

UNIVERSIDAD NACIONAL  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO  
MAESTRÍA PROFESIONAL EN TRADUCCIÓN INGLÉS-ESPAÑOL

Traducción sociológica:  
acercamientos históricos y discursivos entre dos disciplinas

Traducción e informe de investigación

Trabajo de graduación para aspirar al grado de  
Magister Profesional en Traducción

Presentado por

Adriana Luna Canales

Carné 251286-0  
Cédula 5-344-155

Junio 2013

**NÓMINA DE PARTICIPANTES EN LA ACTIVIDAD FINAL DEL  
TRABAJO DE GRADUACIÓN**

Traducción sociológica:  
acercamientos históricos y discursivos entre dos disciplinas  
(Traducción e informe de investigación)

Presentado por la sustentante

**Adriana Luna Canales**

El 1 de junio de 2013

**PERSONAL ACADÉMICO CALIFICADOR**

M.A. Bianchinetta Benavides Segura  
Profesora guía  
Seminario de Traductología III

\_\_\_\_\_

M.A. Marta María Paniagua Ramírez  
Profesora lectora  
Plan de Maestría en Traducción

\_\_\_\_\_

M.A. Sherry Gapper Morrow  
Coordinadora  
Plan de Maestría en Traducción

\_\_\_\_\_

Adriana Luna Canales  
Sustentante

\_\_\_\_\_

## **ADVERTENCIA SOBRE DERECHOS DE AUTOR**

La traducción que se presenta en este tomo se ha realizado para cumplir con el requisito curricular de obtener el grado académico en el Plan de Maestría Profesional en Traducción de la Universidad Nacional.

Ni la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional, ni la traductora, tendrán ninguna responsabilidad en el uso posterior que de la versión traducida se haga, incluida su publicación.

Corresponderá a quien desee publicar esta versión gestionar ante las entidades pertinentes la autorización para su uso y comercialización, sin perjuicio del derecho de propiedad intelectual del que es depositaria la traductora. En cualquiera de los casos, todo uso que se haga del texto y de su traducción deberá atenerse a los alcances de la Ley de Derechos de Autor y Derechos Conexos, vigente en Costa Rica.

## **AGRADECIMIENTOS**

A Bianchinetta Benavides por su dedicación, apoyo y guía constante en todo el proceso.

Doris Fernández y al Instituto de Estudios de la Mujer de la Universidad Nacional, por la confianza y por permitirme utilizar el material que se convirtió en la semilla para la realización de este proyecto. De igual forma a Michael Kimmel y Judith Halberstam por ceder cordialmente la autorización para la traducción de sus textos.

Marta María Paniagua por todas sus observaciones y comentarios.

Sherry Gapper, por su anuencia, por todos sus comentarios y valiosas sugerencias.

A doña Grettel, don Óscar, Cindy, Alonso, Laura, Mariana y a todas las personas que con sus acciones demuestran genuinamente su apoyo, su cariño e interés, y que en el camino también se han convertido en parte de mi familia.

# Resumen

El presente Trabajo de graduación se constituye de la traducción al castellano de las ponencias: "Is There a 'Boy Crisis' in School?" de Michael Kimmel<sup>1</sup> y "Transgender in a Global Frame" de Judith "Jack" Halberstam<sup>2</sup>, ambas presentadas en el *I Congreso Internacional Universitario: Géneros, Feminismos y Diversidades (GEFEDI)* realizado en junio de 2011 en San José, Costa Rica y su correspondiente informe de investigación. Se contextualiza el papel de la traducción en los procesos de formación y actualización profesional en el campo de la sociología basado en el proceso de traducción que requieren ambas ponencias. Se revisa la teoría existente vinculada a la traducción en tres ámbitos específicos: la enseñanza de la traducción en general, la traducción especializada en distintos campos y la traducción especializada en el campo de la sociología. Esta investigación desarrolla un extenso análisis de la extratextualidad del corpus, así como de los elementos macro y microestructurales que le componen y la importancia de éstos en relación con las características del discurso sociológico.

La propuesta que se ofrece con esta investigación, es enriquecer los estudios traductológicos desde enfoques "no convencionales" como lo es la sociología y se plantea la valoración de la traducción como una herramienta clave para los procesos de formación académica y profesional en distintos campos.

**Descriptores:** Traducción, sociología, textos especializados, ciencias sociales.

---

<sup>1</sup> Kimmel, Michael. "Is There a Boy Crisis in School?" *Memoria del I Congreso Internacional Universitario: Géneros, Feminismos y Diversidades (GEFEDI)*, Hotel Crowne Plaza Corobicí, San José. Heredia: Instituto de Estudios de la Mujer (IEM), 2011. 218-257. Impreso.

<sup>2</sup> Halberstam, Judith "Jack" "Transgender in a Global Frame." *Memoria del I Congreso Internacional Universitario: Géneros, Feminismos y Diversidades (GEFEDI)*. Hotel Crowne Plaza Corobicí, San José. Heredia: Instituto de Estudios de la Mujer (IEM), 2011. 313-322. Impreso.

## Abstract

This dissertation includes the translation to Spanish of two keynote lectures titled “Is There a ‘Boy Crisis’ in School?” by Michael Kimmel and “Transgender in a Global Frame” by Judith “Jack” Halberstam, both lectures were presented on June 2011 at the First International University Congress on Gender, Feminisms and Diversities in San José, Costa Rica; and its corresponding investigation report. It contextualizes the role of translation in training processes and continuing professional development in the field of sociology and based on the translation processes involved on both keynote lectures. It reviews translation theory related to translation training in general, specialized translation in different fields and specialized translation in the sociological field. This investigation focuses on an extensive analysis of the lectures’ extra-textuality, as well as the macro and micro structural components and their importance related to the distinctiveness of the sociological discourse.

This project explores Translation Studies from a “non conventional” point of view, such as sociology; it also proposes the assessment of translation studies as a key element in academic and professional training in different fields.

**Keywords:** Translation, sociology, specialized texts, social sciences.

# ÍNDICE GENERAL

<b>TRADUCCIÓN .....</b>	<b>1</b>
¿Hay una “crisis de los chicos” en los centros educativos? .....	2
Las personas transgénero en un marco internacional .....	53
<b>INFORME DE INVESTIGACIÓN .....</b>	<b>71</b>
Introducción.....	72
Capítulo I: Marco teórico .....	79
Generalidades sobre la enseñanza de la traducción.....	79
El papel de la traducción en otras disciplinas.....	84
La traducción especializada en el campo de la sociología.....	87
Capítulo II: La traductología y su relevancia en el campo de la sociología.....	95
Estado de la cuestión .....	95
Historia del campo: los orígenes del pensamiento sociológico.....	105
Análisis de ejemplos de traducciones ( Bach. en sociología, U.N.A.).....	119
Capítulo III: Análisis del corpus.....	125
La extratextualidad del corpus a partir de las pautas de Christiane Nord.....	126
La macro y micro estructura textual del corpus.....	135
El discurso y el discurso sociológico.....	154
Conclusiones.....	160
Bibliografía.....	165
<b>APÉNDICES .....</b>	<b>173</b>
Texto original....	174

## **TRADUCCIÓN**

**¿HAY UNA “CRISIS DE LOS CHICOS” EN LOS CENTROS  
EDUCATIVOS?**

Traducción al español de la ponencia  
Is there a Boy Crisis in School? de Michael Kimmel

y

**LAS PERSONAS TRANSGÉNERO EN UN MARCO GLOBAL**

Traducción al español de la ponencia  
Transgender in a Global Frame de Judith “Jack” Halberstam



## ¿Hay una “crisis de los chicos” en los centros educativos?

Michael Kimmel  
Departamento de Sociología  
SUNY Stony Brook  
Stony Brook, NY 11794

En todo el mundo hay una “crisis” educativa y de género, no hay un consenso con respecto a lo que realmente comprende esta crisis, la cual de hecho, adquiere formas muy diversas en distintos lugares.

En los países en desarrollo, por ejemplo, la crisis se traduce como falta de acceso para las chicas: en muchas culturas el acceso a la educación se ve limitado debido a tradiciones culturales o religiosas. Ya que los regímenes represivos cierran las escuelas o colegios para mujeres, y las chicas son castigadas si intentan llevar una vida fuera de la de ser madre y esposa. Aquellas que solicitan su ingreso a universidades ni siquiera tienen una opción. En algunos lugares, las mujeres que tratan de alcanzar una educación superior corren el riesgo de perder sus vidas. Entre los países en desarrollo existe una considerable “desigualdad de género” no solo en la escolarización sino en los porcentajes de graduación así como en los índices de alfabetización, donde cada vez se va intensificando según se avance de nivel educativo.

En los países desarrollados esta historia es más compleja. Resulta dramática la forma en que las mujeres siguen teniendo poca representación a escala profesional, sobre todo dentro del gremio de profesores y profesoras universitarias. El acceso a la educación continúa siendo un problema para las mujeres en los programas de ciencias e ingenierías así como en la formación profesional y en otras áreas de educación superior.

En cambio, en América del Norte y Europa ha surgido una nueva “brecha de género” pero en el sentido contrario. Desde muy temprana edad, la cantidad de chicas está sobrepasando a la de chicos en centros educativos (principalmente en los sectores de

formación profesional y educación superior). Existe una desigualdad creciente en los requisitos y reconocimientos educativos: consistentemente las chicas obtienen mejores calificaciones y más reconocimientos que los chicos en el sistema educativo. Por su parte, los chicos se encuentran más propensos a ser diagnosticados con problemas de conducta, lo que implica una intervención terapéutica. En Norte América y Europa, la *escolarización*, el *rendimiento* y el *comportamiento* son las tres dimensiones de la “crisis de los chicos”.

En este documento se presentará evidencia de la desigualdad de género en la educación. Pero más que eso, se hará muestra de *cómo pensar* acerca de estos aspectos, al tiempo que se explican cómo algunas de las formas en las que se nos pide que pensemos no pueden ayudarnos a resolver los problemas de los chicos en los centros educativos. Y que de hecho, sólo ayudan a empeorar la situación. En cambio, propongo que mientras exista una “crisis de los chicos” en los centros educativos, no es la que comúnmente se piensa. Pues sólo abordando el tema de género (específicamente la ideología de la masculinidad) será posible desarrollar en conjunto, las estrategias adecuadas para hacerle frente a esta crisis.

## **I. ¿Realmente están los chicos en crisis?**

¿Están realmente los chicos en crisis? De pronto han surgido muchos libros y revistas que así lo describen. A primera vista, los datos estadísticos sugieren que sí hay una crisis y eso resulta muy alarmante. Empezaré a ilustrar varias de las diferencias de género que se han identificado en los Estados Unidos. Luego haré comparaciones más generales al respecto. Sin embargo, continuaré refiriéndome a cifras estadounidenses dado el marco conceptual que describen: que la crisis es una crisis de *género* y no de *sexo* biológico tal y cómo la forma en que podría afirmarse en cualquier país desarrollado.

## *Escolarización*

En primer lugar, pareciera que cada vez hay menos hombres conforme se avanza en la pirámide educativa. En los campus universitarios estadounidenses, la matrícula de las mujeres llegó a igualar a la de los hombres en 1982 y aún continúa aumentando. Hoy en día, las mujeres obtienen el 59% de los títulos de bachillerato universitario. Las mujeres sobrepasan a los hombres en las Ciencias Sociales y del comportamiento en una proporción de 3 a 1 aproximadamente. Han logrado invadir territorios que tradicionalmente son considerados grandiosos bastiones masculinos como lo son las ingenierías, en donde ahora las mujeres constituyen el 20% del estudiantado. Mientras que los géneros prácticamente han logrado igualarse en disciplinas como Biología y Administración. En los centros de educación superior, las mujeres constituyen la mitad de estudiantes en las facultades de Derecho, Medicina y Administración.

Los hombres están obteniendo menos títulos universitarios. Por ejemplo, entre la población caucásica, las mujeres obtienen un 61% de los diplomados, 57% de los bachilleratos, 62% de las maestrías y un 54% en doctorados. Entre la población negra, las mujeres obtienen 61% de los diplomados, 66% de los bachilleratos, 72% en maestrías y 64% en doctorados.

## *Rendimiento*

En el rendimiento académico ha surgido una significativa brecha de género que va desde la escuela primaria y secundaria hasta la universidad. La media en la calificación promedio en los últimos niveles de las escuelas secundarias de los Estados Unidos es de un 3,09% para las chicas y un 2,86% para los chicos<sup>3</sup>. Tanto en los primeros niveles como en los más avanzados de la escuela secundaria se reporta que un 55% de las chicas y un 41% de los chicos obtienen calificaciones de A o B<sup>4</sup>. El 28% de las mujeres universitarias de primer ingreso

---

<sup>3</sup> En este caso, la calificación máxima es 4 y una calificación menor a 2 se considera una calificación reprobada.

<sup>4</sup> En del sistema educativo costarricense corresponde a calificaciones entre 95 a 80 aproximadamente.

reportaron que en secundaria, sus calificaciones promedio fueron de A o A+<sup>5</sup>, en comparación con el 21% de los hombres. En pruebas de lectura y escritura estandarizadas, las chicas obtienen mejores calificaciones. En pruebas de escritura que se realizan a nivel nacional, el 32% de las chicas dominan las pruebas, lo que representa el doble del porcentaje (16%) obtenido por los chicos. Las calificaciones que logran los chicos en clase se encuentran por debajo del promedio y reciben menos honores académicos.

En los Estados Unidos, el 70% de las personas que obtuvieron los mejores promedios entre quienes se graduaron de secundaria en el 2009 fueron mujeres. Las chicas representan el doble de los chicos miembros del *National Honor Society*, programa que brinda reconocimientos a estudiantes estadounidenses con los mejores promedios entre el décimo y doceavo año de secundaria. Las chicas han alcanzado a los chicos con los galardones obtenidos en competencias de ciencias y matemáticas a nivel de secundaria. Más del 25% de los chicos se encuentra “por debajo del promedio” en las pruebas de escritura que se realizan a nivel nacional, en comparación con un 11% de las chicas. Los chicos son casi el doble más propensos a repetir un año escolar. Mientras que una cuarta parte de las chicas (25%) abandonan las aulas, en los chicos las cifras de deserción escolar son del 32%. Entre la población negra, los hombres presentan un 52% de deserción escolar, mientras que en las chicas es del 39%. En edad preescolar, los chicos son cuatro veces más propensos a ser expulsados que las chicas. Más adelante, esa proporción desciende tres veces más su probabilidad desde el jardín de infantes hasta el último año de secundaria. Los chicos también resultan ser menos esforzados que las chicas. La mitad de las chicas aseguran que «trabajan duro para alcanzar los niveles esperados con sus tareas», en comparación con un 35% de los chicos. Por cada diez chicas, casi siete de ellas asegura que «hacen su mejor esfuerzo para salir adelante en la escuela», en comparación con la mitad de los chicos. (Ver Whitmire, 2010).

---

<sup>5</sup> En Costa Rica, serían calificaciones de 95 a 100 aproximadamente.

## *Comportamiento*

Los chicos son diagnosticados con trastornos emocionales y cometen suicidio cuatro veces más a menudo que las chicas; resultan doblemente más propensos a involucrarse en peleas, son diez veces más propensos a cometer un asesinato y tienen quince veces más probabilidades de ser víctimas de crímenes violentos. Del total de estudiantes que reciben servicios de atención especiales, dos tercios son chicos (Tschantz and Markowitz 2003). Los chicos son seis veces más propensos a ser diagnosticados con Déficit Atencional, dos veces más propensos a ser suspendidos y tres veces más propensos a ser expulsados que las chicas. El desempleo o encarcelamiento tiende a ser más probable entre los chicos de edades entre los 16 y 24.

Un 20% de los padres y madres han buscado ayuda profesional para tratar los problemas de conducta de sus hijos (con edades entre los 4 y los 17 años) en comparación con el 10% que buscaron ayuda para sus hijas.

