarde, con los dramáticos acontecimientos que ocurrieron en Francia revolucionaria. En su *Esquisse d'un tableau historique* (1795), el marqués de Condorcet enfatizó el "progreso de la mente humana". Hegel, por su lado, veía a la historia como la narrativa de la evolución de la libertad. Como independencia, la libertad, fue otro tema central de muchas historias publicadas en la era del nacionalismo. En América Latina, por ejemplo, con la *Historia física y política de Chile* (1844 - 1848) de Claude Gay, y con la *História General do Brasil* (1854 - 1857) de Francisco Adolfo de Varnhagen. Estas historias suelen ser descritas como "triumfalistas", celebrando el surgimiento de un nuevo orden que sus autores consideraron una mejora al viejo régimen.

Distanciándose de Koselleck, empero, Hartog identifica un tercer régimen de historicidad que, imaginando al pasado y al futuro, se centra en el presente. Surge tras la caída del Muro de Berlín en 1989, fecha que, según el autor, marca el comienzo de la época de la Posmodernidad, época que se caracteriza por una nueva forma de pensar y por el cuestionamiento de temas dados por resueltos en el régimen anterior. El desarrollo del globo terrestre, por ejemplo, antes visto como independiente de la actividad humana, ahora no lo es y su impacto marca una era que los geólogos le han dado el nombre de "Antropoceno". (Hartog, 2021). En cuanto a cuestionamientos, el sociólogo Bruno Latour, el antropólogo Philippe Descola y el historiador Dipesh Chakrabarty debaten con Claude Lévy Strauss sobre la distinción entre "naturaleza" y cultura" (común en Occidente aunque no más allá de él), pues según ellos ha dejado de tener sentido, lo que compromete otra distinción tradicional, la de tiempo natural y tiempo histórico. Latour, también critica la idea de modernidad, y prefiere pensarla en términos de múltiples formas temporales (Latour, 1991; Descola, 2005; Chakrabarty, 2018, 2021)⁴.

He aquí las tres conciencias históricas identificadas por Hartog, contextos que han sido compartidas por historiadores y sus públicos. A continuación, unas pocas palabras sobre la relación entre los dos en el segundo régimen de historicidad para mejor comprender el tránsito a la era digital.

⁴ Bruno Latour, *Nous n'avons jamais été modernes* (París, La Découverte, 1991); Philippe Descola, *Par-delà nature et culture* (París: Gallimard, 2005); Dipesh Chakrabarty, *Anthropocene Time, History and Theory* 57 (2018), 5-32; idem, *The Climate of History in a Planetary Age* (Chicago IL: University of Chicago Press, 2021).

El Sattelzeit fue la época del surgimiento de la historia escrita por profesionales, generalmente profesores de historia en las universidades occidentales. En Alemania, líder en este campo, había ocho profesores titulares de historia (Ordinarien) para 1820, número que habría aumentado a noventa en el año 1900. El más famoso de ellos, Leopold von Ranke, obtuvo su nombramiento en la nueva Universidad de Berlín en 1825 y ocupó su cátedra durante medio siglo (Boer 1998; Lingelbach, 2011)⁵.

Los historiadores académicos se distinguieron de los letrados que anteriormente dominaban los estudios de la historia por su esfuerzo en transformarla en una disciplina, en una ciencia (*Wissenschaft* en alemán). Este término tenía que ver con un enfoque metódico y crítico de las "fuentes", especialmente los documentos oficiales que se encuentran en los archivos públicos, que comenzaron a abrirse a los académicos de la época. Además de las cátedras universitarias y los archivos públicos, la nueva historia profesional dependía de instituciones como el seminario (fundado por Ranke e imitado profusamente en otros países) y la revista especializada (la *Historische Journal*, fundada en Gotinga en 1772)⁶. En estos casos, los consumidores de la historia no era el público en general sino los estudiantes y los académicos.

Un auditorio más amplio, generalmente amateur, fue creado por sociedades o institutos. Los primeros institutos de los que tenemos noticia son el *Institut Historique* francés (1834) y, en Sudamérica, el Instituto Histórico y Geográfico Brasileiro (1838) y el *Instituto Histórico y Geográfico Nacional de Argentina* (1843). Al igual que el seminario, la sociedad histórica ofreció un espacio para lo que hemos llamado una conversación pública, en este caso sobre el propósito y los métodos de la investigación histórica.

Las ideas guías que impulsaron los cambios descritos son múltiples y variadas. La idea del progreso de la sociedad fue una de ellas y respondía a las revoluciones agrícola, comercial e industrial. La idea de la libertad fue otra, ponderada por la Revolución Americana y la Revolución Francesa, al igual que por las guerras por la independencia en América Latina. Por fin, la idea de profesionalización formó parte de un movimiento general que incluyó a historiadores a un incipiente grupo de científicos sociales como también a gente en otras actividades.

La profesionalización vino acompañada de la especialización, consecuencia inevitable del creciente flujo de nuevos conocimientos. Sin embargo, lo que empezó

⁵ Pim den Boer, *History as a Profession: the study of history in France, 1818-1914* (1987; Traducción al inglés. Princeton: Princeton University Press, 1998); Gabrielle Lingelbach, *The Institutionalization and Professionalization of History in Europe and the United States*, en: Stuart Macintyre/ Juan Maiguashca/ Attila Pók (eds.), *Oxford History of Historical Writing*, Volumen 4: 1800-1945 (Oxford: Oxford University Press, 2011), 78-96.

⁶ A. Boldt, *The life and work of the German historian Leopold von Ranke (1795-1886). An assessment of his achievement* (New York, 2015). Gracias a Profesor Boldt por su ayuda.

como la solución a la escasez de producción histórica se convirtió en un problema: en su fragmentación. Profesores y alumnos empezaron a concentrarse en "campos" cada vez más estrechos, perdiendo así una noción de los contextos colaterales que los contenían y les daban significado, problema que se agravó enormemente en el siglo XX. Historiadores de distintos períodos y perspectivas metodológicas perdieron contacto entre sí, como los historiadores económicos, políticos, sociales y culturales. Una fragmentación similar ha sido evidente durante mucho tiempo en las ciencias sociales, particularmente en la sociología.

El repliegue hacia el presente

En el siglo XIX, un periodo crucial en el desarrollo de la economía, la sociología y la antropología, muchos estudiosos de estas disciplinas se interesaron por el pasado: Gustav Schmoller y su "escuela histórica" de economía, por ejemplo, Auguste Comte y Herbert Spencer en sociología y Edward Tyler y James Frazer en antropología.

Tras la Primera Guerra Mundial, empero, se abrió un abismo entre la Historia y estas disciplinas. Los años veinte fueron un periodo importante para la antropología social, y para la sociología, gracias a su giro hacia el método etnográfico basado en la observación participante o "trabajo de campo". En antropología, Bronisław Malinowski se hizo famoso por el uso de este método en las islas Trobriand, que se convirtió, al menos en el mundo angloparlante, en modelo para la formación de nuevos antropólogos. En sociología, uno de los logros colectivos de la década de 1920 fue el surgimiento de la "Escuela de Chicago", bajo el liderazgo de Robert Park. Su método distintivo fue el "trabajo de campo" en la ciudad, que investigó las vecindades pobres, los mendicantes como también la "Costa Dorada" (una zona próspera), y así sucesivamente.

Estos grandes logros tuvieron su precio. Dado que entrevistar a los muertos o realizar trabajo de campo sobre ellos es imposible, el nuevo método, pese a sus méritos, tuvo una desventaja: el "repliegue hacia el presente", como lo llamó el sociólogo alemán Norbert Elias (Elias, 1987). Durante su larga vida, Elias hizo todo lo posible por reducirlo, con poco éxito (algunos de sus alumnos, como Stephen Mennell, se convirtieron en sociólogos históricos, mientras que varios sociólogos particularmente holandeses se inspiraron en su obra).

Fuera de Alemania, científicos sociales de monta continuaron a cultivar la historia. En España, por ejemplo, Julio Caro Baroja escribió sobre historia y antropología en su larga carrera como académico y las combinó en su estudio *El Carnaval* (1965). En Brasil, Gilberto Freyre publicó su obra principal, *Casa Grande e*

Senzala, en 1933. En 1940, Fernando Ortiz publicó *Contrapunteo Cubano del Tabaco y del Azúcar* y el economista argentino Raúl Prebisch *The Economic Development of Latin America and its Principal Problem* en 1950. Más recientemente, el mexicano Pablo González Casanova y la boliviana Silvia Rivera Cusicanqui han combinado la sociología con la historia.

Sin embargo, el repliegue hacia el presente persiste en la antropología social y cultural. Muchas etnografías siguen careciendo de una dimensión histórica (lo cual es comprensible, ya que proporcionarla implica adquirir un nuevo conjunto de conocimientos, desde la historia oral hasta la investigación en archivos) necesaria para redondear conclusiones sacadas del trabajo de campo. Son pocos los antropólogos (entre ellos Eric Wolf, Carmelo Lisón Tolosana y Anton Blok) que han dado este paso, ya sea situando a "su" comunidad en contexto histórico, enfatizando la presencia del pasado en ellas o escribiendo sus historias ellos mismos. Así, lo que generalmente se conoce como "antropología histórica" ha sido principalmente el trabajo de historiadores y, por lo tanto, podría describirse de manera más precisa como "historia antropológica".

El problema del presentismo

¿Qué pueden aportar los historiadores a una conversación pública sobre el futuro de las ciencias sociales? ¿Qué pueden aprender de la historia los sociólogos y otros científicos sociales? En pocas palabras, pueden aprender a escaparse del "presentismo" o de una "mentalidad centrada en el presente", un fenómeno que puede ser difícil de definir pero no de identificar. Dejando a un lado la definición filosófica, según la cual "sólo existen cosas presentes", el término tiene varios significados todos ellos referidos al hecho inevitable de que todo el mundo, historiadores o no, vemos el pasado desde el punto de vista del presente y a menudo proyectamos hacia atrás actitudes y valores actuales. Estos problemas han captado más y más la atención de los historiadores desde los años ochenta, década en la que Hartog, como hemos visto, sitúa el inicio de su tercer régimen de historicidad.

Por "presentismo", Hartog comprende lo que llama "un présent omniprésent", en el que el interés por la historia como tal -pasado, presente y futuro- es reemplazado por el interés por la memoria. Esta versión del presentismo ha sido criticada como ambigua e incluso contradictoria por el historiador alemán Chris Lorenz (Lorenz, 2019). Existen, empero, otras formas de presentismo, todas relacionadas al hecho inevitable de que conscientes o no, todos vemos al pasado desde nuestra actualidad. Todas estas versiones han atraído cada vez más la atención de los historiadores.

El Presentismo Uno, como podríamos llamarlo, es el hábito de plantear preguntas sobre el pasado que estén motivadas por problemas y debates contemporáneos. Por esta razón, la historia de los precios floreció en la década de 1920, la historia de la población en la década de 1950 y la historia del medio ambiente en el siglo XXI. Los intereses de los académicos, al igual que los de las otras personas, cambian de una generación a otra, cambios que tienen la ventaja de llamar la atención sobre distintos aspectos del pasado que fueron desapercibidos pero que solamente se los nota con el paso del tiempo. Esta forma de presentismo no es un problema. De hecho, es una característica normal de la investigación histórica.

Presentismo Dos es el uso de lo que se ha llamado "anacronismos estratégicos", es decir, analogías entre el pasado y el presente que ayudan a las personas que viven en épocas diversas a comprenderse mutuamente. Por ejemplo, el historiador de la Antigüedad Peter Brown, para mejor explicar conceptos antiguos se vale de anacronismos estratégicos, como "enseñanza participativa", "gentrificación", "contracultura", "compañero de viaje" y "belle époque" (época dorada), etc. Esta forma de presentismo tampoco es un problema. Al contrario, el libro de Brown ilustra el valor de lo que otra historiadora de la antigüedad, Nicole Loraux, llama "un uso cuidadoso del anacronismo" (*une pratique contrôlée de l'anachronisme*), cuya función es dar acceso a períodos lejanos a los lectores de hoy (Loraux, 1993; Burke, 2006; Brown, 2012; Armitage, 2023).

El verdadero problema, sobre el cual los historiadores han debatido intensamente en los últimos años, es el Presentismo Tres (Hunt, 2002; Baschet, 2018; Tamm y Olivier, 2019; Hallerma, 2020). Se lo puede describir como la proyección (o más exactamente la "retroproyección") de actitudes y valores presentes sobre el pasado, en otras palabras, un anacronismo puro y simple (a menudo inconsciente). Es una forma de etnocentrismo, o más exactamente de "cronocentrismo", una falta de apreciación de la otredad del pasado. Esta manera de pensar es quizás la más cercana al presentismo de Hartog, manera que, como ya hemos visto arriba, es compartida por muchos científicos sociales hoy en día. Reaccionando ante esta actitud, algunos historiadores han descrito el pasado como si fuera un "país extranjero" en el que las costumbres son diversas de las que existen en la actualidad (Lowenthal, 2015).

Algunos anacronismos simples son fáciles de detectar. Otros, más complejos, son menos evidentes. Por ejemplo, referirse a los reyes de la Edad Media europea como seguidores de una "política" es anacrónico, o presentista. Se suponía que debían gobernar sus reinos con justicia, pero no se les pidió que hagan cambios en el sistema político o social. De hecho, generalmente se pensó que los cambios eran dañinos, lo contrario de lo que se sucedió en el temprano siglo XIX, cuando la gente creyó vivir en una 'época de reforma', una 'época de mejoras'.

En el caso de los científicos sociales, una de las formas más peligrosas de anacronismo es asumir que los conceptos que utilizan son atemporales, sin tener en cuenta que fueron acuñados en circunstancias particulares, a veces hace siglos, y que necesitan ser adaptados a contextos diversos. Por ejemplo, en América Latina, la expresión *República de las Letras*, inventado en 1417, fue utilizada en la década de 1780, como inclusiva, igualitaria, civil, dialogante, y que trabajaba por el bien común, punto patente en el nombre de las *Sociedades de los Amigos del País* que se fundaron en España (comenzando en el País Vasco en 1765) así como en ciudades latinoamericanas como Lima, Quito, México, Bogotá y Santiago de Chile en los últimos años del régimen colonial.

Hoy en día, la retroyección y la atemporalidad son problemas serios para la disciplina de la historia y para las ciencias sociales, pero también para la sociedad en general. Ahora, por razones ecológicas obvias, el futuro ha dejado de ser "promesa" y se ha convertido en "amenaza" tanto para la humanidad como para otras formas de vida. La idea de continuidad entre el pasado y el presente como la idea de mejoramiento han sido reemplazadas por la de "disrupción". Por fin, la preocupación por el progreso ha sido sustituida por la preocupación por la "preservación", mejor todavía, por una obsesión por la "memoria" y el "patrimonio", que puede ser vista como una reacción al aumento del ritmo del cambio y a la "aceleración" del tiempo (Nora, 2016; Rosa, 2013). Todo esto está en marcha mientras el mundo pasa de la era Postmoderna a la era Digital, una transición que ha producido, o al menos agravado, los cambios antedichos.

Contratendencias

Puede que el presentismo en el sentido de Hartog no haya sido tan común a como él creyó en 2003. Como bien saben los historiadores de la cultura, las tendencias y las contracorrientes a menudo coexisten. Por esta razón, no debería sorprendernos descubrir que sociólogos y antropólogos destacados cultivaron la historia en la década de 1980.

Charles Tilly, por ejemplo, publicó *As Sociology Meets History* y *Big Structures, Large Processes, Huge Comparisons* en 1981 y 1984 respectivamente. Michael Mann, por su parte, publicó en 1986 el primer volumen de *Sources of Social Power*. Pasando a antropología, los líderes rivales de la disciplina en Estados Unidos, Clifford Geertz y Marshall Sahlins, dieron un giro hacia la historia. En el caso de Geertz fue en 1980, con su estudio sobre el Bali del siglo XIX; y en el caso de Sahlins con una serie de monografías sobre Oceanía, de las cuales la más célebre se publicó en 1985. Fue también en 1985 cuando Sidney Mintz publicó su famosa historia del azúcar (Clifford, 1980; Sahlins, 1985; Mintz, 1985). En Gran Bretaña, Jack Goody pasó



de los estudios sobre África Occidental basados en el trabajo de campo a la historia comparada, en *The Development of the Family and Marriage in Europe* (1983). Por fin, en 1996, un volumen colectivo de académicos norteamericanos describió y celebró “el giro histórico en las ciencias sociales”, un cambio que el editor explicó ser la reacción de una nueva generación o “cohorte de edad” a los acontecimientos de su tiempo, como la guerra de Vietnam y el Movimiento por los Derechos Civiles (McDonald, 1996).

Se podría argumentar que estos ejemplos hacen innecesario preocuparse por la negligencia de la historia por parte de los científicos sociales de hoy día. Sin embargo, se debe tener en cuenta que la sociología histórica es solamente una especialidad secundaria dentro de la disciplina, mientras que lo que Elías pedía era que todos los sociólogos tomen en serio el pasado. Pese a sus súplicas, el interés por la historia entre los científicos sociales sigue en decadencia. ¿Qué se puede hacer para resucitarlo ?

Presentismo: ¿hacia una solución?

En ciertos aspectos, las disciplinas académicas se asemejan a naciones. Son el objeto de lealtades, tienen sus propios idiomas (o al menos, jergas) y sus habitantes a menudo tratan a sus vecinos con desconfianza, en lugar de aprender de ellos. Esto a veces lleva a la “reinención de la rueda”, en el sentido de introducir un “nuevo” concepto que ha sido conocido durante mucho tiempo por otro nombre en una disciplina vecina.

La solución para esto es establecer una especie de Naciones Unidas de la investigación, una nueva versión de la antigua República de las Letras. Esta nueva República debería ser interdisciplinaria, para contrarrestar (ampliando la frase de Norbert Elías) “el repliegue hacia la especialización”. Por supuesto, la interdisciplinarietà no es algo nuevo. El deseo de los historiadores franceses de aprender de otras disciplinas tomó forma institucional en *Annales* (1929), cosa aparente en el cambio de título de su revista, de *Annales: économies, sociétés, civilisations* a *Annales: histoire, sciences sociales*. El programa de colaboración de Fernand Braudel se ha convertido en un clásico. (Braudel, 1958). Su argumento subyacente fue que, para comprender los acontecimientos y situaciones del presente, es necesario verlos desde una perspectiva histórica, es decir, verlos moldeados por acontecimientos o estructuras que nacieron décadas o incluso siglos atrás. La comprensión pública de las personas que viven hoy día sobre las consecuencias de la esclavitud, y del colonialismo en general, ha aumentado dramáticamente estos últimos años, pero persisten en forma menos visible otros vestigios del pasado.

La nueva República de las letras también necesita ser global. El proceso de la globalización ya ha producido cambios tanto en la disciplina de la historia como en las ciencias sociales. El público de la historia también es global, pese a que su estudio a nivel escolar hace muy poco para fomentarla. Para educar a los ciudadanos del futuro, se debería darle más importancia. También es necesaria una conversación intercontinental sobre ella para reconectar el presente con el pasado y el futuro. Esta conversación debe ser un intercambio igualitario, republicano. Hasta ahora se ha intentado un diálogo Sur-Sur como demuestra la recepción en América Latina de los Estudios Subalternos, un enfoque de la India colonial “desde abajo” que desafortunadamente se ha interrumpido (Mallon, 1994). El diálogo de Norte a Sur, más necesario aún, no ha comenzado todavía. Las conversaciones públicas en el marco de la república global de las letras podrían llenar estos vacíos, conectando a académicos de distintas disciplinas y diferentes partes del mundo, en el intento de alcanzar un consenso que conduzca a la acción en pro del bien común.

El primer paso, y el más importante, sería organizar conversaciones en las que se reconozcan los puntos de vista del "otro", no sólo de otras culturas, sino también de diferentes grupos dentro nacionales (clases altas y bajas, hombres y mujeres, ancianos y jóvenes, grupos centrales y grupos marginales como pueblos indígenas, personas de color, LGBTQ+, personas con capacidades diferentes, etc.). Esta es la nueva versión de la República de las Letras que denuncia los etnocentrismos y fomenta el igualitarismo, esta vez a nivel global. La tarea fundamental es sustituir el Presentismo por una forma nueva de conciencia histórica, producto de un diálogo sostenido entre individuos que representen una amplia variedad de perspectivas. Entrenados tradicionalmente a comprender las culturas desde adentro, los historiadores tienen un papel importante que desempeñar aquí.

El siguiente paso es utilizar el conocimiento para la acción social como sugieren el geógrafo económico danés Bent Flyvbjerg y sus colegas. Ellos critican tanto a la historia como a las ciencias sociales por acumular conocimientos descuidando *phronesis*, su sabia utilización en la vida práctica, particularmente en lo que denominan "megaproyectos", cuyo impacto sobre la comunidad es de largo plazo (Flyvbjerg, 2012). Por fin, a una escala infinitamente mayor, los historiadores y los científicos sociales deben participar en la transición de la Era Posmoderna a la Era Digital, e inclusive acometer la tarea que Simon llama "la domesticación del futuro a través de la historia" (Simon, 2021).

Ayuda para esta tarea podría provenir de la historia conceptual desarrollada por Koselleck y sus colegas en Alemania y, en el mundo de habla hispana, por Javier Fernández Sebastián, líder del proyecto internacional *Iberconceptos* (Koselleck, 2021; Fernández Sebastián, 2021). Ellos han creado un nuevo campo de investigación, los

"Estudios del Tiempo". Puesto que los miembros de ambos grupos han estudiado la transición del antiguo régimen a la modernidad en Europa y América, tienen conocimientos que podrían ser útiles para investigar el cambio aún más radical de la era moderna a la posmoderna y digital. Se puede objetar que es demasiado temprano para tener una idea cabal de estas eras debido a la falta de distancia histórica, pero como plantea Mark Phillips, distanciamiento es una destreza que forma parte del entrenamiento del historiador profesional (Phillips, 2013)⁷.

Lo que le falta al enfoque *phronético* de Flybjerg es precisamente lo que aportan los historiadores conceptuales, especialmente lo que Koselleck llamó la "temporalización" [*Verzeitlichung*] de los conceptos, la idea de que los conceptos utilizados por los científicos sociales - "economía", "sociedad", "política", "revolución", etc.- tienen su propia historia. Este modo de pensar impulsa una actitud crítica que impide la cosificación de los conceptos y saca a luz sus adaptaciones a un mundo en constante cambio.

Para actuar sabiamente, nada sustituye a la experiencia directa, pero debido al peso del pasado en el presente la experiencia directa debe complementarse con el estudio de la historia. Debemos recordar la famosa advertencia del filósofo George Santayana: "Aquellos que no pueden recordar el pasado están condenados a repetirlo", como en el caso de las tres invasiones a Afganistán: la británica en 1839, la rusa en 1979 y la estadounidense en 2001. Igualmente, la generación más joven de españoles parece haber olvidado la Guerra Civil de 1936-9 y, quizá por ello, no parece estar preparada para asumir los compromisos necesarios para el buen funcionamiento de la democracia. Y de manera similar, la nueva generación de argentinos, chilenos y brasileños sabe poco o nada sobre las dictaduras militares de los años 60 y 70. Es de esperar que no se vean condenados a vivir una nueva ronda de esos regímenes asesinos.

Hemos sugerido lo que creemos se debería hacerse: a continuación unas breves observaciones sobre cómo podría llevarse a cabo. La interdisciplinariedad ya se ha institucionalizado en institutos o centros, como el Institut für Sozialforschung en Frankfurt (donde Habermas estudió la esfera pública), el Institute for Advanced Study en Princeton) y otros centros que siguen ese modelo, como el Zentrum für Interdisziplinäre Forschung en Bielefeld (sobre el cual Koselleck presidió una vez) y el Instituto para Estudos Avançados en la Universidad de São Paulo. Estas instituciones facilitan una conversación semipública entre académicos que provienen de diferentes países y trabajan en diferentes disciplinas. El reto sería convertirlas en "repúblicas de las letras globales" tal como hemos sugerido arriba. Los coloquios ofrecen otro marco en el que puede surgir el tipo de diálogo que recomendamos. Finalmente,

⁷ Mark Phillips, *On Historical Distance* (New Haven CN: Yale University Press, 2013).

el diálogo no se debería limitar a reuniones formales, también podrá tener lugar durante el almuerzo o cerca de la máquina de café (una versión actualizada de la cafetería del siglo XVIII). De este modo, una conversación sobre los posibles futuros de la historia y de las ciencias sociales podrían convertirse en una conversación sobre los posibles futuros de la humanidad en tránsito de la Era posmoderna a la era Digital. ¡Que comience la conversación!

Bibliografía

- Akil Reed, A. (2021). *The words that made us: America's constitutional conversation, 1760-1840*. Basic Books.
- Armitage, D. (2003). In defense of presentism. In D. McMahon (Ed.), *History and human flourishing* (pp. 25-41). Oxford University Press.
- Assmann, A. (2012). *Is time out of joint? On the rise and fall of the modern time regime*. Cornell University Press.
- Baschet, J. (2018). *Défaire la tyrannie du présent*. La Découverte.
- Boldt, A. (2015). *The life and work of the German historian Leopold von Ranke (1795-1886): An assessment of his achievement*. New York University Press.
- Braudel, F. (1958). Histoire et sciences sociales: La longue durée. *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, 13(4), 725-753.
- Brown, P. (2012). *Through the eye of a needle: Wealth, the fall of Rome, and the making of Christianity in the West*. Princeton University Press.
- Burke, P. (2006). Triumphs and poverties of anachronism. *Scientia Poetica*, 10, 291-298.
- Burke, P. (2012). The Republic of Letters as a communication system. *Media History*, 18(1), 1-13
- Chakrabarty, D. (2018). Anthropocene time. *History and Theory*, 57(1), 5-32.
- Chakrabarty, D. (2021). *The climate of history in a planetary age*. University of Chicago Press.
- Den Boer, P. (1987). *History as a profession: The study of history in France, 1818-1914*. Princeton University Press.
- Descola, P. (2005). *Par-delà nature et culture*. Gallimard.
- Elias, N. (1987). The retreat of sociologists into the present. *Teoría, Cultura y Sociedad*, 4(2), 223-247.



- Fernández Sebastián, J. (2021). *Historia conceptual en el Atlántico ibérico: Lenguajes, tiempos, revoluciones*. Fondo de Cultura Económica.
- Flyvbjerg, B., Landman, T., y Schram, S. (Eds.). (2012). *Real social science*. Cambridge University Press.
- Geertz, C. (1980). *Negara: The theatre state in 19th-century Bali*. Princeton University Press.
- Greenwood Onuf, N. (1998). *The Republican legacy in international thought*. Cambridge University Press.
- Habermas, J. (1962). *The structural transformation of the public sphere*. Polity Press.
- Hallerma, J. (2022). Negotiating presentism. *Rethinking History*, 24(4), 442-446.
- Hartog, F. (2003). *Régimes d'historicité: Présentisme et expériences du temps*. Seuil.
- Hartog, F. (2021). Chronos, kairos, krisis. *History and Theory*, 60(4), 425-439.
- Hunt, L. (2002, 21 de mayo). Against presentism. *Perspectives on History*. <https://www.historians.org/perspectives-article/against-presentism-may-2002/>
- Koselleck, R. (2004). *Futures past*. Columbia University Press.
- Koselleck, R., E. Mayr, H. A. Biedenkopf, y H. D. Hohenberg (Eds.). (1972/1997). *Geschichtliche Grundbegriffe*. Klett-Cotta.
- Latour, B. (1991). *Nous n'avons jamais été modernes*. La Découverte.
- Lingelbach, G. (2011). The institutionalization and professionalization of history in Europe and the United States. In S. Macintyre, J. Maiguashca, y A. Pók (Eds.), *Oxford history of historical writing* (Vol. 4, pp. 78-96). Oxford University Press.
- Loraux, N. (1993). Éloge de l'anachronisme en histoire. *Le Genre Humain*, 27, 23-39.
- Lorenz, C. (2019). Out of time? Some critical reflections on François Hartog's presentism. In M. Tamm y L. Olivier (Eds.), *Rethinking historical time: New approaches to presentism* (pp. 50-80). Bloomsbury.
- Lowenthal, D. (2015). *The past is a foreign country*. Cambridge University Press.
- Mallon, F. (1994). The promise and dilemma of subaltern studies: Perspectives from Latin American history. *American Historical Review*, 99(5), 1491-1515.
- Martí, J. (2023). Nuevas herramientas conceptuales para un mundo que cambia: El posthumanismo. *Revista Sarance*, (50), 80-114.

- McDonald, T. (Ed.). (1996). *The historic turn in the human sciences*. University of Michigan Press.
- Mintz, S. (1985). *Sweetness and power: The place of sugar in modern history*. Viking.
- Monje, C. (2011). Cafés y clubes. En J. Borja Gómez y P. Rodríguez Jiménez (Eds.), *Historia de la vida privada en Colombia* (pp. 67-85). Taurus.
- Moore, B. (1984). *Privacy: Studies in social and cultural history*. Routledge.
- Mudrovic, M. (2021). *Regimes of historicity*. En *Bloomsbury history: Theory and method*. Bloomsbury.
- Nora, P. (1984). *Les lieux de mémoire*. Gallimard.
- Patrick, H. (2016). *The memory phenomenon in contemporary historical writing*. Palgrave Macmillan.
- Phillips, M. (2013). *On historical distance*. Yale University Press.
- Pincus, S. (1995). "Coffee politicians does create": Coffee-houses and Restoration political culture. *Journal of Modern History*, 67(4), 807-834.
- Rodríguez Estrada, D. (2023). Editorial. *Revista Sarance*, (50), 5-8.
- Rosa, H. (2005). *Aceleración social: A new theory of modernity*. Columbia University Press.
- Sahlins, M. (1985). *Islands of history*. University of Chicago Press.
- Salerno, G. (2023). El colapso y sus metainterpretaciones/ L'effondrement et ses métainterprétations. *Revista Sarance*, (50), 40-79.
- Simon, Z. (2021). Domesticating the future through history. *Time and Society*, 30(3), 494-516.
- Tamm, M., y Olivier, L. (Eds.). (2019). *Rethinking historical time: New approaches to presentism*. Bloomsbury.



Versión en inglés
**The Republic of Letters, presentism and the dialogue
between History and the Social Sciences⁸**

We warmly welcome the invitation to participate in an ongoing conversation about possible futures for the humanities and social sciences, at a time when they are in crisis – a time when departments of the humanities are being closed or at least reduced in many parts of the world, to say nothing of the larger crisis of responding to the twin challenges of global heating and the digital revolution. In our opinion, historians need to take part in this interdisciplinary conversation about the future, viewing this conversation from our situation on the frontier between the humanities and the social sciences.

The Republic of Letters as a Public Conversation

As historians, we view the call for a public debate (confronting opinions) or a public conversation (working for a consensus) as a movement for the revival of what has long been known as the 'Republic of Letters' or the 'Commonwealth of Learning' (*respublica litterarum*). These names refer to a largely informal international system for the exchange of ideas and information between scholars. These exchanges took place by means of correspondence, of individual visits and of meetings organized by societies such as the Royal Society of London.

The idea of such a republic was taken most seriously between the Renaissance and the Enlightenment, from Erasmus to Voltaire. It is often said to have declined or even to have disappeared at the end of the eighteenth century, a victim of the rise of nationalism. However, it is more exact to view it as taking new forms.

In the nineteenth century, for instance, the old horse-drawn republic was replaced by what we might call the 'steam republic' in which railways and steamships facilitated the rise of international congresses for scholars in many disciplines. In the twentieth century, travel by air made the Republic more and more global. In the twenty-first century, we might speak of the 'digital republic', in which e-mail and videotelephone programmes such as Zoom facilitate rapid communication at a global level (Burke, 2012, pp. 1-13).

On the other side, it has been suggested that the interaction of historians and social scientists with an educated public has diminished. To quote the Swedish historian Johan Östling, 'There are a number of podcasts and blogs that serve as meeting places for researchers and the public, but many of them are very specialized.

⁸ This article was planned together with my friend Juan Maiguashca and is itself the result of conversations with him, especially those conducted by e-mail in 2023. Hence it is as much his work as mine.

The large, commonly shared knowledge arenas that were fundamental in the post-war period – newspapers, paperbacks, TV channels – do not play the same role today’ (J. Östling, personal comunicación, august, 2023)⁹.

The long history of the Republic of Letters suggests that a public conversation will help us to understand the current crisis in the world of learning and point to the way to emerge from it in the future. The old Republic was a relatively egalitarian endeavour, attempting to suspend social distinctions that normally inhibited freedom of expression. It was this ethos, symbolized by the term ‘Republic’, that made the institution so attractive and creative in both Europe and the Americas (Greenwood, 1998). To counter the polarizing debates that prevail today, noted in the Editorial of *Revista Sarance* no. 50, this article proposes the revival of this egalitarianism in a new form, in order to find ways of responding to the challenges faced by the disciplines of history and the social sciences in a world that is in transit from the Postmodern to the Digital Age.

In what follows, we contrast the term ‘conversation’ with formal ‘debate’. Where debate formalizes differences of opinion, conversation seeks to reconcile them. The term ‘conversation’, as we employ it, is used both in a literal sense and in a metaphorical one that may be illustrated by a recent book by the American law professor and historian Akil Reed Amar (2021).

The term ‘public’ poses more of a problem. The contrast between public and private has played a major role in the history of the West from ancient Greece and Israel onwards (Barrington Moore, 1984). Since the 1960s, studies of politics and political history have been influenced by the German philosopher-sociologist Jürgen Habermas and his idea, at once illuminating and misleading, of the rise of the ‘public sphere’ (or, in the original, more abstract German, *Öffentlichkeit*) in eighteenth-century Britain and France (Habermas, 1962). Habermas may be described as having renewed the old debate about ‘public opinion’ by situating its rise in a social context, or more exactly in a variety of contexts, from the city to the coffee-house, a new kind of locale where another new invention, the daily newspaper, was often available, thus encouraging clients to discuss politics (Pincus, 2011, pp. 67-85).

However, the line between public and private is drawn in different places, periods and activities. Indeed, it is surely preferable not to think of a line at all and so to include a borderland of a ‘semi-public’ sphere that would include societies such as the eighteenth-century *Amigos del País*, who discussed public issues such as the reform of agriculture in clubs with a limited membership. There are other

⁹ Johan Östling’s email to me, 14 August 2023.

examples of societies founded in order to discuss and take action on specific projects. In London, for instance, we find The Society for the Encouragement of the Arts, Manufactures and Commerce (1754), The Society for Constitutional Information (1780) and the Society for Effecting the Abolition of the Slave Trade (1787), not to mention the numerous local debating societies in the provinces. They offer concrete examples of what Habermas meant when he described the Enlightenment as a project. As bodies in the social space between the family on one side and the state on the other, they exemplify the rise of what was already known as ‘civil society’.

These examples also support the German historian Reinhart Koselleck’s famous suggestion that a major change in historical consciousness took place in the later eighteenth century. The notion of historical consciousness is important here because it connects historians with their publics. Without such consciousness on both sides, the public conversations we recommend would be impossible.

The Publics of History

Sociologists have distinguished the multiplicity of social time and in similar fashion, historians have discovered the multiplicity of historical time. Koselleck argued that the past as well as the future was seen in a new way in the period between 1750 and 1850, which he called a ‘watershed’ (*Sattelzeit*, literally ‘saddle time’). He emphasized the new idea that the future should not be experienced in a passive fashion, as destiny. It came to be viewed as ‘malleable’ (*verfügbar*) in the sense of offering alternative possibilities, so that that societies could plan what was now known as ‘progress’ (Koselleck, 2016). In that period, historians began to write about progress in the past. The Scottish historian William Robertson, for instance, emphasized ‘the progress of society’ in his best-selling book *The History of the Reign of the Emperor Charles V* (1769).

In similar fashion to Koselleck, the French historian François Hartog has written about what he calls three ‘regimes of historicity’, three ways of experiencing the three elements of time, past, present and future. Hartog offers a slightly different chronology but he is equally concerned with the attitudes of both historians and their publics (Hartog, 2021).

The first regime, dominant from ancient Greece until the French Revolution, placed its greatest emphasis on the past. Its basic assumption, expressed in lapidary form in the formula *historia magistra vitae*, was that history was a guide to action in the present because continuity was more important than change so that the past could be seen as a source of moral examples - good examples to imitate and bad ones to avoid.

In the second period, the age of modernity, beginning in 1789, this old regime was replaced by a new one that emphasized the future, especially the linked ideas of progress, modernity and nationalism. In other words, Hartog agrees with Koselleck about the *Sattelzeit* but begins this period a few years later, with the dramatic events in France. The Marquis de Condorcet stressed the 'progress of the human mind' in his *Esquisse d'un tableau historique* (1795), while Hegel viewed history as the story of increasing freedom. Freedom in the sense of independence was another central theme in many histories published in the age of nationalism. In Latin America, think of Claude Gay's *Historia física y política de Chile* (1844-1848), and Francisco Adolfo de Varnhagen's *História General do Brasil* (1854-1857). These histories are often described as 'triumphalist', celebrating the rise of a new order that the author considered an improvement on the old.

Moving on from Koselleck, there was, according to Hartog, a transition to a third regime of historicity that emphasizes the present, following a second dramatic event, the fall of the Berlin Wall in 1989, that ushered in the age of Postmodernity. To this event may be added a new awareness of the transformation of the globe in the age that geologists now call the 'Anthropocene', thanks to the role played by humanity in this transformation (Hartog, 2021). As the sociologist Bruno Latour, the anthropologist Philippe Descola and the historian Dipesh Chakrabarty have all argued, against Claude Lévi-Strauss, the western distinction between 'nature' and 'culture' (which many other peoples do not share) is collapsing, together with the distinction between natural and historical time. Latour also criticized the idea of modernity, preferring to think in terms of multiple forms of time (Latour, 1991; Descola, 2005; Chakrabarty, 2018, 2021).

The *Sattelzeit* was also the age of the rise of history written by professionals, usually professors of history in western universities. In Germany, a leader in this field, there were eight tenured professors of history (*Ordinarien*) in 1820, a number that had increased to 90 by the year 1900. The most famous of these professors, Leopold von Ranke, was appointed at the new University of Berlin in 1825 and held his chair for half a century (Boer, 1998; Lingelbach, 2011).

Academic historians distinguished themselves from the men of letters who had previously dominated the field by their emphasis on history as a science (in German, *Wissenschaft*). This term referred to an approach that was methodical and critical of the 'sources', especially official documents found in the public archives, which began to open to scholars at this time. Besides academic chairs and public archives, the new professional history depended on institutions such as the seminar (founded by Ranke and imitated elsewhere), and the specialist journal (beginning with the *Historische Journal*, founded at *Göttingen* in 1772). In these cases, the public was not the general public but students and scholars.



A wider public of amateurs was reached by the historical society or institute. Early examples of the institute are the French Institut Historique (1834), and in South America, the Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838) and the *Instituto Histórico y Geográfico Nacional in Argentina (1843)*. *Like the seminar, the historical society offered a forum for what we have been calling a public conversation, in this case about the purpose and methods of historical research.*

The contexts for these changes are many and various. The idea of the progress of society was a response to the agricultural, commercial and industrial revolutions. Liberty was emphasized in the American and French Revolutions as it was in the wars of independence in Latin America. The rise of the professional historian was part of a general movement towards professionalization that included scientists, engineers, economists and sociologists.

Professionalization was accompanied by specialization, an inevitable response to the increasing flow of new knowledge. However, what began as the solution to a problem became a problem itself, that of the fragmentation of knowledge. Scholars began to confine themselves to narrow 'fields', thus losing a sense of the bigger picture. This problem became increasingly serious in the twentieth century. Historians of different periods lost touch with one another, like economic, political, social and cultural historians. A similar fragmentation has long been visible in the social sciences, notably in sociology.

The Retreat into the Present

In the nineteenth century, a crucial period in the development of economics, sociology and anthropology, many scholars in these disciplines took an interest in the past – Gustav Schmoller and his 'historical school' of economics, for instance, Auguste Comte and Herbert Spencer in sociology and Edward Tyler and James Frazer in anthropology.

A gulf between history and these disciplines opened after the First World War. The 1920s were an important period for both sociology and social anthropology, thanks in particular to their turn to the ethnographic method, in other words participant observation or 'fieldwork'. In anthropology, Bronisław Malinowski became famous for his fieldwork in the Trobriand Islands, which became a model for the training of anthropologists, at least in the English-speaking world. In sociology, one of the collective achievements of the 1920s was the rise of the so-called 'Chicago School', under the leadership of Robert Park. Its distinctive method was 'fieldwork' in the city, studying the ghetto, the hobo, the 'Gold Coast' (a prosperous area) and so on.



These major achievements had their price. Since it is impossible to interview the dead or to carry out fieldwork among them, the new method, with all its assets, included one important liability, the ‘retreat into the present, as the German sociologist Norbert Elias described it (Elias, 1987). During his long life, Elias did his best to stem the retreat, but with limited success (a few of his students, such as Stephen Mennell, became historical sociologists, while a number of Dutch sociologists in particular were inspired by his work).

In other countries, leading social scientists continued to study history. In Spain, for instance, Júlio Caro Baroja wrote on both history and anthropology in his long career as a scholar and combined them in his study *El Carnaval* (1965). In Brazil, Gilberto Freyre published his major work, *Casa Grande e Senzala*, in 1933. Fernando Ortiz published his *Contrapunteo Cubano del Tabaco y del Azúcar* in 1940. The Argentinian economist Raúl Prebisch published *The Economic Development of Latin America and its Principal Problems* in 1950. More recently, the Mexican Pablo González Casanova and the Bolivian Silvia Rivera Cusicanqui have practiced both sociology and history.

A similar point to Elias’s may be made about the retreat from history in social and cultural anthropology. Many ethnographies lack a historical dimension, understandably enough, since to supply it means acquiring a new set of skills, from oral history to research in archives, in order to supplement conclusions drawn from fieldwork. Relatively few anthropologists (among them Eric Wolf, Carmelo Lisón Tolosana and Anton Blok) have been prepared to take this step, whether they place ‘their’ community in historical context, emphasize the presence of the past in these communities, or write histories themselves. As a result, what is generally known as ‘historical anthropology’ has usually been the work of historians and might therefore be described more accurately as ‘anthropological history’.

Presentism – the problem

What can historians bring to a public conversation about the future of the social sciences? What is it that sociologists and other social scientists can learn from history? In a phrase, they can learn to escape ‘presentism’ or ‘present-mindedness’, a phenomenon that may be difficult to define but is not hard to recognize. Leaving aside the philosopher’s definition, according to which ‘only present things exist’, the term has several related meanings, all referring to the inevitable fact that we all, whether historians or not, view the past from the standpoint of the present and often project later attitudes and values onto the past. These problems have attracted increasing attention from historians since the 1980s, the decade in which Hartog situated the beginning of his third regime of historicity.

By 'presentism', Hartog meant what he called 'un présent omniprésent' in which a concern with memory replaces a concern with history. This version of presentism has been criticized as ambiguous and even self-contradictory by the German historian Chris Lorenz (Lorenz, 2019). There are other forms of presentism, all referring to the inevitable fact that we all, whether we are aware of this or not, view the past from the standpoint of the present. These forms have attracted increasing attention from historians since the 1980s.

Presentism One, as we might call it, is the habit of asking questions about the past that are prompted by problems and debates in the present. For this reason, the history of prices flourished in the 1920s, the history of population in the 1950s, and the history of the environment in the 21st century. There is surely nothing wrong with the interests of scholars, like those of other people, changing between one generation and another. Indeed, these changes have the advantage of drawing attention to different aspects of the past, aspects that were always there but become more visible in the course of time. This form of presentism is not a problem. Indeed, it is an inevitable feature of historical enquiry.

Presentism Two is the use of what I have called 'strategic anachronisms', in other words analogies between past and present that help people living in one period to understand another. For example, the ancient historian Peter Brown, who cannot be accused of lack of respect for the alien quality of the past, combines his regular reference to ancient concepts with a use of strategic anachronisms, including 'teach-ins', 'gentrification', 'counterculture', 'fellow traveller' and 'belle époque'. This form of presentism is not a problem either. On the contrary, Brown's book illustrates the value of what another ancient historian, Nicole Loraux, has called the value of 'a careful use of anachronism' (*une pratique contrôlée de l'anachronisme*), to bring distant periods closer to today's readers (Loraux, 1993; Burke, 2006; Brown, 2012; Armitage, 2023).

Presentism Three is the real problem, which has been discussed intensively by historians in the last few years (Hunt, 2002; Baschet, 2018; Tamm y Olivier, 2019; Hallerma, 2020). It may be described as the projection (or more exactly the 'retrojection') of present attitudes onto the past, in other words simple (and often unconscious) anachronism. It is a form of ethnocentrism, or more exactly 'chronocentrism', a failure to appreciate the otherness of the past. This way of thinking is perhaps the closest to Hartog's presentism, and it still seems to be widely shared by social scientists. In response, some historians have described the past as a 'foreign country' in which the customs differ from those of the present (Lowenthal, 2015).



Some simple anachronisms are easy to detect. Others, more important, are less visible. For example, it is anachronistic, or presentist, to refer to kings in the European Middle Ages as following a ‘policy’. They were supposed to rule their kingdoms justly, but not required to make changes in the political or social system – indeed, it was generally assumed that change was always for the worse, the opposite of the early nineteenth-century assumption that they were living in an ‘age of reform’ or ‘age of improvement’.

In the case of social scientists, one of the most dangerous forms of anachronism is to assume that the concepts they use are timeless, whereas they were coined in particular circumstances, sometimes centuries ago, and need to be adapted to changes in those circumstances. For example, in Latin America, where the term *República de las Letras* dates from the 1780s, it was viewed as inclusive, egalitarian, civil, dialogical and working for the common good, a point emphasized in the name of the *Sociedades de los Amigos del País* that were founded in Spain (beginning in the Basque country in 1765) as well as in Latin American cities such as Lima, Quito, Mexico, Bogotá, and Santiago de Chile in the last years of the colonial regime.

Retrojection and timelessness are serious problems today both for the discipline of history and for the social sciences, not to mention society in general. Today, for obvious ecological reasons, the future no longer contains a ‘promise’; it has become a ‘threat’ both to humanity and other forms of life. Both the idea of continuity between past and present and the idea of improvement have been replaced by ‘disruption’. The concern with progress has been replaced by a concern for ‘preservation’, indeed an obsession with memory and ‘heritage’ that may be viewed as a response to the increasing pace of change, the ‘acceleration’ of time (Nora, 2016; Rosa, 2013). All this is taking place at a time when the world is moving from the Postmodern age to the Digital age, a transition that has produced, or at least aggravated, these other changes.

Countertrends

Presentism in Hartog’s sense may not have been so common as he believed it to be in 2003. As cultural historians are well aware, trends and countertrends often co-exist. For this reason, we should not be surprised to find that a few leading sociologists and anthropologists were writing history in the 1980s.

Charles Tilly, for instance, published *As Sociology Meets History* (1981) and *Big Structures, Large Processes, Huge Comparisons* (1984). Michael Mann published the first volume of his *Sources of Social Power* in 1986. In anthropology, the rival

leaders of the discipline in the USA, Clifford Geertz and Marshall Sahlins, both made a turn towards history, in the case of Geertz in 1980 with a study of 19th-century Bali, and in that of Sahlins in a number of studies of Oceania, of which the most famous was published in 1985. It was also in 1985 that Sidney Mintz published his famous history of sugar (Clifford, 1980; Sahlins, 1985; Mintz, 1985). In Britain, Jack Goody turned from studies of West Africa based on fieldwork to comparative history such as *The Development of the Family and Marriage in Europe* (1983). In 1996, a collective volume by North American scholars both described and celebrated 'the historic turn in the social sciences', a turn that the editor explained as the response of a new generation or 'age cohort' to the events of their time such as the war in Vietnam and the Civil Rights Movement (McDonald, 1996).

It might be argued that the examples offered so far make it unnecessary to worry about the neglect of history by social scientists. However, historical sociology has simply become a specialism within the discipline, while the point that Elias was making was that all sociologists needed to take the past seriously in their research. In any case, the interest in history on the part of social scientists appears to have subsided. What can be done to revive it?

Presentism – towards a solution?

In some ways, academic disciplines resemble nations. They are the focus of loyalties, they have their own languages (or at any rate, jargons) and their inhabitants often treat their neighbours with suspicion, rather than learning from them. This sometimes leads to the 're-invention of the wheel', in the sense of introducing a 'new' concept that has long been known by another name in a neighbouring discipline.

The remedy for this is to establish a kind of United Nations of scholarship, a new version of the old Republic of Letters. This new Republic needs to be interdisciplinary, to counter what might be called (amplifying the phrase of Norbert Elias) 'the retreat into specialization'. Needless to say, interdisciplinarity is far from new. The desire of French historians to learn from other disciplines took institutional form in *Annales* (1929), underlining the point in successive changes of title, from *Annales: économies, sociétés, civilisations* to *Annales: histoire, sciences sociales*. Fernand Braudel's programme for collaboration has become a classic (Braudel, 1958). His underlying argument was that to understand events and situations in the present, it is necessary to view them in historical perspective, in other words to see them as shaped by events that took place or structures that came into existence decades or even centuries earlier. Public awareness of the consequences of slavery - and more generally, of colonialism - for people living today has dramatically increased in the last few years, but other survivals of the past in the present remain much less visible.



The new Republic also needs to be global. Globalization has already led to changes in both history and the social sciences. The public of history is also global, although the study of history in schools does little to encourage this development. More emphasis needs to be given to global history in order to educate the citizens of the future. A global conversation is also needed in order to reconnect the present to the past and the future. This public conversation needs to be an egalitarian exchange, a republican one. So far, a South-to-South dialogue has been attempted, though not very successfully, as suggested by the reception in Latin America of Subaltern Studies, an approach to colonial India 'from below' (Mallon, 1994). The necessary North-to-South dialogue has yet to begin. Public conversations within the framework of the global republic of letters might fill this void, connecting scholars in different disciplines and different parts of the world in the attempt to achieve a consensus that would lead to action.