## **II. Las dimensiones globales de la crisis de los chicos**

Hay que dejar algo en claro: en todo el mundo los hombres tienen todas las ventajas (o al menos algunos hombres en algunos países). Prácticamente que en casi todos los parámetros (sea de representación política, en los lugares de trabajo, en las profesiones o en la proporción de la riqueza, por mencionar algunos) los hombres controlan una cuota desproporcionada de los recursos en todas las culturas en la tierra. Esta situación resulta tan “normal” y tan universal que por donde quiera que se midan los estándares de las condiciones de las mujeres, éstos se definen en relación con los criterios de los estándares masculinos. Ejemplo de ello puede verse en términos de la desigualdad salarial que existe entre hombres y mujeres, donde el promedio nacional se mide según los estándares del salario masculino.

En materia de educación, esto también es cierto. Las desigualdades de género sin duda, se inclinan positivamente hacia los hombres en la mayoría de las dimensiones. Entre

personas de entre 55 y 64 años de edad, por ejemplo, los hombres son más propensos a recibir educación que las mujeres. Según estudios realizados por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OECD) entre los 30 países clasificados, tan sólo en 3 países las mujeres mayores logran obtener mejor educación. Sin embargo, entre la gente joven con edades desde los 25 hasta los 34 años, las mujeres tienen mejor educación que los hombres en 20 de los 30 países. Mientras que en los 10 países restantes, solamente Turquía y Suiza presentaron diferencias considerables que favorecen a los hombres.

En muchos de los países industrializados más avanzados, la brecha de género también es evidente. En el Reino Unido por ejemplo, los chicos predominan en problemas de conducta y trastornos de comportamiento. En un estudio realizado entre más de 10.000 menores de edad con edades de los 5 a los 15 años y basado en datos de la Encuesta Británica de Salud Mental Infantil, los chicos se mostraron más propensos a presentar trastornos de comportamiento.

En Canadá, las chicas son más estudiosas, consideran que sus clases son importantes y tienden a mostrar mayor interés en sus estudios que los chicos: 46% de los estudiantes de secundaria encuestados en Canadá, dedican menos de tres horas a la semana para hacer sus tareas en comparación con el 29% de las chicas. También en Canadá, entre las personas que rondan los veinte años de edad, el 15% de los hombres no han logrado obtener su diploma de secundaria, en comparación con el 9% de las mujeres. Según la OCDE, en Canadá los hombres representan el 42% de estudiantes universitarios y las mujeres el 58%. Según se informó, en una universidad canadiense estudiantes de primer ingreso, las mujeres tienden a realizar sus tareas más que los hombres.

Existe evidencia, incluso, de que en China están surgiendo significativas desigualdades de género en la educación. A pesar de la problemática que existe en torno a las “ramas

desnudas”<sup>6</sup> y el importante excedente de niños recién nacidos en comparación con la cantidad de niñas recién nacidas (producto del aborto selectivo de fetos femeninos para cumplir con la política del hijo único, implementada en China). Existe una gran desigualdad de género en la enseñanza, lo cual resulta confuso tanto para padres y madres de familia como para docentes. ([www.lifeweek.com.cn](http://www.lifeweek.com.cn), 10 de marzo de 2010).

### **III. Algunas explicaciones para la crisis de los chicos**

El hecho de que existan estas diferencias de género en la educación y en tan amplia gama de países avanzados, indica que hay algo “sistémico” y que lo que está sucediendo no es simplemente algo fortuito o particular. La búsqueda de las causas por tanto, debe ser igualmente sistémica y estructural. Por ejemplo, cierta reestructuración económica a largo plazo yace en los orígenes de la actual brecha de género. Al mismo tiempo, algunas de estas desigualdades de género en la escolarización y el rendimiento fueron con incorporadas con facilidad a la sociedad industrial. Los procesos de manufactura a gran escala, la industria pesada y diversos oficios protegidos por sindicatos son pagados salarios altos y requieren de escasa instrucción o educación superior. La otra cara de esta brecha de género en la educación fue la desigualdad salarial entre hombres y mujeres: los salarios de hombres con título de secundaria son iguales a los salarios de mujeres con título en educación superior. Los hombres que abandonaron la secundaria obtuvieron salarios *más altos* que los recibidos por mujeres que sí se graduaron de secundaria. En consecuencia, los jóvenes creen que para obtener empleos bien remunerados no necesitan de educación, sobre todo en humanidades y letras.

Sin embargo, estas transformaciones económicas de gran escala, son el trasfondo estructural más profundo en esta crisis de los chicos. Por otro lado, las transformaciones

---

<sup>6</sup> Término utilizado para referirse a aquellos hombres solteros que no pueden encontrar pareja debido a que las políticas de aborto selectivo en China culturalmente favorecen a los hombres como los descendientes predilectos por

económicas, como la reestructuración empresarial, los cambios globales en la geografía de la producción industrial y los cambios económicos que han resultado en toda una generación de reducción de personal, movilización laboral y externalización, han reducido drásticamente la cantidad de empleos bien remunerados que hombres que no cuentan con superiores, podrían razonablemente esperar conseguir. También, con el aumento de la inmigración, el drástico aumento en el ingreso de las mujeres a los lugares de trabajo y políticas como la acción afirmativa, han comprometido anteriores ventajas a las que los hombres caucásicos/blancos habían estado acostumbrados.

Desde 1973, hombres de entre 25 o más años que iniciaron la secundaria pero no la terminaron, han visto una reducción en sus salarios que en términos reales representa un 38%. Por otro lado, aquellos que sí se graduaron de secundaria (pero no continuaron estudiando) han visto sus salarios reducirse en un 26%, mientras que los hombres que iniciaron estudios superiores pero no lograron graduarse vieron una reducción salarial del 13% (Mortenson, 2006). Asimismo, los *cambios* en la industria pesada y en los procesos de manufactura han ido produciendo paralelamente *cambios hacia* una economía del conocimiento postindustrial junto con su correspondiente prima en la alfabetización. Los empleos en ventas y servicios requieren de un capital social para la interacción humana y estas competencias, más que un entrenamiento mecánico o técnico, lo que requieren es de un “don de gentes”. Así lo escribe un investigador (Kleinfeld, 2009):

Los hombres jóvenes están mucho menos preparados que las mujeres jóvenes para tener éxito en la economía basada en el conocimiento actual, son más propensos a sufrir de reducciones sustanciales de los ingresos reales, y son mucho más vulnerables al desempleo en épocas de recesión económica<sup>1</sup>.

Otro autor concluye que «los empleos tradicionales han ido desapareciendo y es poco probable que reaparezcan. Las bajas tasas de participación masculina en las universidades durante los últimos 35 años, son un claro reconocimiento de que los hombres no están



respondiendo a estas señales para prepararse para puestos de trabajo en la creciente industria de servicios» (Mortenson, 2006, 24). Además añade que «lo que hace de esto una crisis es la pérdida de los empleos tradicionalmente masculinos» (citado en Whitmire, 2010, 160).

Por otro lado, cabe resaltar que la histórica desigualdad de género en los salarios y su vínculo con la educación, no ha desaparecido por completo. En un estudio de seis años realizado en Iowa (Estados Unidos) entre 1.800 estudiantes de universidades estatales, se encontró que las mujeres que obtuvieron un diplomado en negocios (en una universidad estatal con carreras de dos años de duración), para el año 2007 lograron salarios de \$27.000<sup>7</sup> (a los cinco años de haberse graduado y en comparación con los \$38.000<sup>8</sup> que ganan los hombres *sin un título* universitario (Compton, y otros, 2010).

Un segundo grupo observador ha argumentado que el género de la persona docente es un factor importante en el desarrollo de la crisis de los chicos. Este grupo sostiene que los maestros son modelos educativos a seguir y la escasez de maestros entre estudiantes en edades tempranas desalienta la participación de los chicos. Más del 90% del cuerpo docente de las escuelas primarias y tres cuartas partes de todo el cuerpo docente en los Estados Unidos son mujeres. Por cada cinco docentes de Literatura de 8° grado en los Estados Unidos, más de cuatro son mujeres. Un investigador prevé que *«si la mitad de personas que enseñan inglés en sexto, sétimo y octavo grado fueran hombres, la brecha en el rendimiento de lectura disminuiría aproximadamente en un tercio al final del tercer ciclo de secundaria»*.

Un observador combina estas dos corrientes y señala que no se trata solo de la cantidad de educadoras sino el hecho de que *«las docentes de hoy en día han sido educadas bajo un dogma feminista que las hace reacias a la idea de que los chicos se les debe enseñar en maneras distintas (Mortenson, en Whitmire, 97).»*

---

<sup>7</sup> Aproximadamente unos ¢ 13.650.000.

<sup>8</sup> Unos ¢ 19.000.000.

Además de los cambios estructurales y los problemas con los modelos psicológicos, otras personas han señalado que el ingreso de las mujeres es un factor importante en el desarrollo de la crisis de los chicos. Esto podría interpretarse como beneficioso, pues el ingreso de las mujeres en el ámbito público empodera a la mitad de la población y desencadena una fuerza nueva y vital en todos los ámbitos de la vida pública. Irónicamente, aún un sinnúmero de especialistas de derecha hacen una lectura totalmente opuesta: alegan que una mayor igualdad entre los géneros ha sido como una de “cal” para las chicas y una de “arena” para los chicos.

Algunas personas argumentan que la escasez de maestros es un indicador de que existe un problema más grave en la feminización de los centros educativos. Tanto las maestras como un plan de estudios “feminizado” coadyuvan a la enajenación de los estudiantes. Para algunas personas esto es solamente cuestión de cambios demográficos en la docencia y la demanda de cambios estructurales para una ciudadanía más alfabetizada, mientras que para otras se trata de un ataque deliberado de las feministas en contra de los chicos.

Quienes hacen esta crítica sostienen que las feministas que abogan por las chicas en los centros educativos, en realidad han empeorado la vida de los chicos. Según esta corriente reformista feminista, las chicas se enfrentan a una significativa discriminación de género: son desalentadas a inscribirse en clases de ciencias y matemáticas, son acosadas física y sexualmente, son menospreciadas y descartadas como verdaderas estudiantes. Reformistas feministas observaron que para las chicas hay un “ambiente tenso en las clases”, según lo reportado por la Asociación Estadounidense de Mujeres Universitarias, en un importante documento de orientación política (AAUW, 1999), por lo que han tratado de desarrollar iniciativas políticas para contrarrestar esto. Ahora bien, quienes han criticado esto argumentan que estas feministas han tenido un éxito espectacular pero solamente para las chicas. La desventaja es que han redundado en detrimento de los chicos. Ese “feminismo equívoco” ha

mejorado las experiencias de las chicas y perjudicado las de los chicos. Desde esta perspectiva, las ganancias de las chicas han sido a expensas de los chicos.

Un experto en política llegó al extremo de decir que el feminismo ha declarado «una guerra contra los chicos». Se nos ha dicho que las escuelas primarias son “anti-chicos” al dar prioridad a la lectura y restringir la actividad física de los jovencitos. Estos centros educativos “feminizan” a los chicos, obligando a chicos activos, saludables y naturalmente traviesos a ajustarse a un régimen de obediencia «patologizando algo que es sencillamente normal para los chicos», tal y como lo menciona un psicólogo. Michael Gurian alega en su libro *“La maravilla de los chicos”* (1996) que con la testosterona que va en aumento de sus pequeños miembros, les exigimos que se sienten quietos, que levanten la mano y que duerman siestas. Gurian señala que les estamos dando el mensaje de que la «niñez de los chicos es defectuosa» (citado en Zachary, 1997, 1). En su afán de promover los intereses de las chicas, estas reformistas feministas han rediseñado el plan de estudios por uno más feminizado, en el que se reorganizan las clases con el fin de mejorar los estilos de aprendizaje de las chicas a expensas de los chicos. Dado que estos argumentos causales son tan distintos, a menudo conducen a distintos tipos de soluciones. La mayoría de reformistas apoyan sus iniciativas políticas en dos importantes premisas:

- (1) Los chicos y las chicas son fundamentalmente tan diferentes que sus estilos de aprendizaje y necesidades educativas son completamente diferentes; y
- (2) Que la presencia del sexo opuesto constituye tal distractor sexual que los chicos son totalmente incapaces de concentrarse en sus estudios.

Si bien estas dos posiciones no son mutuamente excluyentes, a menudo se basan en diferentes tipos de evidencia empírica para plantear sus reivindicaciones. Aquellas personas en defensa de la premisa #1 se basan en la evidencia de que los chicos y las chicas aprenden de manera diferente debido a las diferencias biológicas en la química del cerebro, en las

secreciones hormonales u otras diferencias biológicas y anatómicas. Estas diferencias biológicas se han vuelto cada vez más relevantes debido a que la “feminización” de las clases pone énfasis en las habilidades de las chicas y resta importancia a las habilidades de los chicos. En consecuencia, se sugiere una que se haga una configuración diferenciada en las aulas, en la distribución de los asientos, de los cursos, de los contenidos de los planes de estudio y de los métodos de enseñanza, deben centrarse más en las distintas experiencias de los chicos y de las chicas. Según explica el enérgico terapeuta Michael Gurian: «es deber del cuerpo docente la creación de un ambiente en las aulas que se adapte a la energía masculina tanto como a la femenina, y no solamente a la femenina» (citado en Knickerbocker, 1999, 2). Las aulas y centros educativos diferenciados o separados por sexos son vistos como una opción, más no son la única.

Por otro lado, quienes defienden la premisa #2 no se enfocan en las diferencias biológicas, sino en el *estrés* emocional y psicológico que significa para los chicos y las chicas el tener que desempeñarse académicamente en frente del sexo opuesto. En consecuencia, quienes defienden esta postura tienden a inclinarse por las aulas diferenciadas por sexo como la mejor solución paliativa. Una de estas personas sugiere que en las aulas diferenciadas por sexo la temperatura se puede ajustar a 65° grados Fahrenheit (18° C) en lugar de 72° grados Fahrenheit (22° C) para las chicas. El cuerpo docente encargado de los chicos se les insta a hablar más fuerte que con las chicas, ya que éstas tienen una capacidad auditiva más aguda que la de los chicos. Según lo sugiere un asesor, si las aulas mixtas fueran necesarias, quizás los chicos deban sentarse al frente de la clase así podrán escuchar mejor la voz de sus maestros o maestras (Sax, 2007).

Si bien cada una de estas perspectivas tiene algún mérito, ambas dependen de ciertos supuestos que son cuestionables empíricamente. En concreto, con frecuencia se basan en pequeñas e insignificantes diferencias biológicas entre hombres y mujeres. Estas diferencias (en la química y lateralización del cerebro, diferencias hormonales, etc.) surten un efecto

reafirmador de los estereotipos sobre los chicos y las chicas. De ese modo, (1) se reducen al mínimo las diferencias más pronunciadas entre los chicos y las chicas; (2) se maximizan las diferencias mínimas en las puntuaciones promedio entre chicos y chicas; (3) se esconde la relevancia del género frente a la relevancia del sexo biológico.

Este último efecto, el de privilegiar el sexo por encima del género, es dentro del argumento de fondo en esta ponencia, es el problema y no la solución.

#### **IV. ¿Qué hay de malo en este panorama? : Des-encuadrando la crisis de los chicos**

Estos debates son, desde muchas perspectivas, un repaso de discusiones previas que hemos tenido a lo largo de la historia. Por ejemplo, inicios de siglo los críticos culturales se preocupaban de que el auge de empresas de cuello blanco pudiera significar una separación de las esferas y una desvinculación cada vez mayor de los hombres. Algunas de estas afirmaciones, no sólo reflejan una mala interpretación de la biología, sino también una mala interpretación de la historia y la combinación de ambas, casi siempre conducen a malas recomendaciones políticas. En aquel momento, al igual que ahora, las soluciones eran encontrar ámbitos en los que los chicos pudieran ser simplemente chicos y donde también los hombres pudieran simplemente hombres. A comienzos de siglo, las organizaciones fraternales proporcionaron a los hombres un santuario homosocial, mientras que los ranchos o fincas turísticas así como los deportes proveyeron un lugar en donde estos hombres sedentarios pudieran experimentar lo que Theodore Roosevelt llamó: la vida extenuante. Los chicos en riesgo de ser feminizados por sus maestras, madres o guías de la escuela dominical, podrían enrolarse en grupos de niños exploradores diseñados como un «movimiento liberador de los chicos» de *fin-de-siècle*. Según Ernest Thompson Seton, fundador de los Niños Exploradores, la sociedad moderna estaba convirtiendo a una infancia sólida y robusta, en “un montón de delgaduchos fumadores, nervios inestables y vitalidad dudosa” (Ver Kimmel, 1996).

En Europa esta “crisis” de la masculinidad de comienzos de siglo XX, también se manifestó de forma similar: desde el adjudicar al Feminismo la culpabilidad de la “feminización” de los chicos, hasta en esfuerzos para revirilizar a los chicos por medio de fuertes actividades masculinas, exploración, deportes y todo tipo de actividades sólo para hombres. La escasez de maestros se ha mantenido relativamente constante a lo largo del siglo pasado, a pesar de la “crisis” de los chicos, los cambios dramáticos que hoy día discutimos, son relativamente nuevos desde hace un par de décadas. Además, la mayoría de personas que desempeñan cargos en administración son (y continúan siendo) hombres.

Por otro lado, a pesar de la transformación estructural de la economía, para los hombres continúan existiendo vías para una transición a la adultez al margen de una educación superior. Existen tres vías “masculinas” que llevan a una vida adulta sin necesidad de recibir educación superior:

(1) El ejército sigue siendo uno de los “empleadores” más importantes entre hombres que se graduaron de secundaria. Solamente el Ejército de los EE.UU. (sin incluir otras ramas del servicio militar), recluta cada año unos 65.000 hombres más que mujeres.

(2) Si bien la manufactura, el trabajo manual y la industria pesada han disminuido, siguen siendo los grandes empleadores de una desproporcionada mano de obra masculina sin educación universitaria.

(3) La cárcel es una “opción” importante entre los jóvenes que se encuentran dentro este grupo etario. De acuerdo con el Departamento de Justicia de los Estados Unidos, en 2008 unos 231.600 hombres de entre 18 y 24 estaban en prisión (hay que comparar estos datos con las 12.600 mujeres presas dentro de ese grupo etario y a diferencia con 219.000 personas que “potencialmente” asistan a la universidad.

Además de este paralelismo histórico y de estos cambios estructurales, lo que está mal con el argumento de que las reformas creadas para remediar la desigualdad de género que favorece a los chicos, en realidad se ha “salido de contexto” y ahora perjudica a los chicos.

En primer lugar, se crea una falsa oposición entre los chicos y las chicas al suponer que las reformas educativas que se llevan a cabo y que permiten a las chicas tener un mejor desempeño, en realidad obstaculizan el desarrollo educativo de los chicos. Sin embargo, estas reformas (las nuevas iniciativas, la organización de las clases, la formación del cuerpo docente, el aumento en la atención en los procesos y estilos individuales de aprendizaje) en realidad permiten a un mayor número de chicos obtener una mejor educación.

Estas políticas preliminares, tan exitosamente cuestionadas por las feministas reformistas son basadas en estereotipos, tal y como Susan McGee y Patricia Campbell señalan: *«los estereotipos de género, en particular aquellos relacionados con la educación, hacen daño tanto a los chicos como a las chicas»*. El desafiar esos estereotipos, reducir la tolerancia a la violencia y el acoso escolar o matonismo, así como una mayor atención a la violencia en el hogar, realmente permite a las chicas y los chicos sentir más seguridad en los centros educativos (Bailey y Campbell, 2000, 13). Por ejemplo, cuando los defensores de los chicos en los centros educativos exponen las experiencias que los chicos necesitan, lo que casi siempre se describe en realidad son las necesidades tanto de los chicos como de las chicas. Según lo leído en un importante texto (Kindlon and Thompson, 1999), en la adolescencia los que chicos lo quieren es ser amados, tener sexo y no ser lastimados (195-6). ¿Y las chicas no lo hacen? A los padres y madres se les aconseja que le permitan a los chicos tener sus emociones (241); aceptar un alto grado de actividad (245); hablar en su idioma y tratarlos con respeto (247); enseñar que la empatía es coraje (249); utilizar la disciplina para orientar y construir (253); modelar la masculinidad como un apego emocional (255) y enseñar las diversas maneras en las que un chico puede ser un hombre (256). Además de las obvias tautologías, lo que defienden es lo que precisamente lo que las feministas han estado

promoviendo para las chicas desde hace ya algún tiempo. Lo que los chicos necesitan, resulta ser lo que las chicas necesitan. Psicológicamente al igual que biológicamente los chicos y las chicas tienen más semejanzas que diferencias.

En segundo lugar, los problemas estructurales de los centros educativos poco tienen que ver con las reformas de inspiración feminista que optimizan las experiencias de las chicas. De hecho, el paulatino deterioro del apoyo público a los centros educativos en los Estados Unidos (evidenciado por el fracaso en todos los esfuerzos electorales de aumentar los impuestos para beneficio de los centros educativos) solo ha exacerbado los problemas de los chicos al eliminar o reducir los programas después de clases/extraescolares, los recesos, deportes, orientación y programas de recuperación. Sin embargo, el principal argumento de este trabajo es que las tres dimensiones de la crisis de los chicos, es decir, la desigualdad de género en la escolarización, rendimiento y comportamiento, son explicadas con mayor eficacia por las dinámicas de interacción entre los chicos y por las ideologías de masculinidad que por estas iniciativas “todo o nada” en representación de los chicos.

Lo que unifica con más precisión todas las explicaciones descritas es relativamente simple: en la última mitad del siglo, el mundo ha cambiado considerablemente pero la ideología de masculinidad no ha podido seguir el ritmo de estos cambios. Es en esta des-sincronización entre esos cambios sociales, estructurales y económicos, y la relativamente rígida definición de masculinidad desde la cual podríamos empezar a ensamblar las diferencias de género en la educación contemporánea.

El no hacer énfasis en el género (a los significados que se le atribuyen a la facticidad biológica de la masculinidad y la feminidad, es decir, la ideología de la masculinidad y la feminidad) representa una señal de fracaso en la mayoría de los debates políticos sobre la crisis de los chicos. La necesidad de enfoque de género, en concreto la ideología de la masculinidad vivida y expresada por los chicos es el argumento principal de este documento.



Lo que resta de este ensayo se centrará en cómo el comprender mejor el género permite una mejor explicación sobre las desigualdades de género en la escolarización, el rendimiento y el comportamiento. Por lo tanto, una comprensión del género es la mejor manera de formular estrategias e intervenciones correctivas que permita a los chicos y a las chicas lograr el éxito académico.

## **V. La brecha de género en la escolarización**

Examinemos las primeras cifras. Si bien es cierto que hoy día los porcentajes de mujeres en los recintos universidades es de aproximadamente un 58%, eso no significa que hay menos hombres en las universidades. Mucha más gente asiste hoy a las universidades que antes. En 1960 el 54% de los chicos estadounidenses y el 38% de chicas fueron directamente a la universidad, hoy estas cifras son de un 64% para los chicos y un 70% para las chicas. Esto significa que aunque la tasa de incremento entre las chicas es mayor que la tasa de crecimiento entre los chicos, la escolarización tanto de chicas como de chicos va en aumento. Esto también significa que el florecimiento estadístico que se ofrece desde ciertas observaciones, en donde si las tendencias actuales continúan «para el año 2068 en las filas de graduandos habrán solo mujeres» es indudablemente falso (eso sería como decir que si la primera mujer se inscribió en el MIT en 1970 y para el año 1973 ya había 50, y en 1980 había 300, en algún momento alrededor del año 1986 todos los hombres tendrían que haber desaparecido. Sin duda, la tasa de incremento se aplana). Y en efecto, en la información más reciente en los Estados Unidos se afirma que la brecha en la matrícula se ha aplacado y ahora se mantienen estable en un 57% (Gorski, 2010). (La proporción entre géneros en las diez mejores universidades de los Estados Unidos son en realidad bastante equitativas). De hecho, una buena parte de la gran diferencia de género que escuchamos pregonar es en realidad lo que la socióloga Cynthia Fuchs Epstein llama una “distinción engañosa”, una diferencia que

pareciera ser de género pero que en realidad es sobre otra cosa. En este caso, de clase o de raza (ver Epstein, 1988).

Las oportunidades de formación profesional para chicas son mucho más restringidas que para los chicos. Sus posibilidades son en el sector servicios, con limitadas opciones para trabajar en manufactura o construcción. Una mujer con educación universitaria gana aproximadamente lo mismo que un hombre que cuenta sólo con educación secundaria, es decir, salarios de \$35.000 a \$31.000. La escasez de estudiantes universitarios resulta ser en gran medida una escasez de hombres no blancos. Sólo un 65% de los chicos se gradúan de secundaria. Pero menos de la mitad de chicos hispanos (49%) o afroamericanos (48%) se gradúan de secundaria. En realidad, la brecha de género entre hombres y mujeres blancas de clase media en edades universitarias es bastante pequeña, para las mujeres es de 51% y para los hombres es de 49%. Mientras que solamente el 37% de estudiantes afro descendientes son hombres y 63% son mujeres, y entre la población hispana, el 45% son hombres y en comparación con el 55% que son mujeres.

Las diferencias entre los chicos por motivos de raza o clase, por ejemplo, no suelen estar incluidas en el radar de los críticos culturales que favorecen a los chicos. Estas diferencias son fortuitas, ya que ante sus ojos todos los chicos son los mismos. Un biologicismo crudo invade ampliamente las serias advertencias sobre el destino de los chicos en los centros educativos. Por un lado, aplanan las diferencias entre los chicos, mientras que por otro exageran las diferencias entre los chicos y las chicas. Estas cuestiones de raza y clase son de gran importancia pues, ciertamente, han sido por mucho tiempo los hombres de clase trabajadora y de las minorías quienes han buscado empleo en el ejército y en el sector manufacturero, y quienes además terminan extendiendo la población carcelaria.

Un determinismo biológico simplista y erróneo echa a perder, casi inevitablemente, muchas de las observaciones sobre el lamentable estado de la niñez de los chicos. Por ejemplo, el autor Michael Gurian señala en su libro *La maravilla de los chicos* que las

insoportables presiones que hay sobre los chicos jóvenes para amoldarse, a recurrir a la violencia para solucionar problemas, para perturbar el decoro en las aulas y tomar riesgos. Pero no debido a una cultura grupal, a la violencia en los medios o por influencia de los padres o madres, sino porque, según él la testosterona los impulsa a la agresión y la violencia.

La confianza en las diferencias biológicas tiende a sobreestimar las diferencias (en su mayoría pequeñas, casi siempre insignificantes y ciertamente sin prestar atención a la forma en la que se distribuyen las diferencias promedio encontradas) entre hombres y mujeres. Mientras que se subestiman las diferencias grandes y significativas entre hombres y mujeres, aquellas donde se conoce y hay explicación de la forma en la que se distribuyen. Inevitablemente, esto lleva a los estereotipos, al asignar erróneamente un promedio para toda la distribución, o más coloquialmente, a la aplicación de las características que se encuentran en la mayoría de los miembros de un grupo para todos los miembros de un grupo (sobre esto me referiré más adelante). Esto también conduce a un truco involuntario: la sustitución de lo “normal” (caso más frecuente en una distribución) por la “normativa”, es decir, aquello que se ve reformado por sanciones y reglas. Como consecuencia lo que los científicos sociales comprenden/ entienden como normativa es lo que se reconoce como “normal” y por tanto prescrito en vez de ser analizado críticamente.

## **VI. La brecha de género en rendimiento**

La brecha de género en el rendimiento pareciera ser más complejo que el hecho de que a las chicas les vaya mejor y que a los chicos les vaya peor. Según describe Sara Mead, «los chicos estadounidenses (salvo algunas excepciones) están logrando un mejor rendimiento y están obteniendo mejores resultados que nunca», también agrega que “las chicas en alguna medida, están mejorando su desempeño más rápido”. Al igual que con la escolarización: las tasas de crecimiento de las chicas son mayores que las de los chicos, pero tanto a ellas como a ellos han mejorado en su desempeño (Mead, 2006).

Con más frecuencia, educadores y educadoras se refieren a este problema de la siguiente manera: «Los chicos están abandonando el barco». Según explica el director de un centro de orientación vocacional de una universidad «es casi como que existiera la expectativa de que los chicos no sean exitosos en la escuela o el colegio». ¿Por qué los chicos están abandonando el barco? ¿De dónde viene dicha expectativa?

Resulta ser que la explicación estriba no en el extraordinario avance que han logrado las mujeres sino en la persistencia de una ideología de masculinidad (en especial entre chicos de clase trabajadora y perteneciente a grupos minoritarios) donde tomar en serio el desempeño académico contradice los principios fundamentales de la masculinidad. Por el contrario, el desentenderse del ámbito académico se concibe como una mejoría en la masculinidad. Cuando se les pregunta a las chicas sobre el éxito escolar o académico, constantemente ven el alto rendimiento, la ambición y la aptitud sin determinación de género, es decir, no las vinculan con la masculinidad o la feminidad. Y con la misma constancia los chicos no ven conexión alguna entre la escuela o el colegio como algo “femenino”. El éxito escolar y académico es visto como una cualidad poco masculina y todo el que logre esto corre muchos riesgos como un detrimento en la autoestima, pérdida de amistades, y ser víctima de agresiones. Es a través de la cultura de grupo que el estudiantado aprende el comportamiento de género apropiado. Entre pares se establecen las reglas y constantemente, sin descanso y sin piedad, se hace valer su cumplimiento.

Investigaciones recientes sobre el desarrollo de los chicos así lo confirman. De acuerdo Michael Thompson y Kinlon Dan, por ejemplo, mencionan en su libro *Raising Cain* (1999) que los pares masculinos presentan a un joven con una «cultura de crueldad» (p.89) en la que le obligan a negar sus necesidades afectivas y a “ocultar rutinariamente sus sentimientos” por lo que termina sintiéndose aislado emocionalmente.

En su libro, *Qué pasa con los muchachos de hoy* (1999) el terapeuta William Pollack llama «el código de los chicos» y la «máscara de la masculinidad» algo así como una postura

arrogante que los chicos adoptan para esconder sus miedos, reprimir la dependencia y vulnerabilidad, además de mostrar una actitud estoica e impenetrable. En mi libro *Guyland* (2008), se relata la historia de los chicos en primaria y secundaria, además se traslada el argumento hasta cuando están en la universidad e inclusive unos años posteriores a ésta. Lo asombroso del código de los chicos (o también en la adolescencia el “código de maes” o “código de compas”) es que se mantiene con firmeza a pesar de los enormes cambios en la vida de las mujeres. La ideología de la feminidad, es decir, aquello que las mujeres piensan es el significado de ser mujer, ha experimentado una revolución monumental. De hecho, hoy en día, cuando hago sondeos entre mis alumnas y le pregunto «¿qué significa ser mujer?» generalmente responden que «significa que puedo ser lo yo que quiera», mientras que cuando les pregunto a los hombres lo que significa ser un hombre, a menudo lo que responden casi impulsivamente y en sentido negativo es: nunca mostrar debilidad, nunca llorar o mostrar vulnerabilidad y lo más significativo, no ser “homosexual”.

Hace veinticinco años el psicólogo Robert Brannon codificó esta ideología de masculinidad en cuatro reglas básicas (Ver Brannon y David, 1976).

(1) *Nada de mariconadas*: no se puede hacer nada que indique feminidad en lo más mínimo. La masculinidad es el repudio implacable a lo femenino.

(2) *Ser el pez gordo*: la riqueza, el poder y el estatus son marcadores de masculinidad, medimos la masculinidad según el tamaño de nuestras billeteras, tal y como se expresa en la acertada frase de la era de Raegan «aquél que tenga la mayor cantidad de juguetes cuando muera, es el ganador».

(3) *Ser fuerte y robusto*: lo que hace hombre a un hombre y lo que le hace ser confiable durante una crisis es su capacidad de asemejarse a un objeto inanimado. De ahí que algunos curiosos íconos de masculinidad son las piedras, los pilares y los árboles.

(4) *¡Dales guerra!*: exuda un aura de audacia y agresividad. Viva su vida al límite y corra riesgos.