The first and most important step would be to organize conversations that recognize the points of view of the 'other', not only other cultures but also different groups within nations (upper and lower classes, men and women, old and young, central groups and marginal groups such as indigenous peoples, people of colour, LGBTQ+, people with disabilities, etc). This is the new version of the Republic of Letters that denounces ethnocentrism and encourages egalitarianism, this time at a global level. The fundamental task is to replace Presentism by a new and more inclusive form of historical consciousness, to be produced by a sustained dialogue among individuals representing a wide variety of points of view. Historians, with their traditional concern for understanding cultures from within, have an important role to play here.

The next step is concern with using knowledge for social action, as the Danish economic geographer Bent Flyvbjerg and his colleagues suggest. They criticize both history and social science for accumulating knowledge while neglecting wisdom, *phronesis*, and call for the use of knowledge in social action, especially the organization of what they call 'megaprojects' (Flyvbjerg, 2012). On an even grander scale, historians and social scientists need to collaborate to help manage the transition from the Postmodern to the Digital Age, including the task of 'the domestication of the future through history' (Simon, 2021).

A contribution to this task might be made by the conceptual history developed by Koselleck and his colleagues in Germany and in the Spanish-speaking world, by Javier Fernández Sebastián, leader of the project *Iberconceptos* (Koselleck, 2021; Fernández Sebastián, 2021). They have created a new field of enquiry, 'Time Studies'. Since members of the two groups have studied the transition from the old

regime to modernity in Europe and the Americas, they have the knowhow to tackle the more dramatic change from the modern to the Postmodern and Digital ages. It may be objected that it is too early to make sense of the Digital Age owing to the absence of historical distance, but distancing is precisely what historians are trained to provide (Phillips, 2013).

What is lacking in the phronetic approach includes precisely what is provided by the conceptual historians, especially what Koselleck called the 'temporalization' [*Verzeitlichung*] of concepts, in other words the awareness that the concepts used by social scientists – 'economy', 'society', 'politics', 'revolution' and so on – have their own history. Such an awareness encourages a reflexive approach that replaces the reification of concepts with a sense of their adaptation to a changing world.

To act wisely, there is no substitute for direct experience, but given the importance of the past in the present, including long-term trends, experience needs to be supplemented by the study of history. We should remember the philosopher George Santayana's famous warning that 'Those who cannot remember the past are condemned to repeat it', as in the case of three invasions of Afghanistan – by the British in 1839, the Russians in 1979 and the Americans in 2001.

Again, today's younger generation of Spaniards seem to have forgotten the Civil War of 1936-9 and, perhaps as a result, seems unprepared to make the compromises that are necessary to the functioning of democracy. In similar fashion, a younger generation of Argentinians, Chileans and Brazilians know little or nothing about the military dictatorships of the 1960s and 1970s. Let us hope that they will not be condemned to a new round of those murderous regimes.

We have suggested what we believe should be done: here are some brief remarks on how it might be done. Interdisciplinarity has been institutionalized in institutes or centres, such as the Institut für Sozialforschung in Frankfurt (where Habermas studied the public sphere), the Institute for Advanced Study at Princeton), and other centres that follow that model, such as the Zentrum für Interdisziplinäre Forschung at Bielefeld (over which Koselleck once presided) and the Instituto para Estudos Avançados in the University of São Paulo. These centres assist a semi-public conversation between scholars who come from different countries and work in different disciplines. Dialogue is not confined to seminars but also takes place at lunch or around the coffee machine (an up-to-date version of the eighteenth-century coffee-house). Small conferences offer another setting in which the kind of dialogue that we are recommending can take place. In this way, a conversation about possible futures for the humanities and social sciences may become one about the possible futures for humanity. Let the conversation begin!

Bibliografía

- Akil Reed, A. (2021). *The words that made us: America's constitutional conversation, 1760-1840*. Basic Books.
- Armitage, D. (2003). In defense of presentism. In D. McMahon (Ed.), *History and human flourishing* (pp. 25-41). Oxford University Press.
- Assmann, A. (2012). *Is time out of joint? On the rise and fall of the modern time regime*. Cornell University Press.
- Baschet, J. (2018). *Défaire la tyrannie du présent*. La Découverte.
- Boldt, A. (2015). *The life and work of the German historian Leopold von Ranke (1795-1886): An assessment of his achievement*. New York University Press.
- Braudel, F. (1958). Histoire et sciences sociales: La longue durée. *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, 13(4), 725-753.
- Brown, P. (2012). *Through the eye of a needle: Wealth, the fall of Rome, and the making of Christianity in the West*. Princeton University Press.
- Burke, P. (2006). Triumphs and poverties of anachronism. *Scientia Poetica*, 10, 291-298.
- Burke, P. (2012). The Republic of Letters as a communication system. *Media History*, 18(1), 1-13
- Chakrabarty, D. (2018). Anthropocene time. *History and Theory*, 57(1), 5-32.
- Chakrabarty, D. (2021). *The climate of history in a planetary age*. University of Chicago Press.
- Den Boer, P. (1987). *History as a profession: The study of history in France, 1818-1914*. Princeton University Press.
- Descola, P. (2005). *Par-delà nature et culture*. Gallimard.
- Elias, N. (1987). The retreat of sociologists into the present. *Teoría, Cultura y Sociedad*, 4(2), 223-247.
- Fernández Sebastián, J. (2021). *Historia conceptual en el Atlántico ibérico: Lenguajes, tiempos, revoluciones*. Fondo de Cultura Económica.
- Flyvbjerg, B., Landman, T., y Schram, S. (Eds.). (2012). *Real social science*. Cambridge University Press.
- Geertz, C. (1980). *Negara: The theatre state in 19th-century Bali*. Princeton University Press.



- Greenwood Onuf, N. (1998). *The Republican legacy in international thought*. Cambridge University Press.
- Habermas, J. (1962). *The structural transformation of the public sphere*. Polity Press.
- Hallerma, J. (2022). Negotiating presentism. *Rethinking History*, 24(4), 442-446.
- Hartog, F. (2003). *Régimes d'historicité: Présentisme et expériences du temps*. Seuil.
- Hartog, F. (2021). Chronos, kairos, krisis. *History and Theory*, 60(4), 425-439.
- Hunt, L. (2002, 21 de mayo). Against presentism. *Perspectives on History*. <https://www.historians.org/perspectives-article/against-presentism-may-2002/>
- Koselleck, R. (2004). *Futures past*. Columbia University Press.
- Koselleck, R., E. Mayr, H. A. Biedenkopf, y H. D. Hohenberg (Eds.). (1972/1997). *Geschichtliche Grundbegriffe*. Klett-Cotta.
- Latour, B. (1991). *Nous n'avons jamais été modernes*. La Découverte.
- Lingelbach, G. (2011). The institutionalization and professionalization of history in Europe and the United States. In S. Macintyre, J. Maiguashca, y A. Pók (Eds.), *Oxford history of historical writing* (Vol. 4, pp. 78-96). Oxford University Press.
- Loraux, N. (1993). Éloge de l'anachronisme en histoire. *Le Genre Humain*, 27, 23-39.
- Lorenz, C. (2019). Out of time? Some critical reflections on François Hartog's presentism. In M. Tamm y L. Olivier (Eds.), *Rethinking historical time: New approaches to presentism* (pp. 50-80). Bloomsbury.
- Lowenthal, D. (2015). *The past is a foreign country*. Cambridge University Press.
- Mallon, F. (1994). The promise and dilemma of subaltern studies: Perspectives from Latin American history. *American Historical Review*, 99(5), 1491-1515.
- Martí, J. (2023). Nuevas herramientas conceptuales para un mundo que cambia: El posthumanismo. *Revista Sarance*, (50), 80-114.
- McDonald, T. (Ed.). (1996). *The historic turn in the human sciences*. University of Michigan Press.
- Mintz, S. (1985). *Sweetness and power: The place of sugar in modern history*. Viking.
- Monje, C. (2011). Cafés y clubes. En J. Borja Gómez y P. Rodríguez Jiménez (Eds.), *Historia de la vida privada en Colombia* (pp. 67-85). Taurus.



- Moore, B. (1984). *Privacy: Studies in social and cultural history*. Routledge.
- Mudrovic, M. (2021). *Regimes of historicity*. En *Bloomsbury history: Theory and method*. Bloomsbury.
- Nora, P. (1984). *Les lieux de mémoire*. Gallimard.
- Patrick, H. (2016). *The memory phenomenon in contemporary historical writing*. Palgrave Macmillan.
- Phillips, M. (2013). *On historical distance*. Yale University Press.
- Pincus, S. (1995). "Coffee politicians does create": Coffee-houses and Restoration political culture. *Journal of Modern History*, 67(4), 807-834.
- Rodríguez Estrada, D. (2023). Editorial. *Revista Sarance*, (50), 5-8.
- Rosa, H. (2005). *Aceleración social: A new theory of modernity*. Columbia University Press.
- Sahlins, M. (1985). *Islands of history*. University of Chicago Press.
- Salerno, G. (2023). El colapso y sus metainterpretaciones/ L'effondrement et ses métainterprétations. *Revista Sarance*, (50), 40-79.
- Simon, Z. (2021). Domesticating the future through history. *Time and Society*, 30(3), 494-516.
- Tamm, M., y Olivier, L. (Eds.). (2019). *Rethinking historical time: New approaches to presentism*. Bloomsbury.

Oportunidades para las Ciencias Sociales y las Humanidades en tiempos de crisis

LLaki pachakunapi mushuk yuyaykuna shamuy usan wiñay kawsay yachaykunapak, runakunamanta yachaykunapakpash

Opportunities for social sciences and humanities in times of crisis

Gerardo Morales Jasso
gerardosansa@gmail.com
ORCID: 0000-0003-2328-1143
Instituto Potosino de Investigación Científica y Tecnológica, A.C.
(San Luis Potosí, México)

Gabriela Morales Aguilar
gmoralesa@enes.unam.mx
ORCID: 0009-0004-8585-0406
Universidad Autónoma de Zacateca
(Zacateca, México)

Víctor Manuel Bañuelos
banuelosaquino@gmail.com
ORCID: 0000-0002-0630-0536
Universidad Nacional Autónoma de México
(México D.F., México)

Cita recomendada:

Morales Jasso, G., Morales Aguilar, G., Bañuelos, V. (2023). Oportunidades para las Ciencias Sociales y las Humanidades en tiempos de crisis. *Revista Sarance*, (51),40 - 65. DOI: 10.51306/ioasrance.051.03

Resumen

El presente artículo explora las oportunidades que tienen las Ciencias Sociales y Humanidades en tiempos de crisis. A menudo, estas disciplinas son consideradas como obsoletas o en declive en la era de la tecnología y el capitalismo. Sin embargo, se argumenta que las Ciencias Sociales y Humanidades tienen mucho que ofrecer en el mundo contemporáneo. Para ello, se parte de la necesidad de abrir e impensar estas disciplinas. Se analizan tres cambios recientes que demuestran la vigencia de las Ciencias Sociales y Humanidades en la actualidad: la problemática ambiental, el surgimiento de la tecnociencia y la imposibilidad de sustituir a los científicos sociales y humanistas por inteligencias artificiales. Además, se plantean oportunidades para



las Ciencias Sociales y Humanidades en el contexto actual y futuro, por lo que se amplía la relevancia de estas disciplinas en el mundo contemporáneo para abordar problemas complejos. Se concluye que es necesario que los científicos sociales y humanistas abandonen su zona de confort, trabajen colaborativamente, aborden problemas actuales y desarrollen ciencia aplicada para demostrar su relevancia y capacidad de contribuir al bienestar de la sociedad en general.

Palabras clave: futuro; trabajo colaborativo; ciencia posnormal; resolución de problemas.

.....

Tukuys huk

Kay killkaypimi rikurin imasha llaki pachakunapi mushuk yuyaykuna shamuy usan wiñay kawsay yachaykunapak, runakunamanta yachaykunapakpash. Kay ishkantin yachahuykunatami ña puntamantakuna nishpa rikurin kunankunapika, chay tecnología yachahuykuna, capitalismo yachahuykunalla ashtawan kunanpi sinchivanahukpika. Shinapash kay wiñay kawsay yachaykuna, runakunamanta yachaykunapash ashtakatapachami yachachinata charin kunan punchakunapipash. Chaymi kay killkaypika ashtawan kay yachaykunapi yuyarishpa, mirachishpa, paskachishpa rimanami nin. Shinami kay ishkantin yachaykunaka kay kimsa hatun yuyaykunata yachahunkapak yanapan; imalla allpa mamata llakichinahuk millaykunata yachahunkapak, imasha tecnología wiñarimushkata yachahunkapak, shinallatak imashalla inteligencia artificial manarak runakunapa yachayta, runakuna shinaka manarak kay ushanchu nishpa, yachachin. Chashnallatak, kay wiñay kawsay yachaykuna, runakunamanta yachaykunapash imasha yanapayta ushanka kunan pachakunapi, shamuk pachakunapipash, ashtaka yanapanata charinrami. Puchukaypika, kay ishkantin yachaykunamanta rimanahuk amawtakunaka allimanmi tantanahushpa llamkana kan, kunampi llakikunamanta rimana kan, shina pakta katishpa rikuchina kan imasha kay yachaykuna ninanta yanapayta ushan llaktakuna alli kawsachun.

Sinchilla shimikuna: shamuk pacha; tantanahushpa llamkana; posnormal yachaykuna; llakikunata allichina.

.....

Abstract

This article explores the opportunities that social sciences and humanities have in times of crisis. Often, these disciplines are considered outdated or in decline in the era of technology and capitalism. However, it is argued that social sciences and humanities have a lot to offer in the contemporary world. This requires opening up and unthinking these disciplines. Three recent changes are analyzed that demonstrate the relevance of social sciences and humanities today: the environmental problem, the emergence of technoscience, and the impossibility of replacing social and humanistic scientists with artificial intelligence. In addition, opportunities are proposed for social sciences and humanities in the current and future context, thus expanding the relevance of these disciplines in the contemporary world to address complex problems. We reach the conclusion that it is necessary for social and humanistic scientists to leave their comfort zone, work collaboratively, address current problems, and develop applied science to demonstrate their relevance and capacity to contribute to the general welfare of society.

Keywords: future; collaborative work; post-normal science; problem-solving.



1. Introducción

Como otras generaciones previas, somos herederos de la Ilustración, que heredó la supremacía de la razón de Descartes y la idea de que su aplicación, así como la investigación, permitiría que los seres humanos pudieran resolver muchos problemas que les aquejaban, como la pobreza, la enfermedad y la opresión política y religiosa. Con la Ilustración, el teocentrismo y el poder de las iglesias disminuyó, así como la fe ciega. En cambio, se privilegió la razón, la importancia de la evidencia empírica y la investigación científica. Con esto empezó a tomar forma una sociedad distinta a la del Medioevo. Una en la que la razón es central, pero en la que se generó una división en las ramas del conocimiento (Barona et al., 2003) y en la que el dualismo dio lugar a la oposición entre ciencias y humanidades y, posteriormente, entre ciencias naturales y sociales.

Desde la época de la Ilustración al presente, las relaciones bidireccionales entre estas áreas y la sociedad han cambiado, de modo que se ha restado importancia a las ciencias sociales y humanidades (Ciencias Sociales y Humanidades), y se ha dado mayor importancia a las ciencias naturales y las tecnologías (incluidas las tecnologías sociales). De modo que, se dice que “no vivimos en una época de cambios, sino que nos encontramos inmersos en un cambio de épocas” (Castro, 2005, p. 83), en el que van varios años en los que es más o menos común el discurso de las crisis de las Ciencias Sociales (Robles, 2016; Alzate, 2015) y Humanidades debido a que, en la actualidad, la prioridad es el lucro (Cordua, 2012) o debido a las críticas justificadas realizadas por Sokal y Bricmont (1999) y por Sokal (2009) al posmodernismo que ha aumentado en Ciencias Sociales y Humanidades. Además, la modernidad, a su vez, está acompañada de un discurso de crisis (Zermeño, 2002). Lo que significa que, aunque es posible que existan tales crisis, también es posible que estas sean fruto de una Gestalt. El discurso de la crisis es común, por ejemplo en la década de 1950 se pensaba que la filosofía dejaría de ocuparse de los asuntos sociales, debido a que estos serían atendidos por la supuesta capacidad técnica y administrativa derivada del positivismo para resolver los problemas públicos (Gadea, 2017); o se hablaba de la pérdida actual del ejercicio intelectual entre ciudadanas y ciudadanos, quienes recurren a las Ciencias Sociales y Humanidades para analizar las cuestiones que les acontecen a nivel tanto personal como social, para concebir soluciones y vías alternas, así como emprender acciones y soluciones que les permitan manifestar respeto hacia sí mismas y hacia sí mismos, al igual que desarrollar la capacidad de comprensión hacia otras personas (Barreto, 2018); es así como, durante la pandemia del COVID, debido al caos, el miedo, el sufrimiento y el confinamiento, muchas personas pudieron, a través de la literatura humanista, en títulos como el “Hombre en busca de sentido” de Viktor Frankl, superar el trauma de la pandemia de una forma trascendente y positiva (Rey, 2021).



Científicos sociales y humanistas, por lo tanto, deberán generar oportunidades para mantenerse vigentes y relevantes en un mundo que cambia a múltiples ritmos (influidos por el capital, la tecnología, la naturaleza y la cultura). Después de todo, las crisis también son oportunidades. En este caso, oportunidades de reflexión sobre la práctica de estas dos áreas del conocimiento en nuestro cambio de épocas y no sólo en las épocas pasadas.

Esto supone algunas dificultades para las humanidades, porque mientras la modernidad y el cambio de épocas miran continuamente hacia el futuro (Koselleck 2012), las humanidades se han definido como las guardianas de la tradición (Saladino, 1994; Sobrevilla, 2003; Rivero, 2013), por lo que es más común que miren hacia épocas pasadas que hacia nuestra época o al futuro. Además, cuando miran al presente y al futuro, tienden a ser críticas (Cordua, 2012), lo que es necesario, pero practican poco una crítica a sí mismas, lo que disminuye la posibilidad de la aplicación de tales críticas.

En el caso de las ciencias sociales, estas muestran una dificultad distinta respecto al cambio de épocas que vivimos. Primeramente, porque hay una interpretación desde la cual las ciencias sociales son preparadigmáticas¹ y sus múltiples teorías son inconmensurables (Follari, 2003), lo que genera discusiones banales y menor iconicidad (representatividad) de sus modelos con la realidad. En segundo lugar, la influencia del positivismo y la expectativa de convertirse en ciencias generó corrientes de ciencias sociales interesadas en el *savoir*, sin comprender que este es *savoir-pouvoir* (Foucault, 1998). Esto generó 1) una preferencia académica por las ciencias básicas (supuestamente objetivas y neutrales) por sobre las ciencias aplicadas (imposibles de neutralidad); 2) la relectura instrumentalista del saber por parte del poder; aunque también se han dado aplicaciones de las ciencias sociales por el poder, de forma más o menos irresponsable, como lo ejemplifica la antropología de mediados del siglo XX en México (Sanz, 2009; Castillo, 2015).

Desde el punto de vista de la hegemonía, el capital y el poder; las Ciencias Sociales y Humanidades pueden ser funcionales al sistema, críticas del mismo o neutrales y asépticas. Por esta razón se encumbra a los intelectuales orgánicos y se invisibiliza, silencia o persigue a los académicos críticos del sistema. De modo que se puede agrupar las diversas teorías que desarrollan los científicos sociales en las matrices comprensiva, explicativa, crítica y sistémica (Ricoy, 2006; Plencovich et al., 2016). Donde las comprensivas empatan con las humanidades; la baja predictibilidad de las explicativas limitan las ciencias sociales al ámbito de las ciencias básicas; las críticas se vinculan con marxismos dogmáticos, marxismos heterodoxos, teorías críticas de la escuela de Frankfurt y teorías críticas decoloniales, notables por estar lejanas a los organismos internacionales y a quienes ejercen el

¹ Guillaumin (2012) plasma limitaciones de tal interpretación, sin embargo, no es concluyente al respecto.

poder; y las sistémicas, que pueden superponerse a las anteriores desde la teoría de sistemas y con afinidad a la interdisciplina (García, 2011), que principalmente es discursiva en el resto de las matrices.

La interdisciplina requiere de especialistas en diálogo con otros especialistas, puede darse: 1) entre disciplinas de una misma área, 2) entre Ciencias Sociales y Humanidades, 3) entre ciencias y tecnologías, 4) entre Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, 5) entre Ciencias y Humanidades, 6) así como entre Humanidades y tecnologías (González, 2005). Sin embargo, las primeras tres relaciones son las más comunes y el resto muestran más limitaciones que siguen el diagnóstico de C. P. Snow sobre las dos culturas (2000). Las dos culturas caracterizan la polarización del conocimiento, en la que ambos polos pierden entre descalificaciones mutuas y hay una falta de comunicación entre ellos (Ordoñez, 2003; Kaku, 2014). El sistemismo requiere de la interdisciplina porque descubre a las ciencias naturales y a las ciencias sociales como ciencias dualistas, por lo que sólo pueden estudiar las partes del sistema que sus teorías les preparan para ver.

Las ciencias naturales no son aptas para ver la *res cogitans* y las ciencias sociales no lo son para ver la *res extensa*, pero una matriz sistémica las requiere a ambas. Lo que significa que una de las diferencias más notables de las ciencias sociales sistémicas con otras matrices de las ciencias sociales es que rechazan ideas análogas a las de Leslie White, en las que “la cultura debe ser explicada en términos de cultura”, sin permitir visiones no dualistas (Conde, 2011, pp. 288, 289). Entre los académicos que han abierto un camino para salir de ese callejón están Descola (2013), Haraway (2018), Latour (2007), Ricoeur (1990) y Wallerstein (2007).

Esta diversidad de matrices somete a las ciencias sociales a distintas crisis: la crisis de la falta de funcionalidad debido a ser multiparadigmáticas (Kuhn, 2006; Guillaumin, 2012); la crisis del sometimiento al poder (Quijano, 2000), la crisis de la desvinculación con su aplicación (Pereyra et al., 1998); la crisis de la irrelevancia debido a la invisibilización (Santos, 2009); la crisis que la teoría de sistemas somete a toda ciencia dualista (García, 2011; González, 2005; Comisión Gulbenkian, 2004), la crisis que somete la complejidad de la realidad contemporánea a toda disciplina que busca resolver problemas disciplinariamente y la crisis que somete la interdisciplina a toda disciplina en cuanto a sus alcances.

Aunado a lo anterior, en la actualidad se privilegia la inversión en ciencias naturales, tecnologías y tecnociencias sobre las Ciencias Sociales y Humanidades (Olivé, 2007), de modo que no hay proyectos sociohumanísticos que reciban tanta inversión como, por ejemplo, la NASA, el Colisionador de Hadrones, la creación de vacunas para el COVID, la mejora de las telecomunicaciones.



A su vez, el trabajo de científicos sociales y humanistas se vuelve derivativo y marginal en la formación de los profesionales que surgen para resolver problemas del mercado. Podemos señalar como ejemplo los reiterados intentos para erradicar a las disciplinas filosóficas en aras de una formación tecnocrática y mercantilista alentada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, al ser aquellas consideradas una rémora para la incorporación de las y los estudiantes al sistema del capital (Cefime, 2022); o bien, el hecho de que las materias relacionadas con las Ciencias Sociales y Humanidades que cursan los ingenieros y que necesitan para generar una práctica ética y responsable (Reséndiz, 2008) son etiquetadas por profesores ingenieros y estudiantes como “materias de relleno”. Lo que redundo en que los profesionales de ciencias sociales sean cada vez menos necesitados por el mercado y que tengan menos influencia social.

Si dibujáramos un historiador, un filósofo o un antropólogo tradicional (entendiendo que es una idealización): los caracterizaríamos como profesionales o investigadores individuales, que dialogan con su propio gremio, pero poco entre profesionales de disciplinas distintas; serían académicos que están al corriente de diversas discusiones teóricas contemporáneas, pero que escriben poco a la población y tienen poca incidencia social².

El punto de partida para dibujar a científicos sociales y humanistas distintos a los tradicionales no es la posibilidad de repensar las Ciencias Sociales y Humanidades, sino la de abrirlas (Comisión Gulbenkian, 2004) e impensarlas (Wallerstein, 1999). Por lo que, para la realización de este texto, se solicitó a académicos con formaciones diversas en Ciencias Sociales y Humanidades que reflexionaran sobre el futuro de sus disciplinas de origen y colaboraran dibujando las características de científicos sociales y humanistas con mayores oportunidades y capacidad de incidencia, en vista del cambio de épocas que vivimos. Por lo que, primeramente, sería necesario caracterizar tal cambio.

Nuestro presente genera un horizonte de expectativa en el que evidentemente las Ciencias Sociales y Humanidades serán relevantes debido a los temas de interculturalidad y paz³. No obstante, nos concentraremos en tres de los cambios más dramáticos de las últimas décadas: el ambiental y el de los “sistemas sociales científico-tecnológicos” (SSCT) (Olivé, 2007, p. 73), ambos ligados a la

² Los historiadores tienden a desarrollar su experticia en cierta temporalidad y territorialidad, hay antropólogos que se especializan en fenómenos o procesos específicos, de modo que, incluso encuentran dificultad para hablar con antropólogos de otras especializaciones. Además, se podría decir, sin exageración, que el trabajo de muchos filósofos se reduce a la exégesis de textos de otros filósofos. Esto revela una doble desconexión: una intradisciplinaria y la otra con la realidad compleja.

³ Temas que también muestran una falta de atención de parte de las Ciencias Sociales y Humanidades, pues han sido desarrollados por áreas transversales a las ciencias sociales, las tecnologías sociales y las humanidades (y otras disciplinas), como los estudios culturales y los estudios para la paz, entre otros, como la gerontología.

interdisciplina y a los sistemas educativo y político; así como al surgimiento de la emergencia de la inteligencia artificial. Elegimos estos temas y no otros por la cercanía que tienen hacia ellos los autores y porque este texto no está elaborado para resolver problemas, sino para generar una estructura para hacerlo, de modo que sus principios pueden aplicarse a problemas urgentes que nos limitamos a enunciar, como los relacionados con la desigualdad, la explotación, el desplazamiento de poblaciones, la racialización y la discriminación.

1.1. Las inteligencias artificiales

Antes de las IA, se programaban los sistemas, pero el *machine learning* permitió que un sistema aprendiera de datos y no mediante programación directa. Podemos comunicarnos con las IA por su procesamiento del lenguaje natural, que permite a las máquinas entender idiomas como el español y que cualquier público con acceso pueda usarlas con facilidad.

Por lo anterior, en el ámbito educativo existe una creciente preocupación por la posibilidad de que los estudiantes de diversos niveles utilicen inteligencias artificiales para hacer tareas y por el impacto negativo que esto podría tener en su aprendizaje. En las redes existen consejos para que una inteligencia artificial les brinde a los estudiantes información y que otra les cambie la redacción para que no les detecten plagio. Si la inteligencia artificial (IA) tiene la posibilidad de acceder a enormes bases de datos y procesarlos velozmente, ¿esto supondrá una mayor pérdida de importancia de los científicos sociales y humanistas?

Existen tres tipos de inferencias (estilos de razonamiento), cada uno con sus características, dificultades y limitaciones propias; la deducción (no genera conocimiento nuevo, pero produce conocimiento necesario a través del modelo regla [R], caso [c], resultado [r]), la inducción (genera conocimiento probable a través del modelo c, r, R) y la abducción (genera conocimiento novedoso a través de conjeturas que surgen del modelo R, r, c, pero también su conocimiento es sólo probable) (Velázquez, 2015). La abducción es el estilo de razonamiento más creativo, pero, aunque las IA pueden procesar una cantidad masiva de datos, “actualmente es incapaz de cruzar la barrera de la abducción” (Santaolalla, 2023)⁴.

Se le preguntó a la versión gratuita del ChatGPT (Versión del 23 de marzo), qué son cada uno de estos estilos de razonamiento; pregunta a la que generó información correcta (aunque no exhaustiva) sobre cada uno de los tipos de

⁴ Javier Santaolalla es un investigador formado que, precisamente, por dedicarse últimamente a la comunicación de la ciencia tiene la capacidad de desarrollar información compleja de forma sencilla. Las nuevas ciencias sociales no deberían excluir de sus fuentes a los comunicadores de la ciencia o mucho menos despreciar su trabajo, habrían de revisar sus aportes, como todo otro aporte, críticamente.



inferencia. Posteriormente, se le preguntó: ¿cuál de las tres inferencias es la que está más capacitado para desarrollar?; a la primera pregunta contestó que es capaz de realizar los tres procesos, aunque su capacidad se limita a la información adquirida durante su entrenamiento:

En general, puedo realizar inferencias deductivas de manera más precisa y rigurosa, ya que se basan en la aplicación de reglas lógicas y matemáticas bien definidas. La inducción y la abducción, en cambio, implican un mayor grado de incertidumbre y subjetividad, ya que las conclusiones que se alcanzan son tentativas y plausibles [sic] pero no necesariamente ciertas (ChatGPT4, comunicación personal, 2023).

A la segunda contestó que:

Como modelo de lenguaje, no tengo la capacidad de experimentar dificultades o limitaciones en la realización de procesos de deducción, inducción o abducción, ya que mi funcionamiento se basa en algoritmos de procesamiento de lenguaje natural y aprendizaje automático. Por lo tanto, puedo realizar cualquiera de estos tipos de inferencia con una precisión y rapidez similares, siempre y cuando cuente con la información y los datos necesarios para llevar a cabo el proceso de inferencia (ChatGPT4, comunicación personal, 2023).

Posteriormente, se le recordó la respuesta que previamente había dado, a lo que se disculpó y mencionó que, efectivamente, la deducción es el proceso de inferencia que “se me facilita más” debido a que en esta “se sigue una cadena lógica y rigurosa de pensamiento para llegar a una conclusión necesaria a partir de las premisas establecidas” (ChatGPT4, comunicación personal, 2023). Por lo tanto, esta IA puede realizar procesos de deducción con mayor precisión y rapidez que los procesos de inducción y abducción, “que involucran un mayor grado de incertidumbre y subjetividad”. Por último, se le pidió que clasificara los tres tipos de inferencia del menos al más dificultoso, a lo que básicamente repitió la respuesta a la segunda pregunta, contradiciéndose nuevamente. Por último, se le indicó que la deducción es el estilo de razonamiento que más se le facilita y se le preguntó cuál seguiría, a lo que respondió que la inducción.

Los científicos sociales y humanistas no pueden procesar con tanta velocidad la enorme cantidad de datos que puede procesar la IA, pero debido a sus limitantes en cuanto a creatividad e intuición, los científicos sociales y los humanistas tienen una mayor capacidad que las IA para generar preguntas y soluciones novedosas. Las IA están construidas para seguir patrones y esa es su fortaleza, los seres humanos podemos romper patrones y llegar a resultados diferentes a los predeterminados (Ball, 2012) y podemos aprovechar esta característica.

¿Acaso usar calculadora o software de hojas de cálculo es hacer trampa? Hoy en día estos son necesarios para muchos trabajos precisamente porque los programas hacen parte del trabajo por nosotros. Así que, quizá, las Ciencias Sociales y Humanidades puedan beneficiarse de hacer usos de las IA para subsanar deficiencias en el procesamiento de datos, en la deducción o en la inducción (principalmente estadística, mal llamada, inferencial; en vez de inductiva), mientras el límite esté lejos de evitar pensar para dejar esa tarea a las máquinas. En el fondo, estas discrepancias entre el trabajo hecho por los humanos y el aparentemente realizado de manera artificial tiene su origen en el pensamiento religioso (Ball, 2012). El uso de IA en las aulas de clase y otros espacios de generación de conocimiento será medular para llegar a horizontes más lejanos, donde la función de estas IA será la de agilizar procesos que a los seres humanos les tomaría mucho tiempo, como aprender lenguas extranjeras o ya muertas.

Es improbable que la existencia de las IA sustituya a los científicos sociales y humanistas e imposible que sustituya a las Ciencias Sociales y Humanidades, pues el límite de la IA es no tener iniciativa y capacidad de innovación para crear constructos radicalmente nuevos.

Sin embargo, ChatGPT sólo es la IA más conocida de las que generan texto, mejoran búsquedas de información, sirven para usar chatbots, detectan sentimientos en el texto y traducen. También existen otras que corrigen texto (Grammarly), generan videos (Synthesia), o imágenes (MidJourney), entre otros, lo cual ha generado y generará nuevas situaciones, dilemas éticos y oportunidades que darán mucho material para investigación y aplicación a humanistas y científicos sociales si estos voltean a ver los impactos de las IA en la sociedad.

Los científicos sociales y humanistas han hecho pocos esfuerzos por investigar las nuevas tecnologías. Una excepción son los Estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS), que han mostrado —entre otras cosas— que las humanidades han sido sacudidas con cada novedad técnica (Giuliano, 2010; Feenberg, 2005; Núñez, 1999; Katz, 1997; Medina, 1995). Volviendo a los retos educativos ligados a los trabajos realizados por IA, ¿acaso los filósofos no tendrían aportes al respecto? Precisamente hay filósofos que han trabajado la inteligencia artificial y su ética, como Mark Coeckelbergh y Montserrat Crespín Perales (Terrones, 2022; Crespín, 2021).

1.2. Los problemas ambientales

La preocupación ambiental se disparó alrededor de los 60, revelando la postura distante que tenía la problemática ambiental con respecto a los intereses



de las ciencias (Leff, 2000c). Lo ambiental problematizó a las ciencias naturales, así como a las Ciencias Sociales y Humanidades, desbordando sus campos de actuación tradicionales (Leff, 1994b; 2000a); como resultado, se ambientalizaron diferentes disciplinas (Leff, 2000b). Poco a poco, las diversas ciencias integraron lo ambiental en sus problemas, aunque las ciencias sociales han sido las más resistentes a incorporar lo ambiental en sus actividades (Leff, 1994b).

Por otro lado, la tendencia tecnocrática de la ciencia a simplificar la realidad (Castro, 2002) generó principalmente soluciones del tipo *end of the pipeline*, las cuales tenían como premisa que la mejora tecnológica resolvería los problemas ambientales, por lo que parte de las comunidades enfocadas a la resolución de problemas ambientales lo hicieron al margen de los conocimientos de las Ciencias Sociales y Humanidades. El hecho de que se creyera que los problemas ambientales podían ser resueltos por una o más disciplinas de las ciencias naturales y las tecnologías ligadas a estas, tuvo como resultado no sólo la no resolución de estos conflictos, sino que aparecieron nuevas aplicaciones científicas y tecnológicas que causaron más problemas e impacto ecológico y social; por mencionar apenas un ejemplo, podemos señalar los problemas ligados a la crisis hídrica, cuyos intentos de resolución han involucrado a la ingeniería hidráulica en el acceso y distribución del agua, desde donde se han diseñado políticas públicas, leyes y reglamentos (Rolland y Cárdenas, 2010). Esto nos ha llevado a seguir teniendo fallos incluso en la actualidad, pues se sigue intentando que la crisis hídrica sea resuelta por medio de políticas públicas y reformas jurídicas basadas en el instrumentalismo dualista.

Para 1980, según D. Morrison, ya se podían ver tres fases dentro del desarrollo de las ciencias ambientales: La fase de entusiasmo inició con la publicación de *Silent Spring*. Luego le seguiría la fase de realismo, en la que las reformas eran insuficientes debido a la complejidad del sistema a cambiar. La siguiente etapa no ha sido alcanzada por todos, la de la tercerculturización, que se refiere a la inclusión de soluciones ya no sólo tecnológicas, sino con la inclusión de las ciencias sociales (O'Sullivan, 1986).

Luisa S. Evans (2015) muestra que las contribuciones de las ciencias sociales son importantes para las ciencias ambientales en las culturas anglosajonas, mientras que para Latinoamérica, Leff (1994a) muestra que a través del Programa Internacional de Educación Ambiental UNESCO/PNUMA y la Red de Formación Ambiental del Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente de 1985, se buscó dar especial atención a la incorporación de las ciencias sociales en los programas de investigación y de educación superior con el fin de integrar sus contribuciones a la comprensión y resolución de los problemas ambientales

Este interés por lo ambiental de parte de académicos lejanos a las formaciones en ciencias naturales e ingeniería generó una corriente posthumanista que se ha llamado humanidades ambientales (Sörlin 2012; Braidotti, 2013; Cariño, et al. 2022). No obstante, las humanidades ambientales reproducen el dualismo de la modernidad y su existencia diferenciada evita la existencia integrada de las ciencias ambientales. Por lo anterior, vale la pena considerar a las llamadas humanidades ambientales como parte de las ciencias ambientales (Morales-Jasso y Benítez-Ramírez, 2020).

En síntesis, desde el inicio de la existencia de las ciencias ambientales hubo académicos que estuvieron preocupados por la interfaz entre sociedad y naturaleza (Drummond y Barreto, 2020). Lo que llevó a definir las como una interdisciplinariedad sistémica que requiere contribuciones de ciencias naturales y sociales, humanidades y tecnologías (Drummond y Barreto, 2000; Rivero et al., 2013; Dehays-Rocha, 2000).

Por lo tanto, 1) el ambiente supone interacciones de la humanidad con la naturaleza no human; lo que supone a lo social como un subsistema de lo ambiental, con lo que se liga irremediamente lo social con lo ambiental. En consecuencia, hablar de lo socioambiental en vez de lo ambiental resulta contraproducente, porque aleja a las investigaciones ambientales realizadas por científicos sociales y humanistas de las colaboraciones de los científicos ambientales en vez de vincularlas con estas.

2) Las Ciencias Sociales y Humanidades son imprescindibles para lograr soluciones ambientales, porque los problemas ambientales “tienen raíces profundas en la sociedad” (García, 2011, p. 90): Las ciencias ambientales requieren la articulación no dualista “entre ciencias sociales y ciencias naturales” (Leff, 2006, p. 27) para analizar el detrimento ambiental como el efecto de complejas interacciones entre naturaleza no humana y sociedad humana, en las que los seres humanos con su subjetividad y racionalidad económica (Boada y Toledo, 2003; Leff, 2006), se interrelacionan con los propios procesos e interacciones de la biosfera, a través de impactos que se han hecho visibles en la depredación de los ecosistemas y la crítica desigualdad social del mundo actual (Piketty, 2014).

A su vez, Ciencias Sociales y Humanidades son imprescindibles para la consecución de la sustentabilidad, que es una respuesta a la crisis ambiental en la que se requiere contar con una red consensuada de conocimientos que aborden una epistemología tanto de la naturaleza como de la sociedad y con la sociedad, por ello la importancia de 1) la colaboración entre lo que aún son consideradas como áreas

de estudio distintas y de 2) la transdisciplinariedad⁵; lo que implica, en muchos casos, formas de estudio y de aprendizaje diferentes y la necesidad de mediadores y traductores.

Debido a estas razones, los químicos, biólogos, agrónomos e ingenieros no son los únicos que se requieren para estudiar posgrados en ciencias ambientales, sino que también son necesarios científicos sociales y humanistas,⁶ cuyo número aumentará en la medida en la que sus profesores de pregrado faciliten que ejerzan su interés en temas novedosos⁷.

1.3. La tecnociencia y el SSCT

Las ciencias buscan adquirir conocimiento y las tecnologías transforman la realidad (Echeverría, 2003); pero, las ciencias no se reducen al conocimiento y las tecnologías no se reducen a técnicas y artefactos. Ciencias y tecnologías también están conformadas por sus agentes, que operan, evalúan y diseñan sus respectivos sistemas; además, forman parte de estos sistemas “los agentes que pueden ser afectados por esos sistemas en sus vidas y en su cultura” (Olivé, 2007, p. 72).

En el siglo XX la práctica de la ciencia mutó, produciendo lo que se ha llamado triple hélice, investigación de modo 2, ciencia posnormal, la ciencia postacadémica, el extensionismo, la investigación de frontera y la tecnociencia (Nordmann, 2011; Echeverría, 2009; Martínez y Suárez, 2008; Huesca-Mariño et al., 2019; Escott, 2019). Estos cambios afectaron los SSCT; que, debido a su complejidad, incluyen no sólo a científicos naturales y tecnólogos, sino también a científicos sociales, humanistas, gestores, ingenieros y ciudadanos (Olivé, 2007). Una de las formas más sistemáticas de comprender estos cambios es la del surgimiento de la tecnociencia⁸, que es una modalidad de actividades científica-tecnológica que ha tenido un crecimiento excepcional en las últimas décadas. Entre los cambios que implicó, supuso poner el foco en la ciencia aplicada, así como en la generación y aplicación de la tecnología a través del trabajo colaborativo (Sanz, 2007; Olivé, 2007; Morales-Jasso et al., 2021), algo de lo que el capitalismo se aprovechó, especialmente desde los setenta, como lo destaca Echeverría (2003).

⁵ En su sentido de ciencia con la sociedad (Morales-Jasso, et al. 2022).

⁶ Entre los autores de este texto, uno estudió una licenciatura en filosofía y otro en historia para después ser aceptados en un posgrado en ciencias ambientales y obtener un título en estas.

⁷ Una de las autoras de este texto decidió realizar una tesis sobre ética ambiental en la licenciatura, pero debido a que la facultad de filosofía se inclinaba hacia las investigaciones en filosofía alemana, no sólo, no dieron pie a atender un problema actual, complejo y urgente desde la perspectiva de la filosofía, sino que también se llegaron a burlar de la posibilidad de la existencia de esa tesis. La tesis se terminó haciendo a contracorriente de la disciplinariedad y la zona de confort de académicos tradicionalistas con la guía de académicos de otra universidad.

⁸ La tecnociencia no se refiere a cualquier fenómeno científico-tecnológico, sino a una unión entre ciencia y tecnología que requiere un equipo de trabajo y que se distingue tanto de la Big Science de inicios del siglo XX, como de la Small Science de investigación individual (Echeverría, 2003).

La tecnociencia tuvo como su antecedente a la *Big Science* (también un modo tecnocientífico) de la primera mitad del siglo XX, que se nombró debido a los cambios organizacionales que supuso en oposición a la *Small Science*, de investigación individual (Nava, 2020). La tecnociencia es un nuevo modo científico-tecnológico y un nuevo modo de distribución de estos conocimientos y prácticas (Sanz, 2007). Se realiza a través del trabajo de grupos de científicos, tecnólogos, gestores, empresarios, inversionistas y, a veces, militares y otros miembros del gobierno. Como los sistemas científicos, los sistemas tecnocientíficos buscan describir, explicar o predecir, pero también tienen características de la tecnología, como intervenir en los mundos natural y social con el fin de transformarlos (Olivé 2007). La tecnociencia incluye a las Ciencias Sociales y Humanidades, “aunque éstas no están incluidas formalmente en los sistemas de innovación” (Echeverría en Sanz 2007, p. 358). Algunos ejemplos de tecnociencia serían las vacunas contra el COVID-19, los Sistemas de Información Geográfica, la *National Aeronautics and Space Administration*, el *Intergovernmental Panel on Climate Change*, el *Conseil Européen Pour La Recherche Nucléaire*, entre otros. Todos estos ejemplos muestran problemas que serían imposibles de resolver por sólo una ciencia y sólo un científico, y que requieren de la colaboración entre científicos, tecnólogos y profesionistas.

Es decir, el SSCT actual está conformado por los sistemas de ciencias básicas, de ciencias aplicadas, de tecnologías y de tecnociencias (Olivé 2007). Ahora bien, en este sistema es necesario diferenciar entre ciencias y profesiones. Se puede relacionar la medicina y la ingeniería con las ciencias, pero estas no son ciencias, son profesiones constituidas por conocimientos y prácticas de ciencia básica, ciencia aplicada, tecnología, servicios calificados, artesanías de alto fuste y humanidades profesionistas. Es decir, el ingeniero y el médico pueden ser científicos o tecnólogos, pero su práctica general no es ni la de la ciencia ni la de la tecnología, sino la del servicio profesional. Análogamente, aunque el psicólogo, el administrador y el abogado se nutren de teorías científicas y humanistas, su práctica profesional es principalmente tecnológica, son profesiones que tienden a las tecnologías sociales (Bunge 2012; Morales-Jasso, et al., 2021; Reséndiz, 2008). Lo cual no impide que las profesiones sean impactadas por el SSCT o que impacten en él.

La tecnociencia presenta diversos desafíos, tales como “instituir un sistema de control efectivo del poder tecnocientífico”, “democratizar de alguna manera ese poder tecnocientífico” (Echeverría en Sanz, 2007, p. 350), ampliar las responsabilidades de científicos sociales y humanistas en las tecnociencias, desarrollar la tecnocética de forma interna a las tecnociencias (Olivé, 2007; Echeverría, 2010). Todo lo cual “requiere profundas transformaciones institucionales, legislativas y estructurales en el Estado y en la actitud de todos los ciudadanos” (Olivé, 2007, p. 74). Por lo tanto, invertir en ciencia, tecnología e innovación implica y requiere invertir también en Ciencias Sociales y Humanidades.



1.4. Implicaciones educativas y políticas

En la educación ambiental y en la formación de científicos ambientales se está dando una transición de visiones dualistas y excluyentes del ambiente a perspectivas sistémicas que incluyen lo social (Furci et al., 2022). Por su parte, en la formación de científicos, tecnólogos y profesionales del SSCT, la incidencia de los científicos sociales y humanistas es limitada; los que más posibilidades tienen de incidir en ellos son filósofos y otros profesionales que enseñan ética⁹, aunque es necesario que haya mayor incidencia de los académicos de los Estudios de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS).

Los cambios en el SSCT referidos a la tecnociencia y a las problemáticas ambientales suponen cambios de valores, así como la necesidad de privilegiar o abrir la posibilidad de aprendizaje de otras capacidades a los científicos (naturales y ambientales), así como a tecnólogos y profesionales. Esto significa la necesidad de investigaciones de las Ciencias Sociales y Humanidades sobre el SSCT, así como sobre problemas ambientales con el fin de mejorar la formación de los investigadores y profesionistas que estarán envueltos en la tecnociencia y la resolución de problemas ambientales. En ese sentido, científicos sociales y humanistas serían necesarios para la educación ambiental y la formación de científicos ambientales, por un lado, y para la formación de científicos y profesionistas que estarán involucrados en la tecnociencia (Olivé, 2007).

Ahora bien, la tecnociencia y las problemáticas ambientales también suponen conocimientos y evaluaciones de las Ciencias Sociales y Humanidades, pues las tecnociencias suponen riesgos para la sociedad y para la naturaleza, lo que genera la necesidad de una ciencia posnormal que, entre otras cosas, es una ciencia con la sociedad, crítica de los riesgos de la ciencia y la tecnología (Funtowicz y Ravetz, 2000; Ayestarán y Funtowicz, 2010). La toma de decisiones política sobre el SSCT será incompleta si la información al respecto no es sistémica (que ya incluye a las Ciencias Sociales y Humanidades). Por su parte, la toma de decisiones política sobre la temática ambiental requiere una perspectiva sistémica y la colaboración de los CTS, es decir, entre otros, filosofía, historia, antropología y sociología de la ciencia y la tecnología.

Mientras los científicos sociales y humanistas no se impliquen en la aplicación de los conocimientos que generan, dejarán la aplicación de las ciencias y tecnologías sociales a mercadólogos, administradores, abogados, políticos y otros profesionistas con visiones instrumentalistas y reduccionistas. Razón por la cual, es

⁹ Cuando no hay filósofos impartiendo estas materias son impartidas, por ejemplo, por ingenieros, arquitectos o por tecnólogos sociales como abogados o pedagogos.

imprescindible que los científicos sociales y humanistas aumenten su impacto en las políticas económicas, sociales, culturales, legislativas, que, a su vez, inciden en el SSCT y el ambiente.

La “crisis” de las ciencias sociales y las humanidades ha sido alimentada por el poco compromiso que tienen los científicos sociales y humanistas con la formación de profesionistas, científicos naturales, tecnólogos (naturales), tecnólogos sociales y políticos, así como la escasa comunicación con quienes toman las decisiones sobre el sistema educativo y el SSCT. Es imprescindible, por lo tanto, que la formación de humanistas y científicos sociales también sea abierta a las nuevas necesidades y problemas, de modo que se reconozca que hay temas sobredesarrollados por las disciplinas humanísticas y científicosociales, así como temas subdesarrollados que generan apatía de muchos académicos.

Esto requiere conocer cuáles son los métodos más y menos usados, los temas, perspectivas, temporalidades y espacialidades más estudiados y los que se han estudiado menos. En filosofía, por ejemplo, se promueven continuas exégesis de filósofos alemanes mientras el mundo requiere de filosofía aplicada a los problemas actuales, como las disparidades sociales y ambientales (James, 2015), de modo que son antropólogos los que se acercan e integran a las realidades alternas no hegemónicas, a otras cosmovisiones y ontologías, como las de las comunidades indígenas (Escobar, 2014). Por su parte, Boyer y Radding (2016) proporcionan un modelo para encontrar los temas subdesarrollados para la historia ambiental mexicana. Entre otras cosas, mencionan que, de la época posrevolucionaria, el sexenio cardenista es el que ha generado más investigaciones, mientras que, en general, hay una carencia historiográfica sobre la posguerra. También indican que hay pocas investigaciones sobre urbanización y contaminación, en oposición a los trabajos sobre agua y sobre minería, y que los historiadores ambientales están más ligados a los estudios políticos que a destacar las características geográficas o biológicas de las regiones que estudian.

Además, sería bastante útil realizar también análisis estadísticos que permitan formalizar tales comparaciones y que propicien mejores evaluaciones de los aportes de las Ciencias Sociales y Humanidades al conocimiento y las problemáticas existentes. Para esto, se puede tomar como modelos los análisis bibliométricos (Hernández, 2008).

1.5. El trabajo colaborativo

La epistemología hegemónica eurocéntrica promovió la división de ramas de estudio desde la Ilustración, lo que posteriormente fue reforzado por el positivismo.



Como resultado, las Ciencias Sociales y Humanidades tienen tradiciones que han buscado la autonomía y la clausura incluso de disciplinas vecinas, pero también se han cultivado tradiciones en las que se ha buscado el diálogo con otras disciplinas¹⁰.

Los principales beneficiarios de las tecnologías usan el poder, los discursos naturalizantes, las diversas racionalidades y las jerarquías políticas en función del acceso, competencia y distribución de los recursos naturales para delinear las subjetividades y el comportamiento de los habitantes del planeta (Boelens et al., 2016; Foucault, 1991); esto ha contribuido a la crisis ambiental, que nos ha llevado considerar, pensar y actuar de forma disímil. Por eso, hoy en día, requerimos volver a crear lazos entre ramas y áreas del conocimiento.

Por lo tanto, una meta para los científicos sociales y humanistas tendrá que ser crear mejores canales de comunicación con expertos en otras disciplinas, incluso con otras áreas. Lo que debe primar en el futuro es el trabajo cooperativo entre dos o más investigadores; no basta que uno solo retome conocimientos, técnicas, métodos o teorías de otras disciplinas, es necesario que un grupo multidisciplinario trabaje en conjunto para llegar a metas comunes (García, 2011; Luengo, 2012).

Es útil como ejemplo el ámbito de la historia de las religiones, en el que suelen conjuntarse estudios de teología, fenomenología, historia y filología (Duch, 1998), como se observa en trabajos como *Fenomenología de la religión* (Leeuw, 1975), un estudio multidisciplinario del fenómeno religioso que parte desde las matrices disciplinares previamente mencionadas; o también el caso de la obra, *Contra natura. Sobre la idea de crear seres humanos* (Ball, 2012), donde se explica un fenómeno social desde la complejidad que ofrece la combinación de la historiografía, la biología y la filosofía.

Conforme han transcurrido las décadas, se ha hecho un estudio más complejo y afinado, en el que se acude no sólo a las ciencias sociales, sino que también a la biología, como se observa con la obra de Walter Burkert (2013; 2009). También se aprecia una conducta similar en la investigación del genetista británico Steve Jones (2015), quien tomó algunas de las herramientas de la historia de las religiones y la fenomenología para analizar algunos de los principales mitos de las religiones de Occidente y Oriente Medio, a través del uso de herramientas de la historiografía, filología, biología y otras ciencias vecinas a ésta.

Ahora bien, no basta con este tipo de importantes innovaciones. Si en las Ciencias Sociales y Humanidades se aprende de las formas de trabajo de las ciencias experimentales, ciencias aplicadas y tecnociencias, se volvería

¹⁰ Hay un importante impulso a la interdisciplina desde las humanidades (Klein, 1990).

imprescindible el trabajo colaborativo, tanto en equipos disciplinarios como en equipos multidisciplinarios. En este escenario, podemos inferir que las innovaciones epistémicas, teóricas, metodológicas y prácticas aumentarían en cantidad y calidad.

Esta es una de las nuevas rutas posibles para las Ciencias Sociales y Humanidades en su futuro inmediato, centrándose en la capacidad de generar innovación en las investigaciones sin desdeñar lo artificial, como hicieron algunos en la antigüedad al considerar lo no natural como inferior y hasta moralmente despreciable en contraposición con lo natural, considerado como creación divina (Ball, 2012).

Conclusiones

Las Ciencias Sociales y Humanidades seguirán desarrollándose disciplinariamente en el futuro. Sin embargo, quienes las renovarán y las dotarán de oportunidades en un contexto de crisis serán no los que trabajen arduamente desde la individualidad, sino aquellos que trabajen inteligentemente desde la colectividad. Es decir, los que vayan más allá del discurso de la interdisciplina o su búsqueda desde el protagonismo y aprendan de la tecnociencia y del SSCT contemporáneo, quienes busquen resolver problemas y aporten a equipos multidisciplinarios en la búsqueda de aplicación del conocimiento y de resolución de problemas. Para hacerlo, se debe reconocer el posible campo de acción y la necesidad de la presencia de las Ciencias Sociales y Humanidades en terrenos desconocidos, ya que muchas de las temáticas que abordan se encuentran demarcadas por la tradición y/o la comodidad; y, como nos enseña la historia del marxismo, la escuela de Frankfurt, la teoría poscolonial y la teoría decolonial, es común aplicar la teoría crítica a diversos problemas, excepto a la teoría crítica misma, lo cual sucede hasta que surge una nueva teoría crítica.

Podremos dibujar nuevos científicos sociales y humanistas en la medida en que apliquemos la matriz crítica no sólo a la realidad, sino a las Ciencias Sociales y Humanidades mismas; que dialoguemos con el resto de las Ciencias Sociales y Humanidades del presente y no sólo las del pasado¹¹; que aumentemos la difusión de los conocimientos humanísticos y científico-sociales con la ciudadanía y no sólo con los pares de la disciplina o especialidad; que aprendamos de las ciencias

¹¹ Braudel (1970: 205) escribió "Pero con frecuencia se comprueba la inutilidad de estos diálogos. Cualquier sociólogo mantendrá a propósito de la historia multitud de contraverdades. Tiene ante sí a Lucién Febvre, pero se dirige a él como si se tratara de Seignobos. Necesita que la historia sea lo que era antaño: una pequeña ciencia de la contingencia, del relato particularizado, del tiempo reconstruido y, por todas estas razones y algunas más, una "ciencia" más que a medias absurda. Cuando la historia pretende ser estudio del presente por el estudio del pasado, especulación sobre el tiempo largo o –mejor– sobre las diversas formas del tiempo largo, el sociólogo y el filósofo sonríen, se encogen de hombros. Es despreciar, y sin recurso, las tendencias de la historia actual y los antecedentes de estas tendencias, olvidar cómo desde hace veinte o treinta años unos cuantos historiadores han roto con la erudición fácil y de corto alcance."



ambientales, ciencias naturales, ciencias formales y tecnologías; que se amplíen las coautorías de investigaciones de equipos disciplinarios (Morales-Jasso et al., s/f) y de equipos multidisciplinarios en proyectos interdisciplinarios (Morales-Jasso y Bañuelos, s/f; Morales-Jasso et al., 2022); que se incremente el diálogo que acorte la brecha entre colectivos científicos y humanistas, y contribuyamos a la generación de una tercera cultura (Snow, 2000; Álvarez, 2004; Ordoñez, 2003; Rivero, 2013); que participemos en la formación crítica de profesionistas (Reséndiz, 2008); que enseñemos a los nuevos científicos sociales y humanistas sobre la creación de equipos (Steger, et al. 2021: 4); que prestemos atención a las necesidades locales y globales; que abramos las ciencias sociales a la ciencias aplicadas; que conformemos posgrados en los que se dialogue de ética, epistemologías, relaciones ecosistémicas, pedagogías, estadística, química, biología, historia, pensamiento crítico, lógicas económicas y de producción, lógicas de ser y de conocer; que generemos aportes dentro de las ciencias ambientales; que gestionemos trabajar con los tomadores de decisiones; que investiguemos el SSCT e incidamos en éste.

Claro está, para realizar todos estos cambios, científicos sociales y humanistas tendrán que salir de sus zonas de confort y alejarse críticamente de la tradición que han aprendido.

Con todo lo anterior, la renovación propuesta de las ciencias sociales y humanidades, al superar el individualismo de la investigación y lograr que sus practicantes generen interacciones participativas con académicos de otras áreas, les abrirá múltiples posibilidades: aplicar sus conocimientos y evaluar los resultados de tales aplicaciones, materializar las transformaciones buscadas por la teoría crítica y facilitar la emancipación de los distintos sectores de la población, así como la concientización sobre el poder.

Agradecimientos

Agradecemos al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología de México, por su apoyo en una beca de doctorado y una de estancia posdoctoral, pues estas permitieron a sus autores la facilidad de desarrollar este trabajo.

Referencias bibliográficas

Álvarez Muñoz, E. (2004). La guerra de las ciencias y la tercera cultura. *Cinta de moebio*, (19), 9-21.

Alzate Zuluaga, M. L. (2015). La discusión en ciencias sociales sobre la crisis en la construcción del conocimiento: matices y perspectivas futuras. *FORUM*. (7), 113-126.



- Ayestarán, I. y Funtowicz, S. O. (2010). Ciencia postnormal problemas ambientales complejos y modelos de información. *Ludus Vitalis*, 18(33), 25-48.
- Ball, P. (2012). *Contra natura. Sobre la idea de crear seres humanos*. Turner Noema.
- Barona, J. L., Vilar, J. L. B., Moscoso, J., y Pimentel, J. (Eds.). (2003). *La Ilustración y las ciencias: Para una historia de la objetividad*. Universitat de València.
- Boada, M. y Toledo, V. (2003). *El Planeta, Nuestro Cuerpo: La Ecología, el Ambientalismo y la Crisis de la Modernidad*. Fondo de Cultura Económica.
- Boelens, R., Hoogesteger, J., Swyngedouw, E., Vos, J. y Wester, P. (2016). Hydrosocial territories: A political ecology perspective. *Water International*, 41(1), 1-14.
- Boyer, C. y Radding, C. (2016). Las fronteras historiográficas del medio ambiente. En C. Boyer y C. Radding (Eds.), *Historia, medio ambiente y áreas naturales protegidas en el centro-norte de México Contribuciones para la ambientalización de la historiografía mexicana, siglos XVIII-XXI* (pp. 17-50). El Colegio de San Luis.
- Braidotti, R. (2013). *The Posthuman*. Polity Press
- Braudel, F. (1970). *La historia y las ciencias sociales*. Alianza Editorial.
- Bunge, M. (2012). *Filosofía para médicos*. Gedisa.
- Burkert, W. (2009). *La creación de lo sagrado. La huella de la biología en las religiones antiguas*. Acantilado.
- Burkert, W. (2013). *Homo Necans. Interpretaciones de ritos sacrificiales y mitos de la antigua Grecia*. Acantilado.
- Cariño Olvera, M., Monteforte, A. y Moreno Terrazas, R. (2022). De la historia ambiental/ ecológica a las ciencias humanas ambientales. En P. S. Urquijo, A. E. Lazos y K. Lefebvre (Coords.), *Historia ambiental de América Latina. Enfoques, procedimientos y cotidianidades* (pp. 42-60). UNAM.
- Castillo Ramírez, G. (2015). Política, cultura e indígenas en el México de inicios del Siglo XI El integracionismo de Gamio como proyecto de homogenización nacional. *En-Claves del pensamiento*, 9(18), 103-130. <https://www.enclavesdelpensamiento.mx/index.php/enclaves/article/view/203>
- Castro Herrera, G. (2002). Hacia una historia ambiental de la Salud elementos para un programa de trabajo. *Revista Theomai Estudios sobre Sociedad, Naturaleza y Desarrollo*, (6). <https://www.redalyc.org/pdf/124/12400603.pdf>

- Castro Herrera, G. (2005). Un desarrollo sostenible por lo humano que sea. En *Políticas públicas ambientales Latino-Americanas*, (pp. 81-88). FLACSO.
- Cefime, P. P. (2022, 12 de junio). *Declaración contra la eliminación de la enseñanza de la filosofía en la Educación Media Superior*. Círculo de Estudios de Filosofía Mexicana. <https://filosofiamexicana.org/2022/06/12/declaracion-contra-la-eliminacion-de-la-ensenanza-de-la-filosofia-en-la-educacion-media-superior/>
- Comisión Gulbenkian (2004). *Abrir las ciencias sociales*. Siglo XXI.
- Conde Flores, A. (2011). El humano como primate. Propuesta de análisis para la relación humano-naturaleza en las ciencias sociales. En A. Conde Flores, P. A. Ortiz Báez, A. Delgado Rodríguez (Coords.), *El medio ambiente como sistema socioambiental Reflexiones en torno a la relación humanos-naturaleza* (pp. 285-321). Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Cordua, C. (2012). Las crisis de las humanidades. *Revista de filosofía*, 68, 7-9.
- Crespín Perales, M. (2021). La encrucijada de la filosofía humanística de la tecnología en el siglo XXI. Entre la nueva ilustración europea y la feilosofía posteuropea china. *Cuadernos salmantinos de filosofía*, 48, 251-279.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI, CLACSO.
- DehaysRocha, J. (2000). Medio ambiente. En L. Baca Olamendi (Comp.), *Léxico de la política* (pp. 407-411). Fondo de Cultura Económica
- Descola, P. (2013). *Beyond Nature and Culture*. Chicago University Press
- Drummond, J. A. y Barreto, C. Gomes (2020). *Introdução às ciências ambientais: autores, abordagens e conceitos de uma temática interdisciplinar*. Appris editora.
- Duch, L. (1998). *Mito, interpretación y cultura*. Herder.
- Echeverría, J. (2003). *La revolución tecnocientífica*. Fondo de Cultura Económica.
- Echeverría, J. (2010). Tecnociencia, tecnoética y tecnoaxiología. *Revista Colombiana de Bioética*, 5(1), 142-152. <https://revistas.unbosque.edu.co/index.php/RCB/article/view/844>
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Ediciones Unaula.
- Escott Mota, M. del P. (2019) Una aproximación a la transferencia tecnológica. En J. A. Niño Peñalosa (Comp.), *Innovación con enfoque multidisciplinario* (pp. 4-25). EXINFU.



- Evans, L. S., Hicks, C. C. Cohen, P. J., Case, P., Prideaux, M. y Mills, D. J. (2015). Understanding leadership in the environmental Sciences. *Ecology and Society*, 20(1), 50. <https://www.jstor.org/stable/26269759>
- Feenberg, A. (2005). Teoría crítica de la tecnología. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 2(5), 109-123.
- Follari, R. A. (2003) Sobre la existencia de paradigmas en las ciencias sociales. *Nueva Sociedad*, (187). https://static.nuso.org/media/articles/downloads/3145_1.pdf
- Foucault, M., (1991), Governmentality. En Burchell, G., Gordon, C., Miller, P. (Eds.). *The Foucault Effect: Studies in Governmentality* (pp. 87–104). Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, M., (1998) *Historia de la sexualidad I. La voluntad del saber*. Siglo XXI.
- Funtowicz, S. y Ravetz, J. R. (2000). *La ciencia posnormal*. *Ciencia con la gente*. Icaria.
- Furci, V., Pedrol, H., Martínez, S. M. y Peretti, L. P. (2022). *Revisión del proceso de articulación entre la Didáctica de las Ciencias Naturales y Educación Ambiental en la Universidad Pedagógica Nacional de Argentina, en el marco del proyecto REDUCAR*. Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas “Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital”. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín.
- Gadea, H. R. S. (2017). La crisis de las ciencias sociales (primera parte). Grupo Milenio. <https://www.milenio.com/opinion/hector-raul-solis-gadea/atrevimientos/la-crisis-de-las-ciencias-sociales-primera-parte>
- García, R. (2011). Interdisciplinariedad y sistemas complejos. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 1(1), 66-101. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3869767.pdf>
- Giraldo O. (Coord.) (2022) *Conflictos entre mundos. Negación de la alteridad, diferencia radical, ontología política*. Ecosur, INAH, ENAH.
- Giuliano, G. (2010). La filosofía de la tecnología y la ingeniería sostenible. *Ciencia y tecnología*, 10, 9-16.
- González Casanova, P. (2005). *Las Nuevas ciencias y las humanidades: de la academia a la política*. Anthropos.
- Guillaumin, G. (2012). Ciencias sociales y Thomas Kuhn: ¿expandiendo (o deformando) la naturaleza epistémica de las ciencias sociales?. En Enrique de la Garza Toledo y Gustavo Leyva (Eds.) *Tratado de metodología de las ciencias sociales: perspectivas actuales* (pp. 76-91). Fondo de Cultura Económica, Universidad Autónoma Metropolitana.



- Haraway, D. (2018). *Manifiesto para Cyborgs: ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX*. Letra Sudaca.
- Hernández Ibarra, R. E. y Morales Jasso, G. (s/f). La tecnociencia: caracterización histórico-filosófica. *Revista Tecnociencia Superior*. Próximos números.
- Hernández Quiroz, E. (2008). *El estado del conocimiento en la investigación ambiental en México 1979-2006*. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma del Estado de México].
- Huesca-Mariño, J. M., Hernández-Juárez, M., Hernández-Romero, O., Fernández-Ordoñez, Y. M., Díaz Cisneros, H., y Estrella-Chulim, N. G. (2019). El extensionismo en programas agrícolas regionales: Plan Puebla y MasAgro. *Estudios Sociales Revista de Alimentación Contemporánea y Desarrollo Regional*, 29(53), 2-19. <https://www.ciad.mx/estudiosociales/index.php/es/article/view/667>
- James, S. P. (2015). *Environmental Philosophy an Introduction*. Polity.
- Jones, S. (2015). *Ciencia y creencia. La promesa de la serpiente*. Turner Noema.
- Kaku, M. (2014). *Hiperspacio Una odisea científica a través de universos paralelos, distorsiones del tiempo y la décima dimensión*. Paidós.
- Katz, C. (1997). Discusiones Marxistas sobre tecnología. *Razón y Revolución* (3).
- Klein, J. Thompson (1990). *Interdisciplinarity History, Theory y Practice*. Wayne State University.
- Koselleck, R. (2012). *Historias de conceptos. Estudios de semántica y pragmática del lenguaje político y social*. Editorial Trotta.
- Kuhn, T. (2006). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Latour, B. (2007). *Nunca fuimos modernos Ensayo de antropología simétrica*. Siglo XXI.
- Leeuw, G. (1975). *Fenomenología de la religión*. Fondo de Cultura Económica.
- Leff, E. (1994a). Prefacio. En Enrique Leff (Comp.), *Ciencias sociales y formación ambiental* (pp. 13-16). Gedisa, UNAM.
- Leff, E. (1994b). Sociología y ambiente: Formación socioeconómica, racionalidad ambiental y transformaciones del conocimiento. En Enrique Leff (Comp.), *Ciencias sociales y formación ambiental* (pp. 17-84). UNAM.
- Leff, E. (2000a). Prólogo a la primera edición. En Enrique Leff (Coord.), *Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo* (pp. xi-xxiv). Siglo XXI.



- Leff, E. (2000b). Prólogo a la segunda edición. En Enrique Leff (Coord.), *Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo* (pp. xxv-ix). Siglo XXI.
- Leff, E. (2000c). Ambiente y articulación de ciencias. En Enrique Leff (Coord.), *Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo* (pp. 27-87). Siglo XXI.
- Leff, E. (2006). La ecología política en América Latina. Un campo en construcción. En *Los tormentos de la materia. Aportes para una ecología política latinoamericana* (pp. 21-39). Buenos Aires. CLACSO.
- Leon Barreto, L. (2018, 6 de febrero). La crisis de las humanidades, la sociedad posthumana. *Canariasahora*. https://www.eldiario.es/canariasahora/lapalmaahora/lapalmaopina/crisis-humanidades-sociedad-poshumana_132_1100797.html
- Luego González, E. (2012). Interdisciplina: criterios orientadores. *Complexus*, (2), 73-84. <https://rei.iteso.mx/handle/11117/635>
- Martínez, S. y Suárez, E. M. (2008) *Ciencia y tecnología en sociedad. El cambio tecnológico con miras a una sociedad democrática*. UNAM/Limusa.
- Medina, M. (1995). Tecnología y filosofía: más allá de los prejuicios epistemológicos y humanistas. *Isegoria* (12), 180-197.
- Morales Jasso, G. & Bañuelos Aquino, V. M. (s. f.). Propuesta desde dos acercamientos a la “novela histórica” para precisar el campo en común de la historia y la literatura. En E. J. González Cruz (Coord.), *Imaginación y testimonio: diálogos entre relato figurado y relato documental*. UAB Ciencias Sociales.
- Morales Jasso, G., González Esparza, L., Luna Olvera, C., & Hernández Hernández, C. (s. f.). El paradigma perdido en Antropología: el trabajo colaborativo. *La situación Estudiantil Antropológica en Latinoamérica*. Asociación Latinoamericana de Antropología.
- Morales Jasso, G., y Márquez Mireles, L. E. (2020). Ser y deber ser de la historia ambiental. ¿Pasar de la dispersión paradigmática a la revolución científica y la decolonización?. *Letras Históricas*, (23), 247-275.
- Morales Jasso, G. & BenítezRamírez, D. M. (2020). La historia en la disyuntiva de ser ciencia social o una de las humanidades: propuesta para salir del impasse. En A. Preciado de Alba (Coord.), *Discusiones conceptuales en torno al quehacer histórico*. Universidad de Guanajuato.
- Morales Jasso, G., Benítez Ramírez, D. M., Romero Contreras, S., Diédhiou, I., Velázquez Delgado, G., Castillo López, G., Mendoza-Pérez, K., Algara Siller, M., y Olivares Illana, V. (2022). Multi, inter y transdisciplina, aportes para una mejor interpretación de sus significados. *Nova Scientia*, 14(29).

- Nava Amezcuca, A. (2020) ¿Qué es la tecnociencia? Tecnociencia, poder y entorno. *Revista Colombiana de Filosofía de la Ciencia*, 20(41), 113-145.
- Nordmann, A. (2011). The Age of Technoscience. En A. Nordmann, H. Radder y G. Schieman (Eds.), *Science Transformed? Debating Claims of an Epochal Break* (pp. 19-30). Pittsburgh University Press.
- Núñez Jover, J. (1999). *La ciencia y la tecnología como procesos sociales: Lo que la educación científica no debería olvidar*. Editorial Félix Varela.
- O'Sullivan, P. E. (1986). Environmental science and environmental philosophy-part 1 environmental science and environmentalism. *International Journal of Environmental Studies*, 28(2-3), 97-107. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00207238608710314>
- Olivé, L. (2007). *La ciencia y la tecnología en la sociedad del conocimiento: ética, política y epistemología*. Fondo de Cultura Económica.
- Ordoñez, J. (2003). *Ciencia, tecnología e historia*. Fondo de Cultura Económica.
- Pereyra, C., Villoro, L., González, L., Blanco, J. J., Florescano, E., Córdova, A., Aguilar Camín, H., Monsiváis, C., Gilly, A. y Bonfil Batalla, G. (1998) *Historia, ¿para qué?*. Siglo XXI.
- Piketty T. (2014). *Capital in the Twenty-First Century*. Cambridge. Belknap Press.
- Plencovich, M. C., Cordon, G. y Rodríguez, M. (2016). Las elusivas ciencias ambientales: aspectos epistemológicos y socio-históricos. *Ambients Revista Iberoamericana universitaria en ambiente, sociedad y sustentabilidad*, 2(3), 100-124.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO.
- Reséndiz Núñez, D. (2008). *El rompecabezas de la ingeniería Por qué y cómo se transforma el mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- Rey, G. T. (2021, junio 6). ¿Están las humanidades en peligro de extinción? *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/historiayvida/historia-antigua/20210606/7500301/humanidades-peligro-extincion.html>
- Ricoeur P. (1990). *Historia y verdad*. Ediciones Encuentro.
- Ricoy Lorenzo, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. *Educação. Revista do Centro de Educação*. 31(1), 11-22.
- Rivero Franyutti, A. (2013). ¿Qué son hoy las humanidades y cuál ha sido su valor en la universidad?. *Revista de la educación superior*, 167(42), 81-100.



- Robles Valadez, M. A. (2016). ¿Crisis en las Ciencias Sociales o cambio de paradigma?. *HistoriAgenda*. (32), 7-12. <https://revistas.unam.mx/index.php/historiagenda/article/view/57081>
- Rolland L. y Cárdenas Y. (2010). La gestión del agua en México. *POLIS*, 6, 155-158. <https://polismexico.izt.uam.mx/index.php/rp/article/view/548>
- Saladino García, A. (1994). *Humanidades: Concepto e identidad. La colmena*, (3), 40-44. <https://lacolmena.uaemex.mx/article/view/6573>
- Santaolalla, J. [@jasantaolalla]. (2023, 25 de marzo). #cienciaentiktok #aprendeentiktok inteligencia artificial [Video]. TikTok. <https://www.tiktok.com/@jasantaolalla/video/7214570708465192198>
- Sanz Jara, E. (2009). La crisis del indigenismo clásico y el surgimiento de un nuevo paradigma sobre la población indígena de México. *Revista Complutense de Historia de América*, 35, 257-281. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCHA/article/view/RCHA0909110257A>
- Sanz Marino, N. (2007). Gobernanza de la tecnociencia y participación ampliada. Entrevista a Silvio Funtowicz y Javier Echeverría. *Argumentos de Razón Técnica* (10), 337-359. <https://revistascientificas.us.es/index.php/argumentos/article/view/22708>
- Snow, C. P. (2000). *Las dos culturas*. Ediciones Nueva Visión SAIC.
- Sobrevilla, D. (2003). Los estudios humanísticos. Origen, cuestionamiento, importancia actual y replanteamiento. *Letras*, (105-106), 17-34.
- Sokal, A y Bricmont. J. (1999). *Imposturas intelectuales*. Paidós.
- Sokal, A. (2009). *Más allá de las imposturas intelectuales Ciencia, filosofía y cultura*. Paidós.
- Sörlin, Sverker (2012). Environmental Humanities: Why Should Biologist Interested in the Environment Take the Humanities Seriously?. *BioScience*, 62(9), 788-789.
- Steger, Julia A. Klein, Robin S. Reid, Sandra Lavorel, Catherine Tucker, Kelly A. Hopping, Rob Marchant, Tara Teel, Aida Cuni-Sanchez, Tsechoe Dorji, Greg Greenwood, Robert Huber, Karim-Aly Kassam, David Kreuer, Anne Nolin, Aaron Russell, Julia L. Sharp, Mateja Šmid Hribar, Jessica P. R. Thorn, Gordon Grant, Mohammed Mahdi, Martha Moreno, Daniel Waswa (2021). Science with society: Evidence-based guidance for best practices in environmental transdisciplinary work. *Global Environmental Change*, 68, 1-15.
- Terrones Rodríguez, A. L. (2022). Ética para la inteligencia artificial sostenible. *ARBOR Pensamiento y Cultura*, 198. <https://doi.org/10.3989/arbtor.2022.806013>

Velázquez Delgado, G. (2015). El rol de la abducción peirceana en el proceso de la investigación científica. *Revista Valenciana Estudios de Filosofía y Letras* (15), 189-213. <https://www.scielo.org.mx/pdf/valencia/v8n15/2007-2538-valencia-8-15-00189.pdf>

Wallerstein I. (2007). *Abrir las ciencias sociales*. Siglo XXI.

Wallerstein, I. (1999). *Impensar las ciencias sociales*. Siglo XXI, UNAM.

Zermeño, G. (2002). 'Crítica' y 'crisis' de la historiografía moderna en México. En *La cultura moderna de la historia. Una aproximación teórica e historiográfica* (pp. 201–228). El Colegio de México.

Los Historical Game Studies: la reconstrucción del pasado a través de la virtualidad

*Historical Game Studies Yachaykuna:
virtualidad yachaywan imasha ñawpa kawsayta wasichin*

*Historical Game Studies:
reconstructing the past through virtuality*

Claudio Yépez Guerra
actros_3353_530@yahoo.com
ORCID: 0009-0003-9507-8547
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
(Quito-Ecuador)

Cita recomendada:

Yépez Guerra, C. (2023). Los Historical Game Studies: la reconstrucción del pasado a través de la virtualidad. *Revista Sarance*, (51), 66 - 83. DOI: 10.51306/foasarance.051.04

Resumen

En la presente investigación, se aborda el tema de los Historical Game Studies, un enfoque historiográfico que permite entender la forma en que la historia se difunde por medio de los videojuegos. Se realiza una explicación breve de la historia pública y su relación con este enfoque. Luego, se analizan tres videojuegos históricos a partir de elementos propios de los Historical Game Studies: evento, espacio, tiempo, narrativa histórica, personajes, verosimilitud, simulaciones realistas y conceptuales, ideología y transmisión de la relación entre la violencia y la guerra. Estos juegos son: Medal of Honor Frontline, Call of Duty WWII y Sudden Strike 4. Sus tramas son puestas en diálogo y se establecen comparaciones entre éstos y los eventos históricos reales. Además, se analiza el reflejo de las intenciones ideológicas que imprimen las empresas desarrolladoras en los videojuegos, y se marca el ámbito emocional que pueden transmitir a través de sus escenas bélicas, la crudeza y el significado de la guerra. Una de las principales conclusiones del trabajo es que los escenarios de la Segunda Guerra Mundial son muy demandados para desarrollar un videojuego histórico, debido a que aquel evento causó un gran impacto en la sociedad, por lo que puede generar tensión y acción en la trama.

Palabras clave: Historia; difusión; virtualidad; recreaciones; videojuegos.



Tukuys huk

Kay maskaypimi Historical Game Studies yachaykunawan rikurin imashalla punta kawsaykunata yariyay usharin, shinashpa kaykunawan allikuta punta kawsaykunata hamutay usharin, chaypa pukllaykuna, mana kashpaka videojuegokuna nishpa riksirin chaykunawan yanaparishpa pukllay laya hamutay usharin. Shinami, ñawpa kawsaymanta uchilla willaypi churashpa videojuegokunapi shina rikuchinkapak munan. Shinami Historical Game Studies pukllaykunaka punta kawsaymanta kaykunatalla yachachina nin; puntakawsay shutimanta, maypilla kashkamanta, ima pachapi rikurishkamanta, imatalla willachiynamanta, pikuna chaypi kashkamanta, imatalla yuyashkamanta, imashallamakanakushkamantapash rimana kan nin. Kay pukllaykunami kan: Medal of Honor Frontline, Call of Duty WWII, Sudden Strike 4. Kay pukllaykunapimi rikuy usharin imasha pukllashpantin, punta kawsaykunamanta rimay usharin. Ashtawankarin rikurin imasha kay pukllaykunata rurak tantanakuykunaka ashtakata umata shunkuta pukllachiyta ushan nin, yuyaytapash ima yuyanata paykuna ninka, makanakuykunatapash churan chaymanta ima llakiyaykunapash shamunkalla. Shinami Segunda Guerra Mundialta rikuchikkapak nishka pukllaykunaka ninanta mutsurinahun ashatawan chaymanta rurankapak, Kayka hatun llakimi karka, chaymi kayta pukllaypi churachun munan.

Sinchilla shimikuna: Wiñaykawsay; willachiy; virtualidad; recreacionkuna; pukllaykuna.

Abstract

This research addresses the topic of Historical Game Studies, a historiographical approach that allows us to understand the way in which history is disseminated through video games. A brief explanation of public history and its relationship with this approach is made. Then, three historical video games are analyzed from elements proper to Historical Game Studies: historical event, space, time, historical narrative, characters, verisimilitude, realistic and conceptual simulations, ideology and transmission of the relationship between violence and war. These games are: Medal of Honor Frontline, Call of Duty WWII and Sudden Strike 4. Their plots are put into dialogue and comparisons are drawn between these and actual historical events. In addition, the reflection of the ideological intentions that the development companies imprint on the video games is analyzed, and the emotional scope that they can transmit through their war scenes, the rawness and the meaning of war is marked. One of the main conclusions of the work is that the scenarios of the Second World War are in great demand to develop a historical video game, because that event caused a great impact on society, so it can generate tension and action in the plot.

Keywords: History; diffusion; virtuality; recreations; video games.

1. Introducción

La historia pública es la subdisciplina que se enfoca en la difusión de la información histórica, con el uso de métodos y herramientas que permiten la democratización del conocimiento (Cauvin, 2016, p. 14). Es decir, tiene como finalidad alcanzar la atención de audiencias de todas las edades en cualquier parte del mundo, y romper los límites de las investigaciones históricas producidas por expertos. Surgió en la década de los setenta, y su particularidad radica en su desenvolvimiento fuera del ámbito académico con el fin de abrirse a la cotidianidad (Kelley, 1978, p. 16; Chapman, 2016, pp. 6-7).

Los espacios que sirven para el desarrollo de la historia pública son diversos: museos, revistas, radio, televisión, cine y literatura. Pero últimamente su campo se ha abierto a los videojuegos, una de las tecnologías desarrolladas con rapidez desde la década de los cincuenta del siglo pasado (Rodríguez, 2022, p. 106). El enfoque que aborda el estudio de los videojuegos con temas históricos se denomina Historical Game Studies. Esta corriente estudia la forma en la que se procesa la difusión de la historia por medio del videojuego y su interrelación con el jugador, mediante el acceso al dispositivo tecnológico y las disposiciones cognitivas (Maass, 2007, p. 430). Además, analiza la interpretación del público en el desarrollo de la interacción y la recreación.

Internet amplió aún más el campo de la historia pública (Noiret & Cauvin, 2017, p. 27), por lo que el acceso a los estudios del pasado fue y es más frecuente. El alcance masivo que tuvo esta subdisciplina causó polémica en sus inicios, debido a que varios historiadores tradicionales temían el surgimiento de una distorsión del pasado o que se originara una interpretación errada del mismo (Kelley, 1978, p. 16). Por eso, el entendimiento de la mentalidad y ambiente cultural del público por parte de los investigadores que la aplican es vital (Britton, 1998, p. 150), antes de interpretar el pasado en el proceso de su interrelación y contacto.

La historia pública se formó a partir de la experiencia y de la práctica de las cosas, pero en sus inicios fue difícil establecer sus elementos teóricos o definir su campo de estudio (Cauvin, 2016, p. 10). Por su carácter de practicidad, busca la utilidad y su aplicabilidad en la explicación de los acontecimientos y eventos históricos (Howe & Kemp, 1986, p. 14). Frente a ello, su método principal es la recreación, que ayuda a revivir el pasado en diversos espacios del mundo y en cualquier tiempo, dentro de los ámbitos económico, cultural, político y social (Noiret & Cauvin, 2017, p. 28). Noiret y Cauvin (2017, pp. 27-28), definen a las recreaciones como reimaginaciones y reinterpretaciones de memorias en el presente. Son resurrecciones de tiempos muertos que establecen una conexión universal viva y práctica entre el pasado y el presente.



Los videojuegos recrean espacios y elaboran tramas complejas y llenas de información histórica, lo que los constituye en verdaderas obras de arte (Marin, 2013). En una conferencia de desarrolladores de videojuegos, Lauren Scott dijo “los creadores de videojuegos son los artistas de nuestro tiempo. Son eruditos contemporáneos capaces de combinar elementos del arte, la ciencia, el diseño y la sensibilidad social para crear experiencias bellas” (Citado por Tost & Boira, 2015, p. 9), de modo que los estudios son multidisciplinares. Los Historical Game Studies explican las recreaciones digitales y conectan sus contenidos con la realidad.

Dentro del ámbito profesional, los historiadores han debatido las controversias que apoyan las actividades y trabajos de la historia pública, y se suman al objetivo de llegar a un público más amplio y diverso con la historiografía actual (Brittan, 1998, p. 159). De acuerdo con Leon Litwack:

El estudio del pasado nunca ha sido más inclusivo, más variado en su enfoque, más imaginativo en su metodología ni más sensible a la variedad de documentación cultural. Voces ahogadas hace mucho, se escuchan ahora y se integran en el estudio de la historia personas antaño marginadas. Durante las tres últimas décadas éste ha sido claramente el desarrollo de mayor importancia y mayor alcance en la redacción y en la enseñanza de la historia. El hecho de incluir nuevas voces, diálogos y experiencias ha transformado profundamente la manera en que pensamos, hablamos y escribimos sobre el pasado. (1995, p. 5)

Para complementar las explicaciones planteadas, se resalta la importancia de la participación de otros profesionales que no sean historiadores, y con el público en general, para entablar un diálogo y enriquecer aún más la memoria cultural de los pueblos. Esta conexión es importante, debido a que insistir en que la narrativa y el conocimiento históricos comienzan por las preguntas de un investigador destruye la ilusión de las mayorías (Britton, 1998, p. 162). El desarrollo de un área interdisciplinaria en los estudios históricos amplía el acceso del conocimiento del pasado a un público variable y lo democratiza.

2. Los videojuegos

El juego es un acto propio del ser humano. Le permite relacionarse con el entorno y con el contexto social. Crea un grado de emotividad que desarrolla el sentimiento de diversión. El juego está presente en todas las edades, desde el niño que se tropieza al dar sus primeros pasos, hasta el anciano que mueve lentamente una pieza de ajedrez (Tost & Boira, 2015, p. 12-13).

De acuerdo a Tavinor (2008, p. 12), los videojuegos son juegos que, para ponerlos en acción, involucran una pantalla, una conjunción de sonidos y el uso de medios táctiles (comandos), con el fin de generar interacción entre el

jugador y un mundo ficticio. También pueden “definirse como cualquier software de entretenimiento informático, ya sea textual o en imágenes, que utiliza una plataforma electrónica como ordenadores o consolas y que involucra uno o más jugadores en un ambiente físico o red” (Martínez, 2019, p. 80). Constituyen un modelo que representa la manera en la que se juntan el pensamiento lógico y la emoción (Lacasa, 2011, p. 71). Los mundos ficticios que aparecen convierten al jugador en un personaje. El sujeto no es solo un espectador como sucede en las películas, o un observador en el caso de los libros; es un sujeto activo que se enfoca en la resolución de problemas, mientras se entretiene.

Figura 1.

Screenshot de Call of Duty WWII.



Fuente: Activision (2017). Aquisgrán. Plataforma de PlayStation 4.

Nota: La imagen muestra el juego en primera persona con el fin de generar mayor realismo en la ciudad de Aquisgrán

Los videojuegos son simulaciones no solo de la realidad, sino también de situaciones fantásticas e imposibles (Mejía, 2009, p. 18). Sus espacios surgen a partir de experiencias diversas, con una perspectiva orientada al desarrollo de la capacidad de control muy vívida. Dentro de esos mundos imaginarios es posible interactuar por largas horas, modificando algunos elementos que fueron diseñados para ese fin, como vestimentas de personajes, colores de vehículos y el despliegue de un abanico amplio de acciones y estrategias para la resolución de la problemática del juego y la continuación de la trama (Mejía, 2009, p. 39).

Los videojuegos aparecieron a mediados del siglo XX. En 1952, Alexander Douglas incorporó en su tesis doctoral de la Universidad de Cambridge el primer



videojuego de la historia, *OXO*. Se constituyó como tal por el uso de una pantalla digital y su capacidad de interacción a través de comandos; por estar programado por un ordenador y por ser exclusivamente electrónico (Rodríguez, 2022, p. 106). No obstante, *OXO* fue un juego que no se difundió ampliamente, debido a que se lo estructuró con un fin académico. El que sí cobró fama fue el desarrollado por el físico William Higginbotham, en 1958: *Tennis for Two*. Su táctica fue sencilla, era un simulador de tenis en el que podían interactuar dos personas, y se estructuraba de la siguiente forma: “constaba de una línea horizontal que era el campo de juego y otra pequeña (vertical) en el centro del campo representando la red, los jugadores debían elegir el ángulo en el que salía la bola y golpearla” (Rodríguez, 2022, p. 107). A pesar de esa idea simple, *Tennis for Two* fue capaz de generar diversión y se lo juega hasta hoy en día.

Al campo y a los escenarios virtuales de los videojuegos se los considera como el modo de jugar de las sociedades de la era digital (Rodríguez, 2022, p. 102). De acuerdo a Tost y Boira “son la puerta a los conocimientos de la informática” (2015, p. 23), pues se los puede encontrar en dispositivos que hoy por hoy están al alcance de grupos numerosos, como los teléfonos celulares y las tablets. No es necesario tener un computador o una consola costosa para poder acceder al mundo de fantasía que vive en ellos. Por eso, los videojuegos son parte imprescindible del entretenimiento y de los estudios culturales, científicos y, en el caso que interesa a la presente investigación, históricos.

3. Los Historical Game Studies

En la introducción del libro *Digital Games As History: How videogames represent the past and offer acces to historical practice* (2016), Adam Chapman narra el desembarco de Normandía en primera persona. Realiza una descripción detallada de una serie de acontecimientos que suceden en un tiempo breve entre el recorrido de las lanchas de desembarco y la playa de Omaha. Relata la apertura de la puerta de la lancha y la tensión en la que él se encontraba, debido a que sonidos atronadores de metralhas volaban por los aires y chocaban contra el acero. Al llegar a la playa, le invadió un temor indescriptible, pues se encontraba paralizado dentro de un caos sangriento y lleno de muerte. Por su mente no había otra idea que la de la supervivencia. Le atormentaban los gritos de los soldados heridos que llamaban a los médicos. De repente, el relato cambia de perspectiva y su amigo pausa el videojuego.

Lo que Chapman describe es la primera escena del videojuego llamado *Medal of Honor Frontline* (Electronic Arts, 2002), que aborda el tema de la Segunda Guerra Mundial y cuyo inicio es el Día-D. Por un momento se piensa que el relato se forma a partir de la experiencia de un soldado que vivió el desembarco, pero



quien a juegue el videojuego o lo haya jugado, el cambio de perspectiva al final no le provocaría el mismo asombro que a quien no lo haya hecho. Por eso, Chapman (2016, p. 4) afirma que hay personas que, aunque no hayan leído o mirado historia, sí la han jugado, en especial niños y adolescentes.

Los videojuegos históricos son juegos que representan el pasado o se relacionan con sus discursos; permiten leer historia, pero a la vez construirla e historiarla. (Chapman A. , 2016, p. 32). Tienen muchas cualidades que los pueden definir, pero la más importante es la interactividad, pues relacionan al sujeto con los espacios que representan el pasado y con los personajes de manera activa y viva (Chapman A. , 2016, p. 30). De acuerdo a Martínez (2019) “el videojuego genera signos y símbolos a partir de la reacción o movimientos del jugador y viceversa, es un proceso inmediato y continuo mientras se ejecute la simulación” (p. 86). A través de sus simulaciones, generan procesos que solo se ejecutan por medio de la interacción entre el usuario y la máquina. Así, se forma lo que Bogost (2007, p. ix) llama Procedural Rhetoric (retórica procedural), concepto que explica la forma en la que las reglas de interactividad del videojuego persuaden al jugador.

Las bases teóricas de los Historical Game Studies son postulados del posestructuralismo y el posmodernismo, porque al no tener un enfoque positivista, que concibe a la narrativa histórica a partir del texto escrito y de los archivos, la historia tradicional no les ha brindado cabida en sus paradigmas. Por esa razón, se inclinan a los métodos de la virtualidad y de la condición del imaginario, a la historia pública y a la construcción de subjetividades (Martínez, 2019, p. 84), como se podrá observar, más adelante, en el análisis realizado en la presente investigación. Munslow (1997; 2007b) define tres géneros de epistemología histórica: reconstruccionista (preocupada solo por los eventos), construccionista (una preocupación por los eventos seleccionados, ordenados y explicados de acuerdo con un modelo teórico) y deconstruccionista (una preocupación por la forma en que se escribe la historia misma). Esta estructura epistemológica ayuda a entender los juegos (Chapman, 2016, p. 60), su trama, sus intenciones y sus mensajes.

Algunos juegos que representan el pasado y lo recrean son: *Call of Duty: WWII* (Activision, 2017), *Sudden Strike 4* (Kite Games, 2017), *Assassin's Creed Unity* (Ubisoft, 2014), *Medal of Honor Frontline* (Electronic Arts, 2002). Son videojuegos puramente históricos, pero como manifiesta Chapman (2016, p. 32) se incluyen también otros que se relacionan con el pasado, aunque no tienen como núcleo su representación directa; por ejemplo: *Gran Turismo* (Polyphony Digital, 2019) y *Grand Prix* (Robot entertainment). Los últimos pertenecen al género de carreras, por lo que su finalidad al interactuar con el jugador es diferente a los primeros, pero por su relación con los vehículos clásicos se vinculan en parte a los estudios de los



Historical Game Studies. A esta lista se puede añadir *Horizon Zero Dawn* (Guerrilla Games, 2017), un videojuego particular debido a que su trama no tiene ninguna conexión con la historia de la humanidad, pero sí trata el tema del pasado en un mundo ficticio. Describe un futuro apocalíptico en el que unas criaturas robóticas dominan el mundo. No obstante, en esos espacios ficticios se pueden encontrar ruinas de una hipotética humanidad extinguida. Por esta razón, también ingresa en el enfoque académico de los Historical Game Studies.

Figura. 2.

Screenshot de Sudden Strike. Campaña Aliada.



Fuente: Kite Games (2017) Plataforma de PlayStation 4.

4. Análisis

En el presente trabajo se seleccionaron tres videojuegos históricos que abordan el tema de la Segunda Guerra Mundial para el desarrollo del análisis. La trama del primero, *Medal of Honor Frontline* (Electronic Arts), inicia con el desembarco de Normandía de las tropas del ejército estadounidense en las playas de Omaha y termina en la ciudad de Trondheim (Noruega). La del segundo, *Call Of Duty: WWII* (Activision), también parte desde el desembarco de Normandía, pero toma un rumbo diferente, su final es en el puente levantado sobre el río Rin en Alemania. El tercero, *Sudden Strike 4* (Kite Games), tiene una perspectiva distinta a los dos primeros, debido a que no tiene una trama lineal, pues es un videojuego de estrategia militar, cuyo comienzo depende de la voluntad del jugador.

El método para establecer el análisis contiene categorías de los Historical Game Studies como: evento, espacio, tiempo, narrativa histórica, personajes, verosimilitud, simulaciones realistas y conceptuales, ideología y transmisión de la relación entre la violencia y la guerra. Mientras se desarrollan estos elementos se realizarán explicaciones sobre las recreaciones digitales.

En primer lugar, es necesario hacer una breve descripción técnica de los juegos: *Medal of Honor* y *Call of Duty* pertenecen al género Shooter, emplean habilidades de disparo con el uso de diversas armas que aparecen a lo largo de toda la trama. Usan la primera persona con el fin de brindar mayor protagonismo al jugador en los espacios del juego. Ofrecen algunos niveles de dificultades. El primero contiene: Fácil, normal y difícil. El segundo: recluta, profesional, curtido y veterano. Adicionalmente, *Call of Duty: WWII* cuenta con un modding¹ llamado Zombis Nazis. Incluso hay la posibilidad de jugarlos en línea. Por otro lado, *Sudden Strike 4* es un videojuego de estrategia militar. Muy diferente a los dos primeros; aquí, el jugador no se convierte en personaje, sino que es quien controla todo. Sus decisiones marcan los resultados del manejo de los espacios, los personajes, los vehículos de guerra, las armas, etc.

La trama de *Medal of Honor Frontline* despliega seis espacios: Día D, Tormenta en el puerto, Aguja en un pajar, Varios puentes más allá, Trueno arrollador, El nido de Hortens. Cada uno de ellos contienen varias misiones que se deben cumplir para continuar con el juego. La trama de *Call of Duty: WWII* despliega once espacios y un epílogo a los cuales se los puede identificar como una especie de nivel que, al desbloquearse antes del cumplimiento de misiones, generan una secuencia hasta formar una verdadera historia bélica. Cada espacio lleva su propio nombre (Día D, Operación cobra, Fortaleza, DOE, Liberación, Daño colateral, Carnicería, Colina, Batalla de las Ardenas, Emboscada, El Rin). En ambos juegos, al inicio de cada escenario, se proporciona información sobre la fecha, el lugar y los hechos que acontecieron en ellos: “Holland countryside (16th September 1944): A Dutch resistance informant named Gerrit has news critical to Allied Comand. However, we’ve lost contact with him and have begun to assume the worst” (*Medal of Honor Frontline*, 2002, Aguja en un pajar). La siguiente cita es un ejemplo del segundo juego en relación a la información histórica que aparece al inicio de cada fase: “Aquisgrán, Alemania. 18 de octubre de 1944. Informe de misión: Octubre. Estamos en Aquisgrán, los Kartoffel luchan con uñas y dientes después de que los aliados invadieran uno de sus bastiones por primera vez. Aunque no será la última” (*Call of Duty: WWII*, 2017, Daño Colateral). Las fechas y los lugares se profundizan en el evento asimilado y desarrollado por el jugador mismo.

La introducción de los dos juegos es acertada, debido a que contienen datos históricos precisos que hablan sobre la planificación del desembarco de Normandía. La diferencia entre los dos es que en *Medal of Honor*, debido a su antigüedad y a sus limitaciones gráficas, la intro es tomada de un video documentado con cámaras reales de la época. Al contrario, en *Call of Duty: WWII*, se la hace con las mismas gráficas del juego, porque sus cualidades son más realistas y definidas, propias de los videojuegos modernos. No obstante, el segundo brinda mayor información e imágenes en su inicio: “El uno de septiembre de 1939: ‘WW2’ empieza. Participaron

¹ Es una de alteración del código de un videojuego con el fin de modificar sus elementos o introducir nuevas características (Peñate, 2017, p. 392).



más de 50 países, causó 65 millones de víctimas. Es el conflicto bélico más mortífero de la Historia” (Call of Duty: WWII, 2017, Intro). La cinemática muestra las Fuerzas de defensa alemanas (Wehrmacht) incluidas la Heer (ejército), y la Luftwaffe (fuerza aérea) invadiendo París y bombardeando Londres.