Es importante señalar que estas cuatro normas son elaboradas por distintos grupos de hombres y de niños en diferentes circunstancias. Entre los distintos tipos de hombres existen diferencias tan considerables como las hay entre hombres y mujeres. De hecho, esas diferencias que hay entre los hombres son en realidad mayores que las diferencias promedio que existen entre mujeres y hombres. La raza, clase, etnia, religión, sexualidad y edad, todas modifican y resguardan la definición tradicional de masculinidad. Lo que significa ser un hombre pakistaní y homosexual en Estocolmo, resulta posible que sea radicalmente diferente a lo que significa ser un hombre blanco, heterosexual de 19 años en una granja cerca de Umea. De hecho, en Ciencias Sociales ya no se habla de una única masculinidad, sino de masculinidades en plural, como reconocimiento de las distintas definiciones de virilidad que construimos. Al pluralizar el término, reconocemos que la masculinidad no tiene el mismo significado para distintos grupos de hombres y en momentos diferentes. De igual forma, no podemos olvidar que todas las masculinidades no son creadas de la misma manera. Los hombres estadounidenses también deben enfrentarse a una visión singular de la masculinidad, a una definición particular que es tomada como un modelo sobre la cual todos nos medimos y nos comparamos a nosotros mismos. Así es como en nuestra cultura llegamos a conocer lo que es ser hombre mediante el establecimiento de definiciones en oposición al conjunto que representa la “otredad”, es decir, a las minorías étnicas, sexuales y sobre todo, a mujeres. Tal y como lo escribió alguna vez el sociólogo Irving Goffman (1963, p.128):

En cierto sentido, solamente existe un macho completo y desvergonzado en los Estados Unidos: un joven, casado, blanco, ciudadano, proveniente del norte, heterosexual, padre protestante, con formación universitaria, empleo estable, de buena complexión, peso y altura y con un buen historial deportivo... Cualquier hombre que no califique dentro de estos parámetros, es probable que se vea a sí mismo (al menos en algunas ocasiones) como indigno, incompleto e inferior.

Estas últimas palabras son fundamentales, ya que ningún chico (u hombre) estará en todo momento a la altura de todos esos criterios, lo que significa que en algún momento u otro todos los hombres se ven a sí mismos como “indigno, incompleto e inferior”. Por ello ese sentimiento de inferioridad que invade a muchos hombres y chicos, se relaciona con conductas de alto riesgo mediante las cuales demuestran a sus semejantes que realmente son hombres y no mariquitas u homosexuales. Entonces, ¿cómo el introducir la ideología de la masculinidad puede transformar la discusión sobre la brecha de género en el rendimiento? Entre otras cosas, coadyuva a minimizar los esfuerzos que los chicos hacen en los centros educativos y tenga en cuenta el paralelismo con las chicas.

Resulta asombroso y a veces conmovedor el trabajo de Carol Gilligan sobre las adolescentes, se describe cómo estas enérgicas y orgullosas jóvenes, seguras de sí mismas «pierden su voz» cuando llegan a la adolescencia (véase, por ejemplo, Gilligan, 1982; Brown y Gilligan, 1992). Al mismo tiempo, William Pollack (1997) señala que los chicos se vuelven más seguros e incluso más allá de sus capacidades. Podría decirse que los chicos encuentran su propia voz, pero esa voz no es de auténtica valentía, es de pose constante, de asumir riesgos innecesarios y de violencia gratuita. El código de los chicos les enseña que supuestamente ellos deben estar en el poder y por lo tanto deben empezar a asumirlo. «Ellos se comportan con arrogantes poses masculinas», tal y como lo expresa William Butler Yeats, «a pesar de su tímido corazón».

Pero ¿cuál es la causa de todas estas poses y actitudes? Se trata de una combinación entre ideologías de género y la desigualdad estructural de género. En la adolescencia, los chicos y las chicas tienen su primera dosis real de lo que es la desigualdad de género: las chicas reprimen la ambición, mientras que los chicos la aumentan. Tanto investigadores como investigadoras, han comprendido desde hace mucho tiempo que en la adolescencia, la autoestima de los chicos se incrementa significativamente, mientras que en las chicas su

autoestima disminuye. Por esta razón la correlación entre autoestima y rendimiento académico es una constante en el ámbito de las políticas educativas.

Sin embargo, dicha constante no es una verdad absoluta. En este caso, los hombres afro descendientes son el único grupo para el cual no existe una correlación positiva entre autoestima y rendimiento académico. Entre los hombres afrodescendientes se experimenta tal discrepancia con los procesos educativos que el mejorar la autoestima no tiene efecto alguno sobre el rendimiento académico (Noguera, 2008).

Investigaciones recientes sobre las desigualdades de género en el rendimiento académico así lo confirman. Las chicas son más propensas a subestimar sus capacidades, principalmente en aquellos ámbitos educativos tradicionalmente “masculinos” como lo son ciencias o matemáticas. Solamente las chicas más capaces y seguras de sí mismas son las que toman las clases más avanzadas de matemáticas y ciencias, por lo que son menos en cantidad pero obtienen altas calificaciones. No obstante, los chicos, poseedores de esa falsa valentía (muchos de ellos se enfrentan a fuertes presiones familiares) tienden a sobrevalorar en exceso sus capacidades para permanecer dentro del plan de estudios a pesar de que están menos calificados y menos capacitados para tener éxito.

Esta es la razón por la cual ahora, el puntaje medio de las chicas en las pruebas de ciencias y matemáticas son, en promedio, más próximas a las de los chicos. Un gran número de chicos que sobrevaloran sus capacidades, permanecen más de lo debido en los cursos más difíciles de matemáticas y ciencias, y se traen abajo los puntajes promedio de los chicos. Por el contrario, son pocas las chicas cuyas capacidades y autoestima son suficientes para permitirles “traspasar” a áreas de dominio masculino, produciendo un sesgo ascendente en los datos de las mujeres.

La socióloga Shelley Correll comparó en un reciente estudio, a miles de estudiantes de octavo grado en condiciones académicas similares, además de calificaciones y puntajes idénticos. Esto demostró que los chicos (recuerden que tenían puntajes y calificaciones



idénticas) eran mucho más propensos que las chicas a decir que «siempre le ha ido bien en matemáticas» y que «matemáticas es una de mis mejores asignaturas». Solo que ellos no eran mejores que las chicas, simplemente creían que sí lo eran.

Incluso, la tan celebrada brecha de género en el rendimiento en matemáticas tampoco resulta ser universalmente verdadera. En amplios estudios comparativos donde se comparan los puntajes obtenidos en matemáticas en el 4<sup>to</sup> y 8<sup>vo</sup> grado se encontró que el atribuirlos a diferencias en los cerebros podría no tener justificación. En un estudio desarrollado en varios países por Janet Hyde y sus colegas (Hyde y otros, 2008), en algunos países los chicos tuvieron mejores puntajes en matemáticas, las chicas tuvieron una mayor puntuación en otros, pero en la mayoría de los casos los puntajes de los chicos y de las chicas eran prácticamente idénticos. En otro estudio transnacional desarrollado por David Baker y Deborah Jones también hallaron que la brecha de género en el rendimiento académico en matemáticas varía considerablemente. Según se reporta, «en promedio...a los chicos no les va mejor q a las chicas en todas partes» (Baker y Jones, 1993, p. 99).

¿Y a qué responde esta diferencia? De acuerdo con los investigadores, esta variación «se encuentra vinculada con las variaciones que existen en otros países respecto al acceso que tienen las mujeres al mercado laboral y a una educación superior. En los países donde existe una mayor igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, hay menos diferencias por sexo en el desempeño matemático de las y los estudiantes». Es decir, aquellos países en donde las chicas son mejores en matemáticas, también tienden a ser los países que obtienen mejores puntajes en otras formas de medición de la igualdad de género, tales como la participación de las mujeres en la fuerza laboral, en cargos públicos, y en políticas de conciliación familiar y laboral.

En países como Japón, las chicas no tienen un desempeño tan bueno como el de los chicos, pero sus puntajes son considerablemente superior a la de los chicos en los Estados Unidos (la dependencia de presuntas diferencias biológicas podría predecir lo contrario, los

cerebros de las chicas son exactamente los mismos, independientemente de la cultura). Dicho de una manera más sencilla: cuanto mayor sea el grado de igualdad de género en un país, mejor será el desempeño de las chicas de este país en matemáticas (Guiso y otros, 2008.). Por otro lado, en Islandia las chicas son mucho mejor en matemáticas que los chicos.

En los Estados Unidos, la disminución de la brecha de género en los puntajes de matemáticas está "asociada con un aumento en las oportunidades para las mujeres" (Baker y Jones, 1993, p. 99). Lo que implica tal ejemplo es que las políticas que hacen caso omiso al contexto social de la brecha de género (sea para hombres o mujeres) inevitablemente harán un mal diagnóstico del problema, con lo que se compromete inadecuadamente la prescripción de medidas correctivas, por lo que cabe resaltar que un elemento fundamental dentro de este contexto es la ideología de género.

Ahora bien, si volvemos nuestra atención hacia el campo de las humanidades y las ciencias sociales es posible notar que, paralelamente funciona un proceso análogo al observado con las matemáticas y las ciencias naturales. Los puntajes promedio de las chicas en inglés y en lenguas extranjeras, por ejemplo, sobrepasan significativamente el puntaje obtenido por los chicos. Sin embargo, esto no es producto de una "discriminación inversa", sino que se debe a que los chicos se ven obstaculizados por las normas de la masculinidad. De ahí que los chicos consideran materias como la literatura y los idiomas como asignaturas "femeninas".

En innovadores estudios desarrollados por Wayne Martino en Australia, se encontró que los chicos no se interesan en la literatura inglesa debido a lo que podría decirse respecto a su (falsa) actitud masculina (véase, por ejemplo, Martino, 1999, 1997, véase también Yates, 1997, 2000). «La lectura es desagradable, sentarse a mirar palabras es patético», comentó un chico. «La mayoría de los chicos a los que les gusta Inglés son maricas», tradicionalmente los planes de estudios en humanidades y ciencias sociales se consideran feminizadores, tal y como lo

ilustran las palabras de Catherine Stimpson, quién sarcásticamente dijo: «los hombres de verdad no hablan francés».

Los chicos tienden a odiar la literatura y las lenguas extranjeras por las mismas razones que a las chicas les encantan. En literatura, pueden notar que no hay reglas muy estrictas, sino más bien se les permite no sólo expresar su propia opinión sobre el tema sino que la opinión de todas las personas es valorada por igual. Según observa un chico: «la respuesta a esto puede darse por una serie de cosas, pues nunca se está realmente equivocado», dice, «no es como en ciencias o matemáticas donde hay una respuesta definitiva para todo». Otro chico también señala:

El inglés me parece difícil, pues no hay reglas fijas para la lectura de los textos... el inglés no es como las matemáticas, donde existen reglas sobre cómo hacer las cosas y donde hay respuestas correctas e incorrectas. En inglés tienes que escribir lo que sientes y eso es lo que no me gusta (Martino, 1997, 133).

Si comparamos esto con los comentarios de las chicas en la misma clase dentro del mismo estudio:

Me motiva estudiar inglés porque...una tiene más libertad en inglés, no como en otras materias como matemáticas y ciencias, además mi opinión no es necesariamente equivocada. No hay una respuesta final correcta o incorrecta y se tiene la libertad de decir lo que una siente que es correcto, sin que sea rechazada como una respuesta equivocada (Martino, 1997, 134).

No son las vivencias en los centros educativos las que “feminizan” a los chicos, sino más bien la ideología de la masculinidad tradicional la que priva a los chicos de tener éxito. Según como le comentó un chico a una de las personas que participaba en la investigación (Mac an Ghail, 1994, p. 59): «los trabajos que hacemos aquí son cosas de chicas», «estos no son trabajos de verdad», mientras que otro agregó: «cuando voy a mi clase y los demás chicos se ponen a hacer travesuras o a holgazanear me dicen que soy un santurrón».

Un aspecto clave aquí es que la conformidad con la ideología de la masculinidad es la dinámica misma que mantiene a los chicos desvinculados a sus procesos educativos. Los

programas que trabajan al servicio de esta desvinculación bajo la mampara de estar haciendo lo que los chicos prefieren solamente reproducen dicha desvinculación. Los que los chicos “necesitan” no son los programas que dan por sentado esa desvinculación, sino aquellos que respetan la diversidad real de las experiencias de los chicos (incluso las de aquellos que son tímidos, que les agrada estudiar o que estudian mucho) y que truncan esa conexión trivial que se hace entre el desinterés académico y masculinidad.

Una profesora de inglés de la secundaria Central High School en St. Paul, Minnesota dice que todo el tiempo observa este fenómeno. «Los chicos no quieren aparentar ser demasiado inteligentes, tampoco quieren parecer como si estuvieran complaciendo a su docente» agregó. «Las chicas pueden manejar la delgada línea que existe entre lo que sus pares quieren de ellas y aún así sobresalir en la escuela. Los chicos tienen más dificultades para lograr un equilibrio entre el ser socialmente aceptados y centrados académicamente». El sociólogo Andrew Hacker señala que las chicas «están demostrando ser mejores estudiantes y académicas» que los muchachos. «Esto no está en los genes» continúa, «es como si el ser hombre y ser buen estudiante fuese contradictorio» (Stockton Record, 2003).

Estos comentarios hacen eco de los consistentes hallazgos de científicos sociales desde el pionero estudio que llevó a cabo James Coleman en 1961, donde identificó la existencia de un “currículum oculto” entre hombres y mujeres adolescentes en el que los chicos guapos y atléticos fueron mejor calificados por sus pares, que aquellos que eran buenos estudiantes (ver Coleman, 1961; ver también un Mac Ghail de 1994, Gilbourne, 1990).

## **VII. La brecha de género en el comportamiento**

Como ya se ha visto, los informes sobre la crisis de los chicos se caracterizan por las grandes diferencias en el comportamiento, por un lado su mal comportamiento y por otro el ser diagnosticados con trastornos de conducta específicos. Mientras la etiología biológica de algunos de estos trastornos no sea refutada, el Trastorno por Déficit Atencional con

Hiperactividad (TDAH) es sin duda, un problema médico diagnosticable, las diferencias en el comportamiento también pueden (al menos parcialmente) ser explicadas mediante la comprensión del compromiso de los chicos con ideología tradicionales de masculinidad, es decir, con ideologías que están cada vez más en contradicción con el mundo en el que viven.

Ese constante beneficio de conformidad con el *Código de los Chicos* o esa ideología tradicional de masculinidad, es la dinámica social que científicos sociales denominan “regulación de género”. Esta ideología de masculinidad tradicional inhibe tanto el desarrollo de los chicos como de las chicas. Los chicos se abstienen a los trabajos escolares por aquellos antiintelectuales y rudos, las chicas en cambio ven truncados sus logros por las constantes burlas y acoso de esos chicos rudos.

Ser un chico podría implicar el aislamiento y una ansiedad crónica al tener que estar demostrando a cada segundo su masculinidad. La niñez y la adolescencia son una prueba constante e implacable de masculinidad, pero también podría significar una liberación de las responsabilidades de la masculinidad, o la euforia de un desafío físico y triunfo atlético, la vergüenza, la dudosa emoción de las primeras exploraciones sexuales o diversión despreocupada.

Más allá de eso, la niñez y la adolescencia significan también ese derecho a salirse con la suya, a ser escuchados, a disfrutar de los privilegios invisibles que conllevan el ser hombre, la capacidad de ver su imagen (al menos si se es blanco y heterosexual) en prácticamente todos los programas de televisión, en los héroes de acción de películas o historietas, presente en casi todas las salas de juntas de la nación. En los chicos, la niñez y la adolescencia son ese derecho y expectativa de poder.

La conformidad de género con el tradicional código de los chicos se logra a través de la amenaza a desestabilizar y contrarrestar de esos derechos. Esto se consigue mediante las constantes bromas, acosos y burlas como si fueran homosexuales o gay. Todas las personas en edad adolescente o preadolescente en los Estados Unidos saben que el mayor desprecio o

desdén que existe en la secundaria, son expresiones como “¡qué gay!” o “¡qué homosexual!” y prácticamente todas y cada una de ellas saben que esas declaraciones poco tienen que ver con una presunta orientación sexual y se refiere más que todo al ejercicio de esa conformidad de género. El miedo a ser asociado con la homosexualidad, es decir, el miedo a la emasculación, ha evolucionado hasta convertirse en una forma de burla o desprecio generalizado. Hoy en día las expresiones: “¡qué gay!” o “¡qué homosexual!” tienen poco que ver con una difamación de homosexualidad y están mucho más vinculadas con una “regulación de género” que asegura que nadie infrinja las normas de la masculinidad.