Se pueden apreciar dos discursos militares diferentes en la introducción. En el caso de *Medal of Honor Frontline*, se pronuncia el del General Dwight D. Eisenhower, quien estuvo a cargo de la dirección del ejército estadounidense en la Segunda Guerra Mundial. En el desarrollo de la primera cinemática de Call of Duty WWII se escucha la voz del presidente de los Estados Unidos, Franklin D. Roosevelt, antes de ingresar a Francia:

Este día acometemos una poderosa misión, lucharemos por salvar a nuestra civilización y liberar a la humanidad, nuestros hijos, orgullo de nuestra nación, guíenlos con firmeza y lealtad, su camino será largo y duro, las almas se estremecerán con la violencia de la guerra, en esta hora de gran sacrificio prevaleceremos. (Call of Duty: WWII, 2017, Intro)

El epílogo en *Call of Duty: WWII* es esencial, porque muestra una escena en la que se exponen algunas fotografías de los campos de concentración nazis, que son tomadas por el fotógrafo del grupo llamado Stiles. Este videojuego es el primero en incluir el tema del Holocausto judío en su trama (Martínez, 2017). En el espacio “Emboscada”, ocurre una escena en la cual se aprecia la captura de un soldado judío estadounidense llamado Robert Zussman, por parte de los Nazis quien es trasladado en tren hacia un campo de trabajo.

Al abordar temas complejos como el Holocausto (Call of Duty: WWII, 2017), y la inclusión de los discursos de Eisenhower y Roosevelt, estos videojuegos tienen la intención no solo de divertir, sino también de difundir información histórica, porque muestra a los jugadores los horrores sucedidos en la Segunda Guerra Mundial, aunque su punto más fuerte continúe siendo el entretenimiento.

Ahora, *Sudden Strike 4*, al tratarse de un juego de estrategia militar en tiempo real, la trama es construida, planificada y elaborada por el jugador. El jugador es como el dios del videojuego o, al menos, el general que dirige todo. A diferencia de los dos primeros que tienen una campaña, *Sudden Strike* posee tres: Alemana, Soviética y Aliada. Cada campaña contiene sus propias batallas, operaciones y misiones, que deben ser completadas para avanzar a la siguiente escena. El juego ostenta diferentes grabaciones a blanco y negro, tomadas directamente de documentales filmados en la época por los soldados cámaras². Antes de iniciar con las batallas u operaciones se despliega un cuadro de información histórica, sus misiones y desafíos, junto a sus respectivas imágenes. Sus dificultades son: normal y fácil.

² Soldados encargados de filmar y fotografiar los acontecimientos de la guerra.

Se puede afirmar que *Sudden Strike 4*, a diferencia de *Call of Duty: WWII* y *Medal of Honor Frontline*, se inclina más por la difusión de la historia, antes que por el mero entretenimiento, por algunas razones. Primero, porque usa un lenguaje militar estructurado y, para entenderlo, se necesitan conocimientos previos para poder de planificar las debidas estrategias. Segundo, porque contiene amplia información histórica reflejada en los espacios, la onomástica de las regiones y las armas, grabaciones, mapas que complementan toda la gama de las batallas de la Segunda Guerra Mundial, incluidas las que involucraban a Japón y Estados Unidos en el Pacífico³. Tercero, porque, aunque sus dificultades se limiten a dos niveles, es un juego complejo, pues el jugador debe administrar sus recursos, establecer decisiones acertadas que ayuden a fraguar los movimientos simultáneos en tiempo real para continuar con la partida. Y, por último, porque al juntarse todos los elementos mencionados, el juego no se concentra tan solo en la acción o en la recreación detallada de espacios, sino que requiere un grado intelectual que construya en la mente del individuo la conciencia del conflicto bélico al que se atiene. Esto último no sucede con *Call of Duty: WWII*, ni con *Medal of Honor Frontline*, pues son juegos shooter de menor dificultad y de mayor atracción al público de todas las edades.

Según la clasificación que plantea William Uricchio (2005, p. 330), los tres videojuegos pertenecen al primer grupo, porque se enfocan en un evento histórico en particular (Segunda Guerra Mundial) y maximizan la precisión en sus representaciones (Citado por Peñate, 2017, p. 390). Por lo tanto, en ocasiones tienden “a confundir el pasado con la historia, prestan especial atención al detalle y consideran su discurso histórico particular como el único posible” (Peñate, 2017, p. 394). El símbolo de la Wehrmacht en los vehículos y aviones, la definición y acabado de las armas, la bandera roja con la esvástica negra, los edificios destruidos, el traje de los soldados, los datos precisos o la presencia de humedad en la tierra en el bosque de Hürtgen (*Call of Duty: WWII*, 2017), son algunos ejemplos de sus detalles.

El espacio usado por *Call of Duty: WWII* y *Medal of Honor* es el llamado “Jardín narrativo”, pues los escenarios están ya estructurados y perfectamente definidos como para que el personaje y el jugador puedan desenvolverse en el juego (Peñate, 2017, p. 395). Mediante los espacios usados también es posible transmitir historia, porque que el jugador puede observar la estructura definida en los edificios que aún se encontraban en pie como el ayuntamiento de París, algunos restos de hoteles que permiten ver la arquitectura de la época (*Call of Duty: WWII*, 2017), el interior de los búnkeres, de los trenes y de los submarinos (*Medal of Honor*, 2002).

El usado por *Sudden Strike 4* es el “lienzo narrativo”, que no tiene “un principio o fin definidos y el espacio se entiende como un recurso sobre el cual

³ Con el uso de Moddings.



edificar discursos históricos. De esta manera, el jugador va colocando elementos históricos (edificios, unidades, etcétera) sobre este lienzo, generando su propio relato” (Peñate, 2017, p. 395). Se establece la construcción de un mundo a partir de la perspicacia y las decisiones de quien lo controla. Por lo general, son hechos a base de dos dimensiones, pero con diversas herramientas que serán útiles en el desarrollo de la trama.

Los tres videojuegos, en cuanto al manejo del tiempo en su argumento, son lineales. Ni siquiera en *Sudden Strike 4* se puede afirmar que existen rupturas temporales. No se generan retrospecciones, prospecciones o introspecciones, como en el caso del videojuego histórico *Assassin's Creed* (Ubisoft, 2014). En *Call of Duty: WWII* y *Medal of Honor Frontline* no existen posibilidades de perderse en el camino. En *Sudden Strike 4*, una vez seleccionada la campaña a seguir, el tiempo no rompe con ninguna técnica. Por eso, se lo podría comparar con el que emplean las clásicas novelas del siglo XVIII y XIX (Kohan, 2015, p. 15).

Chapman (2016, pp. 90-92), manifiesta que en los videojuegos históricos hay tres tipos de tiempos: Real, ficcional e histórico. El primero es el lapso en el que el jugador interactúa con el videojuego. El segundo, se relaciona con la diégesis, es el representado en el mundo ficticio, las horas, los minutos y los segundos que ahí ocurren. Por ejemplo, el desembarco de Normandía en *Medal of Honor Frontline* y *Call of Duty: WWII* representa y simula la fecha y el año, pero no lo hace con la duración de las 24 horas del evento (Beevor, 2022, pp. 57-137), sino en un periodo temporal corto. Además, su lapso depende también de la habilidad del jugador, pues incluso puede recortarse aún más. Por último, el tiempo histórico es el espacio temporal en el que se desenvuelve el videojuego. En el caso de *Sudden Strike 4* sería la amplitud de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), en *Medal of Honor Frontline* y *Call of Duty: WWII* la duración es más corta, pues ambos empiezan en 1944 (6 de junio) y terminan en 1945.

De entre los tres videojuegos, el que más revive la crudeza y la violencia de la guerra es *Call of Duty: WWII*, debido a los gráficos realistas que posee y a sus recreaciones bien definidas, producto de la tecnología moderna. Las imágenes intentan transmitir la cruda realidad del evento, con el fin de sensibilizar a los jugadores frente a la crueldad de la guerra. La calidad de la imagen del juego despliega un escenario sangriento y lleno de muerte, en donde las aguas del mar enrojecen y muchos cuerpos de soldados se despedazan (*Call of Duty: WWII*, 2017, Día D). A medida que la trama ocurre, los escenarios cambian y muestran espacios, cuya definición es comparable a las imágenes de una película: trincheras, búnkeres, granjas. Del mismo modo, los disparos simulan la realidad junto con los diseños de las armas que son réplicas de las usadas en la Segunda Guerra Mundial.

De acuerdo con la clasificación de la Junta de Clasificaciones de Software de Entretenimiento, ninguno de los videojuegos analizados es apto para las niñas y los niños. *Sudden Strike 4* y *Medal of Honor Frontline* entran en la categoría Teen (T), a partir de los 13 años; mientras que *Call of Duty: WWII*, debido a su realismo y al reflejo de violencia que provoca, ingresa en la categoría Mature, a partir de los 17 años (M) (Mercado, 2022). Sin embargo, el indicador de edad no limita a la comercialización del juego, por lo que es posible apreciar a menores adquiriéndolo. Además, los juegos pertenecientes al género *shooter*, en su nivel de mayor facilidad, no son complejos al compararlos con otros. La trama se concentra más en el uso de armas y el disparo, antes que, en la resolución de códigos, la búsqueda de llaves para abrir puertas o en el ejercicio de la capacidad para tomar un mando, y dirigir a un vehículo de rally corriendo a toda velocidad por carreteras rurales.

De este modo, la facilidad de control del videojuego alcanzaría distintas edades, justificándose así el éxito en sus ventas (*Call of Duty: WWII*), porque pudo recaudar más de medio millón de dólares tan solo en su lanzamiento (Borja, 2017). No obstante, existen jugadores que compran los videojuegos interesados en aprehender historia de una forma diferente y divertida, y otros que, simplemente, al ser conocedores de la Historia de la Segunda Guerra Mundial, lo adquieren con el afán de comprobar si su estilo cumple con la difusión de los eventos históricos que aparecen a lo largo de la trama. Por ello, en los videojuegos, el uso del pasado de la Humanidad y su recreación como telón de fondo, todavía no se ha agotado, aunque hayan pasado más de tres décadas de su existencia (Peñate, 2017, p. 388).

5. Un museo digital

Por el hecho de que los videojuegos históricos son recreaciones digitales (Noiret & Cauvin, 2017, p. 9), constituidas con diferentes elementos que reviven escenarios del pasado, también son concebidos como museos virtuales (Peñate, 2017, pp. 396-397). Existen videojuegos que en su menú contienen una opción de acceder a un museo digital determinado y ordenado cronológicamente, como en el caso de *Gran Turismo* (Polyphony), que tiene un espacio en base a una figura de un taller vehicular, en el que se exponen modelos clásicos de diferentes marcas. Además, contiene información relacionada a eventos externos a la historia vehicular, pero que ocurrieron en esos contextos (*Gran Turismo*, 2019). De entre las opciones de los videojuegos no existe una que tome el nombre de museo, pues no es necesario. El espacio en el que los personajes se desenvuelven es el museo mismo, aunque el jugador no genere una interacción física.

En la sección llamada Liberación (*Call of Duty: WWII*, 2017) el jugador toma el mando de una espía, Rousseau, e ingresa al ayuntamiento de París en donde se encontraba la guarnición Nazi, con el fin de colocar explosivos en las



puertas principales, y conseguir que los aliados y la resistencia francesa ingresen al ayuntamiento. El jugador puede profundizar en el aprendizaje de la arquitectura de la época del mencionado edificio y observar cada uno de los detalles que definen su estructura. El interior del ayuntamiento es un museo digital de historia viva, en donde el jugador se convierte en su participante (Peñate, 2017, pp. 396-397). Sus retos son fundamentalmente visuales, consistentes en detectar *affordances* históricas en lugar de realizarlas (Peñate, 2017, p. 397). Además, es posible aprender la manera en la que se organizaban las SS y la Gestapo dentro del lugar y el trato a los prisioneros de la resistencia francesa en el subsuelo.

6. Ideología

Es difícil desarrollar un análisis ideológico sobre el enfoque que toma un videojuego histórico. Sin embargo, en el caso de temas relacionados a asuntos bélicos hay un contrapeso de creadores europeos y estadounidenses que utilizan escenarios en los que se justifica la intervención occidental, e incluso se la glorifica (Martínez, 2019, p. 87). Las tramas de *Medal of Honor Frontline* y *Call of Duty: WWII* se inclinan por una ideología que pretende resaltar la participación de Estados Unidos en la Segunda Guerra Mundial, como una forma de acto heroico, “todo videojuego histórico, independientemente del tipo de simulación del pasado que realice (ya sea específica o no específica) está influenciado por una ideología determinada” (Peñate, 2017, p. 393). En *Call of Duty WWII* se puede observar ese enfoque fácilmente, por algunas razones. La primera, porque la camaradería entre los soldados es extrema, hecho que contradice a la realidad, pues se afirma que los soldados que fueron compañeros en su preparación para el desembarco, se distribuyeron en diferentes batallones, y al desembarcar muchos de ellos apenas se conocieron en ese momento. Además, la muerte convivía con los soldados en los campos de batalla, por lo que si alguien entablaba una relación afectiva con otros, podría causarle una caída psicológica al verlos muertos (Beevor, 2022). La amistad no es un reflejo de la crueldad de la guerra y, al mostrar imágenes de ese tipo, el juego muestra un ejército ejemplar americano que resalta su valentía, hecho que no fue así, pues todos deseaban que el evento terminara.

La segunda razón es porque existen escenas muy visibles, en donde los soldados se convierten en salvadores de vidas de un modo exagerado. Por ejemplo, en el espacio “Daño colateral”, (*Call of Duty: WWII*, 2017) el soldado protagonista, Red Daniels, se inmiscuye solo en un hotel lleno de Nazis, con el fin de rescatar a una niña alemana sobreviviente. Por supuesto, la operación es un éxito, demostrando así la amabilidad y valentía de un soldado estadounidense. Por otro lado, en la escena de la captura de Robert Zussman por parte de las SS, Daniels, una vez más, toma un vehículo e intenta alcanzar al camión en el cual metieron a los prisioneros para posteriormente llevarlos en un tren a un campo de trabajo. Este acto heroico

no tiene éxito en aquel momento, pero al final del juego sí. En *medal of Honor Frontline* este enfoque es aún más directo, pues el teniente Patterson es básicamente un superhombre, porque es capaz de cumplir todas las misiones solo.

Esta clase de escenas convierten no solo a las fuerzas armadas norteamericanas en los grandes héroes de la Segunda Guerra Mundial, sino al país entero de los Estados Unidos. Así, se observa claramente la inclinación ideológica del juego. De igual manera, por la misma razón explicada, cabe la oportunidad de manifestar que en los videojuegos no se intenta reflejar la verdad, sino que “la única forma de dar sentido al pasado es mediante la verosimilitud, es decir, trasmitiendo una sensación histórica que es percibida por el público como la correcta” (Peñate, 2017, p. 393). Por ello, el videojuego tiene el afán de difundir historia, pero lo que en él prima es el entretenimiento, de modo que el aprendizaje se convierte en un elemento secundario.

Un hecho interesante en *Call of Duty: WWII* es que los aliados se dirigen a los soldados alemanes con la palabra “Kartofels” (2017, Carnizería) y no “nazis”, excepto en contadas escenas fuertes como el encuentro de franceses muertos colgadas en un árbol: “Estamos luchando contra nazis” (*Call of Duty WWII*, 2017, operación cobra), que quizás amerite la ocasión. Esta sustitución de sustantivos, a modo de conjetura, se debería a una forma de aplacar una palabra que hasta el momento constituye un símbolo de la tragedia y el horror de la Alemania de los años treinta y cuarenta. El concepto de verosimilitud podría ser aplicado y encuadrado perfectamente en este caso.

En los Historical Game Studies no se incluyen las opiniones de los jugadores y desarrolladores de los videojuegos y, más bien, “historical game studies has so far spent relatively little time examining the reactions, practices and understandings of the players that actually utilize these games or the developers who produce them” (Chapman, 2016, p. 8). Las investigaciones relacionadas al tema dejan de lado las interpretaciones y experiencias de quienes en realidad toman las riendas del protagonismo. Ese es un grave problema, pues los jugadores son los receptores del mensaje que intentan transmitir los videojuegos históricos, independientemente de los eventos y de la época que aborden.

7. Conclusiones

Uno de los enfoques posestructuralistas de la historia pública son los estudios de los videojuegos históricos (Historical Game Studies). Este enfoque permite difundir y representar la historia en el mundo virtual, mediante la recreación de lugares que reflejan la época en la que se desarrolla su trama. Constituyen una resurrección digital del pasado que tiene como fin principal el entretenimiento. Por esta razón, diversas empresas de videojuegos han desarrollado trabajos con narrativas expuestas en determinadas épocas de la historia de la humanidad.



La conjugación del entretenimiento con las representaciones del pasado ha llamado la atención de jugadores de edades variables, desde personas que ignoran la trama del juego ocurrida en la realidad, hasta quienes lo hacen por generar análisis y comparaciones con las investigaciones de expertos. La interactividad es la esencia de un videojuego; es una característica que lo difiere de una película y un libro.

Los escenarios de la Segunda Guerra Mundial son muy demandados para desarrollar un videojuego histórico, debido a que aquel evento causó gran impacto en la sociedad. Además, el ambiente de tensión hace que una empresa busque la alternativa de insertar ideas para la creación de un juego bélico y oriente al consumidor a su adquisición.

Los análisis de los videojuegos presentados en la presente investigación se centraron en algunos aspectos: evento histórico, espacio, tiempo, narrativa histórica, personajes, verosimilitud, simulaciones realistas y conceptuales, ideología y transmisión de la relación entre la violencia y la guerra. Cada elemento desglosó diferentes enfoques que convergen en un mismo punto al representar el pasado del periodo de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Dos de los tres videojuegos analizados contienen similitudes tanto en su género, como en su trama. Además, de la similitud del manejo de los personajes. El tercer videojuego difiere en varias categorías, debido a que su espacio es de carácter abstracto, en donde el sujeto es quien construye la historia y maneja simultáneamente todo los acontecimientos, mientras que en los dos primeros, existe un solo camino a seguir imposible de modificarlo con las decisiones de los jugadores. De esta forma, en *Call of Duty: WWII* y en *Medal of Honor Frontline* el sujeto se convierte en personaje, y en *Sudden Strike 4*, en un dios.

Al jugar los tres videojuegos y analizarlos, se pudo apreciar la carga ideológica del mundo occidental, en especial, los del género shooter. El comportamiento de los personajes y las escenas ocurridas junto con las cinemáticas, muestran una intención de heroísmo por parte de las empresas desarrolladoras, porque el ejército estadounidense se convierte en un símbolo de libertad. Esto no ocurre en *Sudden Strike 4*, porque, al existir tres campañas, incluyendo la alemana, se centra en establecer un conjunto de estrategias que al único que le genera triunfo es al jugador.

El problema que afrontan los Historical Game Studies es la exclusión en sus estudios a los protagonistas, pues los usuarios son quienes adquieren los videojuegos e impulsan a que las empresas continúen con su desarrollo. De modo que, sin el flujo de sus inclinaciones y emociones hacia un videojuego, la difusión de la historia digital no tendría el impacto que tiene en la actualidad. Por eso, los especialistas en este enfoque metodológico deben realizar más investigaciones a partir, no solo de sus



experiencias personales, sino también a partir de experiencias de los protagonistas que, de alguna manera, sabrán manifestar perspectivas diferentes para nuevos estudios, por medio de sus reacciones ante la trama de un videojuego histórico.

Referencias

- Beevor, A. (2022). *El Día D: La batalla de Normandía*. Booket.
- Bogost, I. (2007). *Persuasive games: The expressive power of videogames*. MIT Press.
- Borja, P. (2017, 8 de noviembre). *EUROGAMER.es*. <https://www.eurogamer.es/articles/2017-11-08-call-of-duty-ww2-ha-vendido-el-doble-de-unidades-en-su-lanzamiento-que-infinite-warfare>
- Brittan, D. (1998). Historia pública y memoria pública. *Ayer*, 32(1), 147-162.
- Cauvin, T. (2016). *Public history: A textbook of practice*. Routledge.
- Chapman, A. (2016). *Digital games as history: How videogames represent the past and offer access to historical practice*. Routledge.
- Chapman, A. F. (2016). Introduction: What is historical game studies?. *Rethinking History*, 20(4), 1-14. <https://doi.org/10.1080/13642529.2016.1192251>
- Electronic Arts. (2002). *Medal of Honor: Frontline* [Videojuego]. PlayStation 2. Electronic Arts.
- Guerrilla Games. (2017). *Horizon Zero Dawn* [Videojuego]. PlayStation 4. Sony Interactive Entertainment.
- Howe, B., y Kemp, E. (1986). *Public history: An introduction*. Krieger Publishing Company.
- Kelley, R. (1978). Public history: Its origins, nature and prospects. *The Public Historian*, 1(1), 16-28.
- Kohan, S. (2015). *El tiempo en la narración: Claves para organizar la trama y crear una estructura eficaz en el cuento o la novela*. Alba.
- Kite Games. (2017). *Sudden Strike 4* [Videojuego]. PlayStation 4. Kalypso Media.
- Lacasa, P. (2011). *Los videojuegos: Aprender en mundos reales y virtuales*. Morata.
- Litwack, L. (1995). Beyond the boundaries of the academy. National Council for History Education. *History Matters*, 1-5.
- Maass, M. (2007). Radio, TV e internet: Tecnología, flujos globales y memoria local. En M. Maas y J. González (Eds.), *Memorias (In) cónitas: Contindas en la Historia* (pp. 427-442). UNAM.



- Marín, E. (2013, 24 de julio). *Hipertextual*. <https://hipertextual.com/2013/07/videojuegos-como-arte>
- Martínez, D. (2017, 25 de septiembre). *HOBBYCONSOLAS*. <https://www.hobbyconsolas.com/opinion/call-duty-wwii-debe-mostrar-holocausto-persecucion-judios-166626>
- Martínez, F. (2019). Vidas paralelas: La historia digital y su relación con los Historical Games Studies. Una breve reflexión sobre el uso de los videojuegos en la disciplina histórica. *Quirón. Revista de Estudiantes de Historia*, 15, 71-91.
- Mejía, C. (2009). *Videojuegos, computadoras y seres humanos*. Universidad de San Buenaventura.
- Mercado. (2022, septiembre 14). *Mercado*. <https://www.revistamercado.do/tecnologia/videojuegos-clasificaciones>
- Munslow, A. (2007). *Narrative and history*. Macmillan.
- Noiret, S., y Cauvin, T. (2017). Internationalizing public history. En P. Hamilton y G. James (Eds.), *The Oxford Handbook of Public History* (pp. 25-43). Oxford University Press.
- Peñate, F. (2017). Los Historical Games Studies como línea de investigación emergente en las humanidades. *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 39, 387-398.
- Polyphony Digital. (2019). *Gran Turismo Sport* [Videojuego]. PlayStation 4. Sony Interactive Entertainment.
- Robot Entertainment. (2004). *Grand Prix* [Videojuego]. PC. Atari.
- Rodríguez, G. (2022). *Videojuegos y cultura de masas a finales del siglo XX: Un ejemplo a través de su introducción en dos ciudades de América Latina: Morelia y Valparaíso de 1985 a 2000* [Tesis de licenciatura, Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo].
- Sledgehammer Games & Activision. (2017). *Call of Duty: WWII* [Videojuego]. PlayStation 4. Activision.
- Tavinor, G. (2008). Definition of videogames. *Contemporary Aesthetics (Journal Archive)*, 6(1), 1-16.
- Tost, G., y Boira, O. (2015). *Vida extra: Los videojuegos como no los has visto nunca*. Grijalbo.
- Ubisoft. (2014). *Assassin's Creed Unity* [Videojuego]. PlayStation 4. Ubisoft
- Uricchio, W. (2005). Simulation, history, and computer games. En J. Jost y M. Goldstein (Eds.), *Handbook of Computer Game Studies* (pp. 327-338). MIT Press.

Entre la discriminación y la solidaridad: la construcción estratégica de identidad entre migrantes venezolanos en Quito, Ecuador

Millanayachiykunapi huyaykunapipash: Venezuelamanta llaktayukkuna imasha, Quito, Ecuadorman shamushpa paykunapa kikinkay wiñariymanta

Between discrimination and solidarity: the strategic construction of identity among Venezuelan migrants in Quito, Ecuador

Jorge Mantilla
 jmmantilla@uotavalo.edu.ec
 ORCID: 0000000277846667
 Universidad de Otavalo
 (Otavalo, Ecuador)

Cita recomendada:

Mantilla Salgado, J. (2023). Entre la discriminación y la solidaridad: la construcción estratégica de identidad entre migrantes venezolanos en Quito, Ecuador. *Revista Sarance*, (51), 84 - 104. DOI: 10.51306/ioasariance.051.05

Resumen

La migración de personas venezolanas es un fenómeno ampliamente relevante en Latinoamérica. Gran parte de la literatura en las ciencias sociales, así como el lenguaje político y mediático, han representado a estos colectivos como un todo homogéneo, bajo la etiqueta de la nacionalidad. El presente artículo cuestiona este posicionamiento, analizando —desde un enfoque cualitativo— procesos de construcción identitaria entre ciudadanos venezolanos en Quito, Ecuador. Los resultados muestran que el desarrollo de identidades es un proceso dinámico, abierto y estratégico. En escenarios marcados por la discriminación o la xenofobia, se refuerzan narrativas identitarias asociadas a parámetros éticos y de clase. Por otra parte, la pertenencia nacional es enfatizada en situaciones en que esta puede ser utilizada para movilizar diferentes formas de capital. Este acercamiento a la identidad resalta la importancia de la agencia de los migrantes e invita a repensar el enfoque desde el cuál las ciencias sociales analizan fenómenos migratorios.

Palabras clave: Migración; Identidad; Venezuela; Ecuador.



Tukuys huk

Venezuela mamallaktamanta, chaypi llaktayuk kawsakkuna ashtakata llukshishpa shukman shukman rinahukmi rikurimushka kay Abya Yalapika. Ashtaka killkashkakuna chaymanta llukshimushka, shinallatak politica ukupipash rimarishka, willachiykunapipash llukshishka, imasha kay Venezuelamanta llaktayukkuna shuklla shina rikchakunami rinahun nishpa. Kay killkaypika mana shuklla shina rikcha runakunachu nishpami rima, ashtawankarin shuk shuk kawsaykunami Venezuela mamallakta ukupika kawsanchik nishpa. Chaymanta imasha Quito, Ecuadorman shamushpaka imashalla paykunapa kikin kayta wiñachinahukmanta rimakrinchik. Nukanchik kikin kayta wiñachinkapakpa, allimantami wiñachirin, shukwan shukwan pakta rimarishpa, kawsashpa. Shinallatak shukkuna millanayachishpa manchanayachishpa rikunahukpika ashtawanmi shuk layaman paykunapa kikinaypash wiñarinka, ashtawan karuyarishpa. Shinallatak kay killkaypi rikuchin, imasha wakinkipa paykunaka Venezuelamanta kan nishpalla kullkitapash kuyuchita ushan. Chaykunata alli yuyarishpami kay killkayka rikuchinkapak munan mayhan purikkuna, migracionpi kakkunaka shimita, kawsayta charinmi nishpa, chaymanta ashtawan allikutami yuyarina kanchik nin migracionmanta rimankapak munashpaka mana shuklla yuyaypi markarishpa, ashtawankarin tawka yuyaykunapi hapirishpa.

Sinchilla shimikuna: puriykuna; kikin kay; Venezuela; Ecuador.

Abstract

The Venezuelan diaspora has become a very influential phenomenon in Latin America. In the social sciences, an important corpus of literature has portrayed these migrant groups as a homogeneous collective, labeled based on their nationality. Similar approaches are present in political and mediatic narratives. This paper questions said point of view, presenting a qualitative analysis of the process by which a group of Venezuelan migrants in Quito, Ecuador, build their identities. The results show that migrant identities are dynamic, open, and strategic. In spaces characterized by discrimination and xenophobia, identity narratives are mostly associated with ethical and class parameters. Meanwhile, national identity is emphasized in situations in which it can be used to mobilize different forms of capital. This way of understanding identity emphasizes migrants' agency and proposes an alternative to rethink the viewpoint from which social sciences have addressed international migration.

Keywords: Migration; Identity; Venezuela; Ecuador.

1. Introducción

A inicios de 2019, en la ciudad de Ibarra, Ecuador —ubicada a unos 100 km al norte de la capital Quito— se produjo un acto de violencia xenofóbica y de género: un hombre asesinó con varias puñaladas a su pareja, quien se encontraba en estado de embarazo. El suceso ocurrió en una de las calles más transitadas de la ciudad, frente a un grupo de policías, transeúntes y medios de comunicación, algunos de los cuales transmitieron el evento en vivo a través de redes sociales. A pesar de que estos actos pueden ser comprendidos a partir de las condiciones estructurales de violencia de género presentes en la sociedad ecuatoriana, el énfasis de varios medios, el Estado y de parte de la opinión pública se centró en un eje diferente: la nacionalidad del agresor era venezolana, mientras que su pareja era ecuatoriana. Estos sucesos fueron conocidos como “El caso Diana Carolina”.

Tiempo después, mientras me encontraba realizando trabajo de campo, muchos de mis colaboradores (migrantes venezolanos en Quito) recordaban estos eventos como un punto de inflexión negativo en sus vidas, dadas las reacciones de rechazo y xenofobia generadas. Quizá debido a mi posición como investigador ecuatoriano, muchas personas enfatizaban que la comunidad venezolana es diversa, que no todos los migrantes son delincuentes y que las prácticas de xenofobia responden a las generalizaciones negativas que se vierten sobre la población de aquel país. Por ejemplo, Jonathan, un médico migrante, comentaba: “el problema es que empiezan a generalizar, un venezolano cometió tal delito... entonces empiezan a relacionar ese ciudadano con un limpia parabrisas, con los que venden caramelos en los buses, incluso con el que tiene un puesto profesional en cualquier empresa pública o privada, o sea todos son iguales”.

Estas ideas, planteadas por mis colaboradores, motivaron un importante cuestionamiento en mi proceso de trabajo de campo: ¿Los análisis que desarrollamos desde las ciencias sociales representan a la población venezolana (y a otros colectivos migrantes) como un grupo uniforme, homogéneo, sin ningún tipo de diversidad? Esta pregunta posee una importancia metodológica, teórica y social. En primer lugar, plantear generalizaciones sobre grupos migrantes impide entender su complejidad. Al respecto, Kim (2019) sostiene que los enfoques “grupistas” obstaculizan la comprensión sobre la diversidad interna, así como diferencias de poder y transformaciones. En la misma línea, Anthias (2007) señala que representaciones basadas en la idea de homogeneidad de los migrantes eliminan la capacidad de análisis de las diferencias de clase o género. Desde un punto de vista social, ciertas generalizaciones pueden asociarse a prácticas negativas como la xenofobia. Por ejemplo, Papadantonakis (2020) menciona que los discursos homogeneizantes tienden a representar a los migrantes como grupos peligrosos que



ponen en riesgo el orden económico y social; mientras que, Mallet y Pinto—Coello (2018) proponen que las visiones esencialistas generan prácticas de racialización, cargadas de estereotipos y prejuicios.

En Ecuador, como en varios países de la región, las narrativas que homogenizan a los migrantes venezolanos son comunes, no solo a través de discursos y prácticas xenofóbicas, sino también en esferas políticas, comunicativas o culturales. En este contexto, evitar reproducir y naturalizar este tipo de discursos dentro de las ciencias sociales requiere reflexiones profundas en torno a procesos de construcción identitaria. No obstante, en una parte considerable de la literatura sobre movimientos migratorios en Sudamérica, la identidad es una categoría sobreentendida y fuera de cuestionamientos. En un ejercicio cercano al nacionalismo metodológico (Wimmer y Glick Schiller, 2003), las categorías nacionales son vistas como recipientes que agrupan y homogenizan poblaciones. Frente a esto, a partir de una aproximación cualitativa, el presente artículo tiene como principal objetivo analizar los procesos de construcción identitaria desarrollados entre un grupo de personas migrantes venezolanas dentro de la ciudad de Quito.

Los resultados muestran que la construcción de identidades es un fenómeno abierto, dinámico y estratégico, directamente asociado con las particularidades del contexto sociocultural. Después de presentar su enfoque metodológico y teórico, la primera parte del artículo aborda el contexto histórico de discriminación presente en la sociedad ecuatoriana, y cómo las narrativas identitarias migrantes responden a tal escenario al reforzar parámetros éticos y de clase. En la segunda parte del artículo, se aborda el carácter estratégico de las construcciones identitarias, analizando la forma en que la pertenencia nacional es enfatizada cuando esta puede ser utilizada para movilizar diferentes formas de capital.

2. Método

El trabajo tuvo un enfoque cualitativo, por lo que no se orienta a desarrollar generalizaciones estadísticas, sino profundizar el entendimiento de cómo los participantes de la investigación dan sentido a la realidad social, buscando una comprensión contextual de lo que la gente dice y hace en determinados momentos y circunstancias (Given, 2008). Los datos se basan en un total de 30 entrevistas semiestructuradas, con una duración aproximada de entre una y dos horas. El trabajo de campo se llevó a cabo entre marzo de 2020 y noviembre 2021, por lo que coincidió temporalmente con la pandemia de Covid—19. En este contexto, se utilizaron tanto conversaciones presenciales, como a través de videollamada (Zoom, WhatsApp) y llamadas telefónicas convencionales, en el caso de participantes con problemas de conectividad a internet.

Los participantes de esta investigación corresponden a migrantes de nacionalidad venezolana ubicados en la ciudad de Quito. El muestreo siguió una aproximación cualitativa al diseño de snowball sampling o bola de nieve. Este proceso parte de un número limitado de personas contactadas directamente por el investigador, quienes refieren o presentan a nuevos participantes que mantienen las características de elegibilidad para su inclusión en el estudio (Allen, 2017). Por lo tanto, se trata de un muestreo que no es estadísticamente significativo, pero facilita el acceso a poblaciones donde nos existen fuentes evidentes o listados de grupos a ser contactados (Given, 2008). Bajo estas consideraciones, la muestra seleccionada está compuesta por personas de género masculino y femenino, entre los 21 y 60 años (edad promedio de 33 años). Sus profesiones son diversas, en un espectro que va desde empleos altamente precarizados, como por ejemplo aparcacoches, hasta profesiones con una mayor estabilidad, como profesores universitarios.

Para el análisis y la interpretación de datos se empleó una estrategia de codificación abierta u *open coding*, la cual, según Mills, Durepos y Wiebe (2010), es un proceso interpretativo o interrogativo entre el investigador y la información, mediante el cual los datos sin procesar se desglosan, separan o analizan en códigos o categorías según su pertinencia o relevancia para poder conceptualizar e identificar los fenómenos que emergen de los datos recolectados. La información fue codificada utilizando software especializado, Nvivo.

3. Fundamentación teórico—conceptual: la construcción de fronteras identitarias

Disciplinas como la antropología poseen un amplio corpus de literatura sobre los procesos de generación de identidades, en particular, en relación con la etnicidad. Desde los trabajos fundacionales de Barth (1998), la etnicidad ha sido estudiada a partir de los mecanismos a través de los cuales los grupos sociales establecen sus fronteras de pertenencia y diferenciación. Este abordaje se aleja de distinciones raciales o clasificaciones esencialistas; al contrario, hace referencia a procesos culturales a partir de los cuales los grupos construyen y configuran sus fronteras simbólicas y sociales (Albeda, 2018; Wimmer, 2013). Desde esta perspectiva, la etnicidad no es un campo estático, ni determinista; sino un proceso dinámico, influenciado por múltiples factores simbólicos, sociales y culturales. Debido a que esta forma de entender la etnicidad se opone de visiones raciales, biologicistas o nacionalistas, es útil para entender los procesos identitarios contemporáneos de múltiples grupos humanos, incluyendo los migrantes.

Las fronteras étnicas son patrones sociales generados a partir de la auto—identificación de los miembros de un grupo, orientados a establecer una separación o diferenciación frente a otros colectivos (Sanders, 2002). El trabajo ideológico,



retórico o práctico desarrollado por los grupos sociales para establecer fronteras de diferenciación y pertenencia es conocido como *boundary work* (Jawosky, 2016). Las fronteras étnicas entre grupos pueden tener un carácter firme (*bright boundaries*), o ser permeables y abiertas al cambio (*blur boundaries*) (Rétióvá et al., 2021). En ambos casos, las fronteras étnicas siempre pueden ser (re)pensadas y (re)configuradas. Por ejemplo, Ignatiev (2012) y Jacobson (1998) han ilustrado —desde una perspectiva histórica— cómo los migrantes irlandeses en condiciones de desigualdad en Estados Unidos alcanzaron la identificación de blanquitud (*whiteness*), reinterpretando —por diversos medios— el sistema de inequidad racial estadounidense.

Dentro de la migración transnacional, la etnicidad juega un papel importante, pues, los campos migratorios no eliminan los procesos de construcción de identidad, sino que los transforman, generando —en cualquier caso— mayor complejidad. Dado que la etnicidad no hace referencia a categorías biológicas o esencialistas, la etnicidad es una esfera compleja y abierta a transformaciones. Abordar la etnicidad desde esta perspectiva requiere considerar el carácter dinámico y abierto de los procesos sociales. Esto constituye un paso más allá de lo planteado por aproximaciones clásicas como la teoría de contacto (*contact theory*) o el paradigma de la asimilación dentro de la sociología americana, que presentan visiones más homogéneas y estáticas de los grupos sociales (Rétióvá et al., 2021; Wimmer, 2004).

Un importante corpus de literatura asocia los procesos de construcción de etnicidad con las teorías de Bourdieu sobre el capital (Bourdieu, 2018). Desde estos enfoques, la etnicidad puede ser construida estratégicamente en función de la generación o adquisición de diferentes formas de capital. Así, Wimmer (2013) sostiene que los individuos pueden desarrollar estrategias de (re)construcción de etnicidad para acumular capitales económicos, sociales, culturales o simbólicos que permitan un mejor desenvolvimiento en ciertos campos sociales. De manera similar, Kim (2019) plantea que los grupos migrantes pueden reinterpretar su identidad para acumular capital étnico (*ethnic capital*), definido como un agregado de recursos materiales o simbólicos que pueden ser accesibles a partir de la pertenencia étnica. La re-definición de fronteras identitarias puede tener beneficios concretos para los miembros de un grupo a través del aumento de este capital.

Wimmer (2013) y Kim (2019) enfatizan en la importancia de los procesos estratégicos de (re)construcción de fronteras étnicas (*boundary work*) orientados a acumular diferentes formas de capital como respuesta a las características propias de una sociedad. Wimmer (2013) plantea diferentes estrategias de construcción de fronteras étnicas (*boundary making*), que incluyen: ampliar o limitar la gama de personas incluidas en la propia categoría étnica; y estrategias que modifican las fronteras existentes, ya sea desafiando el orden jerárquico de las categorías étnicas,

cambiando la propia posición dentro de un sistema de límites, o enfatizando otras formas de pertenencia no étnica. Estas estrategias pueden permitir un mejor desenvolvimiento de los individuos frente a las condiciones de su contexto social.

Para Papadantonakis (2020) o Lamont y Bail (2005) los grupos migrantes pueden generar formas de resistencia frente a visiones estigmatizantes, al (re)definir y (re)conceptualizar en términos positivos los estereotipos sobre su etnicidad. Un ejemplo de este fenómeno es planteado por Vandevordt y Verschraegen (2019), quienes muestran que los refugiados sirios reconstruyen su identidad para hacer frente a la pérdida de estatus que su condición migratoria tiene dentro de la sociedad belga. Las narrativas de este grupo buscan reforzar su sentido de dignidad inherente a través de estrategias como la renegociación de la masculinidad o la separación de los grupos refugiados asentados en barrios marginales. La etnicidad, por lo tanto, es un proceso abierto y dinámico; responde a las condiciones concretas de la sociedad donde se construye, y potencialmente permite la acumulación de diferentes formas de capital o la resistencia frente a escenarios excluyentes.

4. Contexto: migración venezolana y discriminación en Ecuador

Históricamente, Ecuador es un país emisor de migrantes. Importantes colectivos de ciudadanos de esta nacionalidad se han asentado en Estados Unidos, España o Italia, siendo sus remesas un importante motor para la economía local. Sin embargo, como producto de la crisis económica, política y social venezolana, desde 2015 Ecuador ha recibido a más de 443000 migrantes venezolanos (mayoritariamente en la ciudad de Quito), convirtiéndose en una importante zona de los circuitos de la diáspora venezolana (OIM, 2021). Si bien desde 2008 la normativa legal —y parte de las narrativas gubernamentales en Ecuador— adoptaron un enfoque teóricamente abierto a la movilidad humana y a la protección de los migrantes, en la práctica el Estado no ha sido capaz de velar por los derechos legalmente reconocidos para estos colectivos. A nivel socioeconómico, el panorama para los migrantes venezolanos en Ecuador es complejo, cerca de 81% de personas posee un estatus migratorio no regularizado, los índices de pobreza son altos y el acceso al mercado laboral formal es precarizado (Banco Mundial, 2020). A nivel sociocultural, esta población enfrenta complejos desafíos, debido a lo común de prácticas discriminatorias contra migrantes (Mantilla, 2020; Ramírez et al., 2019).

En Ecuador, la xenofobia no debe ser vista como un fenómeno reciente, sino como la reproducción y transformación de estructuras racistas y discriminatorias de origen colonial y potencializadas en su historia republicana. La idea de raza ha sido —para mal— uno de los principales elementos organizativos de la sociedad ecuatoriana mediante la creación de jerarquías que colocan a las personas blancas



en la cima de la estructura social, y a grupos indígenas, afroecuatorianos y los resultados de sus combinaciones en posiciones inferiores¹. Estas epistemologías se traducen en prácticas estigmatizantes, procesos de discriminación, y desigualdades estructurales (Rocha, 2017; Granda, 2017). Tanto desde enfoques biologicistas como culturalistas (Quiroga, 1999), el racismo ha sido un componente estructurante de esferas políticas, académicas y cotidianas en Ecuador, y ha tenido una incidencia directa sobre la generación de desigualdades materiales entre grupos sociales. En el caso de las mujeres, esta discriminación ha sido doble pues la desigualdad a partir de estereotipos raciales se suma a la generada por las estructuras machistas.

Desde finales del siglo XX, el Estado empezó a promover el multiculturalismo dentro de sus políticas públicas, respondiendo tanto a las reivindicaciones sociales de grupos indígenas y afrodescendientes como a las necesidades de los modelos neoliberales vigentes, que se centraban en reconocer demandas de tipo cultural en desmérito de reivindicaciones estructurales (Bretón, 2015). A inicios del siglo XX, el multiculturalismo pasó a ser reemplazado por la interculturalidad, que en principio busca la construcción de diálogos y espacios comunes entre los diferentes grupos culturales, así como eliminar desigualdades estructurales (Ayala Mora, 2011).

Más allá de la incursión de los paradigmas del multiculturalismo y la interculturalidad, en la práctica, las estructuras racistas se mantienen presentes dentro de la sociedad ecuatoriana (Rahier, 2020; Vera, 2021, Pérez, 2020). Las prácticas de racismo actuales se desarrollan tanto de forma explícita como de manera subyacente. Martínez Novo (2018) argumenta un incremento del racismo durante la década de (2007—2017) impulsada por los discursos estatales a través de dos mecanismos: el ventrilocuismo —cuando las personas no indígenas hablan por ellos— y el racismo abierto a través de la represión de comunidades y líderes indígenas. Asimismo, Pérez (2020) en un estudio sobre los discursos de los medios de comunicación en relación con las protestas y movilizaciones sociales de octubre 2019 (con participación mayoritaria de grupos indígenas), muestra que un porcentaje considerable de los medios de comunicación siguen representando a los grupos indígenas bajo estereotipos peyorativos como “aborígenes”, “desestabilizadores”, “detenidos”, “grupos vandálicos”, “infiltrados”, “procesados”, “turba” y “violentos”. A las formas de discriminación hacia grupos indígenas y afroecuatorianos, durante el siglo XXI se suma una nueva categoría dirigida hacia la población en condición de movilidad humana, especialmente aquella que ha llegado a Ecuador desde otros países del Sur Global. Estas prácticas xenofóbicas reproducen esquemas similares a los del racismo.

¹ Las estructuras del racismo suelen ser reinterpretadas a través de la idea del mestizaje. Esta ideología intenta incorporar a los grupos minoritarios —como poblaciones indígenas o afroecuatorianas— dentro de la categoría de mestizos. Desde una posición racista reproducida desde el Estado, el mestizaje ha sido asociado con procesos “civilizatorios” y de mejoramiento racial de la población (Roitman y Oviedo, 2017; Kingman, 2002).



La literatura ha documentado ampliamente actividades xenófobas dentro de Ecuador. Por ejemplo, Álvarez (2020) desarrolla un análisis etnográfico entre migrantes caribeños, africanos y de Medio Oriente que llegaron al país después de la constitución de 2008. Las experiencias de estos migrantes se caracterizan por una alta precarización, experimentando cómo se los “descalifican en términos laborales, cómo sus vidas se precarizan, cómo el racismo y la exclusión socioeconómica, junto con su irregularidad migratoria en Ecuador los torna “prescindibles” (Álvarez, 2020: 141). Asimismo, Ramírez, Linares y Useche (2019) han notado que la migración venezolana es considerada por los ciudadanos locales como uno de los principales problemas del país, aún por encima de la economía. Además, los estereotipos desarrollados por la población local asocian a los migrantes con el aumento de la delincuencia y la disminución de las fuentes de trabajo.

El trabajo de campo desarrollado en esta investigación muestra que las experiencias de exclusión de los migrantes venezolanos son comunes. Elementos como representaciones negativas dentro de los medios de comunicación, comentarios de odio dentro de redes sociales, prácticas discriminatorias dentro de espacios laborales, hostigamiento por parte de la policía (especialmente en el caso de migrantes con trabajos precarizados) o insultos y otras formas de agresión verbal y física fueron discutidas ampliamente por nuestros informantes. Estas experiencias son principalmente comunes en migrantes cuya condición socioeconómica es más inestable. Por ejemplo, Rodrigo, un migrante dedicado a cuidar autos estacionados en medio de la calle, sostiene que su cotidianidad se vuelve casi insoportable por los comentarios despectivos de las personas y la policía durante su trabajo, en sus palabras: “Aquí le voy a ser bien claro, nos han tratado a nosotros como las peores basuras que ha habido en el mundo”. En varias ocasiones, Rodrigo tuvo problemas con los malos tratos de la policía y los transeúntes. Miradas, comentarios despectivos como el uso de la palabra “veneco” y abusos en el caso de la policía fueron comunes en su trabajo. Eventualmente Rodrigo decidió volver a su país de origen.

Las racionalidades de la xenofobia no se basan necesariamente en una discriminación biologicista. De hecho, la población migrante venezolana se corresponde principalmente a personas blancas o mestizas, lo cual —siguiendo los esquemas del racismo en Ecuador— los ubicaría en una posición privilegiada. Sin embargo, estas formas de exclusión contra migrantes constituyen una continuación del racismo en la medida en que ambas se basan en la construcción de barreras simbólicas y reales centradas en estereotipos culturales asociados con la clase, la condición social y el género. En la estructura tradicional del racismo, el mestizaje se asocia con un proceso de civilización y blanqueamiento, que separa a la población de la pobreza, la pereza y la violencia asociados (en esta forma de pensar) a la población indígena y afroecuatoriana. Los procesos de exclusión hacia personas venezolanas se construyen



de forma similar, enfatizando estereotipos que buscan separar a la población local de grupos ubicados en una clase social y económica precarizada.

Reproduciendo lógicas del racismo tradicional, los migrantes venezolanos son colocados simbólicamente dentro de una posición inferior en la jerarquización simbólica y material de la sociedad. En parte, esto es posible debido a procesos de homogenización y construcción de estereotipos negativos. Como se mostrará a continuación, los procesos de construcción de identidad migrante responden, en gran medida, a este contexto social.

5. Interpretación de resultados: *Identidad migratoria en contextos excluyentes*

En esta sección se abordan algunas de las narrativas identitarias planteadas por migrantes venezolanos en Quito, frente a las connotaciones negativas y xenofóbicas existentes en el seno de una sociedad excluyente. Desde esta perspectiva, la idea de la nacionalidad como un recipiente único, que generaliza y homogeniza las experiencias migrantes es cuestionada. En su lugar, se muestran discursos que enfatizan diferencias internas y resignificaciones que buscan entregar un matiz positivo a la identidad migrante. La información es presentada a través de dos categorías analíticas: por una parte, narrativas que relacionan la identidad con parámetros éticos, y, por otra, narrativas centradas en categorías socioeconómicas.

5.1. *La identidad como un posicionamiento ético*

Iliana es una migrante que busca terminar sus estudios universitarios en la carrera de gastronomía; al mismo tiempo, su familia es dueña de una pequeña panadería. Más allá de su círculo cercano, Iliana mantiene pocos contactos con otros migrantes. Según ella, la nacionalidad no es un criterio válido para agrupar a este colectivo, pues este es diverso. Las líneas identitarias que ella traza se basan en criterios éticos: hay migrantes buenos y malos. Al primer grupo lo asocia con personas trabajadoras, dispuestas a aportar a la sociedad; al segundo, con ideas relacionadas a la delincuencia o la envidia. Para explicar este punto, relata su trabajo fotografiando los productos de su panadería para publicitarlos a través de Facebook: en varias ocasiones otras panaderías —también propiedad de migrantes— han tomado sus fotografías y las han usado como propias. Según ella, personas como aquellas que se apropian de sus imágenes son quienes generan el rechazo hacia los migrantes. En tal sentido, Iliana constantemente enfatiza en la necesidad de romper con el imaginario de que los grupos migrantes son un único colectivo.

Al igual que Iliana, varios de los participantes de esta investigación utilizan categorías éticas para trazar lineamientos sobre la identidad migrante. Esta forma de clasificación se basa en ideas y percepciones sobre el comportamiento,

mas no necesariamente en distinciones nacionalistas o biologicistas. Esto permite narrativamente romper tanto con la idea de la nacionalidad como una categoría que homogeniza a la población venezolana, como con visiones estigmatizantes y xenofóbicas que relacionan a los migrantes con la delincuencia o la criminalidad. Por ejemplo, Juan trabaja cuidando vehículos estacionados en la calle. Este tipo de empleo en Ecuador es altamente precario. En múltiples ocasiones ha intentado conseguir trabajo en otros oficios, sin éxito. Para él, la principal razón de la escasez de trabajo es que “a algunos (migrantes) les han dado la oportunidad de trabajar, pero lo que hacen es robar y se van. Entonces claro mucha gente se cohibe, no dan trabajo, no hay esa confianza”. En este caso, independientemente de la clase o posición social, Juan genera distinciones identitarias basadas en criterios éticos.

Al romper ciertas generalizaciones y enfatizar parámetros éticos positivos, estas construcciones identitarias presentan una respuesta a los estereotipos negativos sobre los migrantes venezolanos prevalentes en la sociedad local. La identidad es reinterpretada a través de la construcción de fronteras simbólicas que separan a los migrantes según su apego a las normas de comportamiento esperadas dentro de una sociedad. Todo esto, en función del contexto local de una sociedad que genera constantes prácticas de estigmatización. Lamont y Bail (2007) señalan que las prácticas de resistencia frente a visiones estigmatizantes pueden centrarse tanto en cambiar los estereotipos sobre su grupo, como en transformar los significados asociados a su identidad colectiva. En este caso, las ideas que asocian a la nacionalidad venezolana con la delincuencia y la precarización son reinterpretadas al sostener que esta identidad según se construye según el apego a criterios éticos.

Tanto Iliana como Juan mantienen pocas relaciones con otros migrantes, más allá de su círculo cercano. Sin embargo, la interpretación de la identidad en base a parámetros éticos también es frecuente entre personas con amplias redes de contactos migrantes. Por ejemplo, Natalie —quien actualmente se encuentra desempleada— mantiene una red considerable de amigos y contactos venezolanos dentro de Ecuador. En más de una ocasión esta red ha sido fundamental en su vida cotidiana, en aspectos como el acceso a la vivienda durante crisis económicas. Además, Natalie participa activamente en varios grupos que juntan a migrantes en plataformas como WhatsApp o Facebook. Más allá de esto, señala:

Sí pasa que nos apoyamos, sí... Pero, desconfiamos de nosotros mismos (...) Porque cuando nos enteramos de todas estas historias lamentables de venezolanos que han hecho cosas aquí, desde asesinatos hasta robos (...) Entonces nos cuidamos mucho en conocer a venezolanos nuevos porque sabemos que pueden tener esa apariencia de ser muy buenos y terminar siendo malas personas que te pueden perjudicar.

Otra categoría identitaria similar —trazada en términos de comportamiento— se relaciona con el merecimiento de los migrantes para estar



dentro de la sociedad ecuatoriana. En la literatura anglosajona, varios estudios sobre la noción de *deservingness* (merecimiento) han abordado la construcción de ideas sobre qué grupos migrantes merecen ser parte de los beneficios entregados por un Estado. Por ejemplo, Nielsen et al. (2020) estudian los principios morales y culturales que la población de países escandinavos emplea para juzgar si un grupo migrante merece formar parte de los beneficios de la sociedad receptora. En su caso, esto se relaciona con ideas sobre el grado de control (mientras menos control, más merecen los migrantes ser parte de la sociedad), actitud (en términos de gratitud), reciprocidad, identidad (mientras más cercanos culturalmente, más merecimiento), y necesidad (mientras más necesitados más merecedores). En la presente investigación, muchos participantes utilizan al merecimiento como un eje para trazar separaciones identitarias entre grupos migrantes. Desde esta visión, mientras más apego tienen las personas a las pautas del comportamiento ético esperado dentro de una sociedad, más merecimiento tienen para ser parte de ella.

Por ejemplo, Paola es una persona dedicada a la docencia con niños en edad de parvulario. En su caso, migró hacia Ecuador hace más de veinte años. Su proceso de adaptación no fue sencillo, por motivos familiares y profesionales; sin embargo, en la actualidad ha alcanzado una estabilidad laboral y personal. Al referirse a sus compatriotas constantemente señala que no todos tienen el ímpetu de trabajar y la dedicación suficiente, por lo tanto, no serían merecedores de estar dentro de la sociedad receptora. En sus palabras:

La gente está acostumbrada, 'tengo para el desayuno, almuerzo y merienda', entonces (dicen) 'tranquilo no pasa nada' (...). Pero con el paso de los años vemos que el venezolano perdió todas esas aptitudes que tenía para trabajar. Han venido al 'deme', y si no les das, te van insultando (...) Encontraron el facilismo. Cuando la gente encuentra quien le dé, se olvida que tiene que adquirir obligaciones, un mejor futuro para ellos y para quien los trajo.

Luisa es una migrante llegada a Ecuador como parte del programa Prometeo que atrajo investigadores extranjeros con becas postdoctorales. Ella colabora constante con un círculo de migrantes en campos académicos, que le ha sido útil en múltiples ocasiones. Al referirse a sus compatriotas traza una similar separación en términos de merecimiento, en este caso de acuerdo con el nivel de aportes que pueden dar a la sociedad local. Desde esta visión, los migrantes con títulos profesionales generan un amplio aporte, en términos económicos y de apego a las leyes; mientras que los migrantes menos preparados no generan una verdadera contribución. En sus palabras:

Hubo un flujo migratorio de profesionales que han enriquecido muchísimo a Ecuador, porque nosotros estábamos como profesionales, por ejemplo, en educación, muy formados en la rama de investigación, por ejemplo, los médicos,

(...) ingenieros en la parte de petróleo (...) fortalecen las profesiones del país y creo que eso resultó positivo y sigue resultando positivo para el Ecuador, porque todos los profesionales que venimos en esa primera etapa, pues contribuimos, pagamos impuestos, tenemos un sueldo fijo, tenemos una entrada donde tenemos absolutamente la contribución que puede tener cualquier ecuatoriano. Igual cumplimos la normativa, hacemos absolutamente con las cosas, respetamos las leyes (...) Pero la otra cara del asunto es que posteriormente comenzó a salir cualquier tipo de persona (...) hubo mucha gente de las personas privadas de libertad, que el régimen (venezolano) sacó de las cárceles y esas personas migraron y entonces entraron ladrones y asesinos y una cantidad de la parte oscura.

De manera similar, Jonathan —un médico de origen venezolano que llegó a Ecuador hace más de 7 años— relata su proceso de inserción al campo laboral y económico como un fruto del esfuerzo y de ocupar puestos que no habrían sido llenados por médicos ecuatorianos, enfatizando la idea del merecimiento como categoría identitaria: “Ecuador está contando con una gama de profesionales por los cuales no invirtió ni un centavo, o sea se está contando con una masa laboral productiva por la cual no pagó nada en cuenta a su formación y eso la gente tiene que entender, porque eso genera cierto grado de producción, genera beneficios”. Las ideas sobre merecimiento en este caso se construyen en base a las contribuciones concretas generadas hacia la sociedad receptora. Es importante notar que estas visiones son propias de los grupos migrantes. En la sociedad local las ideas de merecimiento se asocian más bien con ideales relacionados con la gratitud y la reciprocidad.

5.2. *Identidad y diferencias socioeconómicas*

Junto con las distinciones basadas en parámetros éticos, los componentes socioeconómicos son un factor importante dentro de la forma en que las personas en condición de movilidad humana construyen sentidos identitarios. El perfil de los migrantes venezolanos en Ecuador varía considerablemente en términos socioeconómicos; existe —en general— una primera ola migratoria compuesta por personas con mayor estabilidad socioeconómica, y una segunda caracterizada por una mayor precariedad. Estas diferencias son frecuentemente comentadas dentro de las narrativas identitarias, colocando a la clase social como un parámetro para la construcción de distinciones que rompen con estereotipos negativos y con la supuesta homogeneidad de los migrantes. Por ejemplo, Margarita es una estudiante universitaria de 24 años, llegó a Ecuador en 2016. Desde su posición, relata que las diferencias de clase son la principal categoría de diferenciación de las personas venezolanas. En sus palabras:

Hay que distinguir los diferentes tipos de venezolanos, que en Venezuela si es muy marcada la diferencia. Están las personas de sectores populares, que son como estos señores que venden cachapas en la U, que son súper amenos y tal; pero también otras personas que se creen hijos de europeos o no se creen que son de



Venezuela o que incluso entre ellos como que chocan. Entonces hay en Venezuela esta diferencia también del venezolano high class y del venezolano marginal. Entonces todos los que venden, están en la calle y tal, esos son los marginales.

Las diferencias socioeconómicas se conectan con parámetros como el tipo de trabajo, el sector de residencia o los ingresos salariales. Varias de estas distinciones replican los modelos existentes en el país de origen. Además, como se ilustra en la cita precedente, las diferencias de clase también suelen ser entendidas en relación con el aspecto físico o el comportamiento dentro de la sociedad. El relato de Margarita continúa de la siguiente manera:

Yo trabajé una época en un coworking (...) lleno de venezolanos. Pucha el director de proyectos venezolano, el director de marketing y tal. Es gente que tiene muchos años aquí, que tiene buena educación, apellidos extranjeros, casa particular, blancos, ojos verdes. El estereotipo del venezolano y la venezolana guapa, que ven un venezolano en la calle vendiendo arepas y le pasan por encima o le hacen mala calle.

Dentro de la sociedad ecuatoriana los migrantes en condiciones de precariedad económica son colocados dentro de una posición inferior en la jerarquización simbólica y material de la sociedad. Esto coincide con las estructuras del racismo tradicional que asocia a grupos indígenas y afroecuatorianos con condiciones de precariedad económica. En este sentido, enfatizar la diversidad en el espectro de clase social, constituye una contraposición con las jerarquizaciones sociales existentes en Ecuador. De manera ilustrativa, Jonathan utiliza el concepto aporofobia —la exclusión hacia personas de escasos recursos— para referirse a las prácticas xenófobas existentes en Ecuador. En sus palabras:

Yo te puedo asegurar que sí un venezolano viene con una buena cantidad de dinero a invertir ese no va a tener problemas. El problema lo tiene ese que está ahí limpiando parabrisas (...) es el problema del que vende caramelos, del que pide en la calle, el que vende las empanadas en la calle o el que simple y llanamente tiene un mal aspecto y que puede ser profesional, pero se le ve pinta de venezolano mal vestido o sucio (...) entonces ahí viene el tema de la estigmatización.

En el mismo sentido, Lizandro —quien posee formación en arte, pero trabaja como mesero en una cafetería— relata lo siguiente:

No es lo mismo el que emigró por gusto, porque vive en Estados Unidos (...) a un migrante que viene con 60 dólares en la mano. Ahí nos damos cuenta de que no es que no te gusta la migración, sino es que no te gusta la gente pobre que venga a tu país. Ya, porque si fuera venezolano y vengo con 50 mil dólares me monto algo (...) Pero no es lo mismo el venezolano que viene con las justas, se coloca un puestito para vender arepas a dólar y lo ven ajeno, aquí que tal quitándole trabajo al ecuatoriano.

La existencia de divisiones de clase como parámetro identitario no constituye un fenómeno extraordinario (véase, por ejemplo, Guarnizo et al. 1999). A pesar de esto, la literatura sobre la migración venezolana en Ecuador —misma que en términos generales es amplia y bien documentada (véase por ejemplo Ramírez, Linares y Useche, 2019; Bastidas, 2020; Ripoll y Navas—Almán, 2018; Torres y Naranjo, 2019)— no ha tomado en cuenta estas distinciones a nivel narrativo o práctico.

Varias personas asocian las distinciones basadas en clases sociales al escenario político existente en Venezuela. En concreto, a las políticas implementadas a partir del gobierno de Hugo Chávez. En palabras de Natalie, “los venezolanos tenemos nuestras divisiones y nuestras presiones (...) por supuesto mucho clasismo, en Venezuela hay mucho clasismo, pero eso fue implantado por el señor Chávez Frías”. Asimismo, Luisa sostiene lo siguiente:

Con el ascenso al poder de Hugo Chávez Frías se generó una polaridad distinta, una polaridad en la que, y desde la presidencia, se fue generando un odio hacia la clase que tenían más recursos, hacia todos aquellos profesionales que sin ser ricos, habíamos logrado una posición económica, digamos, holgada, lo que pudiese llamarse una clase media y una clase media alta como tal... Y ni decir con la clase alta se generó una pugna terrible (...) Generó esa división terrible y ya entonces no pasó a ser más división política, pasó a ser una división de un esquema de vida.

Por otra parte, en la migración venezolana en Ecuador, las variables socioeconómicas se conectan con una dimensión temporal: durante la primera ola migratoria (alrededor del año 2014), el perfil del migrante se asociaba generalmente a personas con un capital económico, social y profesional suficiente para desenvolverse fuera de su país; mientras que, una segunda ola, temporalmente más reciente, se asocia a migrantes con menor formación profesional y estabilidad socioeconómica (Bastidas, 2020). Las referencias al momento de llegada a Ecuador son muy comunes en las narrativas identitarias recolectadas en el trabajo de campo. Desde esta visión, los migrantes con más años de estadía son asociados con una mayor estabilidad socioeconómica y un diferente capital cultural en comparación con las personas recién llegadas. Por ejemplo, María José llegó a Ecuador hace más de siete años en posesión de una licenciatura en docencia, profesión que no ha podido ejercer. En su lugar, ha ocupado diversos empleos ocasionales, y recientemente accedió a una beca de estudios de maestría. En una de las entrevistas desarrolladas, hace énfasis en la forma en que la recepción a la población migrante ha cambiado con el paso del tiempo:

Al principio era así como que guau un venezolano, que exótico, que buena gente que son. Pero ahorita ves esa cantidad de gente en los semáforos, pidiendo dinero, vendiendo cosas en la Marín o en el centro histórico o en cualquier lado y entonces la gente dice porque no están en su país y es totalmente comprensible. Ha cambiado muchísimo la percepción del ecuatoriano, y la percepción de la

comunidad venezolana. No solamente el recibimiento a este extranjero, sino como se percibe la comunidad en general.

En énfasis colocado sobre el momento en que se desarrolló la migración es representativo de una división dicotómica más amplia, que distingue a las personas con un perfil estable de aquellas de menores recursos. Esta diferenciación debe ser contextualizada en el marco de la sociedad local, desde dónde se han producido también cambios en la receptibilidad hacia la población migrante. Mientras en un primer momento, existió mayor apertura por parte de la población local, con el paso del tiempo surgió mayor rechazo y prácticas de exclusión y xenofobia. Así María José continúa relatando lo siguiente:

En cuanto a cuando llegué acá a Ecuador en el año 2015 se podría decir que la manera de la gente de aceptar a los venezolanos, el recibimiento era otra cosa (...) La mayoría de la gente era muy cariñosa, muy abierta a escucharte, sobre todo preguntarte mucho, a conocer tu historia, que está pasando en Venezuela y todo esto.

De manera similar, Jonathan narra de la siguiente manera los cambios en la forma en que la comunidad venezolana ha sido recibida en los primeros años tras su llegada, en comparación con la actualidad:

A mí de hecho no me reconocían como venezolano, sino que me preguntaban si era costeño o era cubano o una vez me preguntaron que si era de Costa Rica (...) muchos no conocían a un venezolano. Yo en ese momento trabajaba en una clínica, han pasado años y ahorita creo que la gente nos ve y nos reconoce en el acto, ese es el venezolano. El problema es que el reconocimiento actual viene acompañado de la estigmatización del venezolano.

Dentro de la literatura, ejemplos en los que el momento de llegada es un elemento de diferenciación identitario y socioeconómico han sido documentados. Por ejemplo, Fernández (2007) ilustra las reacciones negativas de las primeras olas de migrantes cubanos en Estados Unidos ante el arribo de los “Marielitos”, un grupo de migrantes cubanos de clase media—baja. Charsley y Bolognani (2017) muestran cómo los migrantes pakistaníes en Gran Bretaña construyen barreras que separan a sus compatriotas recién llegados, bajo el rótulo de “Fresh off the boat” (recién bajados del bote). Estas distinciones se asientan en estructuras socioeconómicas y de poder simbólico. Lo que diferencia a la migración venezolana en Ecuador de los fenómenos descritos previamente, es que se trata de un proceso migratorio muy reciente, que en un plazo temporal muy corto generó distinciones internas entre migrantes.

6. La identidad como una construcción estratégica

La sección previa abordó formas en que grupos migrantes reinterpretan sus fronteras identitarias, enfatizando parámetros éticos y de pertenencia socioeconómica



por sobre generalizaciones basadas en categorías nacionales o biologicistas. Estas construcciones identitarias pueden ser entendidas como respuesta a un contexto marcado por prácticas de exclusión y discriminación. En otras palabras, estas formas de conceptualizar a la identidad permiten romper narrativamente con procesos de estigmatización asociados con la migración. No obstante, esto no implica que, en múltiples contextos y circunstancias, la pertenencia a la nacionalidad venezolana —entendida como una categoría generalizante— sea enfatizada por la población migrante. Por ejemplo, Mantilla (2022) muestra que en plataformas como Facebook existen grupos masivos de personas venezolanas que desarrollan prácticas de colaboración y comercio informal en la ciudad de Quito. Estas personas no mantienen lazos de conexión fuertes en la presencialidad, pero se conectan a modo de comunidad digital gracias a un sentido compartido de pertenencia a la nacionalidad venezolana. Esta no es una excepción; en varias otras circunstancias de la cotidianidad, la identidad nacional suele ser enfatizada, por ejemplo, a través de la gastronomía, deportes o en el acceso a programas de desarrollo de ONGs. Por lo tanto, en determinadas ocasiones la identidad es resignificada a partir de parámetros éticos y socioeconómicos, mientras que en otras la pertenencia nacional sigue siendo un insumo de cohesión social, ¿cómo entender esta aparente contradicción?

Para responder a esta interrogante, es necesario considerar que la identidad en el contexto de la migración venezolana en Ecuador se desarrolla de forma estratégica, es decir que las personas poseen la agencia para utilizar la nacionalidad como una fuente de cooperación y solidaridad en ciertas circunstancias, mientras que, en otras la idea de la homogeneidad de la nación es puesta en cuestionamiento en favor de construcciones identitarias basadas en parámetros éticos o de clase. La nacionalidad puede ser enfatizada de manera estratégica cuando esta permite generar prácticas de colaboración que facilitan la acumulación de diferentes formas de capital, por ejemplo, a través de acciones de solidaridad entre migrantes, acceso a fuentes de empleo o información. En otros contextos, especialmente frente a escenarios marcados por la discriminación, las construcciones identitarias critican la homogeneidad de la nacionalidad en favor de otros parámetros. Esta forma de entender las dinámicas identitarias enfatiza la agencia de las personas, tanto para realizar lecturas profundas de su entorno social, como para actuar en función de este.

La etnicidad, por lo tanto, es una frontera que se reinterpreta de forma estratégica. Por una parte, frente al contexto de exclusión propio de la sociedad ecuatoriana, los migrantes refuerzan discursos que enfatizan la diversidad del grupo, potencializando dicotomías que asocian sentidos positivos hacia parte del colectivo, para separarse del resto. Por otra parte, cuando la nacionalidad puede ser un camino para construir diferentes formas de capital social, económico o conocimiento útil para la vida en contextos transnacionales, estas formas identitarias



se vuelven un recipiente más homogéneo y generalizante. De esto se desprende que la posicionalidad de las personas con respecto a su etnicidad puede cambiar dependiendo del contexto.

Anthias (2007) introduce el concepto de *mobilisability* (movilización) para indicar que el capital social construido en base a relaciones étnicas resulta útil en la medida en que puede ser movilizado para generar beneficios. Los lazos sociales que se encuentran mal vistos en una sociedad no pueden ser movilizados hacia ventajas, por lo que no son un capital social útil. De manera similar, la identidad apegada a la nacionalidad puede ser movilizada en función de prácticas de solidaridad y colaboración en la medida que estas representen beneficios concretos. En otras circunstancias, las fronteras étnicas pueden ser reinterpretadas para hacer frente a prácticas de discriminación o xenofobia.

7. Conclusiones

En este artículo se ha argumentado que la construcción de identidades posee un carácter dinámico y flexible. En primer lugar, frente a un contexto donde los patrones de discriminación, racismo y xenofobia han sido constantes, las narrativas sobre identidad muchas veces refuerzan la idea de heterogeneidad de los grupos migrantes. Por lo cual, es común encontrar construcciones identitarias que priorizan parámetros de comportamiento ético o características socioeconómicas por sobre el lugar de proveniencia. Sin embargo, la nacionalidad, aún en este contexto, sigue siendo un elemento relevante, especialmente cuando estas adscripciones pueden ser movilizadas para la construcción de capital social, cultural o económico. Por lo tanto, en el marco de la migración venezolana en Quito, la identidad posee un carácter estratégico desarrollado en función de la propia agencia de los migrantes. En ciertas ocasiones, la nacionalidad puede ser movilizada para la obtención de beneficios concretos, en relaciones de solidaridad y cooperación. En otras, frente a la discriminación estructural, la identidad es planteada en función de parámetros que buscan evitar generalizaciones. Este carácter estratégico representa otra forma de agencia para navegar frente al contexto propia de los movimientos migratorios Sur—sur que ha sido estudiada dentro de la literatura relevante. Comprender el dinamismo y la importancia de los fenómenos identitarios en contextos migratorios es una tarea fundamental no solo a nivel académico, sino también para el desarrollo de políticas públicas dentro de la región. La literatura global sobre este campo se encuentra bien desarrollada; sin embargo, en el ámbito local representa un campo que necesariamente debe ser profundizado.

8. Referencias bibliográficas

- Albeda, Y., Tersteeg, A., Oosterlynck, S., y Verschraegen, G. (2018). Symbolic boundary making in super-diverse deprived neighbourhoods. *Tijdschrift voor economische en sociale geografie*, 109(4), 470-484. <https://doi.org/10.1111/tesg.12297>
- Álvarez, S. (2020). Ilegalizados en Ecuador, el país de la “ciudadanía universal”. *Sociologías*, 22, 138-170.
- Anthias, F. (2007). Ethnic ties: Social capital and the question of mobilisability. *The Sociological Review*, 55(4), 788-805.
- Ayala Mora, E. (2011). *La interculturalidad: Camino para el Ecuador*. Confederación Nacional de Organizaciones Campesinas, Indígenas y Negras (FENOCIN).
- Barth, F. (1998). *Ethnic groups and boundaries: The social organization of culture difference*. Waveland Press.
- Bastidas, C. (2020). *Sistematización de estudios sobre la caracterización de la migración venezolana en Ecuador (Quito y Guayaquil)*. Organización Internacional del Trabajo.
- Bourdieu, P. (2018). *The forms of capital*. Routledge.
- Bretón, V. (2015). Políticas de reconocimiento neoliberales y posneoliberales en Ecuador: Continuidades y rupturas. *Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia*, 31, 25-49.
- Charsley, K., y Bolognani, M. (2017). Being a freshie is (not) cool: Stigma, capital and disgust in British Pakistani stereotypes of new subcontinental migrants. *Ethnic and Racial Studies*, 40(1), 43-62. <https://doi.org/10.1080/01419870.2016.1145713>
- Fernández, G. (2007). Race, gender, and class in the persistence of the Mariel stigma twenty years after the exodus from Cuba. *International Migration Review*, 41(3), 602-622.
- Granda, M. (2017). El macho sabio. Racismo y sexismo en el discurso sabatino de Rafael Correa. *Ecuador Debate*, 100, 197-211.
- Ignatiev, N. (2012). *How the Irish became white*. Routledge.
- Jacobson, M. (1998). *Whiteness of a different colour: European immigrants and the alchemy of race*. Harvard University Press.
- Jaworsky, B. (2016). *The boundaries of belonging: Online work of immigration-related social movement organizations*. Springer.
- Kim, J. (2019). Ethnic capital, migration, and citizenship: A Bourdieusian perspective. *Ethnic and Racial Studies*, 42(3), 357-385. <https://doi.org/10.1080/01419870.2019.1535131>

- Kingman, E. (2002). Identidad, mestizaje, hibridación: Sus usos ambiguos. *Revista Proposiciones*, 34, 1-8.
- Lamont, M., y Bail, C. (2007). Bridging boundaries: The equalization strategies of stigmatized ethno-racial groups compared. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 154, 1-29.
- Mallet, M., y Pinto-Coelho, J. (2018). Investigating intra-ethnic divisions among Latino immigrants in Miami, Florida. *Latino Studies*, 16(1), 91-112.
- Mantilla, J. (2020). Xenophobia and class conflicts among Venezuelan migrants: An ethnographic study in the city of Ibarra, Ecuador. *Journal of Advanced Research in Social Sciences*, 3(4), 1–11. <https://doi.org/10.33422/jarss.v3i4.530>
- Mantilla, J. (2022). *Solidaridad digital y migraciones: Análisis sobre el uso de tecnologías digitales entre ciudadanos venezolanos en Quito, Ecuador*. Estudios Fronterizos.
- Martínez Novo, C. (2018). Ventriloquism, racism and the politics of decoloniality in Ecuador. *Cultural Studies*, 32(3), 389-413.
- Nielsen, M. H., Frederiksen, M., y Larsen, C. A. (2020). Deservingness put into practice: Constructing the (un)deservingness of migrants in four European countries. *The British Journal of Sociology*, 71(1), 112-126.
- Papadantonakis, M. (2020). Black Athenians: Making and resisting racialized symbolic boundaries in the Greek street market. *Journal of Contemporary Ethnography*, 49(3), 291-317.
- Pérez, D. (2020). Representaciones en los medios impresos: Movimiento indígena y par nacional en Ecuador. *Austral Comunicación*, 9(2), 217-248.
- Quiroga, D. (1999). Sobre razas, esencialismos y salud. *Ecuador Racista*, 6, 127-136.
- Rahier, J. (2020). From the transatlantic slave trade to contemporary ethnoracial law in multicultural Ecuador: The “changing same” of anti-Black racism as revealed by two lawsuits filed by Afrodescendants. *Current Anthropology*, 61(2), 248-259.
- Ramírez, J., Linares, Y., & Useche, E. (2019). Geopolíticas migratorias, inserción laboral y xenofobia: Migrantes venezolanos en Ecuador. En C. Blouin (Ed.), *Después de la llegada. Realidades de la migración venezolana* (pp. 1–29). ThemisPUCP.
- Rétiová, A., Rapoš Božić, I., Klvačová, R., y Jaworsky, B. N. (2021). Shifting categories, changing attitudes: A boundary work approach in the study of attitudes toward migrants. *Sociology Compass*, 15(3), e12855.



- Ripoll, S. & NavasAleman, L. (2018). Xenofobia y discriminación hacia refugiados y migrantes venezolanos en Ecuador y lecciones aprendidas para la promoción de la inclusión social. *Social Science in Humanitarian Action Platform*(IDS–UNICEF). (1–49 pp.).
- Rocha, J. (2017). La migración y el racismo como rasgos complejos de los afrodescendientes del barrio Nigeria. *INNOVA Research Journal*, 2(1), 1-6.
- Roitman, K., y Oviedo, A. (2017). Mestizo racism in Ecuador. *Ethnic and Racial Studies*, 40(15), 2768-2786.
- Roitman, K., y Oviedo, A. (2017). Mestizo racism in Ecuador. *Ethnic and racial studies*, 40 (15), 2768-2786.
- Sanders, J. (2002). Ethnic boundaries and identity in plural societies. *Annual Review of Sociology*, 28(1), 327-357.
- Torres, J., y Naranjo Navas, C. (2019). Migración venezolana en Riobamba: Proceso de asimilación y adaptación de los migrantes venezolanos a la ciudad de Riobamba, Ecuador. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 4(1), 47-68.
- Vandevoordt, R. & Verschraegen, G. (2019). Demonstrating deservingness and dignity: Symbolic boundary work among Syrian refugees. *Poetics*, 76, Article 101343. <https://doi.org/10.1016/j.poetic.2018.12.004>
- Vera, R. (2021). Hate crime and racial discrimination in Ecuador: The case of Michael Arce in ESMIL. *International Journal of Discrimination and the Law*, 21(2), 117-138.
- Wessendorf, S. (2021). Ethnic minorities' reactions to newcomers in East Londres: Symbolic boundaries and convivial labor. *The British Journal of Sociology*, 71(2), 208-220.
- Wimmer, A. (2004). Does ethnicity matter? Everyday group formation in three Swiss immigrant neighbourhoods. *Ethnic and Racial Studies*, 27(1), 1-36.
- Wimmer, A. (2013). *Ethnic boundary making: Institutions, power, networks*. Oxford University Press.
- Wimmer, A., y Schiller, N. (2003). Methodological nationalism, the social sciences, and the study of migration: An essay in historical epistemology. *International Migration Review*, 37(3), <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2003.tb00151.x>



Educación intercultural bilingüe con maestros monolingües: estudio de caso en el cantón Otavalo, Imbabura, Ecuador

*Ishkay Shimipi Kawsaypura Yachana ukupi shuklla shimipi rimak Yachachikuna:
Ecuador, Imbabura, Otavalopi maskaykunata rurashka*

*Intercultural bilingual education by monolingual teachers:
a case study of the Otavalo Canton in Imbabura, Ecuador*

Jorge Gómez Rendón
jgomez630@puce.edu.ec
ORCID: 0000-0002-8511-0051
Pontificia Universidad Católica del Ecuador
(Quito, Ecuador)

Ledys Hernández Chacón
hernandez@uotavalo.edu.ec
ORCID: 0000-0002-3706-1873
Universidad de Otavalo
(Otavalo, Ecuador)

Diego Rodríguez Estrada
drodriguez@uotavalo.com.ec
ORCID: 0000-0001-8896-6771
Instituto Otavaleño de Antropología
(Otavalo, Ecuador)

Cita recomendada:

Gómez Rendón, J., Hernández Chacón, L., Rodríguez Estrada, D. (2023). Educación intercultural bilingüe con maestros monolingües: estudio de caso en el cantón Otavalo, Imbabura, Ecuador. *Revista Sarance*, (51), 105 - 126. DOI: 10.51306/ioasarance.051.06

Resumen

Este artículo aborda la problemática del bilingüismo entre los docentes del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador. El objetivo fue establecer la relación entre la lengua de los docentes y el tipo de educación que prevalece en la Educación Intercultural Bilingüe. Para ello, se realizó un estudio de caso en los Centros de Educación Comunitaria Intercultural Bilingüe (CECIBs) del cantón Otavalo. El documento presenta un análisis de las dimensiones de la docencia monolingüe en entornos bilingües de aprendizaje. Los resultados



ofrecen un diagnóstico sobre la zona de estudio y su oferta educativa intercultural bilingüe, considerando el bilingüismo o monolingüismo de la planta docente y las características de su población estudiantil. Se concluye con una evaluación de los límites de aplicación del Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB) y se sugiere una posible salida al problema mediante la inmersión lingüística comunitaria de docentes monolingües.

Palabras clave: bilingüismo; interculturalidad; monolingüismo; castellanización; comunidad.

.....

Tukuys huk

Kay killkaypimi rimarin imasha Ecuador markamanta Ishkay Shimipi Kawsaypura Yachana ukupi yachachikkuna mana ishkay shimita alli rimanahun, mana kashpaka shuklla shimitalla riman. Chaymi chimpapurachikrin kay killkaypi, ima shimita yachachikkuna rimakta, shinallata mayhan shimita shinchi kana Ishkay Shimipi Kawsaypura Yachana ukupika. Chaypami Otavalomanta ayllu ukupi Ishkay Shimipi Kawsaypura Yachana (CECIBs) ukukunapi yuyarishpa killkashka kay ruraytaka. Kaypimi, killkashka kan imasha shuklla shimita rimak yachachikkuna yachachin ishkay shimipi Kawsaypura Yachana ukukunapi. Imashinallata paykuna yachachishkakunaka sinchiyachinchu, mana kashpaka kiyalakyachinchu runa yachaykunata. Shinashpa rikuchin, maypilla kay yachaykunata hapishkata, imatalla kay yachana ukukuna Ishkay Shimipi Kawsaypura Yachanakunata wawakunaman yachachin, chay hawa rikukrin ishkay shimitachu, shuklla shimitachu yachachikunaka riman, shinallatak mashna wawakuna, mashna watata chariktapash, maymantak kakkunatapash rikukrin. Chaymantami puchukan imasha Ishkay Shimipi Kawsaypura Yachana Llikapi (MOSEIB) yachaykuna ruraypika mana tukuy chashna shina rurarinkapa paktanchu, chaymanta mañan kay ukumanta shuklla shimita rimak yachachikkunaka uchallami ayllullakta ukuman rishpa runa shimita yachahuna kan, chayllami kay ishkay yachaykuna ishkay shimipi alliman sinchiyanaka.

Sinchilla shimikuna: ishkay shimita rimakkuna; Kawsaypura; shuklla shimita rimakkuna; mishu shimi rimakkuna; ayllullakta.

.....

Abstract

This article addresses the problem of bilingualism among the teachers from the Intercultural Bilingual Education System in Ecuador. The objective here was to establish the relationship between the teachers' linguistic knowledge and the type of teaching generally seen in Intercultural Bilingual Education. To this end, the authors conducted a case study of twenty Intercultural Bilingual Community Education Centers in the Otavalo canton. The document presents an analysis of the dimensions of monolingual teaching in bilingual learning environments. The results offer a diagnosis of the study area and bilingual intercultural education services, considering the bilingualism or monolingualism of the teaching staff and the characteristics of its student population. It concludes with an evaluation of the limits of the Model of Bilingual Intercultural Education while suggesting as a solution the community-based linguistic immersion of monolingual teachers.

Keywords: bilingualism; interculturality; monolingualism; Hispanicization; community.



1. Introducción

En un contexto de desplazamiento lingüístico hacia el castellano, cada vez más vertiginoso, por parte de las comunidades de habla kichwa de la Sierra ecuatoriana, en el cual la escuela intercultural bilingüe funciona como un factor de hispanización debido, entre otras cosas, al reducido número de maestros kichwa hablantes, la presente contribución sistematiza la información recogida en los centros educativos interculturales bilingües (CECIBs) del cantón Otavalo sobre el conocimiento lingüístico de los docentes, analiza el contexto sociodemográfico en que se desenvuelve la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y evalúa las dimensiones sociales, culturales y lingüísticas de una educación monolingüe hispanohablante en comunidades indígenas bilingües.

En la segunda sección abordamos brevemente la historia de la EIB en Ecuador y los problemas que enfrenta hoy en día, enfocándonos en el desplazamiento lingüístico hacia el castellano dentro de la comunidad de habla kichwa y la influencia de una enseñanza monolingüe hispanohablante en un entorno sociocomunicativo bilingüe kichwa-castellano, como el de las comunidades que reciben los servicios educativos del SEIB, en el cantón Otavalo. La tercera sección tiene un carácter metodológico y trata de los criterios seguidos para levantar la información que constituye la materia empírica de este estudio. La cuarta sección está dedicada a presentar los resultados del relevamiento etnográfico y documental, encuadrándolos en el contexto sociodemográfico y la oferta educativa del cantón, e interpretándolos de manera comparada a partir de la información disponible del sondeo sociolingüístico de 1991. En la quinta y última sección contextualizamos la problemática de la docencia monolingüe en el marco del proyecto de inmersión lingüística como una posibilidad real para que la EIB contribuya a la conservación efectiva de las lenguas indígenas.

2. Un repaso al origen de la EIB y su desafíos actuales en Ecuador

Con inicios a mediados del siglo XX en el marco de experiencias educativas que incorporaban elementos lingüísticos y culturales propios de los pueblos indígenas, la Educación Intercultural Bilingüe —en adelante EIB— adquirió carta de naturalización en el sistema educativo ecuatoriano en el año de 1988. La historia de la EIB en Ecuador está enmarcada en la lucha de los pueblos y nacionalidades por su derechos colectivos, como también en la construcción de la plurinacionalidad e interculturalidad del Estado, principios consagrados constitucionalmente desde 2008 (Gómez Rendón, 2019). Dentro de la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), la EIB rige para los pueblos y nacionalidades y se organiza en el Sistema de Educación Intercultural Bilingüe —en adelante SEIB—, instancia descentrada del



Sistema Nacional de Educación. Uno de los objetivos del SEIB es garantizar que la EIB “aplique un modelo de educación pertinente a la diversidad de los pueblos y nacionalidades; valore y utilice como idioma principal de educación el idioma de la nacionalidad respectiva y el castellano como idioma de relación intercultural” (Ley No. 417, 2011, p. 30)¹.

Desde los inicios de la EIB, la lengua constituyó el ámbito central de su práctica y su marca distintiva con respecto al sistema educativo hispano (Gómez Rendón, 2019; Vernimmen, 2019). Hoy en día, como resultado de la lucha de los pueblos indígenas en el Ecuador, está reconocido a nivel constitucional el derecho de las personas a aprender en su propia lengua, pues es a través de la lengua que se desarrolla el proceso de socialización de los niños y niñas, su inserción en los procesos semióticos iniciales y la construcción de su identidad individual y social (Rodríguez, 2017).

Transcurridas más de tres décadas de la oficialización de la EIB en Ecuador, esta enfrenta hoy en día varios desafíos que amenazan decisivamente su sostenibilidad, entre los cuales podemos mencionar como los más importantes:

- Falta de autonomía del SEIB dentro del Sistema Nacional de Educación;
- Reorganización del sistema educativo en niveles administrativos que incluyen zonas, distritos y áreas, con el fin de descentralizar la gestión de la educación pública, sin que se hayan considerado las particularidades socioculturales, demográficas y geográficas de los pueblos y nacionalidades;
- Subsistencia de un currículo que, pese a sus distintas reformas, no obedece a las expectativas de los pueblos y nacionalidades en relación con su organización sociopolítica, sus expresiones culturales y su situación lingüística;
- Falta de maestros interculturales con formación pedagógica; y, en relación con esto,
- Presencia de un número creciente de docentes monolingües en castellano que desconocen las particularidades sociales, culturales y lingüísticas de las comunidades atendidas por los centros educativos donde laboran.

¹ La Ley Orgánica de Educación Intercultural fue modificada en Diciembre de 2016. En esta modificación, el apartado citado se puede encontrar en el Artículo 81, en la página 63. De ahora en adelante, citaremos solo lo consultado en la versión del 2011 de la Ley Orgánica de Educación Intercultural, ya que el material citado y consultado no cambió en contenido, solamente recibió modificaciones de paginado y distribución dentro de la redacción de la Ley.



En este artículo nos ocupamos de los problemas que representa para la EIB la presencia cada vez mayor de docentes hispanos monolingües que imparten contenidos socioculturales propios de una nacionalidad y lo hacen a través de la lengua oficial en lugar de la lengua indígena: dicho de otro modo, la problemática de una comunicación intercultural bilingüe entre docentes monolingües y estudiantes bilingües en una situación diglósica donde el castellano es la lengua dominante frente a las lenguas indígenas. Aunque la situación no es reciente —pues a inicios de los años noventa más de la mitad de los docentes tenían el castellano como lengua materna (Buttner, 1993, p.77)—, se ha vuelto dramática con el paso del tiempo y hoy pone en peligro la supervivencia del modelo. Para entender la dimensión del problema, el presente estudio tomará como referencia el caso del cantón Otavalo, en la provincia de Imbabura, no solo por ser étnicamente emblemático de la población kichwa de la Sierra ecuatoriana, sino porque es uno de los que concentra el mayor número de centros educativos interculturales bilingües en el país.

2.1. *La vitalidad de las lenguas indígenas y el kichwa*

En el Ecuador existen catorce nacionalidades, pero solo doce lenguas indígenas. Dos lenguas han desaparecido en los últimos diez años con el deceso de quienes eran considerados sus últimos hablantes (Gómez Rendón, 2018). La amenaza de extinción se cierne sobre todas las lenguas indígenas que hoy se hablan en el territorio nacional. Esto es cierto incluso para la lengua con el mayor número de hablantes en Ecuador, el kichwa (Moseley, 2010).

A inicios de los años noventa, los índices de vitalidad del kichwa en Imbabura eran relativamente altos, aun cuando para entonces existía una importante población de hablantes con diferentes grados de bilingüismo en kichwa y castellano, según el primer —y hasta ahora único— estudio sociolingüístico sobre el kichwa serrano (Buttner, 1993, p. 49). Sin embargo, esta vitalidad no tenía su correlato en el espacio educativo. De acuerdo con la misma fuente, en los 53 centros educativos investigados en la Sierra, los profesores utilizaban más el castellano que el kichwa en los tres primeros grados de instrucción primaria (42.3% vs. 40.4%), en tanto que “en los demás grados se usa de preferencia el castellano o ambas lenguas” (Buttner, 1993, p.77). Estos porcentajes se explican si tomamos en cuenta que 55% de los maestros tenían el castellano como lengua materna.

En los últimos treinta años, la situación del kichwa ha cambiado de manera sensible en todas las provincias. Imbabura no es la excepción. Si bien no existe un estudio actualizado que nos permita trazar los cambios sufridos en la vitalidad de la lengua indígena en el cantón Otavalo, disponemos de un sondeo sociolingüístico más reciente para el cantón Cotacachi, contiguo a nuestra zona de estudio (Gómez

Rendón, 2012). La comunión de rasgos sociales, culturales y lingüísticos entre ambos cantones nos permite extrapolar algunas conclusiones con respecto a la vitalidad actual del kichwa en la provincia de Imbabura.

En Cotacachi existen comunidades kichwa hablantes en seis parroquias. De acuerdo con los datos sociolingüísticos recogidos, la lengua kichwa está amenazada en todas las parroquias, lo que significa que su vitalidad —medida por el número de hablantes, el uso de la lengua en diferentes espacios comunicativos y la transmisión intergeneracional— está por debajo de un nivel que permite su adecuada conservación a largo plazo. No solo que en todas las parroquias conviven hablantes del kichwa y hablantes del castellano —estos últimos, mestizos o indígenas que ya no hablan kichwa— sino que en todas predomina el uso del castellano entre los jóvenes. En términos generales, se observa un aumento del bilingüismo, el cual, sin embargo, muestra diferentes grados según la comunidad de que se trata, más sostenido en unas que en otras, donde se ha convertido solamente en una etapa transitoria hacia la castellanización.

En una situación como la descrita, donde el kichwa pierde cada vez más espacios frente al castellano, la función de la EIB es promover el uso de la lengua indígena al interior del espacio educativo y fomentar su uso intergeneracional dentro del espacio doméstico y comunitario. En palabras de Corbetta, Bustamante y Vergara Parra (2018), en los procesos de enseñanza-aprendizaje, “el bilingüismo deja de ser solo un instrumento de ‘civilización’ y comienza a entenderse como un factor fundamental en la continuidad de los grupos étnicos” (p. 18). En tales casos, el docente juega un papel fundamental como catalizador del uso lingüístico dentro y fuera del espacio escolar. ¿Pero qué ocurre si los docentes son monolingües hispanohablantes?

2.2. *Docencia monolingüe en contextos sociocomunicativos bilingües*

De acuerdo con el esquema de utilización de lenguas en el proceso educativo del SEIB, los docentes deberían utilizar la lengua indígena en porcentajes diferenciados: desde el 100% en la Educación Infantil Familiar Comunitaria hasta el 40% en el Bachillerato. En el nivel de Educación General Básica se identifican cuatro áreas, cada una con una participación distinta de la lengua materna: 1) inserción en los procesos semióticos (75%); 2) fortalecimiento cognitivo, afectivo y psicomotriz (50%); 3) desarrollo de destrezas y técnicas de estudio (45%); y 4) procesos de aprendizaje investigativo (40%) (Ministerio de Educación [ME], 2013).

Aunque el uso de la lengua indígena disminuye conforme avanza el proceso educativo —cosa que en más de una ocasión ha llevado a pensar que la EIB no es otra



cosa que un puente hacia la castellanización— está claro que su papel es decisivo en el proceso de socialización del individuo, así como en áreas que van de lo cognitivo a lo afectivo. En este contexto nos planteamos la pregunta sobre la posibilidad de una EIB con maestros monolingües. ¿Es posible llevar adelante, en todos sus niveles, una EIB que observe esta repartición de los usos lingüísticos en el proceso educativo? ¿Qué porcentaje de los docentes de los CECIBs son monolingües en castellano y cómo es su distribución en los distintos niveles de enseñanza? ¿Actúa el monolingüismo castellano de manera irreversible como factor de desplazamiento lingüístico en el espacio escolar? ¿De qué maneras los docentes monolingües en castellano pueden contribuir eficaz y sustantivamente a la consecución de los objetivos de la EIB?

Para empezar a responder estas preguntas debemos recordar que la relación entre el castellano y las lenguas indígenas ha estado caracterizada, durante siglos, por una diglosia con bilingüismo. Esto significa que en la sociedad ecuatoriana conviven el castellano y las lenguas indígenas en condiciones desiguales, de manera que la lengua oficial a nivel nacional —el castellano— es el único código de prestigio en el espacio público, la enseñanza y la comunicación (Gómez Rendón, 2017; Moreno Fernández, 1998). En este contexto, la enseñanza a través del uso exclusivo del castellano en la escuela intercultural bilingüe se convierte en un factor de castellanización y aculturación que profundiza la diglosia a nivel de la sociedad y acelera el desplazamiento lingüístico y la pérdida de las lenguas indígenas.

Si nos preguntamos por las razones para que una enseñanza desarrollada a partir de la interacción monolingüe tenga resultados contrarios a los que busca la EIB, veremos que se trata de un conjunto de factores interrelacionados. De entre ellos consideramos fundamental el papel que juega el maestro como referente sociocultural dentro y fuera de la escuela, sobre todo en áreas no-urbanas—donde en ocasiones puede llegar a ser un representante del poder estatal y el contacto principal con la sociedad mayoritaria hispanohablante. En estos casos, el docente constituye el mejor ejemplo de lo que Butragueño (2006) llama “líderes lingüísticos”, a quienes define en los siguientes términos:

Los líderes son, en principio, las personas que llevan la delantera en la dirección adoptada por la expansión de unas variantes lingüísticas frente a otras. Los líderes lingüísticos tienen un papel central en el desarrollo de la vida cotidiana. Son, al parecer, agentes dinámicos en sus propios grupos, al tiempo que enlaces con la comunidad local. Estas relaciones son críticas, bajo el supuesto de que el flujo principal de difusión de variables lingüísticas transita por la interacción cara a cara. Los líderes lingüísticos lo son, entre otras razones, porque sirven de modelo a los demás hablantes. (p.9)

Comprender las dimensiones de la influencia que ejerce el maestro hispanohablante monolingüe como modelo del uso lingüístico exige posicionarlo en



la red de actores educativos. Esta red, mejor conocida como comunidad educativa, comprende “el conjunto de actores directamente vinculados a una institución educativa determinada, con sentido de pertenencia e identidad, compuesta por autoridades, docentes, estudiantes, madres y padres de familia o representantes legales y personal administrativo o de servicio” (Ley Orgánica de Educación Intercultural, 31 de marzo de 2011, R.O. No. 417, Artículo 15). Así definida, la comunidad educativa abarca no sólo los actores directos del proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito escolar, sino también a quienes participan fuera del espacio de la escuela. Por lo tanto, los núcleos familiares son los actores educativos más relevantes del espacio. Numerosas investigaciones han insistido en la vinculación entre familia, escuela y comunidad y su incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación formal y no-formal (Villaroel y Sánchez, 2002; Trilla, Gros y López-Palma, 2003; Rivas, 2007; Vila, 2014; Colom, 2015; Páez, 2015; Trilla, 2016).

Sin embargo, la familia nuclear no juega el mismo papel en la EIB y en la educación hispana. Si consideramos los patrones de organización social que predominan en los pueblos y nacionalidades, los núcleos familiares son parte de una matriz de referencia sociocultural mayor, la comunidad, dentro de la cual adquieren sentido sus prácticas. Para América Latina, existen estudios que apuntan a la importancia del vínculo entre escuela y comunidad (véase, por ejemplo, De Tezanos, Muñoz y Romero, 1983; Borsotti, 1984), como también publicaciones que tratan sobre la relación neurálgica entre escuela, familia y comunidad en zonas rurales, específicamente, en el marco de la EIB (Sánchez-Parga, 1988; Álvarez, 1989).

Sobre la importancia de la relación comunidad-educación nos habla con toda claridad Krainer (1996) cuando afirma que “[l]a comunidad y la educación están, para los indígenas, íntimamente relacionadas. Las dos se fortalecen mutuamente. Las comunidades representan la unidad primera y fundamental del pueblo indígena” (p. 80). Esto significa que, de una u otra forma, los usos lingüísticos del maestro hispanohablante monolingüe repercuten no solo en el espacio escolar, sino también, de manera decisiva, en el espacio comunitario, sobre todo si, como señalamos párrafos atrás, están sentadas las condiciones para una rápida difusión de conductas lingüísticas prestigiosas debido a la diglosia que prevalece a nivel social.

La relevancia de la relación entre la escuela y la comunidad en el marco de la educación intercultural bilingüe está subrayada por el modelo que la rige. El MOSEIB incluye a la comunidad como un actor clave del proceso educativo intercultural bilingüe en la medida que reconoce la importancia de la educación no-escolarizada para la transmisión de conocimientos que se realizan en espacios socioculturales comunitarios específicos y a través de sujetos locales que son



depositarios de técnicas, conocimientos y creatividades. La inclusión de dichos espacios y sujetos en el proceso educativo es fundamental para lograr el cometido de la EIB de fortalecer la identidad y las prácticas culturales y lingüísticas propias de los pueblos y nacionalidades. Desde esta perspectiva, incorporar a la comunidad en el proceso educativo implica varias acciones:

Designar educadores provenientes de la propia comunidad, previa formación y mediante el mantenimiento de cursos permanentes; organizar la participación de miembros de la comunidad en el proceso educativo, utilizando los saberes de los adultos en aspectos relacionados con la agropecuaria, las manifestaciones artísticas, la tradición oral; fortalecer el trabajo comunitario mediante la participación de los estudiantes en mingas; integrar las organizaciones locales en los procesos de planificación, seguimiento, monitoreo y evaluación del proceso educativo; organizar actividades educativo-comunitarias que faciliten el fortalecimiento de la identidad grupal; consensuar el modo de vida sustentable que sirva de referencia a la educación y demás aspectos de la vida nacional (Ministerio de Educación, 2013, p.35).