Las escuelas y colegios, más que campos de prueba académicos se han convertido en los principales espacios donde se comprueba y se demuestra la identidad de género. A diferencia de las pruebas generalizadas de lectura y cálculo, las pruebas de una adecuada y apropiada actuación de género son gestionadas y evaluadas por sus pares, de acuerdo a criterios de evaluación que sólo ellas o ellos conocen. El acoso e intimidación en los centros educativos se ha convertido en un problema nacional en las escuelas y colegios, en parte por la intransigencia y la gravedad de las aflicciones. El acoso verbal y físico existe junto con un continuum que se extiende desde el uso de lenguaje hiriente, pasando por empujones y golpes, hasta llegar a delitos contra la integridad física y tiroteos en centros educativos. Las burlas perniciosas y el acoso o intimidación le ocurre a más de un millón de menores en edades escolares por año (ver Kimmel, 2008).

En un estudio realizado entre estudiantes de tercero y cuarto ciclo de secundaria en ciudades del oeste medio de los Estados Unidos, el 88% reportó haber observado algún caso de acoso o intimidación y el 77% admitió haber sido víctima de acoso en algún momento durante sus años escolares. En otro estudio, el 70% informaron haber sido víctimas de hostigamiento sexual por parte de sus pares, el 40% admitió haber experimentado violencia física en sus relaciones de pareja y el 66% habían sido víctimas de acoso emocional durante una relación de pareja y un 54% habían sufrido de acoso o intimidación.

En otra encuesta realizada a nivel nacional entre 15.686 estudiantes de sexto a décimo grado, publicada por la revista de la Asociación Médica Estadounidense (JAMA)<sup>9</sup> se halló que el 29,9% de estas personas habían reportado estar involucradas constantemente en casos de acoso e intimidación (un 13% como perpetradora, un 10,9% como víctima y un 6% como ambas). Una cuarta parte de las personas menores de edad, en edad escolar (del cuarto al sexto grado) admitieron haber acosado regularmente a otra u otro estudiante en los últimos tres meses previos a la encuesta. También otro estudio reveló que durante un período de dos semanas en dos centros educativos de Los Ángeles, casi la mitad de las 192 personas entrevistadas informaron haber sido intimidadas al menos una vez, pero más allá de eso dijeron haber visto a otras visto a otras ser víctimas (Nansel y otros, 2001; Limber y otros, 1997; Juvonen, 2003).

Un gran número de estudiantes de secundaria tienen miedo de ir clases, en los vestidores, pasillos, baños, comedores, del área de juegos infantiles y hasta en sus aulas. Temen ser víctimas de intimidaciones o acoso. Por cada diez personas en edades que oscilan entre los 12 y 24 años, tres de ellas informan que en el último año ha habido un aumento de la violencia en sus centros educativos, y aproximadamente dos de cada cinco se han preocupado por compañeros o compañeras de clase potencialmente violentas. Mientras que más de la mitad de las personas adolescentes conocen de alguien que ha llevado un arma a clase, casi dos tercios, es decir, el 63% de los padres y madres de familia creen que es muy probable que ocurra un tiroteo en algún centro educativo de su comunidad (*Fear of Classmates 1999; Half of Teens...2001*)<sup>10</sup>.

El miedo al acoso y a ser blanco de intimidaciones son algunos de los mecanismos de “regulación de género” (las dinámicas sociales coercitivas en la conformidad de género). Las regulaciones de género entre pares del mismo sexo refuerza las nociones estereotipadas de

---

<sup>9</sup> Por sus siglas en inglés: Journal of the American Medical Association.

<sup>10</sup> En español: *El miedo a los compañeros de clase 1999 y La mitad de los adolescentes...*, 2001.

masculinidad y feminidad. Según las declaraciones de un jurista: «el estricto inclinación por mantener claramente definidas las categorías de género fomenta esa intolerancia que ha demostrado tener un efecto nocivo sobre los chicos o varones biológicos que no se conforman al la conceptualización de las normas de género que existe en la sociedad estadounidense» (Crozier, 2001).

### **VIII. ¿Podrían los centros educativos diferenciados por sexo ser una solución?**

Entonces, ¿podrían las escuelas o colegios sólo para hombres o mujeres ser la solución? Hay muchas personas que así lo piensan, por lo que valdría la pena explorar esta iniciativa. Existe evidencia de que las clases o los centros educativos para mujeres pueden resultar beneficiosas para ellas. Incluso, se ha producido alguna evidencia de que el rendimiento escolar de los hombres mejoró al asistir a centros educativos para estudiantes de un mismo sexo. No obstante, estos resultados no son empíricamente convincentes, pues si se añade a esta ecuación la clase social y las experiencias de los chicos en la secundaria, sus consecuencias tienden a desaparecer.

Este interés actual por la educación diferenciada tiene una larga trayectoria. A comienzos del siglo XX, un movimiento parecido a la actual moda de la educación diferenciada fue parte de un esfuerzo cultural más amplio para contrarrestar la aparente “feminización” de los jóvenes estadounidenses (lo mismo ocurrió en Gran Bretaña). Los supuestos generalizados sostenían que los chicos estaban siendo feminizados por madres sobre protectoras (con los padres en el trabajo, fuera del hogar y las madres confinadas a los roles de ama de casa y madre) y maestras de la escuela dominical.

En aquel entonces como ahora, las críticas se centraban en la igualdad género como la causa de esta supuesta feminización y se ofrecieron soluciones que incluían deportes agresivos y competitivos (es decir, prácticamente todos los deportes más importantes) y la institucionalización de éstos en los centros educativos de la época. El club de caza *Boone and*



*Crockett*, y su fundador Theodore Roosevelt (difusor de “la vida extenuante”) se escandalizaron ante tal aberración natural. Ernest Thompson Seton, un ferviente reformista, se inquietó tanto de que la vida moderna estuviera convirtiendo «una juventud robusta, independiente y varonil, en en una montón de delgaduchos fumadores de nervios inestables y vitalidad dudosa» que fundó en 1910 a los Niños Exploradores (*Boy Scouts*) como una especie de Movimiento Liberador para niños y jóvenes, para que así pudieran recuperar de nuevo esa robusta puerilidad (ver Kimmel, 1996;. Seton se cita en Macleod, 1983, p 49).

Por ende, los centros educativos también tenían que cambiar. Hubo todo un movimiento que instó a los hombres a convertirse en maestros de primaria y a los padres a “involucrarse más” con sus hijos con el fin de rescatarlos de las garras feminizadoras de las madres y maestras sobre protectoras y que además lo que se enseñaba era como feminizar a los chicos.

La literatura está siendo emasculada al ser escrita en gran medida por mujeres y principalmente para las mujeres. La mayoría de los hombres en este país, después de haber sido educados por maestras en centros educativos mixtos, no están conscientes de ello. . . A esto le llamo la mariconización de la vida y la literatura. La perspectiva de una moderna e “importante” novela como *Ulises*, es femenino dada su obsesiva fijación con la asquerosidad del sexo.

El fragmento anterior fue escrito en 1927 (McFee, 1927).

Teniendo en cuenta este temor por la feminización, no fue de extrañar que surgiera ese movimiento a favor de los centros educativos diferenciados por sexo y encabezado por G. Stanley Hall, el psicólogo que en 1904 escribió sobre la época colegial, lo que fue aclamado como el más contundente libro sobre la adolescencia. Hall, sostenía que la educación mixta “virilizaba” a las chicas y feminizaba a los chicos. Aunque era mucho más grave para los chicos, porque se vieron obligados a «hundirse a un bajo nivel que deliberadamente había sido fijado para las chicas». La literatura infantil agregó era «floja, débil e inactiva» o «ligera y parlanchina» con «demasiadas ilustraciones» en los «ingenuos libritos de la escuela dominical», justo lo que los chicos no necesitan. De acuerdo con las palabras de Hall en una conferencia que ofreció en 1899, a un grupo de docentes en Chicago: «todas esas tonterías

que les enseñan sobre cuentos de hadas deben desaparecer», «necesitamos menos sentimentalismo y más azotes».

Hall también alegó que educar a chicos y chicas conjuntamente sería como “emascular” el plan de estudios, suavizándolo al incluir temas y temperamentos de los que era mejor prescindir, retrasar el ritmo, o de alguna manera menoscabando las normas que permiten a las mujeres mantenerse al día. Advirtió en contra de la educación mixta ya que «perjudica a chicas mediante la asimilación de formas de ser y trabajar propias de los chicos despojándolas de su sentido y carácter femenino», mientras que perjudica a los chicos «al ser feminizados cuando deberían estar trabajando en su elemento animal bruto». También advirtió que al hacer a los chicos semejantes a las chicas, la enseñanza mixta podría “diluir” la misteriosa atracción hacia el sexo opuesto. Es decir, la enseñanza mixta podría causar homosexualidad (Hall, 1904, 1899).

La idea de Hall sobre cómo debería ser la infancia de los chicos, encuentra su eco en la actualidad entre los “separadores de sexo”. Los chicos, en su opinión, eran fundamentalmente revoltosos «jóvenes bárbaros» que naturalmente tienden a tener roces con la «característica formalidad pedagógica de control femenino». En cambio, los chicos deberían soportar las bromas y los ritos de iniciación de las fraternidades, «lo práctico es la guerra, la crueldad y la tortura reducidas al nivel y la intensidad de juego», subrayó, «un buen curso de malos tratos y fanfarronería» es un remedio para el «fortalecimiento del alma».

M. Carey Thomas, la primera mujer presidenta de una importante universidad en los Estados Unidos (Bryn Mawr), declaró que nunca se había sentido tan insultada como mujer como cuando leyó el trabajo de Hall. El quizás más grande teórico de la educación en los Estados Unidos y feroz defensor de la igualdad de derechos para las mujeres, John Dewey, se enfureció por el desprecio a las mujeres que proponían este tipo de programas. Dewey (1911) se burló de «la botánica femenina», del «álgebra de femenina» de las «tablas de multiplicar femeninas», subrayó que «sobre ningún tema se han hecho tan dogmáticas afirmaciones,

basadas en tan pobre evidencia científica como lo son los tipos de mentes femeninos y masculinos».

Dewey afirmó que de igual forma, la enseñanza mixta es beneficiosa para los hombres «los chicos aprenden de dulzura, generosidad y cortesía, su vigor natural encuentra formas de expresión útiles en vez de desperdiciarse en su mismo descontrolado bullicio» (Dewey, 1911, p. 60.). Thomas Wentworth Higginson (otro reformista social y educativo) también se opuso a los centros educativos diferenciados: «estoy convencido de que tarde o temprano, la raza humana verá a todas estas instituciones universitarias diferenciadas como la mayoría de los viajeros estadounidenses observan ahora a las grandes sociedades monásticas del sur de Europa: con el respeto de los motivos piadosos de sus fundadores, pero con la perplejidad de que un error como ese nunca se debió haber hecho» (Higginson, 1874, p. 1).

En el panorama actual la educación diferenciada parece atractiva, pero en realidad ofrece una visión bastante cínica de las posibilidades que existen para aliviar la brecha de género en la educación. Si bien se pretende proporcionar un remedio para los estereotipos de género, la evidencia es contundente en el hecho de que los centros educativos diferenciados tienden a reforzar estereotipos de género. La educación diferenciada para mujeres a menudo perpetúa las actitudes negativas y los estereotipos sobre las mujeres, como el que «por naturaleza o por factores situacionales las mujeres jóvenes no pueden tener éxito o aprender bien en los centros educativos mixtos» (Epstein, 1997, p. 191). Aun con el apoyo de las feministas, la idea de que las mujeres no pueden competir en igualdad con los hombres en un mismo estadio o que necesitan un trato “especial”, señala un abandono de esperanza, una incapacidad o falta de voluntad para hacer de prioridad nacional la creación de centros educativos seguros y en condiciones de igualdad. Dado que «no podemos hacer eso posible», pareciera que estamos diciéndole a las chicas que «vamos a hacer la segunda mejor opción, es decir, separarlas de esos chicos malos que sólo harán sus vidas miserables».

Mientras quienes abogan por la educación diferenciada<sup>11</sup> afirman que «las aulas mixtas tienden a reforzar estereotipos de género», las evidencias apuntan claramente hacia el otro sentido: *son las aulas mixtas las que tienden a reforzar estereotipos de género*. Esto se debe a que las aulas diferenciadas suelen favorecer ciertos procesos psicológicos que conducen a tales estereotipos de género. Por el contrario, las aulas mixtas fomentan la interacción con el “otro” género. Además, las mejores investigaciones sobre estereotipos y prejuicios, hechas por psicólogos sociales estudian han hallado que es sólo a través del contacto que se pueden romper los estereotipos. Siguiendo esa misma línea, en una revisión meta-analítica de 515 trabajos de investigación (Pettigrew, 2006) se encontró que «el contacto entre personas de distintos grupos generalmente reduce el prejuicio hacia personas de distintos grupos».

Es más, la situación empeora con el tiempo y no mejora. En sus exhaustivos estudios sobre el sistema educativo estadounidense, el investigador Alexander Astin (1997) de la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA) ha constatado sistemáticamente que en los centros educativos diferenciados «prácticamente cada insumo de género observado inicialmente se acentúa con el tiempo». En otras palabras, las pequeñas diferencias que pueden observarse inicialmente entre chicos y chicas se extienden considerablemente y se acentúan con el tiempo, lo que produce las estereotipadas diferencias que la política ha planteado para escudarse.

Los resultados del único estudio sistemático sobre un programa experimental para centros educativos diferenciados en California (Datnow, Hubbard y Woody, 2001) reportaron resultados bastante deprimentes:

(1) Los centros educativos diferenciados tiende a reforzar estereotipos tradicionales de género. Con los chicos la tendencia de enseñanza se basa en formas

---

<sup>11</sup> Según se describe en el proyecto de *Ley de Promoción de la Educación Diferenciada*, en Costa Rica, se entiende por “educación diferenciada” a la modalidad en la que hombres y mujeres reciben formación educativa exclusiva para uno u otro sexo y en recintos separados. Este concepto no debe confundirse con el término “aula diferenciada” hoy llamado “aula integrada” el cual se utiliza para referirse a aquellas aulas en las que se atienden estudiantes con necesidades especiales y que se encuentran ubicadas dentro de centros educativos regulares (Quijano, 2008).

más rígidas, tradicionales e individualistas, mientras que con las chicas son más enriquecedoras, y con un ambiente más abierto y colaborativo. Estas políticas, exageran como diferencias en las experiencias lo que podrían ser diferencias promedio en los gustos y desechan una amplia variedad de estilos de aprendizaje por categóricas y por lo tanto, estereotipadas diferencias de género.

(2) Las y los estudiantes recibieron mensajes contradictorios sobre el género. Mientras que tanto a las chicas como a los chicos se les dijo que las mujeres podían ser cualquier cosa que ellas quisieran, las chicas se crearon consciencia de las restricciones que tenían sobre su comportamiento y que eran reforzadas a través las expectativas acerca de la ropa y la apariencia. Los chicos fueron inducidos a suponer que los hombres son la principal fuente de ingresos salariales, que deben ser fuertes y cuidar de sus esposas, quienes eran emocionalmente más débiles.

(3) La creación de centros educativos diferenciados para chicos y chicas en un mismo recinto educativo condujo a una comprensión dicotómica del género, donde las chicas eran vistas como “buenas” y los chicos eran vistos como “malos”.

Al final, luego de tres años, cinco de los seis distritos escolares cerraron sus centros educativos diferenciados.

La razón por la cual educación diferenciada perpetúa los estereotipos de género es que en su búsqueda por el reconocimiento de las diferencias entre chicos y chicas, las políticas terminan por equiparar todas las diferencias existentes entre los chicos y entre las chicas. Por ejemplo, hay que recordar que la mayor brecha de género en la escolarización tiene que ver con clase social y raza. Es decir, siempre debe prestarse atención a las diferencias entre chicos y chicas.

Sin embargo, ¿qué sucede con los chicos que prosperan en lo que quienes defienden las aulas diferenciadas denominan como aulas “feminizadas”? ¿Qué pasa con los chicos que

aman la poesía, que se llevan bien con las chicas, y son socialmente adeptos, comprometidos con el estudio, y que al contrario, están disconformes con su género? ¿Qué pasa con los chicos que aman la música, el arte y los idiomas extranjeros? La distribución de las habilidades, rasgos, actitudes y conductas se superponen entre chicas y chicos, y en la mayoría de los casos se solapan significativamente.

Las propuestas de los programas de educación diferenciada parecieran estar basados en la evaluación, ya sea simplista y errónea, de algunas “necesidades” educativas o estilos de aprendizaje fundamentados biológicamente, o en ciertos esfuerzos bien intencionados para ayudar a los grupos en riesgo (chicas o chicos afrodescendientes). Esta es una declaración de la Asociación Nacional para la Educación Pública Diferenciada:

Las chicas y los chicos difieren fundamentalmente en el estilo de aprendizaje con el que se sienten más a gusto. Las chicas tienden a ver a sus docentes como aliados. Si se les brinda un poco de estímulo, sin duda acogerán la ayuda su docente. Las aulas diseñadas para las chicas son sitios seguros, cómodos y acogedores. Olvídense de las duras sillas plásticas: ponga un sofá y algunos confortables sillones tipo puf...El maestro o la maestra jamás debe gritar a las chicas. Evite la confrontación y preguntar “por qué”...Las chicas, naturalmente, se dividirán en grupos de tres y cuatro para trabajar en problemas. Déjelas. Reduzca al mínimo las tareas que requieran trabajo individual. ([www.singlesexschools.org](http://www.singlesexschools.org))

Supongo que la mayoría de las lectoras de estas declaraciones (sean de los Estados Unidos o de Suecia) se sentirán tan ofendidas por este degradante y condescendiente mensaje como lo estuvieron las estudiantes en mis clases. Pero ¿qué se supone que es una sana filosofía pedagógica para los chicos: convertir las aulas en lugares peligrosos e inhóspitos, sentarlos en sillas incómodas, gritarles, confrontarlos y siempre preguntarles “por qué”? Para decirlo lo más amablemente posible, estoy seguro de que tales organizaciones creen tener en el corazón las mejores intenciones para los chicos. Sin embargo, basan sus afirmaciones en la más pobre evidencia empírica y en las más salvajes y estereotipadas aseveraciones. Día con día, chicos y chicas reales demuestran lo equivocados de tan ofensivos estereotipos. Estas propuestas también confunden las consecuencias con las causas o mejor dicho, quizás hacen

énfasis en la forma y no en el contenido. Permítanme formular la pregunta de esta manera: ¿usted qué clase de centro educativo elegiría? ¿Un grandioso centro educativo mixto o un terrible centro educativo diferenciado? Las probabilidades son que elegiría el mixto, porque usted sabe lo que algunos de estos desatinados reformistas educativos no: la forma de los centros educativos (sea mixto o diferenciado) es menos importante que su contenido.

La mayoría de los centros educativos diferenciados en los Estados Unidos, tanto a nivel de secundaria como universitario son privados, pequeños, sin falta de recursos, con un cuerpo docente bastante dedicado y bien capacitado, con bajas tasas de estudiantes por docente (sin mencionar una población estudiantil más adinerada y con un mejores antecedentes académicos). Esas son las cualidades las que rinden mejores resultados, y no la diferenciación de los sexos (Véase, por ejemplo, virus de Epstein, 2001, 1999, 1997). Otra de las razones las que no se puede decir que los centros educativos diferenciados ofrecen la solución adecuada, es más metodológica y es el fenómeno psicológico denominado como la Teoría de los Estados de Expectativas, que dicho más sencillo es que las expectativas de estudiantes y docentes son quizás más importantes que los acontecimientos reales en sí. Por ejemplo, en experimentos se les ha dicho a los maestros y maestras que un grupo de estudiantes cualquiera era particularmente brillante, al término del período lectivo los puntajes habían mejorado significativamente Mientras que por otro lado se les presentó otro grupo como en extrema necesidad de recuperación y los resultados bajaron considerablemente a lo largo del período. Cabe resaltar que ambos grupos de estudiantes fueron asignados al azar: fueron solamente las expectativas de las y los docentes las que influyeron en los resultados. En otros experimentos, a los grupos de estudiantes se les dijo que eran especiales o que tenían problemas y eventualmente se comportaron de esa manera.

Así que en las aulas diferenciadas, si se quisiera efectuar un experimento donde se les dijera a estudiantes de aulas diferenciadas que se les está brindando un nuevo y emocionante privilegio al estar en un aula “especial”, no se podría afirmar con seguridad que, por lo tanto, las

aulas diferenciadas producen una mejora en las puntuaciones. ¿qué pasaría si se les hubiese dicho a tales estudiantes que se les estaba cambiando a aulas diferenciadas porque no estaba haciendo un buen trabajo (a nivel académico, de comportamiento y de desarrollo) y que esta era una forma de solucionarlo? ¿Cómo les iría entonces? Como científico social, plantearía la hipótesis de que tanto alumnos como alumnas actúan según muchísimo menos importante que el contenido de las enseñanzas.

Esto surge de uno de los estudios de psicología social más famosos que demostraron la *profecía autocumplida*. Es ese estudio el sociólogo Robert Rosenthal y la socióloga Lenore Jacobson (1968), probaron su hipótesis en la que suponían que maestros y maestras tienen expectativas sobre el desempeño de sus estudiantes y que sus estudiantes actúan de acuerdo a estas expectativas. Es decir, los sociólogos querían poner a prueba su hipótesis de que las expectativas de los maestros eran realmente causa del desempeño estudiantil, no al revés. De esta manera, Rosenthal y Jacobson querían poner a prueba su hipótesis de que las expectativas de los maestros y maestras eran realmente una causa del desempeño estudiantil y no al revés. Si un docente piensa que un estudiante es inteligente, al estudiante le irá bien. Pero si un docente piensa que un estudiante hará tendrá un mal desempeño, al estudiante le irá mal.

Rosenthal y Jacobson aplicaron una prueba de coeficiente intelectual a toda la población estudiantil de una escuela primaria. Luego sin conocer los resultados, escogieron al azar a un pequeño grupo de estudiantes y dijeron a sus docentes que este grupo de estudiantes tenía un coeficiente intelectual elevado. Para Rosenthal y Jacobson esta hipótesis podría aumentar las expectativas que los docentes tienen sobre el grupo de estudiantes escogido al azar (grupo experimental) y éstas podrían verse reflejadas en una mejoría en el desempeño de este grupo en comparación con los demás estudiantes (grupo de control). Al término del año escolar, Rosenthal y Jacobson regresaron a la escuela y administraron otra prueba de coeficiente intelectual a todos los estudiantes. El grupo de “los elegidos” tuvo



mejores resultados que el resto de sus compañeros; sin embargo, la única diferencia entre ambos grupos fueron las expectativas de sus docentes. De esta forma, la variable independiente resultó ser las expectativas de los docentes mientras que el rendimiento estudiantil fue la variable dependiente y no al revés.

Incluso hasta las más modestas declaraciones sobre los beneficios de la educación diferenciada son desafiadas empíricamente por un reciente estudio desarrollado por la Asociación Americana de Mujeres Universitarias, el cual reveló que a pesar de que muchas estudiantes manifiestan que las aulas diferenciadas por sexo son más propicias para el aprendizaje, esto realmente no refleja un aumento significativo del rendimiento en matemáticas y ciencias. En una segunda investigación se hallaron algunas diferencias importantes entre las aulas diferenciadas y mixtas (aunque éste solo ocurrió en centros educativos católicos para mujeres y no en centros educativos privados con aulas diferenciadas). Una tercera investigación reveló que las ventajas de uno u otro tipo de centros educativos son inexistentes para la población de clase media y estudiantes de algún u otro modo más favorecidos, pero también se hallaron algunos resultados positivos para las chicas hispanas y afrodescendientes provenientes de hogares de bajo nivel socioeconómico. Las declaraciones de Kenneth Clark, un vanguardista educador afro descendiente no pudieron ser más acertadas: «No puedo creer que en realidad estamos retrocediendo de esta forma, ¿por qué seguimos hablando de segregar y estigmatizar a los hombres afro descendientes?». Eso es algo que él tiene bien claro, puesto que su investigación proporcionó el argumento empírico utilizado contra los centros educativos “separados pero iguales” ante la Corte Suprema de Justicia de los Estados Unidos en la histórica resolución del caso Brown vs. La Junta de Educación de los Derechos Humanos en 1954. En pocas palabras, en materia de oportunidades educativas “separados pero iguales” nunca es equivalente (Haag, 1998; Lee, 1986; Leslie, 1998; Marsh, 1989).

En el reconocido libro *La revolución académica*<sup>12</sup> los sociólogos David Riesman y Christopher Jencks (1977, p. 300, 298) escribieron que: Si los centros de educación superior exclusivos para hombres hubiesen emergido en un mundo donde las mujeres vivieran en plena igualdad con los hombres, serían relativamente fáciles de defender. Sin embargo, ese no es el caso. Por tanto, es probable que sea (voluntaria o involuntariamente) un dispositivo para la preservación de suposiciones tácitas sobre la superioridad masculina... De este modo, mientras que bajo cualquier circunstancia no estemos en contra de la segregación de los sexos, si estamos en contra cuando ésta ayuda a preservar la arrogancia sexual.

En resumen, lo que las mujeres a menudo aprenden en los centros de educación superior exclusivos para mujeres es que pueden hacer cualquier cosa que los hombres hacen. No así es el caso de los hombres, quienes aprenden que ellas no pueden hacer lo que ellos hacen. En este sentido, los centros de educación superior para mujeres podrían constituir todo un reto para la inequidad, mientras que los centros de educación superior para hombres reproducen esa inequidad. Estudios revelan constantemente que los programas diseñados exclusivamente para los chicos (aquellos que hacen énfasis en las diferencias biológicas entre hombres y mujeres) fomentan, apoyan, alimentan y refuerzan las nociones existentes entre los alumnos de que las mujeres no solo son diferentes sino que además son inferiores (Riseman y Jencks, 1977, 300; Ver también Riesman, 1991). Es más, los centros educativos exclusivos para mujeres también perpetúan la idea de que las mujeres no pueden lograr nada por sí mismas y que la masculinidad es tan inmune al cambio que sería imposible pretender aspirar a una educación con hombres alrededor, lo cual me parece un insulto tanto para las mujeres como para los hombres.

---

<sup>12</sup> Título original en inglés: "The Academic Revolution"

## **IX. Haciendo frente a la verdadera crisis de los chicos en los Estados Unidos**

Todo este debate es el que lleva a la “verdadera” crisis de los chicos en los Estados Unidos y por lo general, tendemos recurrir a otros nombres para referirnos a ella: “violencia adolescente”, “violencia juvenil”, “violencia de pandillas”, “violencia suburbana”, “violencia en las escuelas” pero el “género” de esta violencia se mantiene en el anonimato.

No obstante, imaginen lo que hubiese pasado si los asesinatos de todos los tiroteos escolares en los Estados Unidos (como en el caso de la secundaria Columbine en Colorado, Paducah en Kentucky, Pearl en Mississippi o Jonesboro en Arkansas) fueran en cambio, chicas afro descendientes que viven en New Heaven, Newark o Providence. Imaginen también si Tim Kretschmer, el joven que en marzo de 2009 mató a varias personas (docentes y estudiantes) en la ciudad de Winnenden en Alemania; o Robert Steinhäusser un alumno expulsado de 19 años, en la ciudad de Erfurt, también en Alemania; o el joven de 18 años Pekka-Eric Auvinen, quien en 2007, antes de suicidarse con un disparo en la cabeza, mató a ocho personas e hirió a otras doce en la ciudad de Jokela, Finlandia, hubiesen sido musulmanes o inmigrantes turcos. Si fuera el caso, hubiésemos tenido un largo y doloroso debate sobre raza, clase y religión, y sobre si “ellos” estaban “naturalmente predispuestos” a actuar con violencia. Allí, *veríamos* raza, clase y género. Los medios de comunicación quizás hasta inventen un nuevo término para este tipo de comportamientos, tal y como ocurrió hace una década con el término “*wilding*”, el cual utilizaron para referirse a la práctica de andar merodeando en grupos para aterrorizar a personas desconocidas con conductas acosadoras y arrogantes. Escucharíamos acerca de la cultura de la pobreza, de cómo la vida en la ciudad engendra el crimen y la violencia, o sobre la existencia de alguna supuesta tendencia natural de la población afrodescendientes hacia la violencia. Incluso se culparía al feminismo de ser la causa de comportamientos violentos en las chicas, como un vano intento por imitar a los chicos. Sin embargo, resulta evidente que la gente ignora por completo el hecho de que todos estos asesinatos escolares eran chicos blancos de clase media.

La verdadera crisis de los chicos es realmente una crisis de violencia, que tiene que ver con las prescripciones culturales que equiparan la masculinidad con la capacidad de violencia. Hagamos frente a los hechos, hombres jóvenes y adultos son responsables del 95% de todos los crímenes violentos en los Estados Unidos. Cada día se suicidan doce chicos y jóvenes, lo que representa siete veces el número de suicidios entre las chicas, además dieciocho chicos y jóvenes mueren por homicidio, es decir, diez veces más que las chicas. Las dos variables que predicen en gran parte la violencia son el género y la edad. En otras palabras, los hombres jóvenes son quienes representan el grupo más violento en cualquier sociedad. Como se puede apreciar en estos dos gráficos, de los estados Unidos y Gran Bretaña de mediados del siglo XVIII y finales del siglo XX, las formas de distribución son casi las mismas en cada una de ellas (el tercer gráfico los transpone), tal y como sería en prácticamente en cada una de las sociedades que se han estudiado. Esta es la *verdadera* crisis de los chicos: la crónica, equívoca y potencialmente violenta asociación de la masculinidad con la violencia.

Desde muy temprana edad, los chicos aprenden que la violencia no es sólo una forma aceptable para resolución de conflictos, sino que también es admirable. Por un lado, cuatro veces más chicos que chicas en edad adolescente consideran que pelear es apropiado cuando alguien se cuele en una fila, mientras que por otro, la mitad de los chicos en edad adolescente se involucra cada año en algún enfrentamiento físico. Esto ha sido así durante muchos años. Ninguna otra cultura se ha desarrollado entre los chicos, así como la llama el historiador E. Anthony Rotundo (1993), una “cultura juvenil” tan violenta. De hecho, ¿en qué otro lugar (en épocas tan avanzadas como en la década de 1940) los jóvenes se han puesto a cargar pequeños trozos de madera en sus espaldas para retar a otros a que los cortaran y así poder iniciar una pelea? Para quienes lean esto, podría parecerles sorprendente que la expresión en

inglés “*carrying a chip on your shoulder*”<sup>13</sup> se basa en una verdad histórica: una prueba de hombría para los hombres adolescentes.

En realidad, ¿en qué otra cultura los expertos absolutos de turno recetaron pelear para que chicos y jóvenes tuvieran desarrollo masculino saludable? El afamado psicólogo llamado G. Stanley Hall (citado en Stearns, 1994, p. 31) considera que un chico que no es peleonero es como «un cero a la izquierda» y que era «incluso mejor una nariz destrozada de vez en cuando por un puñetazo...que la inactividad, el cinismo y censura generalizadas, y la cobardía física y psíquica». De ahí que sus recomendaciones disciplinarias hicieron suya esta causa. A continuación, algunas de las palabras que J. Adams Puffer (1912, p. 91) escribe en su exitoso libro de guía para padres:

Hay momentos en que todos los chicos deben defender sus propios derechos, si es que no quieren convertirse en cobardes y perder el camino hacia la independencia y el verdadero sentido de la masculinidad... Un chico de carácter fuerte no requiere de una fuente de inspiración para pelear, aunque a menudo si requiere una buena dosis de orientación y medida. Si llegase a pelear, digamos, más de seis veces a la semana (a excepción de que fuese su primera semana en una escuela o colegio nuevo), es probable que sea demasiado pendenciero y deba moderarse.