En la línea de lo expuesto, existen tres tipos de consecuencias de una docencia hispanohablante monolingüe en una matriz educativa intercultural bilingüe:

1. Aquellas que tienen como ámbito la escuela y que involucran la lengua como canal de transmisión de contenidos, es decir, consecuencias que involucran la obvia dificultad que encuentra un maestro hispanohablante monolingüe en transmitir a sus estudiantes contenidos en una lengua que no conoce;
2. Aquellas que tienen como ámbito la comunidad y que involucran la falta de destrezas lingüísticas y conocimientos culturales que le impiden al maestro hispanohablante monolingüe participar activamente en la vida comunitaria y crear un flujo adecuado de comunicación con el núcleo familiar al que pertenece el estudiante y cohesionar de este modo la comunidad educativa; y
3. Aquellas que tienen como ámbito la escuela y la comunidad y que involucran la repetición de conductas lingüísticas vinculadas con la lengua oficial, las cuales se basan en percepciones y actitudes diglósicas que desprestigian el uso de las lenguas indígenas frente al castellano.

Por otra parte, pese a su particularidad, la EIB padece las mismas falencias del sistema educativo en general: la masificación del conocimiento, los métodos memorísticos, la fragmentación de las asignaturas, la evaluación punitiva, la despersonalización de la enseñanza, entre otros. Estas falencias hacen que la implementación de las estrategias educativas para la enseñanza intercultural no alcance la efectividad requerida, y las brechas culturales que evidencian las inequidades sociales se abran cada vez más.

Lo anterior, sin embargo, no desconoce el papel de la escuela en la conservación de la lengua, pues en la revitalización y promoción del bilingüismo “la escuela es uno de los principales mecanismos para ser exitoso en su consecución” (OREAL/UNESCO, 2017a, p. 100). En efecto, el papel del maestro como modelo de conductas lingüísticas también puede tener consecuencias positivas. Si un maestro monolingüe cultiva en sí mismo y en sus pares conductas que fomentan el bilingüismo a través del aprendizaje de la lengua indígena en contextos comunitarios, su figura como modelo de buenas prácticas bilingües amplificará el uso de la lengua indígena en la escuela y la comunidad.

3. Metodología

Con el fin de evaluar el conocimiento lingüístico de los docentes que forman parte del SEIB del cantón, se realizó un diagnóstico entre los maestros de veinte centros educativos interculturales bilingües (CECIBs) del cantón Otavalo, seleccionados tomando en cuenta los criterios que se describen a continuación:

- *Homogeneidad étnica:* este criterio se refiere a que los grupos étnicos estudiados comparten características culturales similares; en el caso de los CECIBs del cantón Otavalo, todas las comunidades pertenecen a la nacionalidad kichwa;
- *Relación escuela-comunidad:* este criterio se refiere a la cercanía geográfica entre los CECIBs y las comunidades con las cuales se relacionan; en el caso del cantón Otavalo, la mayoría de los CECIBs se encuentran ubicados en el interior de comunidades kichwas, lo que facilita el contacto directo con las comunidades;
- *Porcentaje de docentes monolingües:* este criterio se refiere al porcentaje de docentes que desconocen la lengua kichwa e imparten sus clases en castellano. Los CECIBs del cantón Otavalo presentan un 67,8% de docentes monolingües en castellano, concentrados en un espacio geográfico reducido, lo que permite trabajar de manera eficiente;
- *Niveles educativos:* este criterio se refiere a los niveles educativos que se imparten en los CECIBs, si se asume que la edad correspondiente a Educación Básica es la idónea para fomentar nexos sociocomunicativos, pues existe un desarrollo completo del lenguaje (en la educación inicial esto aún se encuentra en formación) y aún no se ha perdido el uso total de la lengua kichwa por los procesos de aculturación (en los niveles de Bachillerato prácticamente ya no se habla el kichwa). Todos los CECIBs del cantón Otavalo tienen educación básica.



Las técnicas utilizadas para el levantamiento de la información han sido la observación participante, la entrevista etnográfica y el grupo focal. Correspondientemente, se han utilizado como instrumentos varias guías de observación y entrevista, las cuales fueron aplicadas en los distintos espacios sociocomunicativos de la investigación.

4. Resultados y discusión

El cantón Otavalo, ubicado en la provincia de Imbabura, tiene una extensión de 490 225 km² y limita con los cantones Cotacachi, Antonio Ante e Ibarra. Su población es de 104 874 habitantes de acuerdo con el último censo poblacional (Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC], 2010), es decir, el 26,33% de la provincia. Con una tasa mayoritaria de mujeres, el cantón ofrece una composición demográfica culturalmente diversa.

Otavalo se encuentra dividido políticamente por las parroquias urbanas de San Luis y el Jordán, donde se encuentra la cabecera cantonal, y nueve parroquias rurales: Miguel Egas, Eugenio Espejo, González Suárez, San José de Pataquí, San José de Quichinche, San Juan de Ilumán, San Pablo, San Rafael, Selva Alegre. Presenta una mayor concentración de población en el área rural, donde vive el 62,48% de la población total. La población urbana se concentra en el casco urbano municipal y representa el 37,52%. A diferencia de otros cantones a nivel nacional, la población urbana no refleja un crecimiento importante y la mayor parte continúa concentrándose en el sector rural (INEC, 2010).

En cuanto a la composición étnica, el territorio otavaleño presenta diversidad cultural, con predominio de la población indígena perteneciente al pueblo kichwa Otavalo. Asentada principalmente en las comunidades rurales, la población indígena se organiza en comunidades y su estructura política y legal es regida a través de cabildos. Existe también, en menor grado, la presencia de población mestiza, blanca y de otros grupos étnicos.

La población indígena es de 60 032 habitantes, lo que representa el 57.24% de la población total del cantón. En su mayoría se identifican como miembros del pueblo kichwa Otavalo, aunque también existen algunas comunidades del pueblo kayambi asentadas en el territorio. La población indígena otavaleña corresponde al 15.6% de la nacionalidad kichwa del país y conforma el pueblo kichwa de mayor representatividad entre la población indígena de la provincia. De acuerdo con los datos del INEC, el grupo de 5 a 14 años resulta el de mayor densidad poblacional, seguido por los adolescentes de 15 a 19 años. Por su parte, la población mestiza es de 42 260 habitantes (40.3%) y se concentra principalmente en las dos parroquias urbanas que conforman el cantón. En menor proporción se presentan otros



grupos demográficos, autoidentificados como blancos, afroecuatorianos, mulatos, montubios y negros, que no superan el 2% del total.

Al estar constituidas por diversas comunidades, cada una de las cuales guarda una estructura organizacional propia, la composición sociocultural de las parroquias resulta compleja. Esto implica una pluralidad de prácticas que responden a dinámicas culturales propias de la nacionalidad kichwa. Existen dos parroquias urbanas (San Luis y El Jordán) ubicadas en el núcleo del cantón y una parroquia periurbana (Miguel Egas Cabezas). Aunque las primeras se catalogan como urbanas, muestran una composición de barrios urbanos, marginales y rurales donde conviven cotidianamente indígenas y mestizos.

En la zona rural, la cuenca hidrográfica del Imbakucha agrupa seis parroquias que han aumentado su tamaño, según la última división político-administrativa del municipio de Otavalo, lo que refleja la fuerte presencia del sector indígena a nivel rural. Las parroquias que circundan el lago San Pablo tienen una población total que representa el 36.43% de la población rural. En término de pertenencia étnica, se adscriben a los pueblos kichwas Otavalo y Kayambi. De las parroquias rurales, la de San José de Quichinche es la que tiene el mayor número de comunidades (24). Por su parte, las parroquias de Pataquí y Selva Alegre, la más pequeña y la más grande en términos geográficos, respectivamente, tienen ambas una población casi exclusivamente mestiza.

En el aspecto educativo, el cantón Otavalo cuenta con un total de 33 centros educativos de carácter oficial. De ellos, cuatro pertenecen a educación inicial, dieciocho a educación básica, diez a colegios e institutos y uno a educación superior. En estas instituciones se enseñan los programas correspondientes a la educación oficial normalizada y se educa la mayoría de la población infantil y juvenil del cantón. La mayor tasa de instrucción escolar del cantón se encuentra a nivel primario, con 54.8% de la población estudiantil. Contradictoriamente, el acceso a los servicios de educación es extremadamente limitado y la tasa de analfabetismo alcanza 19.5% (INEC, 2010). Por la estructura demográfica que presenta el cantón, cuya población principal es de niños, niñas y adolescentes, se requieren estrategias encaminadas a responder las necesidades de fortalecimiento del ámbito educativo. En este sentido, el contexto educativo responde a los lineamientos nacionales de carácter general, pero no considera los elementos culturales propios de los pueblos y nacionalidades. De esta manera, la mayor parte de la población en edad escolar se educa en instituciones donde se imparte una formación general básica que no sigue el precepto constitucional de interculturalidad. Son la excepción los centros educativos que pertenecen al SEIB y se insertan dentro de los espacios comunitarios. A continuación, describimos la situación de dichos centros en el cantón Otavalo.



4.1. La oferta educativa intercultural en el cantón Otavalo

Según el último Plan de Ordenamiento Territorial del Cantón de Otavalo (PDOT), publicado por la Prefectura de Imbabura (2015), la tasa de asistencia escolar de 5 a 14 años, a nivel cantonal, es de aproximadamente 94%, mientras que la tasa de asistencia escolar del SEIB es de 92% (Ministerio Coordinador de Desarrollo Social, s/f). Para el período 2012-2013, el mismo PDOT contabilizó 167 escuelas distribuidas en las cabeceras cantonales, parroquias y comunidades. El sostenimiento de las escuelas en el cantón para el mismo período fue del 83% en los planteles de educación fiscal, 14% en los privados, 2% en los fiscomisionales y 1% en los municipales. De los 167 centros educativos del cantón, la cantidad de instituciones monolingües (en castellano) era inferior a las denominadas bilingües, pese a lo cual la cantidad de alumnos en las instituciones monolingües triplicaba la cantidad de alumnos en las instituciones bilingües. Esto significa que el 72.74 % de los alumnos de todo el cantón asistía a instituciones con predominio del castellano como idioma de instrucción formal. Este dato podría no parecer llamativo, pero lo es si tomamos en cuenta que el 57.2% de la población del cantón era indígena. La inferencia resulta obvia: una parte importante de la población indígena kichwa hablante en edad escolar se educaba dentro del sistema hispano.

Para el año 2019, según el Informe de Rendición de Cuentas Dirección Distrital 10D02 Antonio Ante–Otavalo (Enero-Diciembre 2019), los números son diferentes: hay 68 centros educativos en el cantón Otavalo, de los cuales 74% son fiscales, 6% fiscomisionales, 1% municipales y 19% privados. Es posible que la disminución del número de centros de formación en el cantón se deba a la unificación de instituciones realizada por el Ministerio de Educación al pasar al régimen distrital. Nótese además que hay una disminución de las instituciones fiscales y un aumento de la educación privada (monolingüe). Según el mismo documento, el distrito conformado por los cantones Antonio Ante y Otavalo cuenta con 2 227 docentes y 46 822 estudiantes. De estos últimos, 9 140 alumnos (4 594 hombres y 4 816 mujeres) forman parte del SEIB, lo que equivale a menos de la quinta parte de la población escolar (19.5%).

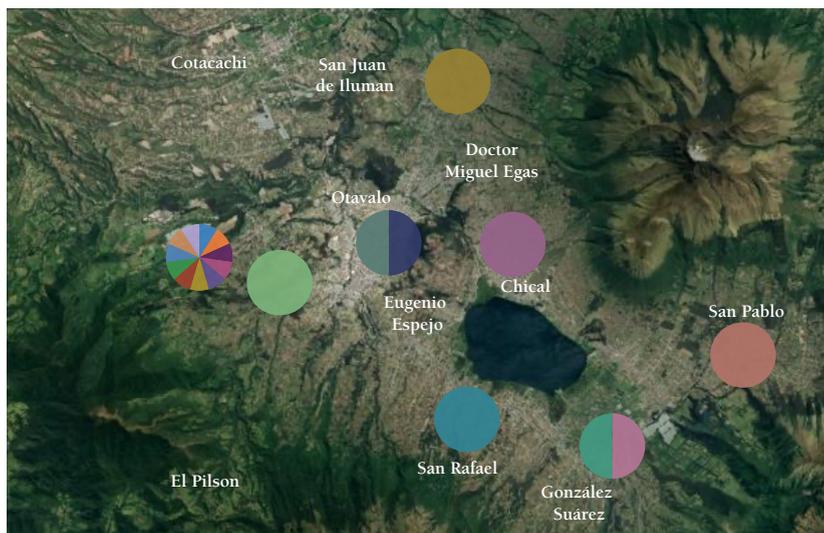
En el contexto intercultural ecuatoriano, donde las distintas nacionalidades y pueblos sostienen una estructura política, legal y cultural particular, el Estado ha propuesto para el SEIB un modelo propio conocido como Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe (MOSEIB), basado en un currículo adaptado a cada uno de los subsistemas interculturales del país. El MOSEIB es un modelo elaborado a partir de propuestas educativas y culturales de las nacionalidades y pueblos ecuatorianos y se sustenta en principios de su cosmovisión, como el respeto

a la naturaleza, la persona, la familia y la comunidad, que se convierten además en los actores principales del proceso educativo (OREAL/UNESCO, 2017b, p. 42).

En la provincia de Imbabura existen 120 CECIBs, veinte de los cuales pertenecen al cantón Otavalo y se encuentran en ocho de las once parroquias del cantón. Seis de ellos pertenecen a parroquias rurales y dos a parroquias urbanas. Tomando en cuenta las estadísticas de los CECIBs se determinó su ubicación geográfica en las zonas rurales del cantón y su distribución por parroquias (Fig. 1). La información que proporciona el mapa facilita la comprensión del vínculo existente entre los CECIBs y las comunidades indígenas, pues aquellos se ubican en las parroquias con mayor población indígena.

Figura 1.

Distribución de los CECIBs en el cantón Otavalo



CECIBS

- ATI PILLAHUASI
- CARLOS ELÍAS ALMEIDA
- DOLORES CACUANGO
- DUCHICELA
- ESTUARDO JARAMILLO

- FRANCISCO FUERES
- GALO LARREA TORRES
- GENERAL LUIS QUISQUIS
- HUMBERTO VACAS GÓMEZ
- JAIME ROLDOS AGUILERA
- JUAN FRANCISCO CEVALLOS

- MANUEL CÓRDOVA GALARZA
- MARCO AURELIO SUBÍA
- MIGUEL EGAS CABEZAS
- PROVINCIA LOJA
- PROVINCIA TUNGURAHUA
- SAN JOSÉ DE JAHUAMPAMBA

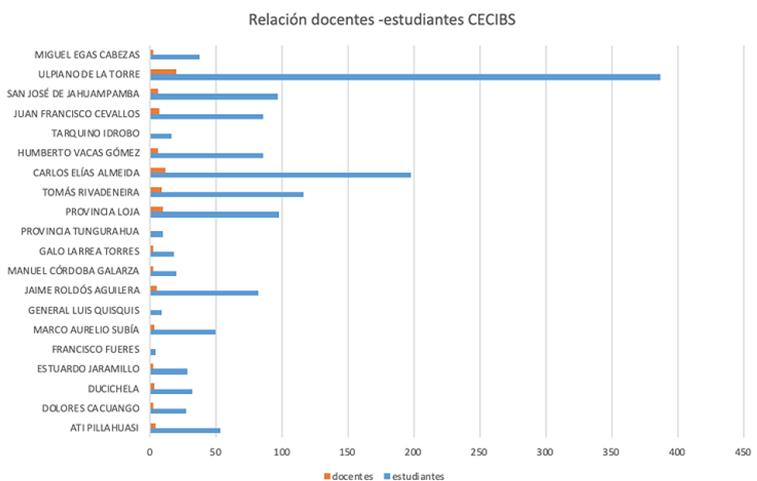
Fuente: elaboración propia



En los 20 CECIBs del cantón Otavalo la población educativa es de 2 137 alumnos y 140 docentes, es decir, una relación de 15 estudiante por docente. El 67.8% de estos docentes es monolingüe y el 32.2% bilingüe en diferentes niveles, lo que significa que no todos son bilingües nativos y no hay garantía de que utilicen la lengua kichwa en el aula. La Figura 2 presenta la relación existente entre el número de docentes y el número de estudiantes provenientes de comunidades indígenas.

Figura 2.

Número de docentes y estudiantes en CECIBs (marzo 2020, cantón Otavalo)



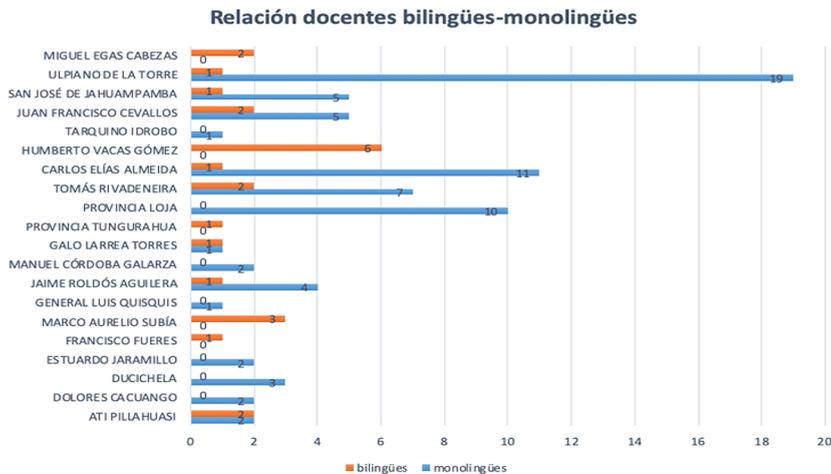
Fuente: elaboración propia

Como se puede observar en la Figura 2, la relación entre la cantidad de alumnos (barras azules) en algunos casos es desproporcionada con respecto a la cantidad de docentes (barras naranjas), lo cual apunta al problema de la insuficiencia de formadores en los CECIBs del cantón.

Con los datos obtenidos sobre estudiantes y docentes, el siguiente paso consistió en identificar, para cada uno de los CECIBs, aquellos docentes que son monolingües en castellano y aquellos que son kichwa hablantes —estos últimos, en todo caso, hablantes también del castellano como segunda lengua o bilingües nativos kichwa-castellano. En la Figura 3 se presentan los datos encontrados.

Figura 2.

Número de docentes y estudiantes en CECIBs (marzo 2020, cantón Otavalo)



Fuente: elaboración propia

Como se observa, solo cinco instituciones tienen una planta docente bilingüe, y únicamente en dos de ellas hay un balance entre docentes monolingües y bilingües. En siete centros no existe un solo profesor bilingüe, y en seis hay una presencia mínima de maestros bilingües. Es interesante que, en este último grupo, la relación entre el número de docentes monolingües y bilingües en algunos de los casos es mayor de 10 a 1, lo que significa que hay un maestro bilingüe por diez docentes monolingües (en un caso, por diecinueve de ellos).

Los datos muestran que el 67.8% de los docentes que imparten clases en los CECIBs del cantón Otavalo son monolingües en castellano, en contraposición con el 32.1% de docentes kichwa hablantes. La mayoría de los docentes no poseen los conocimientos de la lengua kichwa suficientes para relacionarse con los estudiantes en su lengua materna. Si esto ocurre en el cantón con mayor representatividad indígena, es de esperar que la tendencia sea la misma o incluso se presente más acentuada en el resto de la provincia. Recordemos a propósito que en la muestra de docentes del sondeo sociolingüístico de 1991 el porcentaje de profesores que tenía el castellano como lengua materna era del 57% (Buttner 1993, p.77), lo que sugiere un incremento sostenido del monolingüismo entre los docentes del SEIB en las últimas décadas.



El castellano no solo es el único idioma utilizado en la docencia dentro y fuera del aula. También es el único código de comunicación con el resto de la comunidad educativa. Es importante señalar que existen ocho CECIBs en los cuales no hay un solo docente kichwa hablante, y que la presencia de 46 docentes kichwa hablantes tampoco garantiza el uso cotidiano de la lengua indígena en el espacio escolar, como se ilustró en la segunda sección a propósito de las conductas comunicativas en las tres escuelas que participaron en el sondeo de 1991.

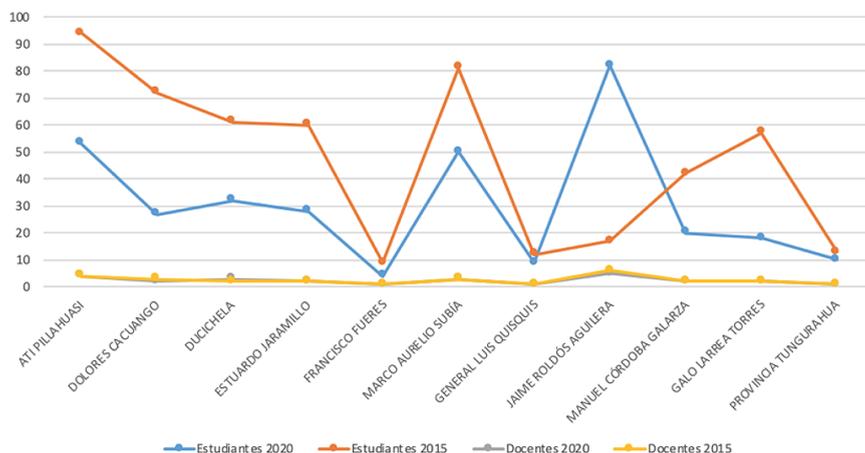
Durante este primer acercamiento, se constató el uso de libros y materiales para la enseñanza que utilizan los docentes en los CECIBs. El MOSEIB propone el uso de libros específicos para la educación intercultural llamados *Kukayu*. Sin embargo, nuestro estudio encontró que dieciocho CECIBs utilizan los textos de la educación hispana y apenas dos hacen uso de los textos de la EIB. Es importante mencionar que en los dos CECIBs donde se utiliza los *Kukayu*, los docentes son kichwa hablantes y no existen docentes de habla hispana.

En el modelo educativo intercultural, la lengua indígena no sólo es el medio más eficaz para transmitir los contenidos curriculares y construir conocimiento, sino también el código portador de un valor identitario intrínseco y la matriz donde se expresan los conocimientos propios de la cultura a nivel familiar y comunitario. Esta función de la lengua indígena se ve socavada cuando los docentes no poseen ni los conocimientos propios de la lengua ni la interrelación comunitaria con los habitantes locales, de manera que el espacio de la educación formal genera más bien una asociación directa con el castellano como lengua dominante. Si a esto se añade que el diseño curricular, el material didáctico y las metodologías de enseñanza promueven el uso de la lengua oficial, se desencadena un proceso de castellanización que se inicia en la escuela y se extiende a la familia y la comunidad.

Comparando el número de estudiantes y docentes en los CECIBs del cantón, salen a la luz algunos problemas que enfrenta la EIB en la actualidad. Tomemos como referencia el caso de la parroquia de Quichinche. En primer lugar, a pesar de que es la parroquia con mayor presencia indígena y el número más grande de CECIBs en todo el cantón, la cantidad de docentes monolingües prácticamente duplica la cantidad de docentes bilingües (17 a 9). En segundo lugar, de los once CECIBs de la parroquia, cinco no tienen ningún docente bilingüe y en la mayoría no se utilizan los recursos educativos propios del MOSEIB.

Figura 4.

Número de estudiantes y docentes entre 2015-2020 (parroquia Quichinche)



Fuente: elaboración propia

Como muestra la Fig. 4, en el lapso de cinco años se evidencia una reducción en el número de estudiantes de los once CECIBs de la parroquia, que pasa de 518 (2015) a 333 (2020) (PDOT Parroquia San José de Quichinche, 2015). En el mismo período, la cantidad de docentes de los CECIBs se redujo mínimamente, de 27 a 26 docentes, sin variación alguna en el predominio de docentes monolingües. Por lo tanto, los datos muestran una reducción en la cobertura de la EIB para los niños y niñas de la parroquia con mayor población indígena del cantón.

5. Conclusiones

Desde inicios de los años noventa del siglo pasado, la EIB en el cantón Otavalo parece haberse desarrollado bajo un esquema donde predomina el monolingüismo castellano. Con ello, la EIB se ha convertido en otro de los factores que influyen decisivamente en el desplazamiento de la lengua kichwa. El impacto es mayor si consideramos que este desplazamiento conlleva no solo la pérdida lingüística, sino también un proceso de aculturación y debilitamiento de las relaciones escuela-comunidad que constituyen la matriz de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El problema de una EIB con maestros monolingües revela las fallas estructurales de un modelo que se inició hace más de treinta años según unos principios, fines y objetivos que consagran el uso de las lenguas de las nacionalidades como medio oral y escrito en todas las áreas del conocimiento a fin de fortalecer su



identidad cultural, lingüística y político-organizativa. Si, por un lado, la formación pedagógica de los maestros ha ido en aumento dentro de todo el sistema de educación desde los años noventa, aunque no de la misma forma en todas las nacionalidades (Aguavil y Andino, 2019, p. 84), por otro lado, se ha puesto en segundo lugar el principio según el cual “la lengua de las nacionalidades constituye la lengua principal de educación y el castellano tiene rol de segunda lengua y lengua de relación intercultural” (ME, 2013, p. 28). Al poner en segundo plano la lengua como vehículo de contenidos, pero sobre todo como matriz de significados culturales y catalizadora de relaciones sociales, se ha abierto la puerta a una hispanización de la escuela y las comunidades, al ahondamiento de la brecha diglósica entre el kichwa y el castellano, y a la suspensión de la autonomía de la nacionalidad kichwa sobre su propia educación.

Por lo expuesto en la segunda sección, todo parece indicar que desde el mismo nacimiento de la EIB estaban dadas las condiciones para que la escuela reprodujera la desigualdad sociolingüística y por lo tanto política entre la sociedad indígena y la sociedad mestiza hispanohablante: un número reducido de docentes que no lograban entonces —como tampoco lo logran ahora— satisfacer la demanda del SEIB y cumplir los requisitos de formación; una reducida oferta de materiales educativos en la lengua indígena, la mayoría de los cuales es subutilizada en el mejor de los casos o simplemente relegada a un rincón de las aulas; un currículo que no solo no toma en cuenta la diversidad cultural de los pueblos y nacionalidades, sino que establece jerarquías entre los conocimientos de la sociedad occidental y los “saberes” de los pueblos y nacionalidades. La aspiración por recuperar el espacio perdido frente a la letra en la educación formal parece haber obrado así en contra de la misma aspiración de autonomía político-educativa con que nació la EIB.

En esta coyuntura, la pregunta central es qué podemos hacer para dar un giro a esta situación ¿Tiene la EIB una posibilidad real de contribuir a la construcción del estado plurinacional e intercultural? La respuesta es, a nuestro juicio, positiva. El maestro no sólo puede ser un agente de desplazamiento lingüístico en las esferas de la escuela y la comunidad: al ser un líder lingüístico en el contexto de la educación escolarizada, el maestro puede jugar también un papel decisivo en revertir el proceso aparentemente inminente de hispanización con la condición de que sea él mismo un agente de revitalización de la lengua indígena. ¿Cómo puede llegar a cumplir este papel? Se requiere, en primer lugar, un compromiso pedagógico y sobre todo político con toda la comunidad educativa a la que pertenece, de suerte que pueda superar el monolingüismo atávico de la sociedad mestiza de la que proviene y genere una actitud radicalmente intercultural que tienda puentes mediante el cultivo de una comunicación en la propia lengua de sus discentes. En segundo lugar, se requiere el trabajo conjunto de todos los agentes educativos locales —profesores bilingües, de



haberlos, padres y madres de familia, y en general toda la comunidad educativa— para integrar al docente en la trama de la vida familiar y comunitaria, donde este podrá aprender la lengua en su entorno cultural propio, a través de la convivencia y de la acción conjunta con los hablantes. Solo de esta manera se podrá conseguir un triple objetivo: que el docente aprenda la lengua indígena, no importa el nivel de dominio que alcance; que el discente la utilice activamente en la escuela para construir conocimiento; y finalmente, que la comunidad la conserve y empiece a pensar que aprenderla también es deber del resto de la sociedad, que el bilingüismo no solo es asunto del indígena, sino uno de los pilares sobre los que descansa el estado plurinacional que queremos construir en el siglo XXI.

Referencias bibliográficas

- Aguavil Arévalo, J. M., y Andino Jaramillo, R. A. (2019). Necesidades formativas de docentes de Educación Intercultural Tsáchila. *Alteridad*, 14(1), 74-83.
- Álvarez, J. (1993). El rol de la escuela en la comunidad indígena. En W. Küper (Ed.), *Pedagogía intercultural bilingüe. Fundamentos de la educación bilingüe* (pp. 139-152). Editorial Abya Yala.
- Borsotti, C. (1984). *Sociedad Rural, Educación y Escuela en América Latina*. Kapelusz.
- Butragueño, P. M. (Ed.) (2006). *Líderes lingüísticos: estudios de variación y cambio*. El Colegio de México.
- Buttner, T. (1993). *El uso del kichwa y el castellano en la Sierra ecuatoriana*. Ediciones Abya Yala.
- Colom, A. J. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación*, 338, 9-22.
- Corbetta, S., Bonetti, C., Bustamente, F., y Vergara Parra, A. (2018). *Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. Avances y desafíos*. Naciones Unidas.
- De Tezanos, A., Romero, E., y Muñoz, G. (1983). *Escuela y comunidad: un problema de sentido*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Gobierno Autónomo Descentralizado del Cantón Otavalo. (2015). *Actualización del Plan de Desarrollo y Ordenamiento Territorial del Cantón Otavalo—Provincia de Imbabura*. GADMO.
- Gómez Rendón, J. (2012). *Registro del Patrimonio Cultural Inmaterial del Cantón Cotacachi. Informe de Consultoría*. Instituto Nacional de Patrimonio Cultural.

- Gómez Rendón, J. (2017). Aproximaciones semióticas a la interculturalidad. En J. Gómez Rendón (Ed.), *Repensar la interculturalidad* (pp. 109-157). UArtes Ediciones.
- Gómez Rendón, J. (2018). La lengua en el cruce de caminos: patrimonio, política y territorio. En J. A. López y G. López Moreno (Eds.), *Seminario Internacional de Patrimonio Cultural: avances y desafíos* (pp. 76-84). Ministerio de Cultura y Patrimonio.
- Gómez Rendón, J. (2019). Interculturalidad. Itinerario de un concepto. *Letras del Ecuador*, 210, 56-62.
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (s. f.). Base de datos: Censo de población y vivienda. Recuperado de <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/base-de-datos-censo-de-poblacion-y-vivienda/>
- Krainer, A. (1996). *Educación bilingüe intercultural en el Ecuador*. Quito: Ediciones AbyaYala. 126 p.
- Ministerio Coordinador de Desarrollo Social. (s. f.). Sistema Integrado de Conocimiento y Estadística Social del Ecuador (SiCES). Recuperado de <http://www.conocimientosocial.gob.ec>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2013). *MOSEIB: Modelo del Sistema de Educación Intercultural Bilingüe*. Ministerio de Educación del Ecuador.
- Moreno Fernández, F. (1998). *Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje*. Editorial Ariel S. A.
- Moseley, C. (2010). *Atlas of the World's Languages in Danger*. UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017a). *Inequidad en los logros de aprendizaje entre estudiantes indígenas en América Latina: ¿Qué nos dice TERCE?* UNESCO Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Recuperado de informe publicado en 2017
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2017b). *Conocimiento indígena y políticas educativas en América Latina: Análisis exploratorio de cómo las cosmovisiones y conceptos culturales indígenas de conocimiento inciden, y pueden incidir, en la política educativa en la región*. UNESCO Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (Informe no numerado, s. p.).
- Páez, R. M. (2015). Familia y escuela: una alianza necesaria en la gestión escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 67, 159-180.
- Rivas, S. (2007). La participación de las familias en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, 65(238), 559-574.



- Rodríguez Caguana, A. (2017). *El largo camino del Taki Unkuy. Los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas del Ecuador*. Huaponi Ediciones.
- Sánchez-Parga, J. (1988). *Aprendizaje, conocimiento y comunicación en la comunidad andina*. CAAP.
- Trilla, J. (1996). *La educación fuera de la escuela*. Ariel.
- Trilla, J., Gros, B., y López-Palma, F. (2003). *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Ariel.
- Vernimmen Aguirre, G. (2019). Educación Intercultural Bilingüe en Ecuador: Una revisión conceptual. *Alteridad*, 14(2), 162-171. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.01>
- Vila, I. (2014). Familia y escuela: dos contextos educativos y un solo niño. En I. Vila (Ed.), *La participación de los padres y madres en la escuela* (pp. 27-37). Grao Editorial.
- Villarroel, G., y Sánchez, X. (2002). Relación familia y escuela: un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios Pedagógicos*, 28, 123-141.



La gente se desplomaba en las calles: rumor, cuerpo y poder. Reflexiones sobre la pandemia de COVID -19 en México y Ecuador

*Gintikunaka ñankunapi tukurinakurka: uyarikuna, aycha, ushaykunapash.
Méxicopi Ecuadorpipash, COVID -19 unkuykunamanta allikuta yuyarishpa*

*People collapsed in the streets: rumor, body, and power.
Reflections on the COVID -19 pandemic in Mexico and Ecuador*

Rosa Inés Padilla Yépez¹
rpadilla@usfq.edu.ec
ORCID: 0000-0002-2396-0667
Universidad San Francisco de Quito
(Quito, Ecuador)

Cita recomendada:

Padilla, R. (2023). La gente se desplomaba en las calles: rumor, cuerpo y poder. Reflexiones sobre la pandemia de COVID -19 en México y Ecuador. *Revista Sarance*, (51), 127 - 152. DOI: 10.51306/ioasrance.051.07

Resumen

Este artículo reflexiona sobre los dilemas que atravesaron países como Ecuador y México durante la pandemia de COVID-19. En un escenario en donde era confuso saber el proceso de contagio y qué se debía hacer con los cuerpos enfermos y con los cuerpos muertos debido al virus, los rumores contribuyeron a crear pánico e inseguridad en los individuos que conforman una comunidad. Más aún cuando se reportaban “cadáveres abandonados en las calles”.

Además, se expone, a partir de los datos recolectados, las formas en las que el estado generó un discurso en donde el cuerpo enfermo y muerto fueron los cuerpos de los que se sospecha, los “enemigos públicos” de la ciudadanía. Además, reflexiona sobre el papel crucial del cuerpo para entender el ritual funerario y las diversas formas de cómo enfrentaron algunos pacientes y familiares la enfermedad y la muerte en aquel contexto carente de certezas.

Palabras clave: ritual funerario; COVID-19; rumor; poder; sospecha.

¹ Un agradecimiento especial a la Dra. Anne W. Johnson y al Mgter. Martín Torres quienes ayudaron a recopilar algunos de los datos de este artículo.



Tukuys huk

Kay killkaypimi allikuta yuyarishpa willachin imasha México mamallaktapi, Ecuador mamallaktapipash COVID -19 unkuykunawan imasha llaki yallishkata. Ishkantin mamallaktakunapimi mana atinarishkanka imasha kay unkuy shukman shukman chimpay kallariashkata. Shina mana yachashka hawapash mana atinarishkanka imasha chay unkuy hapikpi hampirinata, shinallatak imasha wañushkakpi pampanata. Shina hawa, shuk shuk rimaykuna chayamushpa manchachimanra apan kashkanka. Shinami wakin nalliman willachikunaka ninahurka “ñankunapi unkuywan tukurishka sirinahuk” nishpa uyarishkanka.

Shinallatak rikurin, imasha estado kay uyarikunapilla markarishkanka ashatwan manllachinkapak katishkanka, chaymanta rikuchinkapak munashka kay unkuyla charikkunaka, kay unkuylan wañushkakunaka “millaykuna” laya nishpa rikuchinkapak munashka. Shinami, kay killkaypika allikuta yuyarin imashatak chay unkuylan runakunaka kawsanahurka, imatak kan aycha, chaymanta hamutankapak imashatak chay unkuylan wañushkakunata pampana karka.

Sinchilla shimikuna: wañushkakunata pampana; COVID-19 unkuy; uyarikuna; ushaykuna; shina yarikuna.

Abstract

This article reflects on the dilemmas faced by countries like Ecuador and Mexico during the COVID-19 pandemic. In a scenario in which how people became infected was still confusing, and what should be done with those sick with the virus and the dead bodies resulting therefrom, rumors contributed to create panic and insecurity for people within any given community. This was even more evident when reports surfaced about "corpses abandoned in the streets."

The paper goes on, using data collected, to expose the ways in which the state generated a discourse in which the sick and dead dies were suspected as being the "public enemies" of the population. It also reflects on the crucial role of the body to understand the funeral ritual and the different ways in which some patients and relatives faced illness and death in that context lacking certainties.

Keywords: funeral ritual; COVID-19; rumor; power; suspicion.



Apertura

Escuchar. Leer. Recibir. Enviar. Re-enviar. Compartir información es uno de los actos más cotidianos y comunes del ser humano en estos tiempos. Durante los años 2020 y 2021, además, esta fue una de las actividades que se realizaron con más frecuencia. El proceso de recepción de información se volvió constante y continuo, como el lento transitar de un ouroboros: el final marca el inicio y viceversa. Algunos testimonios del periodo narran: “me metí al internet para ver qué podíamos darle”, “en uno de los grupos le habían dicho que se tome agua de jengibre”, “nosotros todos nos tomamos ivermectina porque un amigo me dijo que en Rusia todo el mundo se estaba tomando eso y que por eso no había tantos muertos allá”, “a mi madre le llegaron cadenas en donde le decían de varios remedios caseros en contra del COVID, y como no sabíamos bien qué era, nos tomamos en la casa”.

Estos son solo algunos de los muchos testimonios que se recopilaron durante los meses de octubre a diciembre del año 2021, tiempo en el que se realizaron, al menos, 12 entrevistas a personas que habían perdido un familiar por COVID-19 o que habían estado hospitalizados, tanto en Ecuador como en México. Este artículo contrastará y discutirá datos de ambos países porque fueron mi lugar de residencia: México en el 2020 y Ecuador desde el 2021. La reflexión que propongo parte de entender cómo operan los rumores en la ciudadanía general, cómo determinan las formas de comprender nuestros entornos y cómo marcan nuestra relación con el estado y con los demás. La pandemia de COVID-19 (sin contar con los posteriores paros nacionales) creó el espacio perfecto de confluencia y convergencia para que la ciudadanía pueda ver el alcance del control y poder que mantiene el estado sobre sus cuerpos. Además, los años de confinamiento alteraron la relación y comprensión general del cuerpo enfermo y del cuerpo muerto en la población de ambos países.

Rumor y sospecha

Todos los informantes que se entrevistaron para este artículo mencionaron algo acerca de su teléfono celular y de cómo recibían o pedían información. Al no estar normada o legislada la forma en que la información se extiende, se disemina o se “viraliza”, puede resultar un arma de doble filo, no solo por la descontextualización de la que es parte, sino también por la nulidad de filtros a la que se somete. Este es un artículo que cuestiona estructuras, y una de ellas es el lenguaje, sus limitaciones y alcances.

Si hablamos de lenguaje, necesariamente se deben pensar las nociones de emisión y recepción: cómo las personas emiten sus mensajes y cómo se reciben resulta un acto absolutamente subjetivo. Es decir, no solo depende de quién lo envía,



el mensaje depende de los tonos y los contextos; y su recepción pasa por el mismo proceso. Charles S. Peirce (Austin, 1975) mostró otra de las partes esenciales de este proceso de comunicación: la praxis, es decir, cómo el individuo actúa a partir de la recepción del mensaje, qué acciones ejecuta o cómo se comporta luego de haberlo recibido; aquello que se denomina como performatividad del lenguaje.

Cabe mencionar las naturalezas ilocutiva y perlocutiva del lenguaje (Austin, 1975), características que nos invitan a pensar en el cómo se enuncia y en dónde se menciona algo (lo contextual). El dónde y el cómo sirven para entender lo performativo del lenguaje y, sobre todo, para reflexionar sobre el reaccionar, comprender para provocar un efecto -esperado o condicionado- (Das, 2006). Esto último es esencial para empezar a pensar en el rumor y de la necesidad irrefrenable que tenemos de transmitirlo (Bhabha, 1995; Das, 2006; Vargas, 2011).

En este contexto, pensemos en el rumor y en cómo se genera y difunde un tipo de mensaje específico. Un rumor es dúctil, volátil, circula y se esparce. Se puede mantener flotando en la esfera pública durante tiempos indeterminados. Además, goza de una difusión extendida, es ambiguo, casi irrefrenable. El rumor es un mensaje descontextualizado, que provoca situaciones de desinformación e incompreensión, lo que lleva a la sospecha y a la duda de quien lo recibe. Por último, y, no menos importante, nadie sabe cómo empieza, no hay autor del rumor, aquél cuenta con total anonimato, lo que aumenta su potencial para generar malos entendidos, pánico o crisis. (Neubauer, 1999; Das, 2006; Vargas, 2011)

Varios autores han tratado de definir el rumor: es información no verificada, sin fundamento, mensajes distorsionados o descontextualizados. (Allport y Postman, 1953; Sojo, 1993; Vargas, 2011). Es un mensaje enunciado en el espacio de lo secreto, lo escondido, lo indeterminado. El rumor es un susurro, información que se lanza en la oscuridad y que está destinada a generar o performar. El rumor, como se ha visto en casos de crisis (como la pandemia de COVID), tiene connotaciones ambiguas -volátiles y peligrosas- ya que, si bien la intencionalidad del emisor pudo no ser la de crear un escenario de pánico, no se puede negar que han sido pocos los casos en los que los extensos y extendidos rumores no generaron pánico o sospecha en la población².

En *La región del rumor*, Veena Das (2006) nos hace pensar en los alcances del lenguaje y en su capacidad y poder de representar. Das trabaja uno de los escenarios

² Veena Das menciona sobre los escenarios de pánico y rumor que: aun cuando el pánico parece ser un efecto que acompaña los rumores en momentos de perturbación, vacilo en suponer que todos los rumores estén acompañados de pánico. Es útil distinguir entre rumor y chisme. Las teorías más tempranas sobre el chisme destacaban su función en el mantenimiento de la unidad del grupo mediante la provisión de estándares informales de evaluación y control (...). Otros antropólogos están más interesados en ver cómo el chisme proporciona medios para que los individuos manipulen las reglas sociales y valoren cuáles son los límites hasta los cuales pueden negociarse las normas culturales (2006, p. 113)



más conflictivos y complejos, históricamente hablando: la muerte de la política Indira Gandhi en 1984 a manos de sus guardias de seguridad. Para la autora es necesario entender cómo un rumor tiene la posibilidad de hacer que cosas sucedan: “No estoy diciendo que el lenguaje en sí tuviera el poder de hacer que pasaran estos acontecimientos a partir de la nada, sino que memorias que podían no haberse despertado cobraron vida en forma de rumores. Entrelazadas con las historias locales de conflicto, esos rumores fueron una parte inseparable de las escenas de violencia local devastadora” (2006, p. 97) En efecto, la muerte de Gandhi desató un episodio lleno de violencia y pánico generalizado.

Si bien las situaciones de violencia y conflicto fueron más simbólicas en el contexto que estamos abordando, la naturaleza de los hechos hizo que los rumores se vuelvan “reales”, contribuyendo a la construcción de un ambiente de pánico, desconfianza y temor; volviendo intraducible una situación ya de por sí compleja y difícil de entender. Hubo varias características que se repitieron y variables que estuvieron presentes en otros tipos de crisis. Por ejemplo, el pánico generalizado en la población por falta y exceso de información, la aparición de rumores de distintas fuentes que acrecentaban la sensación de pánico, y la desconfianza tanto a instituciones gubernamentales como a medios de comunicación. Esto último hizo que, además, se creara un ambiente de vulnerabilidad, lo que permitió el desarrollo de un margen de acciones de los sujetos que parecía estar fuera de control de las autoridades (2006, p. 114).

Los rumores tienen un potencial determinado en las crisis y en momentos globalizados como los que vivimos, ya que se pueden volver contenidos virulentos y peligrosos. Además, su característica de inmediatez hace que su difusión tenga una naturaleza descontrolada y masiva. Los rumores estuvieron presentes en varias etapas de la pandemia, pasaron y saltaron fronteras, se diseminaron de forma acelerada y vertiginosa:

Una breve digresión para esbozar los contornos de esta diferencia puede ser útil, sobre todo para indicar los contextos sociales en los cuales el rumor puede desempeñar una función crítica, así como aquellos en los cuales crea condiciones para la circulación del odio. Al menos, mi concepción de la función del rumor sugiere que es imposible desarrollar una teoría satisfactoria del rumor independientemente de las formas de vida (o formas de muerte) en las cuales está inmerso (Das, 2006, p. 114).

Esto último resulta esclarecedor porque es en las crisis en donde la vida se ve en peligro; en donde las concepciones, representaciones e imaginarios sobre las formas de vida cambian de forma contundente, creando un ambiente plagado de zonas grises en donde la interacción forja su base en la salvación o la supervivencia.



Como señala Homi Bhabha: “La indeterminación del rumor —dice— es la que le da su importancia como discurso social. Su adhesión intersubjetiva, comunitaria, descansa en su aspecto enunciativo. Su poder performativo de circulación da como resultado su difusión continua, un impulso casi incontrolable de transmitirlo a otra persona” (Bhabha, 1995, p. 201). Si llevamos esto a la situación de la pandemia —e incluso a la situación actual— podemos entender que los rumores jugaron un papel determinante en las formas de comprender, reflexionar y encarar la enfermedad: la cual puede verse como “emocional, caprichosa, temperamental y superficial”, que son las características que le otorgará la psicología de masas al rumor (Das, 2006, p. 116).

Otra de las características que menciona Das, refiriéndose a las capacidades perlocutivas (Austin, 1975), es la capacidad perlocucionaria de los rumores, es decir, su “capacidad de hacer algo cuando se enuncia” (2006, p. 117). Esto no solo vuelve factible que las palabras pasen a ser transformadas en acciones visibles —a veces violentas—, sino también que, muchas personas usen estas palabras como armas contra sí mismas, como tomar remedios caseros, no recibir indicaciones, no acatar cuidados recomendados, no acudir a un centro de salud o no llamar a las autoridades al albergar un cadáver. Para Das, el rumor en situaciones de crisis se “concibe para ser difundido” y que su difusión y recepción, y posterior praxis, muestran su potencial de transformación —yo me atrevería a aumentar el de tergiversación—: “El lenguaje, en lugar de ser solo un medio de comunicación, se convierte en algo comunicable, infeccioso, que hace que las cosas sucedan casi como si hubiesen sucedido en la naturaleza” (2006, p. 118). Con la misma naturalidad que nos llegan, los mensajes son transformados en acciones que, en ocasiones, tienen consecuencias graves, como la muerte o el contagio extendido.

Esto último es algo sobre lo que debe reflexionarse. En situaciones de pánico en las que se promueve el caos —en gran o pequeña medida—, hay que distinguir lo que realmente pasó y lo que no. Veena Das menciona al respecto: “La dificultad de trazar distinciones radicales entre lo que ocurrió (el hecho bruto) y lo que presuntamente sucedió (el hecho imaginado), es que tales distinciones solo pueden verse con claridad una vez ocurrido el evento. Las regiones de la imaginación a las que se vinculan las pretensiones acerca de lo real varían mucho” (2006, p. 123).

En el caso tratado por Das se menciona que, debido a la gran cantidad de información compartida, incluso las personas “educadas” veían complicado el decidir “si era más sabio creer en los rumores o en las versiones oficiales de los acontecimientos” (íbid, p. 124). En el caso mexicano, por ejemplo, se puede ver el funcionamiento del rumor en cómo la gente interpretaba las diarias cadenas en donde se informaba sobre la pandemia. Uno de los trabajadores de funerarias que se logró entrevistar mencionó que “de repente todos nos volvimos expertos en



estadística y curvas. Que si la curva crece, que la curva se aplana. Mi mamá hablaba como experta con todo el mundo y a su vez todo el mundo opinaba, lo que hacía que crezca la desinformación” (Oscar³).

Este recorrido sirve para entender cómo operan los rumores en situaciones de crisis; sirve, además, para comprender cómo el mundo de lo simbólico se traslapa con el plano real y cómo, a partir del rumor en este mundo alterado, se provocó una abyección del cuerpo enfermo y muerto; además de una profunda sospecha sobre el estado y sus instituciones. Asimismo, se creó un ecosistema favorable para que la violencia simbólica estatal e institucional puedan ejercerse de forma categórica en varios aspectos de la vida cotidiana, no solo a través de nuevos trámites y procesos, sino también a partir de un desplazamiento de los apegos afectivos y físicos sobre los enfermos y muertos.

“Mi abuelita no murió de COVID y tuvimos que esperar varias horas hasta que vengan a retirar a mi abuelita porque los servicios estaban colapsados. Varias veces nos preguntaron si estábamos seguros de que no fue COVID de lo que se murió para venir” (Irma).

“No nos dejaban entrar y el guardia nos dijo que le traigamos la ropa más vieja porque todo estaban quemando allá adentro, y que, si se llega a morir, esa ropa se quema o desaparece, porque ya tiene el virus. Además, nos cobraron 4 000 USD la ropa de cama” (Regina).

Estos pequeños fragmentos de entrevistas realizadas a personas que perdieron a familiares cercanos con COVID-19 o que estuvieron hospitalizadas, señalan varias cosas: la desinformación fue uno de los factores que más ayudó a crear pánico en la población, ya de por sí asustada, y que no sabía bien qué ocurría en los hospitales o en la calle. Además, en países como Ecuador, los toques de queda y los estados de excepción ayudaron a crear un clima propicio para la desinformación y el miedo. Esto último se puede ver en algunos casos en los que las personas callaron sobre la enfermedad, o sobre haber tenido algún tipo de contacto con algún contagiado, para no despertar alarmas en su entorno.

“Mi papá estaba seguro que no tenía COVID porque su esposa que había estudiado medicina le aseguró que era solo un resfrío. No querían hacerse la prueba para no asustar en el edificio o a los amigos” (Jero).

“Las ambulancias no querían venir, nosotros no podíamos salir por el miedo que nos daba y por el toque de queda. Al final, un taxi le llevó a mi primo al hospital y ahí murió solo, porque no pudieron atenderle rápido y fue muy tarde” (Marco).

³ Todos los nombres de los informantes se han modificado, respetando su pedido de anonimato.



Varias de las preguntas que se hicieron a las y los entrevistados giraron alrededor de los números y cuán seguros se sentían de las cifras o de las normas que expidieron sus respectivos estados. Estas preguntas mostraron que el miedo, la sospecha y el rumor fueron fundamentales para crear un clima enrarecido durante los meses más duros de la pandemia: un clima en el que ni la fantasmagoría de la estadística pudo lograr que la gente tenga confianza o sepa con claridad qué reglas seguir o cómo actuar ante la enfermedad o una emergencia, peor todavía sobre la muerte.

Las cifras y los números

Sospechar se volvió la condición natural en la pandemia. Sospechar del Estado, del vecino, del familiar que estornuda, de la información vertida en los medios, de las cadenas en donde mandatarios o autoridades informaban sobre la situación. Un escenario de sospecha es un caldo de cultivo para la circulación de toda clase de rumores, mensajes distorsionados, manipulados o, de plano, falsos. La pregunta que guía este apartado es cómo opera la sospecha y la información ambigua en situaciones de crisis y cuál es el papel del Estado y de sus formas de transmitir información para acrecentar o encender más la llama del pánico alrededor del contagio y de la muerte.

El Estado moderno se construyó a partir de prácticas escritas, de lo “legible”, aquello que se puede contar, enumerar y catalogar. La instrumentalización y la tecnificación, como diría Foucault (2007), fue lo que definió al Estado moderno. De igual manera, autores como Das y Poole (2004), Asad (2004), Gupta (2006) y Stepputat (2014) mencionan que fueron las prácticas documentales y estadísticas las que manifestaron y pusieron en práctica el control del Estado dentro de sus fronteras, sean poblaciones o territorios. La documentación ha sido también una parte de la «legibilidad», esa producción de leyes y mapas; el desglose de sus procesos es lo que se conoce como los “instrumentos de control del Estado”.

En el caso mexicano, por ejemplo, la estadística fue fundamental para “evitar” el descontrol de la población y también para la toma de medidas. A partir de una cadena diaria en donde se hablaba de las cifras, la población tenía la idea de que el estado mexicano “se estaba haciendo cargo de la situación”. Como menciona Talal Asad, la estadística ha contribuido a que la población crea que el Estado lo sabe y lo maneja todo: “Según esta concepción, el estado domina y defiende a la comunidad, ordena y nutre su vida civil. El estado, independientemente del conjunto de la población, encarna la soberanía” (2004, p. 55). En el caso ecuatoriano, por el contrario, las cifras no se compartían diariamente y parecían falsas, manipuladas, lejanas a la realidad, en donde “la gente se desplomaba en las calles”⁴.

⁴ Varias veces, en conversaciones aleatorias, la gente repite esta frase. Puede que no haya pasado, sin embargo, el imaginario y el rumor de gente desplomándose y muriendo en las veredas está ya instalado y aceptado.



Con la creación de procedimientos enfocados en el orden, enumeración y control, el Estado empezó a visibilizar a sus ciudadanos, a dar cuenta de ellos y a establecer órdenes y jerarquías. Esta es una de las razones por las que es necesario entender el cuándo y el cómo se dan las cifras cuando sucede algo extraordinario, como una pandemia. Gupta (2006) y Asad (2004) mencionan que los estados tienen la necesidad de probar que eran parte del sistema moderno occidental y que podían adaptarse a las necesidades y capacidades del mismo, sin saber que estaban condenados desde su nacimiento a no poder cumplir con las aspiraciones de las clases dominantes y burguesas que soñaban con ser ejemplos del Primer Mundo. Esto se puede evidenciar, tanto en Ecuador como en México, en donde a pesar de respetar y seguir las recomendaciones de la OMS, la poca organización a nivel estructural en sus sistemas de gobierno (salud, educación, economía y gobierno) dio como resultado una crisis en sus aparatos de salud y economía, principalmente. Es decir, no solo los hospitales estuvieron varias veces saturados, sino que también la pobreza abrió una brecha que difícilmente logrará subsanarse. No solo hubo más muertos, también hubo más pobres.

Por su parte, Stepputat (2014) menciona que en el caso específico de los muertos y de las cifras que gestionan los estados, “a medida que los estados poscoloniales se consolidaron hacia fines del siglo XIX, a menudo se hicieron cargo solo de la gestión de los cadáveres (y del registro del nacimiento y la muerte)” (p. 19). Esto ayudó a que solo el Estado tenga la “voz oficial” para contar cuántos nacen y cuántos mueren y bajo qué condiciones. Estos procesos de lectura resultan determinantes ya que muestran no sólo “Cómo el estado torna a la población legible para sí, sino más bien cómo estos documentos se encarnan en formas de vida a través de las cuales ciertas ideas de sujetos y ciudadanos empiezan a circular entre aquellos que utilizan estos documentos” (Das y Poole, 2004, p. 31).

Los documentos, sin embargo, también pueden jugar una mala pasada en períodos de crisis. Por ejemplo, en Ecuador, varios cadáveres fueron accidentalmente mal etiquetados, por consiguiente, sus cenizas se entregaron de forma errónea⁵. En Ciudad de México, en el peor pico de la pandemia (enero 2021), solo una oficina del Registro Civil estuvo abierta, por lo que “hubo gente que hizo fila desde las 5am para que le den sus certificados, lo que provocaba más caos” (Oscar).

Vena Das (2016) menciona, además, que son las formas de vida y de muerte las que importan, el cómo se reflejan y cómo se cuentan, no solo a nivel numérico, sino también a nivel narrativo. Al no saber cuántos y quiénes son los muertos, cuántos y cómo llegan los enfermos y los muertos, el rumor empezó a fraguar un escenario propicio para el pánico y el miedo. Asimismo, la sospecha por el mal

⁵ <https://www.periodistassincadenas.org/exhumaciones-ecuador-covid/> Consultado: 28/10/2021



manejo, la desconfianza y la poca credibilidad del estado ayudaron a terminar de construir un panorama poco alentador, más todavía para las personas que, por algún motivo, no podían acceder a uno u otro servicio. Según entrevista mantenida con Oscar, miembro de la Asociación de Funerarias de la Ciudad de México, fueron los rumores los que ayudaron a que las funerarias hagan su agosto: “fíjate que ninguno perdió, es más, te puedo decir que, al menos en el círculo urbano, abrieron no 1 o dos funerarias en barrios periféricos, tenemos datos que son alrededor de 2000 funerarias”.

Al cuestionarle si las nuevas funerarias cumplen con los requisitos establecidos en la ley, dijo: “pues tú qué crees, la gente solo quería que alguien se haga cargo de su muerto y de los trámites. Incluso, en algún punto hubo una escasez de ataúdes de metal, porque todo el oxígeno lo estaban usando en tanques para la medicina y porque los trabajadores empezaron a caer enfermos. Con la falta de insumos, con las funerarias abarrotadas, la informalidad hizo su agosto” (Oscar).

Asimismo, algunos de los entrevistados mencionaron:

“A mi papa le aceptaron en una clínica privada porque su esposa tenía contactos en el IESS, era director o algo así, por eso le recibieron, porque no había camas” (Jero)

“Nosotros porque tenemos las posibilidades y me pude ir hospitalizar en el Metropolitano en donde había un área de COVID, no me imagino la pobre gente que tuvo que ir a hacer fila para que le den un turno” (Dayana)

“Nosotros le llevamos a mi abuelito al AXXIS, pero nos querían cobrar 25 000 USD por el ingreso. No podíamos pagar eso. Así que decidimos llevarle a la Clínica San Bartolo, que también es privada, pero en donde había una cama disponible en emergencias, ni siquiera en el área de COVID” (Antonio)

“Fue por un amigo de los Estados Unidos, a quien pedí ayuda, que me abrieron una cama en Morelia. Recibí una llamada de la Ciudad de México en donde me dijeron que me iban a abrir una cama y que era un hospital nuevo, inaugurado recientemente y que tenía un área COVID, que ahí podía llevar a mi hermano. Quién sabe con quién habló mi amigo o cuál era el contacto” (Emilio).

La falta de camas, la poca información sobre a dónde ir y el sobreprecio de ciertos hospitales y funerarias fueron factores que hicieron más evidente el abandono por parte de los estados en cuestión. No solo está la falta de camas y la saturación, está la confusión de cadáveres y la poca preocupación de qué puede ocasionar la toma de malas decisiones. Uno de los casos más sonados en Ecuador fue el uso de ataúdes de cartón en la ciudad de Guayaquil, lo que provocó una indignación



generalizada⁶. Según Oscar, en la Ciudad de México también se usaron ataúdes de cartón prensado, por la misma falta de ataúdes metálicos (que son, además, los más baratos), sin embargo, estos ataúdes solamente fueron usados en caso de cremación. “También es que las personas que morían, o su gran mayoría, pesaban más de 90 kilos, lo que obvio dificultó, incluso, el trabajo de los hornos que estuvieron al borde del colapso. Enfermos o desesperados, ese era el estado de la población en general”.

El rumor sobre lo que ocasiona el COVID-19, la poca o la sobreinformación alrededor de la cantidad de enfermos o de muertos volvió la situación aún más compleja para algunos.

“Nosotros no sabíamos bien qué hacer, por eso solo llamamos al 911⁷ para que ellos nos digan qué hacer con el cadáver de mi abuelita” (Irma).

“Por suerte uno de mis abuelitos era amigo de un señor que tenía una funeraria, que nos dijo que teníamos que hacer, porque la verdad es que nadie tenía idea de cómo empezar o qué trámites hacer” (Marco).

“La esposa de mi papá tenía un conocido o un pariente que era directivo en el IESS, él nos dijo lo que debíamos hacer en la funeraria y cómo no pagar más. Nosotros no sabíamos bien qué hacer, ni dónde le iban a cremar, ni nada” (Jero). “Por suerte mi hermano se hizo cargo de todo el trámite, mi mami quería que le entierren, pero como no hubo cómo, le cremaron y luego mi hermano enterró las cenizas. Yo pude ir a ver su tumba luego, como unos tres meses después. Yo sé de gente que no se acuerda o no sabe bien qué pasó con sus parientes o sus amigos” (Regina).

Si bien la pandemia ya traía problemas para los estados sobre el manejo de los cuerpos tanto enfermos como muertos; hay que agregarle que una gran parte de la población (en ambos países) no tiene idea de qué trámites hacer cuando una persona muere. Esta cantidad de trámites, la mayor parte ilegibles para los ciudadanos, ha sido una de las razones por las que las empresas funerarias se han expandido considerablemente en los últimos años, consolidándose, al menos en el caso mexicano, como una industria fuerte y en expansión: “Pues no me equivoco en decir que nosotros en tres meses ganamos lo que en un año, ha sido tan bueno el año que ya compramos un nuevo horno crematorio. Nadie que haya abierto una funeraria perdió, o al menos, recuperó la inversión” (Oscar).

En el caso ecuatoriano, la industria funeraria parece estar en proceso de volverse más lucrativa y duradera. Nuevas y modernas funerarias han aparecido no solo en la ciudad de Quito y Guayaquil, sino que también empiezan a verse sucesos

⁶ <https://www.dw.com/es/guayaquil-alista-ataúdes-de-cartón-para-las-v%C3%ADctimas-de-la-pandemia/a-53020638>, consulted 28/10/2021.

⁷ Servicio Nacional de Emergencias de Ecuador



que antes se habían observado en México, como la pelea por cadáveres en las afueras de hospitales: la oferta y la demanda, elemento constitutivo para que una industria se establezca.

Simultáneamente, es importante contemplar a quiénes son los que pueden estar en el medio, los que no, los que se saltan los trámites, los que pueden enterrarse, los que desaparecen, los que pudieron atenderse, los que sabían las reglas, los que podían acceder a las camas para entender cómo, incluso en una pandemia, la muerte es discrecional: ataca siempre a los que viven en un margen, ya que ellos no representan cifras que se quieran sacar a la luz por completo. En Ecuador, por ejemplo, hay aún celo y silencio estatal alrededor de las verdaderas cifras del COVID-19, sobre todo durante los meses duros de la pandemia, en donde las fotografías de muertos abandonados en las calles o incendiados en la vía pública recorrieron el mundo entero. Sin embargo, el estado ecuatoriano no habla y no quiere que se hable sobre eso.

El silencio extendido, sistemático y estructural que se vivió durante y después de la pandemia de COVID-19, en el caso ecuatoriano, de debió a la falta de claridad al establecer cifras reales y cómo interpretarlas o cómo debían ser leídas por sus ciudadanos. Una clave para entender cuál es la dinámica del Estado es que las personas tienen poco o casi nulo conocimiento acerca de los trámites y procesos que se deben seguir tras la muerte de una persona, algo que se volvió común, al menos durante marzo de 2020. Tampoco existe claridad sobre la interpretación de cifras o probabilidades estadísticas. Por ejemplo: muchas de las muertes ocurridas en Ecuador no fueron especificadas, es decir, fueron clasificadas como “probables” por la falta de pruebas que existía dentro del país. La probabilidad, además, acarrea más temor, menos control y el incremento constante de los rumores y de la constante sospecha ante un estado sobrepasado por el virus⁸.

En los inicios de la pandemia, hubo varios tipos de fuentes de información que convergieron en el discurso público. Tanto datos oficiales como rumores se permearon dentro de lo que se percibía como cierto. Dada la forma sorpresiva en la que la pandemia se extendió por el mundo, los datos disponibles en cada país no fueron precisos desde un inicio. En gran parte, esto se debió a que las fuentes presentaban datos redundantes o incompletos, pero también a los intereses políticos que la muerte y la enfermedad desencadenan.

Con el paso de los días, las cifras chocaron con distintas versiones y narrativas que circulaban en plataformas virtuales de comunicación. Las redes sociales y los servicios de mensajería se llenaron de información contradictoria y

⁸ <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-52219012> Consultado: 21/10/2021



esto no demoró en trasladarse también a los medios tradicionales. Al habitar los días de la pandemia, la incertidumbre generalizada multiplicaba las versiones de los hechos cada día, de forma cotidiana: lo que un día era cierto, al siguiente era un bulo y al siguiente podía volver a presentarse como cierto en las noticias.

Las fuentes de información acerca de la pandemia rara vez estaban sincronizadas en lo que mostraban. En Ecuador y México, las medidas que se tomaron alrededor de la enfermedad fueron similares, pero sus matices determinaron cómo percibió y lidió la población con la diversidad y ambivalencia de las fuentes.

Para el 1 de mayo de 2020, el gobierno de Ecuador contabilizaba 1 603 muertes a causa del COVID 19 y 1 606 probables. Sin embargo, existían discrepancias alrededor de dichas cifras y el exceso de fallecidos en el Registro Civil que, según datos del diario El Universo, ascendía a 11 939⁹.

El portal Primicias, el 6 de mayo¹⁰, también recogió inconsistencias entre las cifras entregadas el 1 de mayo (31 881 contagiados) y el 4 del mismo mes (29 420 contagiados). Para el 7 de mayo, Agencia EFE recogía las siguientes cifras del Ministerio de Salud Pública: 1 654 fallecidos y 30 298 contagiados. Durante el desarrollo de la pandemia, las cifras no podían ser unificadas o comprobadas con certeza dado que había dos tipos de registro: uno con pruebas realizadas y otro con estimaciones basadas en cuadros sintomatológicos. En el segundo caso, hay que mencionar que no se tuvo en cuenta a los pacientes que eran registrados con “pneumonía atípica”, por lo que cualquier cifra de los fallecidos totales, en este punto, siempre será una conjetura estadística.

La página del Observatorio Social del Ecuador informa que esa ambigüedad en las cifras se manejó desde el 30 de marzo hasta el 5 de septiembre del 2020 y que, en julio de 2021, se actualizó las cifras de 2020 al cruzar datos con el Registro Civil¹¹. En México, como ya se había mencionado, la información oficial se socializó mediante una campaña mediática que incluía conferencias diarias para explicar a la población cómo se contabilizaban los casos de contagios y muertes por COVID-19, así como conceptos básicos de estadística e epidemiología.

Contrario a la medida de confinamiento obligatorio tomada en Ecuador, México optó por la campaña “Quédate en Casa”¹² que incluía un sistema de semaforización diseñado para no cerrar por completo la economía del país: el rojo

⁹ <https://www.eluniverso.com/noticias/2020/05/01/nota/7828881/gobierno-ecuador-no-hay-inconsistencias-muertes-coronavirus/>, consultado 28/10/2021

¹⁰ <https://www.primicias.ec/noticias/sociedad/coronavirus-ecuador-6-mayo/>, consultado 28/10/2021

¹¹ <https://www.covid19ecuador.org/fallecidos>, consultado 28/12/2021.

¹² <https://www.gob.mx/aem/articulos/quedate-en-casa-si-te-proteges-tu-proteges-a-tu-familia-y-a-los-demas?idiom=es> Consultado 28/12/2021.



significaba que no podías salir de casa a menos que sea absolutamente necesario, el naranja aludía a una movilidad reducida y el amarillo que espacios sociales y de sustento económico podían tener un límite de capacidad del 75% y el verde significaba el regreso a la normalidad. En el artículo “La pandemia de coronavirus SARS-COV-2 (COVID-19): situación actual e implicaciones para México” (Escudero et al, 2020) se menciona que el primer caso de contagio se detecta en febrero; para el 24 de marzo hay 475 contagios reportados y se entra en la Fase 2 de contingencia sanitaria; para el 21 de abril se declara la Fase 3 y para el 14 de mayo del mismo año se reportan 40 186 casos confirmados y 4 220 fallecidos.

A pesar de que existe más información estadística alrededor del impacto de la enfermedad que en otros países, también aparecieron inconsistencias en las cifras. En un reportaje del 8 de mayo, *The New York Times*¹³ informó que los médicos de Ciudad de México estaban en desacuerdo con las cifras presentadas por el gobierno (las cifras reales serían, al menos, tres veces superiores a lo reportado) y que se lo informaron a la jefa de gobierno Claudia Sheinbaum. Dadas las circunstancias políticas, estas discrepancias se llevaron de forma discreta y el enfoque se puso en el modelo de pruebas realizadas: solo 0,4 de cada mil personas se realizaban una prueba, lo cual sería una de las causas de dicha incongruencia.

Debido a la magnitud poblacional del país, para ese entonces se reportaba un rezago de aproximadamente dos semanas en los datos disponibles. Para el 5 de junio de 2020, el portal France 24¹⁴ establecía las cifras de contagio sobre los 100 000 casos y las 11 000 muertes. Además, recogía las declaraciones del presidente Andrés Manuel López Obrador, quien explicaba que parecían haber “domado la pandemia”.

Cerca de un mes más tarde, el 10 de julio, las inconsistencias en las cifras continuaron. La publicación de la Organización Editorial Mexicana El Sol de México¹⁵ reportó 289 174 casos de COVID-19 y 34 191 muertes, así como la suspensión del sistema de semaforización por desfases en los datos. La Organización Panamericana de la Salud informó el mismo día que las cifras tenían una diferencia de aproximadamente 75 000 casos¹⁶. El 5 octubre de 2020 se cambia el método de registro de casos, lo cual permite incorporar datos rezagados y, para el 25 de ese mismo mes, diario Agencia EFE reportó un exceso de mortalidad de 36,8% respecto al año anterior: 193 170 muertes. A pesar de las advertencias de posibles rebrotes

¹³ <https://www.nytimes.com/es/2020/05/08/espanol/america-latina/mexico-coronavirus.html>, consultado 25/10/2021.

¹⁴ <https://www.france24.com/es/20200605-avanza-desconfinamiento-latinoam%C3%A9rica-tropiezos-medidas>, consultado 28/10/2021.

¹⁵ <https://www.elsoldemexico.com.mx/mexico/sociedad/salud-suspende-semaforo-covid-19-por-inconsistencias-de-estados-5478604.html>, consultado 28/10/2021

¹⁶ <https://www.paho.org/es/noticias/10-7-2020-mexico-se-encuentra-situacion-extremadamente-compleja-por-pandemia-covid-19-dice>, consultado 28/10/2021.



del subsecretario de Salud Hugo López-Gatell, el presidente Andrés Manuel López Obrador repitió que “ya se ve la luz al final del túnel”.

Este tipo de declaraciones deja ver el papel político que la enfermedad juega en el complejo entramado de los estados. La soberanía se ve en este tipo de prácticas, en el cotidiano de trámites burocráticos, instituciones, corrupción y negocios el que domina el escenario común de lo que es la muerte de una persona. Cada muerte es un potencial caso para observar cómo se juegan los poderes y la política; es decir, cada uno de nosotros puede ser un instrumento para ejercer o mostrar el despliegue de la soberanía de un Estado. La soberanía será, entonces, la forma particular de cómo el poder y la política del Estado se aplican sobre los cuerpos, cómo generan, realizan y reclaman sus propias prácticas en el cotidiano de la muerte de una ciudad (Stepputat, 2014).

La idea de cuestionar el concepto de Estado y de establecer como punto de partida las prácticas y condiciones bajo las cuáles se maneja el Estado, está presente en Akhil Gupta (2006): «debemos dejar abierta la pregunta analítica sobre las condiciones bajo las cuales el estado opera como un todo coherente y unitario» (p. 64). Deberán reconocerse, entonces, las múltiples negociaciones, agendas, niveles, periferias y centros para hacer un análisis pormenorizado¹⁷. El autor propone centrar la atención no solamente en las estructuras y funciones de lo político o del poder, sino más bien en cómo se mantienen día a día y cómo estas construcciones se dan a nivel de funcionarios, esferas de poder y ciudadanía en general.

Hay que entender cómo se construye el Estado a partir de los medios de comunicación, los que logran que se haga palpable para la mayor parte de los ciudadanos que forman parte de él. La imagen que tenemos del estado es, en gran parte, dada por lo que se nos transmite de forma constante en los medios de comunicación tradicionales y no tradicionales —redes sociales, por ejemplo—. La esfera pública, por tanto, no puede dejar de analizarse sin la confluencia del Estado, la dinámica económica de ciertas empresas de servicios funerarios, y lo que se dice de ambas partes en los medios de comunicación¹⁸. Durante la pandemia, en varios diarios nacionales e internacionales, fue frecuente la asociación de corrupción con trámites burocráticos. En el caso ecuatoriano, por ejemplo, se decretó el “estado de

¹⁷ El punto de partida de Gupta es entender cómo se realiza la construcción del Estado, no solo a nivel de miembros o empleados del gobierno, sino también en cómo se discuten y se manejan los signos y símbolos estatales por parte de la esfera pública, de los habitantes, de todos aquellos que lo conforman. Para el autor, es importante sumergirse o entender cuál es el “grado en que el estado se ha implicado en la textura diminuta de la vida cotidiana” (Gupta, 2006, p. 211).

¹⁸ Akhil Gupta ve en la esfera pública la confluencia de los actores antes mencionados —el estado, las empresas privadas y los medios de comunicación—: “el gobierno, en otras palabras, se está construyendo aquí en la imaginación y las prácticas cotidianas de la gente común. Por supuesto, esto es exactamente lo que hacen la “cultura corporativa” y el nacionalismo: “hacen posible y luego naturalizan la construcción de tales instituciones no localizables” (Gupta, 2006, p. 227).



emergencia³ que allanó el terreno para que se produzcan compras ilícitas o gastos excesivos que se justifican por el surgimiento de la emergencia y la escasez. Este discurso afectó a la imagen que se tiene sobre el aparato burocrático, representándolo como lento, inoperante, corrupto y poco ágil.

Los datos presentados por el gobierno no pudieron, ni podrán, al menos en un tiempo corto, ser contrastados. Uno de los problemas que demostró la pandemia, al menos en el caso ecuatoriano, fue la poca apertura para la socialización de datos y de lo ocurrido en general. Otro de los agravantes para que el rumor y la sospecha estén a la orden del día, fueron los numerosos casos de corrupción denunciados y expuestos públicamente sobre compra de pruebas y medicamentos. Además, la Asamblea Nacional y ciertos municipios empezaron a repartir medicamentos que no habían sido probados, aumentando aún más la sensación ciudadana de estar constantemente expuestos y en continuo peligro y abandono estatal.

La compra y venta de insumos médicos con sobreprecio no se maneja solamente con lógicas mercantiles privadas. Por el contrario, también se permea dentro del sector público y a nivel estatal. El 8 de julio de 2020, la Asamblea Nacional de Ecuador recibió en el pleno al científico alemán Andreas Kalcker, junto con una comitiva de su fundación homónima, y a miembros de la Coalición Mundial de Salud y Vida para discutir el uso de dióxido de cloro como tratamiento contra el COVID-19. Como es bien sabido, esta sustancia estuvo en el debate público de las redes sociales por las distintas posiciones que se generaron a su alrededor.

La reunión, propuesta por el asambleísta Elíseo Azuero, pudo haber resultado en la compra masiva de dióxido de cloro y su distribución a través del sistema de salud pública del país. Sin embargo, después de la audiencia no se dio paso a este proceso de compra pública gracias a otros criterios técnicos y médicos expuestos y basados en evidencia. Asimismo, la Agencia Nacional de Regulación, Control y Vigilancia Sanitaria (ARCSA) recomendó durante la pandemia que no se consuman ni se distribuyan productos que contengan dióxido de cloro y que estén considerados como tratamiento para COVID-19 y anunció sanciones contra quienes los comercialicen.

Conforme los meses pasaron, el tema no se dejó de lado y el 13 de octubre de 2020, el monseñor Bertram Wick convocó una manifestación frente al palacio de justicia de Santo Domingo a favor del uso y legalización del dióxido de cloro. Tres días más tarde, el 16 de octubre de 2020, ARCSA rechazó una acción de protección contra el Ministerio de Salud Pública e informó que, desde junio del mismo año, se realizaron controles a aproximadamente 1620 establecimientos y se decomisaron 315 productos de dióxido de cloro.



Durante la pandemia se especuló con diversas sustancias “curativas” promocionadas desde varias esferas de poder, figuras de autoridad y líderes mundiales (como Trump o Bolsonaro), funcionarios municipales y grupos de conspiración en redes sociales promocionaron y garantizaron la eficacia de ciertos medicamentos, insumos de limpieza o remedios caseros. La demanda de los medicamentos que supuestamente ayudaban en la enfermedad causada por el COVID-19 se disparó con cada anuncio que se hacía al respecto. Las redes sociales sirvieron para diseminar y amplificar información al respecto vía cadenas de mensajería, videos y notas de voz.

Ante la falta de información institucional, los primeros meses de la pandemia la gente optó por la automedicación con antibióticos y antiparasitarios. Después de diciembre de 2020, en cambio, las personas buscaban antigripales, vitaminas y mucolíticos: aumentó la demanda de complejo B, paracetamol, vitamina C, clopidogrel y nitazoxanida. Los medicamentos contra el COVID-19 fueron objeto de especulación y se desarrolló un circuito de circulación paralelo que permitía que el precio de tanques de oxígeno, medicinas y tratamientos sea impuesto por quienes contaban con los productos. Varios casos de corrupción se centraban en que los acusados acaparaban medicinas del sector público y las volvían a vender por redes sociales.

Para el 11 de enero de 2021, el Municipio de Guayaquil empezó a repartir ivermectina como parte de una campaña de desparasitación, insinuando que podría servir para prevenir el COVID-19¹⁹. Sin embargo, un mes más tarde, el 4 de febrero, el mismo laboratorio que fabrica la sustancia dijo que no existe base científica para afirmar un uso terapéutico o preventivo contra la enfermedad. Esto deja la interrogante alrededor de las motivaciones y beneficiarios de esas compras públicas.

Un asunto similar ocurrió con las bolsas de cadáveres compradas con sobreprecio (\$120 la unidad, con un precio en el mercado de no más de \$20) en el que estuvo involucrada la Policía Nacional y la entonces ministra de gobierno María Paula Romo²⁰; también ocurrió en México, con la famosa adquisición de ventiladores por parte del Instituto Mexicano de Seguridad Social a la empresa Cyber Robotic Solutions, cuyo titular es León Bartlett, hijo del funcionario de AMLO, Manuel Bartlett.

¿Qué pasa con los cuerpos de los muertos? Si el cuerpo enfermo y el cuerpo muerto es señalado y estigmatizado porque es considerado como contagioso o peligroso ¿qué pasa con el ritual funerario en situaciones de crisis, desinformación y sospecha?

¹⁹ <https://www.merck.com/news/merck-statement-on-ivermectin-use-during-the-covid-19-pandemic/>, consultado 28/10/2021.

²⁰ <https://www.dw.com/es/guayaquil-alista-ataúdes-de-cartón-para-las-v%C3%ADctimas-de-la-pandemia/a-53020638>, consultado 28/10/2021.



Cuerpo enfermo y cuerpo muerto

“Nos cobraron todo, desde la bata hasta las sábanas de la cama en donde yo estaba” (Rocío).

«Si no hubiera sido por el pariente de la esposa de mi papá, habría sido muy costoso el traslado y la hospitalización. Estamos hablando que en esa época entrar a una cama de hospital costaba aproximadamente 5000 dólares el día» (Jero).

«Me estaban cobrando 20000 pesos diarios por mantener a mi hermano ahí en el hospital. Además, me había mandado a comprar varios medicamentos que luego en el otro hospital me dijeron que nunca se lo colocaron a mi hermano» (Emilio).

El cuerpo es un envoltorio, el envoltorio con el que nacemos. Es un tema recurrente en los estudios antropológicos: el cuerpo como forma de recordar o rememorar, el cuerpo como abyecto, el cuerpo como memoria. El cuerpo habla, cuenta, rememora. El cuerpo como reminiscencia: el cuerpo no es un mero objeto.

Para autores como Jean Comaroff y John Comaroff (1992), el cuerpo humano ha sido visto de diversas formas: entre esas, como una especie de materia prima sobre la cual se graban los sucesos humanos, en el que se impregnan o graban los valores y categorías del colectivo social donde se enmarca (Van Gennep, 1960; Douglas, 1973; Mauss, 1973; Bourdieu, 1977; Turner, 1988). Bajo esta perspectiva, tanto la persona como su cuerpo se construyen a partir de la socialización, las prácticas y los sistemas de significados que se ejecutan en la sociedad; se adaptan, entonces, a las convenciones del mundo que les rodea. La experiencia física se vuelve una especie de realidad objetiva, el cuerpo se vuelve un simple medio para apropiarse de las estructuras del mundo (Comaroff y Comaroff, 1992, p. 71).

El cuerpo significa, esto implica que es un componente de las prácticas sociales que están alrededor de él; ni la expresión más etérea, ni las políticas más pragmáticas pueden escapar de ser representadas a través de él (Comaroff y Comaroff, 1992, p. 89). Esto resulta de vital importancia para entender el papel del cuerpo en la enfermedad y en la muerte ya que brinda la oportunidad de no leer al cuerpo enfermo o muerto solamente como un objeto sin agencia, es decir, que no ejerce ninguna acción cuando no puede tomar sus propias decisiones o «deja de existir vida» en él.

El cuerpo, como mediador entre el yo y el mundo, es una noción que sirve para comprender al ser humano de forma individual y engranado dentro de una dinámica social que le permite ser presencia aún después de existir en el mundo. El cuerpo genera, es tangible; aún después de que pierde «voluntad propia» puede seguir ejerciendo su poder a través de los vivos, de los que sienten la necesidad de



encargarse de un enfermo grave o de un cadáver, «hacer para el otro lo que deseo para mí».

Sin embargo, ¿qué procesos se desencadenan cuando los cuerpos enferman? Más aún, ¿qué pasa cuando un cuerpo muere?

“Yo creí que mi papá no estaba tan enfermo, uno no se imagina que una persona que estaba bien se va a morir en tan corto tiempo” (Alex).

“La última vez que hablé con mi papá fue a través de un mensaje de whatsapp” (Jero).

“Me avisaron que mi mami estaba bien enferma muerto por mensaje de whatsapp, como yo estaba internada no me dejaban revisar el celular, cuando llamé a ver qué pasaba me avisaron que mi mami se había muerto” (Regina).

“Mi papá no quería hacerse la prueba porque le daba miedo estar enfermo. Pensaba que si estaba enfermo, inmediatamente, iba a empezar a ser un inútil” (Dayana).
“A mi hermano no le querían decir que estaba grave, de hecho, fue el último en enterarse que le iban a intubar” (Alejandra).

“Todos teníamos miedo de enfermar, mis abuelitos pasaron más de siete meses encerrados para evitar que se contagien. Al final, el primer fin de semana que salieron dizque de paseo mi abuelito se enfermó y después de dos días se murió” (Alberto).

Una de las constantes al realizar las entrevistas es la forma en la que la gente entiende y habla sobre el contagio. La regla general en Ecuador fue el confinamiento y el toque de queda, una cuarentena que se extendía de forma indefinida y que volvía más inteligible a la enfermedad y al contagio; los enfermos, por ende, eran vistos como “apestados” y los muertos eran retratados y percibidos como un foco de “contagio”.

“No nos permitían entrar a verle a mi mami. El guardia de la puerta incluso nos dijo que no llevemos nada, que tiene todo. Y ahí le dijimos que mi mamá se estaba muriendo de frío, que había pedido un saco; y ahí nos aconsejó que le llevemos la ropa más vieja que tenga porque la ropa de los enfermos y de los muertos se estaba incinerando. Ahí me di cuenta de que mi mami estaba grave” (Dayana).

“Sabíamos que no íbamos a poder entrar, por eso ni siquiera intentamos. Cuando mi papá entró a terapia intensiva nosotros presentíamos que era la última vez que íbamos a hablar con él. Mi papá murió solo” (Jero)

“Todo en el hospital estaba organizado para que la gente no entre, había siempre personas afuera tratando de averiguar qué pasó con sus familiares, pero nadie podía pasar por el riesgo de contagio. Era muy triste, mi abuelo murió solo” (Marco).



El cuerpo contagiado fue relegado, excluido y marginalizado: ubicado en un margen y limbo en donde se hizo más evidente su soledad y aislamiento. En la mayoría de países se destinaron hospitales específicos para el COVID-19, espacios que estaban destinados a atender a la mayor cantidad de pacientes, pero cuyo manejo incluía la segregación y el aislamiento de los enfermos de la esfera pública. En muchos de estos lugares a los enfermos se les prohibía incluso tener un celular. Algunos de los que lograron mantener contacto a través de sus aparatos electrónicos estuvieron en hospitales privados, lo que habla de ciertos privilegios que tuvieron algunos pacientes gracias a la presencia de recursos económicos y tecnológicos.

Una de las informantes recibió la noticia de la muerte de su madre en el área COVID del hospital en donde ella estaba aún convaleciente:

“Por suerte el doctor al menos en esa ocasión se portó bien, me abrazó y me dijo que lllore no más, pero que estar triste me iba a hacer peor, fue la única vez que pareció un ser humano” (Regina).

Los informantes también mencionaron la poca capacidad de los médicos y personal de salud de ser empáticos o “gentiles” con los familiares y pacientes:

“Los abuelitos que estaban en la misma sala lloraban, decían que se querían morir, las enfermeras les trataban mal y los médicos no les tenían paciencia. Las personas mayores son como niños chiquitos, no les pueden abandonar en una cama todo el día, nos sentíamos solos» (Regina).

Muchos de los familiares se quejaron de la falta de información que se daba en los partes médicos, incluso, de la dificultad de tener un parte médico diario. Muchos de ellos, al no saber cómo interpretar un parte oficial, se quedan con la mejor o la peor parte.

“Hubo todo un lío con los partes porque la esposa de mi papá entendía a medias y se volvía loca y pedía otras opiniones. Por eso decidieron que el médico debía llamarme a mí, pero a veces no llamaba y eso era desesperante” (Jero).

A lo largo de la historia, hemos enviado a extramuros a los espacios que pueden ser “contagiosos” o las poblaciones que hemos considerado «sospechosas»; hemos expulsado aquello que genera temor en la gente. Por esta razón, incluso la imagen del virus como un enemigo público fue el discurso preferido por los gobiernos: como si el imaginario bélico fuera de ayuda en la comprensión del cuerpo enfermo o muerto.



El ritual contagioso

Desde el siglo XIX, la idea de la higiene viene, de forma constante, concatenada con el discurso de lo civilizado. Lo impuro estará de forma recurrente asociado con el terror y ha sido la forma más efectiva de impartir temor (Douglas, 1973, p. 13). En todo este debate discursivo e ideológico, el cuerpo ha sido transversal y central, tal y como en la actualidad. El virus al ser el enemigo o el invasor debe ser detenido: el cuerpo por su parte al ser el receptor debe ser envuelto, aislado, encerrado y escondido; por último, aquellos cuerpos que el virus no ha contaminado y que se han mantenido puros, deben ser inmunologizados. Sin embargo, el virus ha sido un enemigo más severo, más dúctil y ha sobrepasado toda barrera posible. Esos cuerpos enfermos y esos cadáveres han sido, más que nunca, tratados como el “otro”, extraño, impuro, terrorífico, casi monstruoso. ¿Cómo entender al cadáver y al cuerpo enfermo en este contexto? David Sherman, en su libro *In a Strange Room: Modernism's Corpses and Mortal Obligation* (2014), señala que la modernidad descubre al cadáver con ansiedad, lo revela como un sitio de «recalcitrancia» y desorientación ideológica, ¿qué debe hacerse con él? ¿Regularse, secularizarse, modernizarse? Al existir nuevos contextos en los cuales los muertos son un problema a tomarse en cuenta, se busca renovar las obligaciones hacia ellos, establecer una nueva forma de valorarlos²¹. Estos procedimientos en ocasiones resultaban sumamente hostiles para los cadáveres y fueron diseñados para estandarizar tanto a los muertos como a sus lugares de reposo. La creación de estos procesos requirió también que se nombren autoridades sobre los cadáveres, que derivaron en monopolios alrededor de los mismos (Sherman, 2014, p. 19).

La ética, el cuidado y la responsabilidad que una u otra comunidad siente con sus muertos fueron razones para que se discuta alrededor de las políticas de la muerte y de los cadáveres. Se crearon leyes y procesos que recayeron directamente sobre los muertos y los espacios en los que había que ubicarlos. Estos procedimientos y regulaciones son los nuevos participantes y protagonistas que puso la modernidad a dialogar alrededor de la muerte de un individuo. Empero, ninguno de los procesos o normas antes mencionados evitaron que los cuerpos muertos sigan viéndose de forma marginal y casi antinatural (Sherman, 2014, p. 26).

Para Stepputat (2017), en cambio, hay varias constantes al entender la relación que la sociedad moderna desarrolló hacia el cadáver, dos de las más importantes son: el poder y el miedo. Fueron motivos constantes dentro de la pandemia de COVID-19, tanto el poder que se ejerció en las instituciones públicas

²¹ Ver un cadáver significa también verse a uno mismo en un otro incapaz de reflejar; ver un cadáver es preguntarse también si el destino o el futuro existen; la fe y lo sagrado parecen improbables, la salvación y el más allá son más una esperanza que una certeza. La misma naturaleza humana es puesta a prueba cada vez que se observa a un humano en su lecho mortal.



y privadas, como el miedo al contagio, fueron determinantes a la hora de entender por qué en algunos de los casos la enfermedad parecía incontrolable.

“Tener COVID era como estar apestado, nadie quería decir nada, todo el mundo se avergonzaba, era peor que tener una enfermedad sexual, nadie quería saber que uno tuvo o tenía COVID” (Regina).

“El Municipio no quería aceptar y aún no acepta que mi papá se contagió en el trabajo, como que no están dispuestos a aceptar que no tuvieron cuidado. Tampoco tomaron medidas con los otros empleados” (Alex).

“El único que pudo entrar a despedirse de mi abuelito fue mi tío. Nadie más, porque a nadie le dejaron pasar a verle. Ni siquiera a mi abuelita” (Marco).

Aislar y marginar a los enfermos cuando están en proceso de muerte es de las formas más evidentes del ejercicio del biopoder. No solo está el alejar al enfermo del círculo familiar y de confianza en pos de la cura, sino también el proceso de no saber qué pasó o qué pasará con el paciente hasta que la etapa crítica llegue a su final y uno deba enfrentar la muerte de un cuerpo que no puede ejercer su voluntad. Muchos de los pacientes de COVID ni siquiera tuvieron la oportunidad de expresar sus últimas voluntades o deseos; muchos de ellos murieron luego de ser entubados.

Durante las entrevistas mantenidas se pudo reflexionar sobre el poder de los hospitales, de los medios y del mismo estado para controlar a sus ciudadanos a través de las regulaciones, las órdenes y los decretos. El muerto debe ser regulado, pero además, en este caso específico, el enfermo y el cadáver fueron convertidos en el enemigo y en portadores de un miedo social.

La idea del miedo o el terror que causa la enfermedad y la muerte ha sido ampliamente discutida en el psicoanálisis, en donde el terror que puede causar en los seres humanos la muerte, sobre todo, es tomada como un hecho indiscutible y universal. Este miedo es tratado como el más influyente, una especie de miedo por antonomasia.

En el caso específico de la pandemia, el cuerpo enfermo y el cuerpo muerto fueron vehículos para que el estado despliegue su poder: control en la entrada y salida de la población (toque de queda) y nuevas reglas y ordenanzas para establecimientos de salud y sitios de descanso de los muertos. El cuerpo enfermo y el cadáver fueron declarados enemigos para el Estado, palabras y connotaciones que forjaron un dispositivo eficiente para ejercer poder sobre la población, instrumentos dialécticos que generaron sentimientos de terror y miedo. Más que nunca, ambos cuerpos fueron «el otro»: incomprensibles, indeterminados e impuros.



Todos los y las entrevistados para este artículo tienen una visión pesimista sobre su experiencia en la pandemia. Solo uno de ellos quiere volver a saber sobre el servicio público, los demás incluso han pensado en empezar a pagar un servicio privado de salud. Aunque mencionan que, en el servicio privado, la violencia se transmite directamente en los pagos y en las absurdas cantidades de dinero que les son solicitadas cuando alguien es hospitalizado: ven a lo público como un ente en exceso violento y corrupto. Ninguno de ellos quisiera volver a pasar por una experiencia similar.

Para los deudos o para los familiares de enfermos que deben enfrentar al estado, estos trámites han hecho que todos los procesos a los que deben enfrentarse parezcan indescifrables. Los ciudadanos—en su gran mayoría—no están preparados respecto a cómo dialogar con la burocracia, de alguna forma, porque no manejan su gramática traducida en qué, cómo y dónde deben hacerse los trámites. Este fue uno de los datos comunes también con los informantes. Los trámites hacen incluso que la sensación de pérdida sea más hiperbólica, más aún en un contexto en donde todo está sumamente controlado y dirigido para crear una atmósfera de miedo y sospecha.

No obstante, el panorama gris, con la propagación del virus también llegó la adaptación ante las circunstancias que traía consigo.

“Nadie quería salir, no sabíamos bien qué hacer porque estábamos en toque de queda, estábamos asustados” (Irma).

“Todo el mundo estaba tan perdido y nos dimos cuenta que a mi tío le querían un montón y entonces como ni siquiera la funeraria tenía un servicio de transmisión en línea, nosotros decidimos hacer esto para que la gente pueda asistir. Después incluso creamos una empresa que ofertaba servicios de transmisión en línea y hacíamos paquetes de transmisión, y libro de memorias, nos fue súper bien” (Estefanía).

Este dato es esencial incluso para entender cómo cambiaron las formas de aproximación al muerto y a su ritual funerario: “Mira, yo creo que en las ciudades las cosas sí cambiaron, ya no se hacen cortejos, por ejemplo. Sin embargo, en los pueblos, en las ciudades más pequeñas, las cosas no cambiaron. La gente sigue velando y sin necesidad de envolver a su muerto. Donde no llega el discurso de lo higiénico, y en donde la gente está segura de que sin ritual el muerto no se va bien ni se dejan de hacer rosarios, ni se deja de velar al difunto” (Oscar).

Apenas las restricciones se quitaron, incluso en las grandes ciudades, los rituales volvieron a celebrarse y practicarse; los cementerios se visitaron, limpiaron y habitaron de nuevo. Luego de que las medidas de prevención se hicieran más leves,



hubo familias que pagaron por celebrar rituales funerarios a destiempo, es decir, que velaron cenizas o que aplazaron sus reuniones “para despedirse bien”. Algunos de los informantes contaron que estaban esperando al Día de Difuntos o a más tardar Navidad para hacer la misa y las comidas, para despedirse bien de su “muertito”, de “mi difuntita, que en paz descanse”. Muchos de ellos esperaron que “la pandemia se acabe” para sacar la ropa “de mami” del armario; para dejar de hablar con las cenizas y llevarlas, por fin, al panteón; para abrazarse con el primo o la hermana que no logró viajar. Todas estas ausencias suspendidas labraron un dolor hondo, hicieron que el duelo se prolongue, pero no evitaron que todos quieran hacer algo pronto “una ceremonia chiquita”, “una comidita, más que sea”, para que así “mi abue, se vaya en paz”.

Al ser un paso fundamental para la reestructura del núcleo familiar o social, el ritual funerario debe(ría) ejecutarse, solo así se vence al olvido de los que se fueron en esos momentos llenos de incertidumbre y pánico. Los muertos del COVID -19 no son una cifra o un número en un acta de defunción, esos muertos tienen rostro, nombre, historia. Desde el estado se pudo pretender que el ritual podía desaparecer o ponerse en pausa, sin embargo, el ritual funerario, simplemente, se transformó o postergó.

Corolario

La intención de este artículo es entender cómo funcionó la lógica del rumor en la pandemia de COVID-19 en el caso ecuatoriano y mexicano. Cómo se construyó el imaginario del contagio, del virus y cómo enfermos y sus familiares tuvieron que lidiar con una crisis que incluía desinformación y corrupción en todas las esferas. Cómo, incluso, estos escenarios benefician las formas en la que los estados aplican su poder a través del control y la manipulación de información y de cifras.

Este panorama también nos ayuda para comprender cómo se trata a los cuerpos enfermos y a los cuerpos muertos en este tipo de situaciones de crisis, cómo se construyen las ideas del enemigo público o el imaginario de lo que se denomina y representa como peligroso. Y, de nuevo, cómo todo esto ayuda a ejercer poder y control de las instituciones.

A pesar de todo, este artículo fue capaz de observar en los entrevistados lucidez y agencia; en varias ocasiones, durante las entrevistas, ellos y ellas manifestaron sus deseos de re-hacer su ritual y sus despedidas. Saben, a ciencia cierta, que las despedidas a medias generan profundos traumas y ausencias suspendidas (de las que no han sido capaces de sobreponerse). Son esos momentos los que nos permiten reflexionar sobre el ritual funerario y el cuerpo. Ese cuerpo con el que trataron de



enemistarnos al hacerlo nuestro enemigo, triunfa: se enfrenta al poder y al control. No hay pandemia que pueda detener nuestro deseo de llevar a cabo un funeral y sobreponer a nuestros muertos al olvido. Son sus relatos con lo que nosotros, los que quedamos, podemos colaborar. Esa es la deuda que tenemos luego de la crisis: evitar que nuestros muertos se vuelvan cifras inanimadas de una estadística estatal, impedir que el discurso del miedo a un virus se vuelva una poderosa arma de control social.

Podemos, en cambio, cumplir a destiempo sus últimos deseos, honrar su memoria, contar sus historias, darles, al fin, nuestros últimos adioses.

Bibliografía

- Asad, T. (2004). Where are the margins of the State? En V. Das y D. Poole (Eds.), *Anthropology in the Margins of the State* (pp. 279-288). School of American Research Press.
- Austin, J. (1971). *Cómo hacer cosas con palabras*. Paidós.
- Bataille, G. (1991). *The Accursed Share (Vol. II, III)*. Zone Books.
- Bhabha, H. (1995). *The Location of Culture*. Routledge.
- Comaroff, J., y Comaroff, J. (1992). *Ethnography and the Historical Imagination*. Westview Press.
- Das, V. (2006). In the Region of Rumor. En *Life and Words: Violence and the Descent into the Ordinary* (pp. 108-134). University of California Press.
- Douglas, M. (1966). *Purity and Danger: An Analysis of Concepts of Pollution and Taboo*. Routledge and Kegan Paul.
- Escudero, X., et al. (2020). La pandemia de coronavirus SARS-COV-2 (COVID-19): situación actual e implicaciones para México. *Archivos de Cardiología de México*, 90, 170-177.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la Biopolítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Gupta, A. (2006). Blurred Boundaries: The Discourse of Corruption, the Culture of Politics, and the Imagined State. En A. Sharma y A. Gupta (Eds.), *The Anthropology of the State: A Reader* (pp. 211-242). Blackwell Publishing.
- Haraway, D. (1989). *Primate Visions: Gender, Race, and Nature in the World of Modern Science*. Routledge.
- Kristeva, J. (1982). *Powers of Horror: An Essay of Abjection*. Columbia University Press.