¿Lograron captar la idea? Los chicos están hechos para pelear, en promedio, una vez al día exceptuando su primera semana en una escuela o colegio nuevo, tiempo durante el cual se presume, ¡tendrían que pelear con más frecuencia! Desde principios de siglo y hasta la actualidad, la violencia ha sido parte de lo significa la masculinidad y parte de la manera en que los hombres tradicionalmente han probado, demostrado y reafirmado su hombría. En ausencia de una alternativa de mecanismo cultural que permita a los chicos en edades tempranas pensarse a sí mismos como hombres, es que han adoptado ansiosamente la violencia como un medio para convertirse en hombres.

Eso me hace recordar un juego infantil que se llama “*flinch*”<sup>14</sup> y que jugábamos en el patio de la escuela. Este juego consiste, por ejemplo, en que un chico se acerca a otro y simula

---

<sup>13</sup> Esta frase se refiere al mostrar una actitud altanera o belicosa, lo que en español sería un “busca pleitos”.

lanzar un puñetazo a la cara de este otro. Si el segundo chico retrocede (tal y como lo habría hecho cualquier persona sensata), el primer chico grita al otro “¡retrocediste!” y procede a golpear fuertemente el brazo del segundo. Este chico estaba en su derecho, ya que después de todo el otro había fallado la prueba de masculinidad. Pues el ser hombre significa nunca acobardarse.

En un estudio realizado recientemente sobre delincuentes juveniles violentos, James Garbarino (1999) identifica los orígenes de la violencia masculina en los modos por los cuales los chicos engullen la ira y el dolor. Entre los jóvenes delincuentes que participaron en el estudio, «la petulancia mortal por lo general esconde profundas heridas emocionales, como compensar una sensación interior de violación, victimización e injusticia, a través de un sentido exagerado de grandeza». Durante la época del presidente Raegan, una calcomanía para automóviles lo expresaba de esta forma: «no sólo me enojo, también me desquito». O como lo manifestó uno de los presos: «prefiero que me busquen por asesino, a que no me busquen del todo» (Garbarino, 1999, pp 128, 132).

En un perspicaz estudio sobre violencia, el psiquiatra James Gilligan (1997) sostiene que la violencia se origina por «el miedo a la vergüenza, el ridículo y la necesidad imperiosa de hacer a los demás llorar para evitar que se rían de uno mismo». La creencia de que la violencia es una característica varonil no es una cualidad que se trae en cualquier cromosoma, no es la soldadura que une el hemisferio derecho con el izquierdo y tampoco se nutre con la testosterona. Y sucede que la mitad de los chicos no pelean, la mayoría no suele portar armas y casi todos no matan, entonces ¿acaso no son chicos? Esto es aprendido. Gilligan escribe que la violencia «tiene que ver más que todo con la construcción cultural de la masculinidad que con los substratos hormonales de su biología» (Gilligan, 1997, p. 71, 223).

---

<sup>14</sup> Término que en español significaría algo así como “retroceder” o “acobardarse”.

## X. El camino hacia una intervención exitosa

Existen varias maneras de hacer frente a la “verdadera” crisis de los chicos, o sea, de enfrentar la asociación de la violencia con masculinidad, la implacable restricción de género entre los chicos y la autodestructiva vinculación de la masculinidad con el desinterés académico y educativo. Sin duda, una de las estrategias es no decir o hacer algo al respecto y por lo general esta es la propuesta preferida de quienes defienden el establecimiento de las aulas diferenciadas o que abogan por echar abajo los logros alcanzados por las chicas: los chicos siempre serán chicos y no hay nada que podamos hacer al respecto. Me parece que la frase “*boys will be boys*”<sup>15</sup> reúne las palabras más deprimentes que se pueden escuchar en el ambiente de las políticas educativas. Cuando los “defensores de los chicos” (como Michael Gurian o Leonard Sax, en los Estados Unidos o Steve Biddulph y Peter West, en Australia) dicen que los chicos siempre serán chicos, en realidad lo que están queriendo decir es que los chicos se encuentran biológicamente programados para ser animales salvajes y depredadores. Desde su punto de vista, los hombres son criaturas salvajes, abusivas, violentas, y sexualmente voraces que se dedicarán a violar, saquear y asesinar a menos que las mujeres los restrinjan y lleven a cabo su misión civilizadora. David Popenoe (Popenoe, 1996, p. 12) manifiesta que “toda sociedad debe cautelosa con un hombre sin ataduras, pues universalmente son la causa de numerosos problemas sociales”. El psicólogo evolucionista Robert Wright, quien recientemente “explicó” que las mujeres y los hombres tienen un fuerte arraigo con los imperativos evolucionistas que les llevan a ser tan disímiles que hasta pareciera que provienen de mundos completamente distintos. Para Wright, los «machos humanos por naturaleza son animales obsesionados con la carne, de carácter opresor y posesivo» (1996, p. 22). De acuerdo con el crítico conservador Charles Murray, los hombres jóvenes son

---

<sup>15</sup> En castellano, dependiendo del contexto, esta frase podría reflejarse en expresiones como: “¡así son los hombres!”, por ejemplo.

«esencialmente bárbaros para quienes el matrimonio... constituye una fuerza civilizadora indispensable».

Ahora bien, ¡eso es lo que yo llamo una paliza masculina!, de hecho, si una mujer feminista hubiese dicho estas mismas palabras hubiese sido acusada de odiar a los hombres. El terapeuta Michael Gurian exige que aceptemos la determinación de los chicos, pues según nos advierte, esta “determinación” es competitiva y agresiva. De manera que «la agresión y la toma de riesgos físicos se encuentran sumamente arraigadas en los chicos» (1998, p. 53). Gurian alega que le agrada el tipo feminismo que según escribe «no va en contra de los hombres, que acepta que los chicos son lo que son y que prefiere amarlos en lugar de tratar de cambiar su cualidad determinante» (1998, p 53-4).

Pero, ¿acaso los hombres no tienen una determinación con respecto a la compasión, el cuidado y el amor? Si tampoco tuviésemos determinación para esos asuntos, jamás lograríamos desarrollar políticas sociales para alentar a los hombres a rodearse de niños y niñas. De hecho, nos gustaría crear prohibiciones que ayuden a proteger a niños y niñas de estos biológicamente predispuestos animales violentos llamados hombres adultos.

No obstante, sabemos que las cosas no funcionan de esa manera. Hemos desarrollado políticas para *alentar* a los hombres a ser padres más activos, porque sabemos que los hombres también tienen la completa capacidad para desarrollar el repertorio emocional que los faculta para ser padres amorosos. El asunto no es si tenemos o no esa determinación, sino que se trata de descifrar cuáles son los elementos determinantes que elegimos para honrar y a cuáles elegimos hacerles frente.

Por un momento, supongamos que están en lo cierto. Digamos que los hombres tienen una determinación a la violencia y a la agresión y hagamos de cuenta que esa propensión a la violencia es algo innato, que es el fruto inevitable de ese cóctel prenatal de testosterona. Y entonces ¿qué con eso?, Esto solo lleva a plantearse preguntas. Aún queda por decidir si organizamos una sociedad que maximice esa predisposición “natural” de los chicos hacia la



violencia, o todo lo contrario. Por sí sola, resulta imposible a la biología responder a esa pregunta, y afirmar que los chicos siempre serán chicos, nos deja indefensos y constituye un abandono de nuestra responsabilidad política (ver Miedzian, 1991).

Hacer frente esa ideología de la masculinidad que se equipara con la violencia, la cual después de todo forma parte de una inquebrantable ideología de masculinidad que se encuentra arraigada en el corazón de la brecha de género en la escolarización, el rendimiento y el comportamiento, requiere, sin duda, de estrategias distintas para una intervención. Los profesores de secundaria británicos, Jonathan Salisbury and David Jackson (1997) quieren lograr (como lo evoca el título de su libro) “desafiar” a masculinidad tradicional para perturbar ese modelo simplista que dicta que “los chicos siempre serán chicos” y para corroer ese sentido merecedor de derechos en los chicos. En su libro, ofrecen una serie de consejos prácticos que permiten hombres y mujeres adolescentes plantear temas, confrontar temores, superar la ansiedad y permite al cuerpo docente romper con mitos, fomentar la cooperación y disuadir la solución violenta de posibles conflictos. Su material más valioso, permite a los chicos deconstruir mitos de la sexualidad y cuestionar la violencia y el abuso sexual. Salisbury y Jackson (1997, p. 108) opinan que «la violencia masculina es algo deliberado, intencional y tiene un propósito», además agregan que «se trata de un intento de hombres y chicos para crear y mantener un sistema de poder y control masculino que los beneficie a cada minuto del día».

Si realmente queremos rescatar y proteger a los chicos así como promover su infancia, entonces nuestra tarea debe ser encontrar la manera de dejar expuesta y cuestionar esta ideología de la masculinidad, para así perturbar ese modelo simplista que dicta que “los chicos siempre serán chicos” y corroer ese sentido merecedor de derechos de los chicos. Porque la realidad es que esta ideología de la masculinidad es un problema tanto para chicos como para chicas. Así que desde mi parecer, y visto desde esta perspectiva, nuestro aliado más fuerte es el movimiento feminista.

Para tener más seguridad, el feminismo abrió una gama de oportunidades a mujeres de todas las edades y ha cambiado las normas de conducta (en el trabajo, donde el acoso sexual ya no es el pan de cada día; en las relaciones sentimentales, donde los intentos de violación ya no forman parte del “protocolo de noviazgo”; y en los centros educativos, donde las formas sutiles y explícitas de discriminación contra las chicas (como cuando se les obliga a tomar clases de “educación para el hogar” cuando prefieren clases de Física, cuando son excluidas en academias militares y en clases de Educación Física), o en clases de anatomía donde utilizan diapositivas pornográficas como apoyo visual, todas estas han sido impugnadas exitosamente. Más no podemos olvidarnos de las acciones legales en contra de la intimidación y abuso sexual por parte de docentes y compañeros estudiantes.

Es más, el feminismo ofrece un nuevo modelo de niñez y juventud para los hombres y una nueva masculinidad basada en la pasión por la justicia, el amor a la igualdad y la expresión de una gama más amplia de sentimientos y emociones. Recuerdo una definición más escueta que dice que el feminismo es «la radical idea de que las mujeres son personas». Aunque pareciera que las feministas también creen esa tesis escandalosa de que si se les da el amor, apoyo y compasión suficientes, los chicos no tienen la necesidad de ser solo chicos y que los chicos pueden ser hombres. Pero sobre todo, los chicos pueden ser personas.

Lo que mantenía a las chicas lejos del éxito escolar y académico son dos barreras, una institucional y estructural, así como las ideologías tradicionales de feminidad. A medida que mujeres y niñas fueron cuestionando esas ideologías tradicionales fue que lograron derribar con éxito esas barreras institucionales. Lo que retiene a los chicos de volver a tener éxito en los centros educativos es la persistencia de esas ideologías tradicionales de masculinidad.

La comprensión de esa ideología, a mi parecer, es el mejor punto de partida para docentes, padres y madres de familia que buscan desarrollar estrategias para combatir esa crisis de los chicos. Estamos hablando aquí de un punto de acceso que permita a los chicos

aceptar plenamente una definición ampliada de la masculinidad, una que incluso podría alentarlos a alcanzar el éxito en los centros educativos.

## Las personas transgénero en un marco internacional

Por Jack Halberstam  
San José, Costa Rica, 2011

Primero, quisiera extender mi más sincero agradecimiento a las personas que organizaron esta conferencia y a todas las personas aquí presentes el día de hoy, por presentar su trabajo y participar en los mismos procesos de intercambio, circulación y tránsito que nos ocupan. Sin duda, mis palabras esta noche abordarán el tema de los cuerpos transgénero en un marco internacional; sin embargo, a su vez quisiera reflexionar sobre las políticas *queer* en un contexto internacional así como sus flujos y fluctuaciones, y además la evolución de las políticas sexuales y de género en los Estados Unidos en general.

Antes de empezar a dar forma a lo que es el *transgénero* dentro de un marco internacional, resulta necesario reconocer, en primer lugar, la difusa lógica del género en los Estados Unidos y en el surgimiento de varias zonas de crisis en las políticas de género de ese país: el matrimonio, la flexibilidad entre géneros y los procesos de crianza y educación infantil.

### 1. La localización de las políticas transgénero

Hace algunos años cuando Oprah (afamada conductora de televisión estadounidense) necesitaba un alza en los niveles de audiencia, encontró para su programa de televisión un suceso equivalente a la llegada del primer ser humano a la superficie lunar: halló a un hombre embarazado que asistió a su programa para hablar sobre su experiencia de llevar una niña en su vientre, su inminente paternidad y sus lucha con un sistema médico que no se encuentra equipado para hacer frente a los embarazos masculinos. La historia fue un gran éxito, mientras que presentadores y presentadoras de televisión de derecha se deleitaron burlándose y criticando el espectáculo mediático que surgió de la noche a la mañana alrededor de un hombre transgénero embarazado y su novia. Las comunidades *queer* en un inicio quedaron

estupefactas por la repentina publicidad de un proceso reproductivo tan poco ortodoxo, pero no así por el hecho de que Thomas Beattie, el hombre embarazado, estuviese alegando ser el primer hombre trans en dar a luz.

Las afirmaciones de Beattie tomaron por sorpresa a Matt Rice (pareja de Pat Califa) y de unos cuantos otros hombres trans que han hecho la transición de un género a otro sin someterse a histerectomías y que luego han recibido tratamiento hormonal para quedar embarazados y tener hijos e hijas. La pregunta sobre quién fue el primero en lograr esto, por supuesto que se pierde de vista: el hombre embarazado debería verse menos como un fenómeno individual y más como un indicador de que han surgido nuevas políticas reproductivas que traen consigo todo tipo de consecuencias imprevisibles. Hoy quisiera utilizar la figura del hombre embarazado para reflexionar sobre el significado del transgénero no como una identidad emergente sino como un punto de cambio para los debates sobre estabilidad y flexibilidad dentro y fuera del ámbito del género y la sexualidad.

Recientemente, los estudios transgénero han evolucionado y han tomado nuevos rumbos, logrando librarse de las políticas de identidad que solamente se dirigen al reconocimiento de los cuerpos trans. Por ejemplo, el innovador trabajo de Dean Spade, en el que combina teoría del derecho con un rigor deconstructivo y con una genialidad puramente anarquista y especulativa, sugiere considerar la forma en que las definiciones médicas y legales de género vierten todas las nociones de sufrimiento corporal, el mal-estar y disforia en la construcción de la categoría de transexual y que luego es utilizada para custodiar los cuerpos que de algún modo se alejan de los decretos de la normativa de género. De igual forma, Spade se apoya en el trabajo de James Scott para reflexionar sobre las políticas de legibilidad. Aren Aizura desarrolló un brillante estudio sobre las políticas de movilidad en las personas transexuales y transgénero en el marco del capitalismo global, estudio que contiene cuidadosos análisis textuales y novedosos procesos de investigación cualitativa con personas transexuales y que además combina explicaciones claras e informativas sobre los cambiantes

significados de la variación de género con conjeturas de inspiración teórica acerca de la flexibilidad, la movilidad y los procesos de subjetivación.

Los nuevos rumbos que ha tomado este ámbito, gracias a las investigaciones de Spade y Aizura, dejan atrás todos los modelos prosaicos de identidad con los que se han trabajado anteriormente dentro de este campo: ambos abandonan los pronunciamientos estereotipados sobre una identidad transgénero que lucha en contra del discurso; se resisten al motivo de ser silenciados por la desconfianza y paranoia de algunas feministas. Por último, estas nuevas propuestas han logrado desprenderse de la patologización que tiene como único propósito el adoptar nuevas formas de conformidad y respetabilidad. En los estudios más recientes desarrollados en este campo (muchos de los cuales se basan no sólo en filósofas como Judith Butler sino que también en teóricos de la política como James C. Scott), la categorización, por sí sola, cae bajo el escrutinio, al tiempo que acotaciones como homo/hetero y femenino/masculino, se retuercen bajo el peso de sus propias inconsistencias, dadas las excepciones empiezan a sobrepasar en número a los cuerpos que se ajustan a las normas y a la lógica de la normatividad, y los promedios dan paso a otras formas de explicación y gestión de las diferencias.