- Sherman, D. (2014). *In a Strange Room: Modernism's Corpses and Mortal Obligation*. Oxford University Press.
- Stepputat, F. (2014). Governing the Dead? Theoretical Approaches. En *Governing the Dead: Sovereignty and the Politics of Dead Bodies* (pp. 11-34). Manchester University Press.
- Vargas, R. (2011). *Historias personales, verdad y reconocimiento: sobre los lugares del rumor en las vidas de quienes han experimentado una pérdida violenta* [Tesis de maestría, Universidad Javeriana de Colombia].



Los estudiantes intermitentes: identificaciones escolares en el contexto de la pandemia de Covid-19

*Karuyarishka yachahukkuna: Covid-19
unkuy pachakunapi imashalla paykunallata rikurishkamanta*

*Intermittent students: educational identification
in the context of the Covid-19 Pandemic*

Daniel Torres Reyes
danito_mu@hotmail.com
ORCID: 0000-0002-7234-1387
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
(Quito - Ecuador)

Cita recomendada:

Torres, D. (2023). Los estudiantes intermitentes: identificaciones escolares en el contexto de la pandemia de Covid-19. *Revista Sarance*, (51), 153 - 172. DOI:10.51306/iaoarance.051.08

Resumen

.....

Cuando hablamos de estados liminales, nos referimos a las experiencias transitorias por las que debemos atravesar en diferentes etapas de nuestra vida (Turner, 1988), donde somos despojados de nuestra individualidad para convertirnos en entes umbrales, mientras estamos en tránsito, hasta que nos integramos a la sociedad nuevamente cuando estas experiencias terminan (Turner, 1988). A partir de esto, podemos ver a la adolescencia como un estado liminal que corresponde al paso de los seres humanos desde la niñez a la edad adulta. A la par, estos individuos transitan por la frontera trazada durante la educación secundaria que separa a los estudiantes novatos de los que se gradúan. Sin embargo, durante el estallido de la pandemia de Covid-19, el desarrollo de estas experiencias se vio obstaculizado principalmente por el establecimiento de un formato de aprendizaje en línea que afectó el proceso educativo de aquellos estudiantes que no contaban con acceso regular a Internet o a dispositivos electrónicos. Desde ahí, trataremos de analizar las experiencias liminales y los procesos multidimensionales asociados con las negociaciones identificatorias de un grupo de adolescentes de la ciudad de Quito, Ecuador, en el marco de la educación virtual. Para ello, investigamos las maneras en que estos adolescentes se identifican como estudiantes cuando carecen de las herramientas necesarias para participar en las clases en línea. Con esto en mente, se intenta mostrar las múltiples trayectorias que estos adolescentes siguieron simultáneamente para consensuar su identificación como educandos en respuesta a dichas experiencias de ambigüedad, desorientación e impotencia que se desprenden de su asistencia irregular a las clases en línea.

Palabras clave: liminalidad; aprendizaje en línea; segregación escolar; identidad estudiantil; adolescencia; Covid-19.

Tukuys huk

Sinchilla pachakunaman mayhan chayahukka, tawkalla sinchilla kawsaykunatami yallimushkanka nin (Turner, 1988), ñukanchikpalla kawsaymanta samay llukshirishkashna kuyurinchik, chaymanta sinchilla kawsaykunata yallishpa, kutin allpaman tikramunchik (Turner, 1988). Chaymantami adolescencia ninchik, mana kashpaka maltunkuna ninchik, paykunapa kawsaytaka sinchilla kawsay nishpa riksinchik, wawamanta, ruku, payaman tikranka kipamanka. Shina tikrankapak wiñanahukpimi, kay maltun watakunpakipa yachahuna ukukunamanpash yaykushpa katina kan. Chashna maltunkunapak sinchilla kawsaypimi, Covid-19 unkuy shamushpaka kutinlla kawsayta chaspinshina shamushkanka. Kay unkuy shamukpika maltunkunaka mana wasimanta llukshi usharkachu yachahuna wasiman rinkapak, shinami en línea yachahuna karka. Shinaman yachahuyka ninantami llakichirka paykunapa imalla hamutanata, wakin maltunkunaka internetpash mana charirkachu, wakinkunaka willi willitapash nana charirkachu. Shina llakipimi maltunkunaka karka, chay llaki kawsaykunatami kaypika experiencias liminales nishpa shutichin. Shinami rikurinchik, imasha kay en línea yachakuykuna, Quitomanta maltunkunapi imashalla llaki apashkata alli rikurinchik. Shinaman llakikunata rikunkapami, chimpapurachikrinchik imashalla maltunkuna yachahukmi kanchik nishpa shutirikta, mana imawan en línea yachakuyta ushahapash. Chaywanmi rikurinchik imashalla maltunkuna yallimuna tukushka kay sinchilla kawsaykunata yachahuna ukukunapi, imashallatak paykunaka yachahukmi kanchik ninkapakpash wakinpika chinkarishkanka mana tukuy puncha en línea yachahuyta ushahpa.

Sinchilla shimikuna: liminalidad; en línea yachahuykuna; mana yachahuna ukuman yaykushka; yachahuk kay; maltunkuna; Covid-19 unkuy; llakikuna.

Abstract

When we talk about liminal states, we refer to the transitory experiences that we must go through at different stages of our lives (Turner, 1988), in which we are stripped of our individuality to become threshold entities until we integrate to society when these experiences end (Turner, 1988). From here, we can understand adolescence as a liminal state that corresponds to the passage of human beings from childhood to adulthood. During this same time, these individuals cross the invisible border drawn during High School that separates the un-graduated from the graduated. However, during the outbreak of the Covid-19 pandemic, these experiences were hampered, mainly due to education moving online, thereby affecting the educational process of students who had no access to the Internet or to electronic devices. After that, we will analyze the liminal experiences and the multidimensional processes associated with the identificatory negotiations of a group of adolescents from Quito, Ecuador, within the context of virtual education. To do this, we investigate the ways in which these adolescents identify as students when they lack the necessary tools to participate in online classes. With this in mind, we seek to show the multiple trajectories that these adolescents followed simultaneously to reconcile their identification as learners in response to these experiences of ambiguity, disorientation, and impotence that arise from their irregular attendance at online classes.

Keywords: liminality; online learning; school segregation; student identity; adolescence; Covid-19.



Introducción

Cuando hablamos de estados liminales, nos referimos a las experiencias transitorias por las que debemos atravesar en diferentes etapas de nuestra vida (Turner, 1988). Mientras estamos en este tránsito, somos despojados de nuestra individualidad para convertirnos en entes umbrales, y solo nos reintegramos a la sociedad después de que tales experiencias hayan terminado (Turner, 1988). Con base en lo anterior, podemos ver la adolescencia como un estado liminal que corresponde al paso de los seres humanos desde la niñez a la edad adulta. Ahora bien, es importante señalar que, con cierta frecuencia, un proceso liminal puede ocurrir junto a otro. De allí que la adolescencia suele presentarse cuando algunos de estos individuos cruzan la frontera, trazada durante la educación secundaria, que separa a los estudiantes novatos de los que se gradúan.

En su estudio sobre el proceso del ritual, Turner (1988) comenta que los eventos liminales están fuertemente influenciados por las acciones y decisiones de quienes los experimentan. Sin embargo, durante el estallido de la pandemia de la Covid-19, el desarrollo de tales experiencias se vio obstaculizado por los efectos de la enfermedad causada por el virus SARS-CoV-2 en diversos ámbitos sociales, como la política, los medios, la economía y la educación (Álvarez et al., 2021, p. 61). En respuesta a este evento, se implementaron medidas de emergencia en la mayoría de los países del mundo. Estas incluyen los toques de queda, el distanciamiento social y el establecimiento de un formato de aprendizaje en línea. Esta última medida, a su vez, introdujo elementos de carácter liminal, debido a la inclusión de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC), que afectaron el proceso educativo de los estudiantes, especialmente de aquellos sin acceso regular a Internet o a dispositivos electrónicos.

A este grupo pertenecen nuestros interlocutores, adolescentes de la ciudad de Quito (Ecuador). Para ellos, el aprendizaje en entornos digitales se ha convertido en una experiencia fluida e incompleta que ha desafiado las viejas nociones de unidad y de pertenencia escolar, en tanto concepciones residuales de la era pre-Covid, que pusieron paulatinamente en duda su estatus educativo. Esto los obligó a iniciar una negociación continua de su identificación estudiantil como parte de un proceso de reinterpretación y reconstrucción de las nociones significativas de sí mismos como educandos. Pero las formas, prácticas y estrategias que han podido desarrollar tienen valores y connotaciones emocionales tanto complementarias como contradictorias entre sí; haciendo que su eficacia sea transitoria. De allí que han mantenido una búsqueda permanente de nuevas formas de preservación para su identificación escolar; lo que sugiere un proceso no resuelto.

El presente artículo surge de la necesidad de estudiar las formas en que los sujetos educativos negocian su identificación como estudiantes mientras se encuentran atrapados en un estado de incertidumbre académica. Esto, con el propósito de comprender de qué manera las experiencias liminales de los adolescentes influyen en tales negociaciones. De esta manera, pretendemos explorar el carácter multidimensional que adquirió la identificación estudiantil del mencionado grupo de adolescentes durante la educación virtual, y cómo esto los llevó a una lucha constante por enrumbarse, balancearse, adherirse, relacionarse o desvincularse de su estatus escolar.

El artículo prosigue haciendo una revisión de la literatura sobre lo liminal, identidad, procesos de identificación, la adolescencia y su situación escolar durante la pandemia de Covid-19. Luego presentaremos el caso y el enfoque de investigación del estudio, antes de describir la negociación identificatoria de nuestros interlocutores. Para finalizar, discutiremos el impacto de este trabajo en la comprensión de la liminalidad y los procesos involucrados en la negociación de la identificación escolar de los adolescentes en el contexto de la pandemia.

Identificación escolar en clave de liminalidad

De acuerdo con Turner (1988), lo liminal corresponde a un momento y lugar donde los individuos quedan temporalmente fuera de las normas, códigos y roles de su sociedad (Turner, 1988, p. 45) para volver más tarde a “integrarse al proceso social total, constituyendo su polo negativo, subjuntivo y (anti)estructural de un todo que se constituye de modo dialéctico” (Dawsey, 2005, p. 163). De esta manera, se promueve el correcto funcionamiento de los sistemas, reduciendo sus tensiones y conflictos para revitalizar la estructura social (Dawsey, 2005, p. 164).

Turner (1988) presta especial atención a los individuos que participan en estas experiencias ambiguas, a los que describe como *entes liminales* que se mueven “a través de un ámbito cultural que tiene pocos o ninguno de los atributos del estado pasado o venidero” (Turner, 1988, p. 94). En otras palabras, no están ubicados en un lugar u otro, sino más bien en medio de los sistemas de clasificación social (Turner, 1988, p. 65). Por lo tanto, “los atributos de la liminalidad de la gente del umbral son necesariamente ambiguos ya que esta condición y estas personas aluden o se escapan al sistema de clasificaciones que, normalmente, establecen las situaciones y posiciones en el espacio cultural” (Turner, 1988, p. 102).

Desde este punto de vista, el espacio liminal facilita el distanciamiento tanto de las actividades sociales cotidianas como de las estructuras de la sociedad. Y, en este sentido, la suspensión de la estructura social permite a los sujetos desarrollar



sus habilidades, talentos y la necesaria comprensión del mundo que les espera cuando emergen de la oscuridad (Turner, 1988, p. 123). De esta manera, se muestra la capacidad de lo liminal para facilitar que los entes del umbral renuncien a su estado anterior y regresen a la vida normal, asumiendo un nuevo rol en la estructura y, por ende, una nueva identidad (Turner, 1988, p. 124).

En este sentido, Schechner (2002/2012) menciona que la liminalidad constituye un estado en el que los entes umbrales están “en medio de un viaje de un yo social a otro” (p. 57). Por lo tanto, estos fenómenos espaciales y temporales tienen una fuerte influencia en la realidad e identidad de estos individuos (Ibarra, 2007). Esto se debe a que la suspensión del orden social y las identificaciones fomenta la reflexividad, la creatividad y el desapego (Turner, 1988), lo que a su vez les permite desafiar, cuestionar o reafirmar sus creencias y finalmente buscar nuevas fuentes de identificación para volver a posicionarse en la sociedad después de salir del limen (Ibarra, 2007).

Por su parte, Hall (2013) menciona que el análisis de la identidad debe partir de “una descripción de los efectos de sutura, la efectuación del enlace del sujeto con estructuras de sentido” (p. 21). Con base en lo anterior, el autor define a la identidad de la siguiente manera:

El punto de encuentro, el punto de sutura entre, por un lado, los discursos y prácticas que intentan interpelarnos, hablarnos, o ponernos en nuestro lugar como sujetos sociales de discursos particulares y, por otro, los procesos que producen subjetividades, que nos construyen como sujetos susceptibles de decirse (...) De este modo, las identidades constituyen puntos de adhesión temporarias a las posiciones subjetivas que construyen las prácticas discursivas. Son el resultado de una articulación o encadenamiento exitoso del sujeto en el flujo del discurso, una intersección (p. 20).

Desde esta perspectiva, tanto la culminación de la adolescencia como la graduación de la educación secundaria pueden ser simultáneas con el periodo de reintegración de estos entes liminales a la sociedad (Turner, 1988, p. 125), en el que se vinculan al “mundo adulto” a través del trabajo, la educación superior o la formación de familias (Cerrato Will, 2017). Sin embargo, para algunos sujetos educativos, la transición del aprendizaje presencial al virtual durante la pandemia provocó que su estancia entre estructuras y posiciones adquiriese una cualidad de intermitencia. Esto, a su vez, creó nuevos e inesperados eventos liminales que afectaron profundamente las negociaciones identitarias de estos individuos (Bamber et al., 2017).

Desde este enfoque, se justifica la emergencia de investigaciones en la región latinoamericana que han abordado los procesos identificatorios de los

adolescentes durante este tipo de experiencias disruptivas. Entre ellas, destaca la investigación de Ovejero y de la Villa Moral (2004), que analiza los efectos de las propiedades cambiantes en el estatus social de los jóvenes contemporáneos y la vinculación de las identidades postadolescentes con las condiciones actuales (p. 3). También exploran las principales crisis adolescentes que se retroalimentan con otras crisis sociales para establecer paralelismos entre ambas (p. 4). En este tenor, la pandemia del Covid-19 también ha dado lugar a investigaciones e iniciativas similares que analizan el impacto de esta crisis en la sociedad. En el sector educativo, la transición escolar a la virtualidad ha puesto de manifiesto que varios países de América Latina y el Caribe carecen de una estrategia nacional de educación digital o de un modelo específico que promueva las TIC (Álvarez Marinelli et al., 2020). Esto devino en “una presencia sesgada de la enseñanza, en otras se pasó a una modalidad de mantenimiento centrada en no perder el vínculo con los alumnos y en otras se observó un funcionamiento mínimo, asistencial, con el rol educativo en suspenso” (Álvarez et al., 2021, p. 62).

En este escenario, el acceso limitado a Internet produjo una asignación estratégica y de recursos desigual, afectando principalmente a los sectores de bajos ingresos o más vulnerables (Rieble-Aubourg y Viteri, 2020). Álvarez, Gardyn, Iardelevsky y Rebello (2021), por su parte, ponen de manifiesto “un conjunto de situaciones donde las bases de la regularidad de la escolaridad se fueron desdibujando o perdiendo” (Álvarez et al., 2021, p. 4). Sobre esto, Marinelli, Arias, Bergamaschi, López, Noli, Ortiz, Pérez-Alfaro, Rieble-Aubourg, Rivera, Scannone, Vásquez, y Viteri (2020) señalan que la pandemia, como evento liminal, ha segregado a los adolescentes entre aquellos que pueden y aquellos que no pueden conectarse regularmente a las clases virtuales.

Entonces, la asistencia irregular es una característica recurrente de los estudiantes sin acceso a dispositivos electrónicos o sin conexión a Internet en el contexto de la pandemia, lo que ha generado una brecha en las aptitudes escolares entre los niños y adolescentes de diferentes estratos socioeconómicos (Cifuentes-Faura, 2020, p. 4). Esto a su vez dio lugar a situaciones que inciden en el proceso de identificación escolar de los adolescentes.

Para algunos, las pantallas han sido la posibilidad de continuidad de la escolaridad y (aunque limitada) un espacio de interacción con pares y docentes. Para otros, un espacio inabordable e inaccesible que puso de manifiesto la desigualdad y la exclusión junto con una forma de aislamiento educativo (Álvarez et al., 2020, p. 70).

Sin embargo, el impacto liminal de estas experiencias no necesariamente implica negatividad para los sujetos educativos. Al respecto, López (2020) subraya la importancia de los espacios educativos en la socialización, el desarrollo y la



transformación de los adolescentes durante su proceso de escolarización. En este sentido, destaca que estos individuos han logrado identificarse como estudiantes a través de narrativas de deconstrucción/construcción que se desarrollan en los espacios virtuales. Obodaru e Ibarra (2016) enfatizan que transitar por las intersecciones de las estructuras y posiciones sociales puede potenciar el desarrollo identitario desde la performatividad. Los autores sugieren que tales “experiencias (sub)institucionalizadas simplemente permiten un mayor espacio para la agencia individual y la libertad en la elaboración de la identidad” (Obodaru e Ibarra, 2016). Por lo tanto, este proceso está asociado a un alto grado de libertad y menor presión (Obodaru e Ibarra, 2016).

A través de estos planteamientos podemos hacer frente a la problemática de los adolescentes que no cuentan con los recursos necesarios para el correcto desarrollo de la educación virtual, quienes se han convertido en una especie de fantasmas que pasan desapercibidos para profesores y compañeros en las clases virtuales; debido a sus apariciones fortuitas. Sin embargo, como se describe en este artículo, esto les dio la oportunidad de explorar diferentes formas para reconocerse como estudiantes durante el distanciamiento social.

El trabajo de campo en la virtualidad

Como eje de esta investigación, propusimos una metodología que incorpora las lecturas, interpretaciones y proyecciones de estos adolescentes al trabajo etnográfico. En este sentido, asumimos los posibles conflictos y relaciones de poder inherentes al trabajo colaborativo que fueron resueltos a través de la reflexividad, definida como la “capacidad de los individuos de llevar a cabo su comportamiento según expectativas, motivos y propósitos, esto es, como agentes o sujetos de su acción” (Guber, 2004, p. 86).

Por otro lado, tomamos en cuenta la innegable influencia que la subjetividad del investigador tiene en la construcción de los datos, situación que no debe considerarse como una excepción, sino la regla en estas relaciones etnográficas: “La reflexividad es indispensable para crear una actitud consciente y crítica respecto de las operaciones metodológicas que se realizan a lo largo de la investigación” (Vassallo de Lopes, 2014, p. 15). También coincidimos con Vassallo de Lopes (2014) en que los adolescentes son sujetos que interpretan, producen y reproducen sentidos, conocimientos y teorías sobre el mundo en el que viven. Con esto en mente, hemos procurado crear un ambiente de confianza donde nuestros interlocutores pudieron expresar sus opiniones, observaciones y reflexiones que guían el desarrollo de esta investigación. De esta forma, se aseguró el desarrollo de la fase de interpretación de la información en el proceso de investigación etnográfica.

En cuanto al distanciamiento social durante la pandemia, coincidimos con Hine (2000) en que “todas las formas de interacción son etnográficamente válidas, no sólo las que implican una relación cara a cara” (Hine, 2000, p. 82). De esta manera es posible realizar trabajos etnográficos en el ciberespacio a pesar de la “dislocación espacial y temporal” (p.82) que conlleva tal interacción virtual. En palabras del autor: “El objeto de investigación etnográfica puede reformularse, convenientemente, para centrarse en los flujos y las conexiones en vez de en las localidades y los límites como principios organizadores” (p. 81). Al respecto, Ardèvol, Bertrán, Callén y Pérez (2003) abordan a la etnografía virtual como “asituada, en la medida que el objeto de estudio no está en el texto que vemos en la pantalla, pero tampoco detrás de ella” (Ardèvol et al., 2003, p. 74). Las autoras enfatizan que la investigación debe partir de la mediación entre nuestra experiencia, el registro textual y nuestros apuntes de campo.

En el marco de la virtualidad, también utilizamos *la entrevista antropológica* (Guber, 2004, p. 25) que se basó en el desarrollo de conversaciones tematizadas a partir de breves relatos históricos, teóricos o personales, en los que interpelamos a nuestros interlocutores de tal manera que los tópicos planteados fluyan en sus relatos. De allí que estos adolescentes fueron los guías de las conversaciones desde su propia lógica discursiva, provocando la emergencia de diversos temas o conceptos.

En relación con lo anterior, es importante recalcar que la reflexividad posibilitó la revisión y el control del rumbo de la entrevista y los efectos de la estructura social en la que se realizó. De lo contrario, habría desigualdad en las situaciones comunicativas. Así, coincidimos con Bourdieu cuando entendemos la entrevista como una relación social que puede llegar a ser asimétrica en la medida en que “el entrevistador ocupa una posición superior al encuestado en las jerarquías de las diferentes especies de capital, en especial el cultural” (Bourdieu, 1995, p. 533).

Es por ello que ante el desarrollo de las entrevistas en el marco de la etnografía virtual, o como lo denominan Ardèvol, Bertrán, Callén y Pérez (2003) dentro de la “comunicación mediada por ordenador” (CMO), no significa que estamos adaptando un método antiguo a un nuevo campo de estudio. En este sentido, el contexto espacial/situacional de la pandemia es significativamente atípico y puede dificultar la entrevista como mediación, ya que su implementación suele requerir una comunicación simultánea. Por ello, las autoras mencionan que “no sólo debemos cuestionarnos la transformación de la técnica de la entrevista en el nuevo medio, sino también la transformación de nuestro análisis” (Ardèvol et al., 2003, p. 88). También es importante subrayar que, si bien las entrevistas virtuales cambiaron el flujo de información, su realización se vio dificultada por el hecho de que nuestros interlocutores no tenían acceso a Internet y su situación económica los obligaba a participar con poca regularidad.

Con estos antecedentes iniciamos el trabajo de campo con la pregunta: ¿Cómo ha afectado la pandemia de Covid-19 a la vida de los adolescentes? Luego pudimos describir eventos, identificar roles y descubrir experiencias clave donde estos adolescentes se dieron cuenta de que estaban «atrapados» en una experiencia liminal.

Descripción del caso: Pandemia y eventos liminales

El 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud [OMS] declaró oficialmente a la enfermedad causada por la Covid-19 como una pandemia mundial (Organización Panamericana de la Salud [OPS], 2020). Seis meses después, el Ministerio de Educación de Ecuador recurrió a los espacios virtuales como una medida de emergencia para permitir que todos los estudiantes completen su proceso educativo.

Ante esto, un gran número de estudiantes procuraron adherirse integralmente a la educación en línea, a pesar de que más de la mitad de los educandos no cuentan con una computadora y el 43% no tiene acceso a Internet (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2020). Por tal razón, buscaron el acceso a un ordenador o teléfono inteligente de segunda mano. Otros también optaron por el servicio de cibercafés, donde acudían clandestinamente por el toque de queda. En casos extremos, las familias con más de un miembro con estudios en curso, y que disponían de un solo dispositivo, debieron elegir a uno de ellos para continuar sus estudios.

En este sentido, las autoridades gubernamentales manifestaron que la tasa de asistencia no sería un factor determinante para la promoción al año inmediato superior 2020-2021 y 2021-2022. Pero después de un año de la implementación de esta modalidad educativa, cerca de 90 mil estudiantes ya estaban fuera del sistema educativo ecuatoriano (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2022).

Las estadísticas anteriores describen discretamente la situación educativa de nuestros interlocutores, quienes tenían entre 16 y 17 años al inicio de la pandemia. Estos adolescentes viven con sus familias en el sector de Quitumbe, al sur de Quito, donde sus tutores legales actúan como proveedores, la mayoría de los cuales tienen trabajos ocasionales e informales. Por eso, incluso antes de la pandemia, estos individuos han realizado actividades relacionadas con el cuidado en sus hogares. Además, su afición por el teatro es importante, y su talento los llevó a ser reconocidos por toda la escuela secundaria, gracias a lo cual fue posible promover la creación de un club artístico. Dicho esto, durante el confinamiento, 9 de los 25 miembros del club tuvieron problemas para conectarse regularmente a las clases en línea.



En ese contexto, dimos inicio al trabajo de campo que se extendió por más de un año, debido a que su desarrollo no fue fluido ni continuo, sino de un avance lento, que se vio obstaculizado por los problemas de acceso a Internet, obligaciones educativas y la propagación de la pandemia, lo que a su vez significó un cambio en las estrategias etnográficas, por lo que continuamos comunicándonos con los miembros del club de teatro a través de Facebook Messenger.

Sin embargo, tales circunstancias persuadieron a dos de estos jóvenes a centrar toda su atención en culminar su proceso educativo dentro del establecimiento fiscal, donde cursan estudios desde el octavo año. Es por ello que desarrollamos nuestra investigación en colaboración con un grupo integrado por siete adolescentes de tercer año de Bachillerato General Unificado, que también pertenecen al mencionado club de teatro. En su caso, el acceso limitado a Internet les impidió asumirse como estudiantes, por lo que se han visto obligados a debatirse entre la narrativa de un pasado mejor y sus experiencias actuales; su lucha por seguir asistiendo a las clases en línea, nuevas formas de identificación en el ciberespacio y un futuro que se torna cada vez más impredecible.

Como mostraremos en este trabajo de investigación, su experiencia escolar en clave de liminalidad les hizo optar por diferentes caminos en función de las demandas propias de la implementación de la educación virtual, la estancia en nuevos espacios de sociabilidad, la exploración de nuevos roles y los deseos provenientes de otras fuentes identificatorias.

La odisea de los estudiantes en la era Covid

En esta sección se describe cómo las narrativas y las prácticas de este grupo de adolescentes influyeron en su negociación identificatoria durante el apogeo de la pandemia. Los hallazgos de esta investigación muestran las maneras en que intentaron preservar o no su identificación estudiantil en concordancia con la regularidad de su presencia en las clases en línea. Tales formas no son mutuamente excluyentes, sino que representan estrategias simultáneas para gestionar los efectos de su experiencia liminal. Como podremos observar, estos cambios dinámicos indican que estos individuos no tienen una sola forma de identificarse como estudiantes dentro de la educación virtual.

La restauración de la comunidad Morgenrot¹.

Durante la cuarentena, como era de esperarse, los ensayos del Club de Teatro *Morgenrot* fueron cancelados. Sin embargo, sus integrantes continuaron reuniéndose

¹ Palabra del idioma alemán que significa Aurora.



a través de *Facebook Messenger* para organizar varios proyectos de arte, como el montaje de una pequeña escena teatral a través de *Zoom* para el Día del Maestro. Además, con frecuencia recordaban los “momentos de colaboración, apoyo mutuo y diversión en el escenario» de la época pre-Covid. Por su parte, algunos de nuestros interlocutores en ocasiones utilizaron este espacio para recopilar información sobre las clases a las que faltaron, y también para compartir los sentimientos, las decepciones y los anhelos que surgen ante tal situación. Al respecto, Pablo comenta:

Fue una gran idea abrir una sala de chat del teatro. Ahí te encuentras con tus amigos para hablar de las cosas que vamos a hacer, es como estar con tu gente en el receso. Como no puedo entrar todos los días a las salas virtuales, el chat me hizo sentir mejor y me quitó la depresión que me dio por faltar a clases (Pablo, comunicación en línea, 2022).

Se puede apreciar que este club no solo fue un lugar donde estos adolescentes compartían roles actorales y ejercicios de improvisación, sino que también constituye un núcleo de inclusión, derivado del efecto integrador de la propia práctica teatral, que les permitió reincorporarse a su comunidad educativa por medio de los encuentros telemáticos que sostuvieron en *Facebook Messenger*. Visto de esta forma, la comunicación en la referida plataforma constituye un ritual de identificación social, durante el cual actualizan el sentido de pertenencia, los lazos comunitarios y los vínculos afectivos que promueven el restablecimiento de la relación de estos individuos con sus pares. Este ritual, a su vez, coadyuva a superar el vacío y la ambigüedad que experimentan debido a su asistencia intermitente, trayendo consigo la restitución de su identificación escolar. Por último, es conveniente señalar que, si bien la interacción social y la educación están volviendo poco a poco a la normalidad, este espacio todavía está activo hoy en día, ya que todos sus integrantes tratan de participar tan pronto como tienen conexión a Internet.

En el chat de *Facebook*, es como si nada hubiera pasado; ni la pandemia, ni la educación en línea. Cuando hablamos nos sentimos bien porque todo vuelve a ser como antes. Además, los muchachos me animan a seguir asistiendo a clases y me ayudan en las materias que estoy desigual (Mateo, comunicación en línea, 2022).

Asistencia como resistencia a lo liminal

Meses después, a medida que estos jóvenes asistían ocasionalmente a las clases en línea, ser parte del teatro *Morgenrot* parecía menguar en efectividad. Por ello, Nicolle y Mateo intentaron conectarse con mayor asiduidad al mencionado espacio virtual. Pero abandonaron esta intención, cuando se percataron de que sus propios compañeros y profesores los estaban excluyendo sutilmente del grupo. Además, se refirieron al trato de la comunidad educativa hacia los estudiantes con problemas de conectividad. En este sentido, el director de su escuela secundaria advirtió que los

años escolares en el contexto de la pandemia no tendrían estudiantes reprobados, aunque algunos adolescentes ya se habían retirado en aquel periodo. Por otro lado, enfatizó que estos jóvenes debían desarrollar sus propias soluciones para enfrentar la falta de conectividad en sus hogares, trasladando la responsabilidad a los propios educandos y sus familias. No obstante, también aseguró que el alumnado estaba recibiendo toda la ayuda posible durante esta crisis a través de diferentes medios. Por ejemplo, el cuerpo docente exploró métodos de enseñanza alternativos, como el envío de trabajos dirigidos, la flexibilización de la asistencia y una comunicación abierta y continua con los representantes de los adolescentes escolarizados. Pero, pese a esto, Mateo notó que tenía dificultades para comprender el desarrollo de las clases al ritmo de sus compañeros.

Cuando les dijeron que no vamos a perder el año por faltas, los profesores ya no prestaron atención. A la hora de hacer los grupos de trabajo ni si quiera somos tomados en cuenta; dicen que faltamos mucho a clases y por eso piensan que no haremos nada o que dañaremos las tareas que debemos trabajar en grupo (Mateo, comunicación en línea, 2022).

Como parte de este compromiso, también intentaron participar en los eventos escolares del club de teatro *Morgenrot*, organizados a través de medios digitales. Pero, una vez más, su situación liminal les dificultó alcanzar ese objetivo, pues la elección de los participantes corresponde a los docentes a cargo, quienes a menudo priorizan a los miembros del grupo de asistencia regular. Sin embargo, a diferencia de lo que sucedía en las clases en línea, nuestros interlocutores no se sintieron disminuidos ante estos hechos, pues al compartir el sentido de pertenencia a este club, vieron como propio el trabajo artístico de sus compañeros, lo que, además, fortaleció su autorreconocimiento como estudiantes.

Nicolle y Mateo no claudicaron con su inexorable lucha por adaptarse a la modalidad en línea, aunque seguían teniendo una conexión irregular a Internet. Sin embargo, se dieron cuenta de que su proceso educativo también depende de las decisiones de las autoridades gubernamentales, de “la buena voluntad” de sus profesores y del propio avance de la pandemia. Tales circunstancias exacerbaban aún más los sentimientos de impotencia, marginación y exclusión, que en algunas ocasiones socavaron su fuerza de voluntad. Al respecto, Nicolle comenta:

Intento ser positiva y no dejar que nada me impida asistir a clases. Aunque a veces estoy un poco triste. Pero sé que soy fuerte y eso siempre me lo repito antes de conectarme a las clases virtuales. Así me he dado ánimos para terminar el año (Nicolle, comunicación en línea, 2022).

Fantasmas del Umbral

A medida que avanzaba el año escolar, la situación en clave de liminalidad de nuestros interlocutores se fue complejizando no solo por las dificultades de conectividad a Internet, sino también por diversos hechos derivados de la misma. Uno de ellos es el trato aparentemente favorable que estos individuos recibían por parte de sus profesores, lo que lejos de reducir tensiones o mitigar problemas, creó una especie de distinción con respecto a los otros estudiantes. Esto, a su vez, los condujo a un estado de segregación que condicionó aún más su comportamiento, ya que a menudo se mostraban reacios a participar en las actividades durante las clases en línea. Pero, sobre todo, esta cadena de eventos contribuyó a la formación de una autopercepción radical entre estos jóvenes, en la que se ven a sí mismos como una minoría invisibilizada, infravalorada, desatendida y potenciales desertores escolares. David comenta al respecto:

Es muy duro hacer los deberes para que luego te digan que con una nota de 7 ya no te tienes que preocupar. Es como si los profesores nos hicieran un favor, pero ni siquiera revisan lo que les presentamos. Eso no les pasa a mis compañeros que sí asisten todos los días a clases (David, comunicación en línea, 2022).

Este adolescente también aludió a la narrativa unificadora que envuelve al club de teatro *Morgenrot*. Para nuestro interlocutor, participar en presentaciones es más importante y significativo que solo ser parte del grupo teatral. Aquí resulta importante señalar que este tipo de pensamiento se sumaba a la incertidumbre de la que estaba tratando de salir.

Algunos de mis compañeros se sienten bien cuando creen que son parte del teatro, aunque no nos presentamos todos. A mí me gustaba estar en el escenario, pero si no estoy actuando es igual que no entrar a las clases en línea (David, comunicación en línea, 2022).

En este contexto, nuestros interlocutores sintieron que sus esfuerzos fueron insuficientes para transitar esta experiencia, ya que continuaban recibiendo un trato preferencial en las clases en línea y, al mismo tiempo, carecían de apoyo parental. De hecho, en algún momento, pidieron a sus tutores legales que compraran dispositivos electrónicos o se suscribieran a un servicio fijo de Internet, pero estas propuestas fueron rechazadas por considerarlas económicamente inviables. “No hay dinero para eso, si quieres Internet deberías ir a trabajar para poder ayudar en casa”, fue una de las respuestas que con frecuencia recibieron. Como resultado, algunos de ellos comenzaron a cuestionar si debían o no seguir luchando para restaurar su identificación de estudiantes, poniendo fin a la intermitencia de su asistencia. Al respecto, Gabriel comenta:

No soy solo yo el único que se siente como un extraño en las clases virtuales. Creo que todos de algún modo pensamos igual, pero es más complicado en nuestro caso, porque no podemos asistir todos los días. A medida que avanza el año, ya no me veo como un estudiante (Gabriel, comunicación en línea, 2022).

Deserción escolar: cortando el problema de raíz

Kevin, al igual que otros estudiantes en circunstancias similares, cree que la educación en modalidad virtual no brinda oportunidades para los sujetos educativos económicamente desfavorecidos. En ese sentido, tanto su asistencia irregular a las clases virtuales como su ausencia en las presentaciones del club de teatro representaban un estigma sutil pero intolerable que lo separaba del resto de sus compañeros. Tal sensación fue reforzada cada día por los reiterados desplantes e indiferencias que tuvo que soportar, hasta el punto de no compartir ningún otro espacio en común con el resto de los adolescentes escolarizados. Debido a esto, nuestro interlocutor tomó la difícil decisión de abandonar la escuela secundaria.

Dejé el colegio porque todo se puso difícil. Mis padres le dieron a mi hermana menor más tiempo para usar la computadora porque está aprendiendo a leer y escribir. En cambio, me dijeron que yo, por ser el mayor, podía esperar. Incluso que podía dejar de estudiar por un año o dos hasta que todo se normalice. Todo eso era comprensible, pero sentir que estás en un lugar extraño donde nadie te toma en cuenta, simplemente, no se puede soportar. Los días que podía conectarme, ni se daban cuenta de que yo estaba participando. Es más, no me nombraban ni para tomar la asistencia. Y cuando entraba a Facebook para hablar con mis amigos del club de teatro, recordaba mis problemas. Ellos hablan de las cosas que pasan en las clases y no me invitan a participar. Traté todas las formas para seguir sintiéndome como estudiante, pero solo después de retirarme; estoy en paz. (...) Si todo mejora quizás pueda ir a clases el próximo año (Kevin, comunicación en línea, 2022).

La deserción escolar le permitió a Kevin librarse de las incómodas experiencias en los cursos online, prescindir del sesgado apoyo de las autoridades educativas y silenciar los pensamientos de frustración, ansiedad e ira que invadían su mente; desvirtuando su identificación como estudiante. De esta manera, pudo escapar de una vez por todas de su experiencia liminal. Mientras tanto, está a la espera de condiciones favorables para retomar sus estudios.

Exploración: conquistando territorios más allá del limen

Fuera de este evento liminal, algunos interlocutores argumentan que las redes sociales como Twitter, Instagram o Facebook ofrecen ciertas ventajas sobre la educación en línea. Destacan, por ejemplo, que el funcionamiento y la dinámica de estas aplicaciones se pueden entender en la práctica, sin una enseñanza formal. Por otro lado, tampoco se sintieron rechazados o excluidos en estos espacios, ya que la



intermitencia de su conectividad a Internet no les impidió comunicarse con otros usuarios con quienes realizaron exploraciones identificatorias. Tales experiencias y la existencia de intereses comunes coadyuvaron a su integración gradual en diferentes comunidades del ciberespacio. Este hecho, a su vez, fomentó un renovado sentido de inclusión y pertenencia, que se concretó en un nuevo ritual de identificación; reforzado por la constante participación de estos adolescentes en las diversas actividades performativas de la plataforma, como los desafíos de baile. En palabras de Fabián:

Creo que TikTok es parte del futuro. He tenido nuevas experiencias allí y la verdad es que nunca pude asistir a las clases virtuales. Eso me hizo sentir menos que mis compañeros, pero ahora tengo nuevos amigos y nos llevamos bien, nos comunicamos a través de lo que hacemos y nos aconsejamos. Ahora me siento tranquilo y no quiero ser un estudiante fantasma de nuevo (Fabian, comunicación en línea, 2022).

Nuestro interlocutor también comentó que la presión de esta experiencia liminal le hizo creer que no se graduaría al final del año escolar con el resto de sus compañeros, y la sensación de vacío resultante lo impulsó a unirse a la comunidad de TikTok. Actualmente trabaja medio tiempo como asistente en una ferretería, pero la mayoría de sus actividades diarias se centran en grabar videos cortos para la mencionada plataforma.

Discusión: empujados a la liminalidad en línea

Este artículo pretende contribuir al estudio de la relación entre las experiencias liminales y las negociaciones identificatorias de los adolescentes durante la pandemia de Covid-19. A partir de esta premisa, comenzamos a describir el proceso de autoidentificación educativa de este grupo de adolescentes que se encontraron “atascados” en un estado liminal originado por las dificultades que experimentaron para integrarse plenamente en la educación en línea, lo que dio lugar a un proceso educativo irresuelto e intermitente, cuya incontrolable irregularidad ha socavado su condición de sujetos educativos, creando una sensación de aislamiento en torno a la “nueva normalidad”.

Asistencia irregular y su incidencia en el proceso de identificación escolar de los adolescentes

En concordancia con su escolarización en clave de liminalidad, estos adolescentes se vieron obligados a renovar las estrategias que emplean para preservar su identificación escolar desde diferentes fuentes. La activación o desactivación de estas formas corresponde a la periodicidad con la que se conectan a las clases



en línea. Esto se debe a que la frecuencia de su asistencia obstruye o encauza la continuidad del proceso identificatorio.

El presente trabajo etnográfico muestra que la principal estrategia que canaliza con éxito esta negociación de identificación está relacionada con su carácter de miembros del club de teatro *Morgenrot*. Dicha forma identificatoria se arraiga en la narrativa de una trayectoria, compartida con los adolescentes escolarizados de asistencia regular, donde la actuación devino en un activo unificador que, durante el confinamiento, les devolvió el sentido de pertenencia a la comunidad educativa a través de encuentros telemáticos en Facebook Messenger. Además, se observó que su (no)identificación estudiantil está también relacionada con ciertos aspectos de la educación virtual. Tal obstrucción de la fluidez identificatoria se manifiesta con más frecuencia que sus estrategias de adaptación, en parte debido al limitado acceso a Internet, pero también porque pueden desconectarse con facilidad de lo virtual para resolver este conflicto.

Resulta importante subrayar que la segregación e indiferencia de sus docentes y compañeros generó un estado de distanciamiento y separación, que también contribuyó a este proceso de (no)identificación y eventualmente hizo que algunos de ellos optaran por desertar del bachillerato. De esta manera, trasladaron la experiencia liminal a una realidad a la que no quieren volver.

Ser o no ser un estudiante intermitente

Dentro de estas negociaciones, las formas que dieron continuidad a las conexiones identificatorias de estos adolescentes como estudiantes no estuvieron exentas de los sentimientos de incertidumbre, invisibilidad y rechazo que se buscaban evitar (Daskalaki et al., 2016). Esto se debe a que la promoción de nuevos vínculos de identificación, o el uso de los ya existentes, y las narrativas que involucran lo anterior y lo posterior a la irrupción de la Covid-19, fomentan la liminización de su proceso educativo. Así, se demuestra que, incluso cuando se involucraron en intensas negociaciones identificatorias, su condición liminal se mantuvo continua y estable.

Sin embargo, tales fenómenos no son ajenos a lo liminal, ya que requieren mantener agendas conflictivas en juego en una variedad de entornos y frente a un espectro de jugadores (Iedema et al., 2004). Por lo tanto, las fluctuaciones constantes entre diferentes fuentes de identificación siguen siendo válidas, pues se articulan dentro de lo liminal (Turner, 1988). En palabras de Hall (2013), las experiencias liminales no moldean la identidad de los individuos por sí solas, ya que los entes del umbral son partícipes en su construcción, al mismo tiempo que responden a circunstancias emergentes (Hall, 2013, p. 102). En nuestro caso, los adolescentes



hicieron esto entramando los activos significantes, provenientes de diferentes fuentes identificatorias, de manera que las identificaciones resultantes contribuyan en su propósito de distanciarse de las presiones simbólicas de la educación en línea. Esto, a su vez dio lugar a la creación de un grupo en igualdad de condiciones; es decir, donde cada individuo se siente estancado sin un horizonte hacia el cual dirigirse.

Conclusión: Somos entes liminales entre liminalidades entrecruzadas

Si bien los responsables de las políticas gubernamentales no contaron con el tiempo necesario para medir el impacto social de la implementación de la enseñanza en línea en el territorio ecuatoriano, también se mostraron reticentes a abordar sus efectos cuando se manifestaron entre las poblaciones económicamente vulnerables. En habidas cuentas, el enfoque de sus prioridades apuntó a la culminación y continuación de los años escolares 2019- 2020 y 2020-2021. De allí que cualquier otra eventualidad se consideró irrelevante siempre y cuando a la mayoría de los estudiantes se les garantizaran las condiciones que faciliten su promoción al año inmediato superior.

No obstante, esta postura tuvo implicaciones significativas para la educación primaria, secundaria y superior, pues se requería aprender en un espacio virtual donde no había igualdad de condiciones. Esto generó disonancias sociales, pedagógicas y emocionales que alienaron a los sujetos educativos que no pudieron adaptarse. Además, la educación en modalidad virtual ha dificultado los procesos de identificación escolar, los cuales se han visto gravemente interrumpidos, perturbados o incluso inhabilitados; debido a que los establecimientos educativos, en su carácter de fuentes de identificación, permanecieron cerrados para disminuir la propagación de la Covid-19.

Los análisis realizados en este contexto permitieron identificar las formas, actividades y estrategias a través de las cuales estos individuos han negociado su identificación escolar y que, en algunos casos, contribuyeron al surgimiento de nuevos rituales identificatorios. También se pudo observar que las manifestaciones de lo liminal de ningún modo han dejado de estar presentes, ni han cambiado o han sido superadas; y que han destruido o, cuanto menos, dificultando la fluidez identificatoria.

Esto, a su vez, pone en tela de juicio la eficacia de las formas identificatorias de los adolescentes; llegando al punto de devolverlos al estado de ambigüedad del que están intentando salir. Debido a aquello, la propia liminalidad, al intervenir en las negociaciones identificatorias, impulsó a estos adolescentes a reinterpretar, estimular, forjar o incluso evitar en repetidas ocasiones los aspectos compartidos con sus pares de asistencia regular en una suerte de ciclo urobórico.



Visto así, la necesidad de reconocerse como educandos, y la persistencia de sus condiciones desfavorables en las clases en línea, revigorizan la liminización de su experiencia escolar. Esto activa la temporalidad de sus identificaciones que hace de ellos estudiantes intermitentes. De allí que el proceso de negociación identificatoria de estos individuos ha estado inmerso en disputas, donde lo liminal se expresa con matices e intensidades diferentes en la fluctuación de estas formas de identificación.

Por lo tanto, consideramos importante continuar indagando las maneras en que la política educativa durante el confinamiento y sus exigencias han incidido en el proceso de identificación de los adolescentes. Con esto en mente, la escolarización de nuestros interlocutores se encuentra mayoritariamente estancada en un estado de incertidumbre que incluso afectó sus relaciones sociales. Esto nos da un indicio de que el estado liminal se ha desplegado a otras áreas de su vida, pues el evento pandémico de la Covid-19 continúa perfilándose como una fuerte disrupción de la norma que hasta la actualidad difícilmente ha podido ser superada.

Referencias

- Álvarez Marinelli, H., Arias, E., Bergamaschi, A., López, A., Noli, A., Ortiz Guerrero, M., Pérez-Alfaro, M., Rieble-Aubourg, S., Rivera, M., Scannone, R., Vásquez, M., y Viteri, A. (2020). *La educación en tiempos del coronavirus: los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante COVID-19*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardelevsky, A., y Rebello, G. (2020). Segregación educativa en tiempos de pandemia: Balance de las acciones iniciales durante el aislamiento social por el Covid-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 25-43. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.002>
- Ardevol, E., Bertrán, M., Callén, B., y Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semiestructurada en línea. Athenea Digital. *Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 6(3), 72-92. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n3.67>
- Bamber, M., Allen-Collinson, J., y McCormack, J. (2017). Occupational limbo, transitional liminality and permanent liminality: New conceptual distinctions. *Human Relations*, 70(12), 1514-1537. <https://doi.org/10.1177/0018726717706535>
- Bourdieu, P. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. Grijalbo.
- Cerrato Will, M. G. (2017). Etapa liminar transitoria: período de las “crisis de vida” o *rites of passage*. *Revista de Culturas y Literaturas Comparadas*, 7. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/CultyLit/article/view/19052>

- Cifuentes-Faura, J. (2020). Consecuencias en los niños del cierre de escuelas por Covid-19: El papel del gobierno, profesores y padres. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 1-12.
- Daskalaki, M., Butler, C. L., y Petrovic, J. (2016). Somewhere in-between: Narratives of place, identity, and translocal work. *Journal of Management Inquiry*, 25(2), 184-198.
- Dawsey, J. C. (2005). Victor Turner e antropologia da experiência. *Cadernos De Campo*, 13(13), 163-176. <https://doi.org/10.11606/issn.2316-9133.v13i13p163-176>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2022, 15 de noviembre). Los niños no pueden seguir sin ir a la escuela, afirma UNICEF. Recuperado de <https://www.unicef.org/ecuador/comunicados-prensa/los-niños-no-pueden-seguir-sin-ir-la-escuela-afirma-unicef>
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Hall, S. (2010). La cuestión de la identidad cultural. En S. Hall (Eds.), *Sin garantías. Trayectorias y problemáticas en estudios culturales* (pp. 363-404). Enviñon Editores, IEP, Instituto Pensar, Universidad Andina Simón Bolívar.
- Hine, C. (2000). *Etnografía virtual*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Ibarra, H. (2007). *Identity transitions: Possible selves, liminality and the dynamics of career change*. European Institute of Business Administration.
- Iedema, R., Degeling, P., Braithwaite, J., y White, L. (2004). 'It's an Interesting Conversation I'm Hearing': The Doctor as Manager. *Organization Studies*, 25(1), 15-33. <https://doi.org/10.1177/0170840604038174>
- López Pereyra, M. (2020). Ser estudiante LGBTI+ durante la pandemia Covid-19. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 5, 225-230. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.105>
- Obodaru, O., y Ibarra, H. (2016). Betwixt and between identities: Liminal experience in contemporary careers. *Research in Organizational Behavior*, 36, 47-64. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2016.11.003>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2020). Surgen alarmantes brechas digitales en el aprendizaje a distancia. Recuperado de <https://www.unesco.org/es/articles/surgen-alarmanentes-brechas-digitales-en-el-aprendizaje-distancia>



- Ovejero, A., y de la Villa Moral, M. (2004). Jóvenes, globalización y postmodernidad: Crisis de la adolescencia social en una sociedad adolescente en crisis. *Papeles del Psicólogo*, 25(87), 72-79.
- Rieble-Aubourg, S., & Viteri, A. (2020). Nota CIMA #20 COVID19: ¿Estamos preparados para el aprendizaje en línea? *Banco Interamericano de Desarrollo*. <https://doi.org/10.18235/0002303>
- Schechner, R. (2012). *Estudios de interpretación: una introducción* (R. Albán, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Turner, V. (1988). *El proceso ritual: Estructura y antiestructura*. Taurus.
- Vassallo de Lopes, I. (2014). Reflexividad y relacionismo como cuestiones epistemológicas en la investigación empírica en comunicación. *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*, 9(16), 12-25.