En los Estados Unidos, el matrimonio está perdiendo rápidamente su valor como el eje central y como resultado se han consolidado las relaciones sociales, económicas y de parentesco o filiación, al tiempo que otras formas de asociarse, relacionarse y de organización de los hogares se han ido abriendo su propio camino, sin que aún se consideren nuevas formas de parentesco y filiación dado el carácter irresistible de las políticas de reconocimiento que llevan a las personas a rogar por su inclusión en un sistema que entretanto, ha perdido toda credibilidad.

Mientras el barco se hunde, tanto gays y como lesbianas en vez de abandonarlo tratan de subir a bordo. Se ha justificado un sinnúmero de motivos en favor del matrimonio homosexual en los Estados Unidos; sin embargo, se aboga principalmente por los beneficios

fiscales que obtienen las parejas casadas ya que, a pesar de que muchos asesores financieros han revelado que el matrimonio no necesariamente conduce a un hogar más sólido en términos económicos, el predominio de este argumento (es decir, que debería permitirse el matrimonio entre personas del mismo sexo, porque así podrían tener acceso a beneficios fiscales como las demás parejas) tiene una fuerza y resistencia extraordinarias. Quizás sea sólo en los Estados Unidos, donde los impuestos, en lugar de ser vistos como parte de un proyecto social diseñado para mantener el flujo de dinero a través del sistema, (y donde muchas de las grandes empresas llegan a pagar muy poco en impuestos porque contratan abogados para librarse de tan molestas obligaciones) son vistos como un robo, es por eso que solamente aquí la frase “beneficios fiscales” podría tener resonancia como un himno de liberación

Una de las razones más convincentes que se han dado para impulsar el matrimonio homosexual ha sido el acceso a la salud y otros beneficios que el matrimonio les confiere tanto a parejas heterosexuales como a homosexuales. Pero, una vez más este asunto puede abordarse y resolverse de otras maneras, y el hecho de privilegiar al matrimonio llama la atención la forma de valoración de las otras formas de establecer vínculos sociales sobre otras formas igualmente válidas. Por ejemplo, ¿podría argumentarse que toda persona debería tener la opción de extender sus beneficios a terceros (por ejemplo, que en lugar de sus familiares verificables sean beneficiados sus “acompañantes”? Si el tipo de la oficina de al lado que tiene cinco hijos con tres mujeres diferentes y puede agregar cualquiera de estos niños como beneficiarios de su seguro médico, ¿por qué yo no puedo registrar a la anciana que vive en la casa de al lado que vigila mi apartamento cuando yo no estoy o a la vecina de enfrente que está sin trabajo? ¿Por qué no podemos tener un sistema en el que cualquier persona pueda pagar por un máximo de hasta seis personas como si fuesen “familia”? ¿Por qué no darle a las relaciones creadas la misma importancia que damos las relaciones consanguíneas, en términos de las formas en que pensamos la idea de pertenencia? Podría decirse que estas

“intimidades alternativas” implicarían un fortalecimiento de la sociedad de formas mucho más complejas de las que se logran con el matrimonio. El matrimonio pone a la familia y la pareja contra todos los demás, mientras que en las intimidades alternativas extienden los vínculos entre las personas y los barrios creando así redes invisibles que unen unas personas a otras de maneras en las que se fomentan la comunicación, la responsabilidad y la generosidad. Si verdaderamente tenemos un compromiso para mejorar la vida de tantas personas como sea posible, entonces deberíamos considerar sustituir el matrimonio por unidades más amplias de creación de relaciones y otras conexiones.

De hecho, los nuevos modelos familiares en los que se involucran parejas con alguna variación de género dentro de una relación de pareja *queer*, están cambiando las creencias y los estilos de pensar la relación sexo/género de toda una nueva generación y es muy probable que a lo largo de nuestras vidas, los gais, lesbianas y familias de lesbianas, gais y personas transgénero y bisexuales (LGTB) llegarán a ser tan universales y tan aceptadas como las familias divorciadas. Es más, el divorcio en realidad podría funcionar no tanto como un estigma para las nuevas generaciones sino como una forma más práctica para la crianza de hijos e hijas fuera de la nuclearidad. Entonces, el objetivo que compete aquí debería ser el reconocimiento de la variedad dentro de la cual las familias pueden existir, como por ejemplo la diversidad de relaciones domésticas o el ingenio en la creación de conexiones humanas y no el señalamiento de un tipo de relación (el matrimonio o la convivencia en pareja) sobre todas los demás.

De hecho, el hombre embarazado debería leerse como parte de un cambio radical en las políticas reproductivas, un cambio que por un lado ha producido un crecimiento en la industria médica especializada en la fertilización asistida para parejas adineradas que deciden tener hijos o hijas en sus vidas futuras, mientras que por otro ha sido el móvil causante del auge en la crianza infantil de lesbianas y gais, y de un cambio radical en el significado de “familia” y “madre” o “padre”.



En la más reciente película de Lisa Cholodenko, titulada “*The Kids Are Alright*” (“Mi familia” título en español para Hispanoamérica), presentó un panorama no muy agradable en torno a la crianza infantil desde la perspectiva de una pareja de lesbianas cristalizada como el doble riesgo que representa una familia con dos mamás, por lo que sin darse cuenta, hizo que el argumento de “igualdad de oportunidades” se transformara en el equivalente de “igualdad de probabilidades” para cagarse en sus hijos y extender la tiranía de la familia nuclear. Lo que esta película deja por fuera y lo que el incidente del hombre embarazado pasa por alto, ante la sensación que despierta su personificación de transgénero, fue la revolución silenciosa en la crianza de los hijos e hijas que puede haber sido afectada por el fenómeno de las *butch*<sup>16</sup> que en este caso ejercen el papel de padres.

Así, mientras el hombre embarazado consiguió toda la publicidad y las madres lesbianas ganaron todo el respeto, las parejas lesbianas (masculinas o femeninas) podrían representar el lugar indicado para buscar cambios reales dentro la lógica de la crianza infantil. No me refiero solamente a que el mundo heterosexual de la crianza infantil pueda gestionar con mayor facilidad la incorporación de un padre transexual que una lesbiana masculina ejerciendo el papel de padre, o que padres y madres heterosexuales y progresistas puedan aclimatarse frente a la aparente bonificación que representan dos madres a pesar de que podrían estremecerse ante una pareja de lesbianas masculina y femenina. Sin embargo, lo que quiero decir es que el ataque a la paternidad que han emprendido las *butch* es posiblemente la historia no revelada de esta revolución reproductiva.

Un padre *butch* y una madre *femme* (lesbiana femenina) plantean la posibilidad de una autoridad sin patriarcado (pues la *butch* no tiene acceso a los privilegios masculinos), de una polaridad de género sin heterosexualidad obligatoria (porque la madre *femme* no siempre tiene acceso a los privilegios heterosexuales) y también hacen posible la educación de niños y niñas

---

<sup>16</sup> El término *Butch* se utiliza para caracterizar a las lesbianas masculinas. En Costa Rica y en otros países de Latinoamérica se les denomina despectivamente con los términos *marimacho/a*, *machorra* o *camionera*.

potencialmente género normativos en la arbitrariedad de todos los roles de género; por lo que los niños y las niñas que son criadas por una madre *femme* y un padre *butch* potencialmente aprenderán sobre el poder sin las ataduras de las jerarquías de género. Quizás podrían visualizar una masculinidad y feminidad más flexibles y podrían entender el género como algo que alguien practica en vez de lo que alguien es: los niños y niñas logran encontrar términos para las personas adultas género variantes como “chico-chica” (mitad mujer, mitad hombre) y además conciben múltiples explicaciones para las variantes de género, explicaciones que además las personas adultas no tienen, por lo que podríamos aprender de los niños y niñas criadas por parejas de lesbianas *butch* (masculinas)-*femme* (femeninas) acerca de cómo vivir en una relación contingente con el género y las normas de género.

La sexualidad es un potente vector no sólo para las estructuras de gobierno de las sociedades contemporáneas, sino también para las muchas otras principales corrientes que adoptan los modelos LGTB de emancipación política de las cuales dependen para extender el alcance de los regímenes patrimoniales, pero ignoran que estos regímenes resguardan la violencia y la protección jurídica de la violencia cuando se vuelve en contra de sí mismo. De esta manera, aquellas personas contra las cuales el matrimonio ha sido violentamente definido (gais, lesbianas y también parejas interraciales) deben también solicitar que se les incluya. Aquellas personas que han definido el límite mismo del sistema binario de género (es decir, transexuales, transgéneros, gays y lesbianas género variantes, como también personas intersexo) deben hallar las zonas de legibilidad dentro de un sistema que las ha utilizado para definir esa misma ilegibilidad. Al igual que Reddy, Spade y Aizura, creo que necesitamos una política de conocimientos alternativa para liberar estos enmarañados sistemas que continúan atando la liberación a esas órdenes del ser y del saber que desde un principio han producido toda forma de opresión.

La mayor parte de los mejores trabajos que se han realizado últimamente en este campo abogan por hacer una interpretación de los cuerpos transgénero de la manera en la

que Reddy podría llamar “formas sociales” como indicadores de lo que a menudo resulta posible o ha sucedido en un mismo lugar. Por esta razón, el hombre embarazado supone una alteración del contexto; es decir, el embarazo como ese espacio donde la categoría de “mujer” ha adquirido gran parte de su legibilidad, su materialidad y su significado cultural, al vincularse con los cuerpos masculinos permite darnos cuenta de lo mucho que se han apartado las categorías de *masculino* y *femenino* de la rigidez del significado que el concepto de orden reproductivo parecía garantizar.

En otras palabras, estos nuevos modelos de transgenerismo exigen un pensamiento acerca del significado de la variabilidad de género como parte de una constelación esos otros cambios y desplazamientos que consideramos como las formas en las que todas las personas logran, como lo acota Salamon, “asumir un cuerpo”. Por otro lado, no es posible comprender la importancia de la existencia de un hombre embarazado hasta que no se hayan examinado las formas en las que las mismas prácticas reproductivas han cambiado radicalmente con las tecnologías de fertilización in vitro (FIV), los vientres de alquiler y los bancos de espermatozoides. Asimismo, la familia asegurada por un padre transgénero embarazado no resulta tan sorprendente cuando se le vincula al auge de la gestación y la crianza infantil entre mujeres lesbianas, de las complejas familias disfuncionales y así sucesivamente. La maternidad y la paternidad han ido desplazándose de las economías de género que las mantienen en su lugar y a medida que éstas cambian también van modificando los significados de “hermanos/hermanas”, “*twiblings*” (término utilizado en inglés para denominar por ejemplo, a mellizos nacidos de dos vientres distintos) y demás relaciones de este tipo. Dentro del contexto de un mercado laboral internacional, la identidad transgénero se registra de maneras distintas, de modo que si la identidad transgénero toma distintas resonancias en contextos diferenciados, también lo harán las identidades de sexo y género que se dispersan alrededor de los cuerpos transgénero. Así, por ejemplo, ¿cuál sería el significado de “heterosexualidad” o

de “homosexualidad” para un hombre o mujer biológicos que se ve involucrada sexualmente con un hombre o mujer transgéneros?

Particularmente, en relación con la feminidad heterosexual esta resulta ser una pregunta muy importante dado que las mujeres heterosexuales se enfrentan a una poco convencional e histórica escasez de parejas, pues nos encontramos en una época en la cual un estudio ha demostrado que por primera vez en la historia, desde el 2007, más mujeres (un 51%) viven solas en vez de convivir en pareja o en matrimonio. Desde el año 2005, estos se han convertido en una minoría, entre todos los hogares; y los hombres alcanzan a casarse 3 o 4 veces mientras que las mujeres solamente se casan una o dos veces. Ante tal panorama, el deseo femenino no puede orientarse exclusivamente en torno a los hombres biológicos.

Algunas personas en los medios de prensa masivos culpan al feminismo por la epidemia de las mujeres solteras y argumentan que las mujeres jóvenes que simpatizan con el feminismo, básicamente “se han empoderado a sí mismas de tal manera que dejan por fuera la posibilidad de conseguir un buen compañero”, cuando en realidad, por decirlo de alguna manera, a la heterosexualidad le salió “el tiro por la culata”. Dada la gran cantidad de opciones que tienen los hombres para entablar una relación sentimental (que van desde trabajadoras o trabajadores del sexo hasta encuentros fortuitos con otros hombres en baños públicos, o con mujeres muy jóvenes, esposas muy jóvenes o hasta una segunda o tercera familia) en contraposición a las escasas opciones para mujeres maduras o de cierta edad, las mujeres solteras y mayores de 40 años tienen relativamente menos opciones.

Desde esta perspectiva, la heterosexualidad de las mujeres se convierte en una categoría más flexible y aunque no se tengan datos estadísticos oficiales, y no cabe duda de que existe un aumento en el número de mujeres que “salen del closet” en edad adulta o que encuentran su camino hacia masculinidades alternativas. Existe mucha evidencia histórica de que mujeres divorciadas con frecuencia optan por unirse a otras familias para salir adelante,

pero la mayoría de los historiadores se muestran reacios a atribuir motivos sexuales para tales uniones y en su lugar dan fundamentos económicos y funcionales.

No obstante, hoy en día se le está prestando atención nuevamente gracias a los deseos no menos “heteroflexibles” de algunas personas dentro de la comunidad científica, o bien debido al fenómeno de mujeres heterosexuales cuyos deseos sexuales por la masculinidad puede inclinarse (en un sentido de “perversión”, literalmente) hacia personas con corporalidad femenina o transgénero. En un artículo de Daniel Bergner publicado en el *New York Times* en el 2009, titulado “Lo que quieren las mujeres”, se citaron estudios realizados por Meredith Chivers y otros más sobre la respuesta sexual de género y se informó que estos estudios demostraron que mientras los hombres heterosexuales respondieron, evidentemente, con rapidez ante imágenes de mujeres heterosexuales y lesbianas, las mujeres (heterosexuales y lesbianas) respondieron por igual ante imágenes de hombres y mujeres, lo que parecía ser suscitado no por los mismos cuerpos sino por situaciones. De hecho, las imágenes del cuerpo masculino desnudo casi no tuvieron efecto en los estados de excitación de las mujeres heterosexuales que participaron en este experimento, lo que llevó algunas personas a pensar acerca de la heteroflexibilidad. Así, nuevos términos como éste al igual que el término *cisgénero*<sup>17</sup>, han entrado en uso para tratar de desnaturalizar y también des-familiarizar los cuerpos género-normativos.

## **2. Las personas transgénero a nivel internacional**

En efecto, los sistemas sexo/género se vuelven más complicados e inestables en las culturas europeas y norteamericanas, las cuales han visto una abrupta caída en las tasas de nupcialidad e incrementos acelerados en la cantidad de divorcios, situación que modifica desde

---

<sup>17</sup> El término “cisgénero” se utiliza para referirse a una persona que se identifica con el género que asignado al nacer y que no son transgénero o transexuales. Una mujer cis-género, por ejemplo, es una persona a quien se le designó como mujer al nacer y que actualmente vive y se encuentra cómoda como mujer. ([www.latinainstitute.com](http://www.latinainstitute.com))

el interior de nuevos sistemas de género y expresiones sexuales emergentes, quizás *sólo* sea la flujo internacional de los sistemas de sexo-género europeos y norteamericanos lo que los priva de algún tipo de estabilidad. Lo que en casa es inestable y precario, cuando se exporta a otro lugar se ve fuerte y duradero, así que mientras la gente se debate frenéticamente sobre el matrimonio homosexual, sobre los homosexuales en el ejército y sus cuestiones laborales en los Estados Unidos, los discursos “homosexuales a nivel internacional” transforman las categorías en disputa, desestabilizan los ámbitos políticos transformándolos en identidades estables y en políticas de inclusión/exclusión. Esto a menudo tiene el efecto de imponer regímenes de regulación en ámbitos de actividades no reguladas, sustituyendo formaciones identitarias racionalizadas por organizaciones locales de los cuerpos, deseos, sexo y parentesco bastante complejas, muchas de las cuales están estratificadas no tanto por orientación sexual sino por el tipo de trabajo o la edad.

Por ejemplo, en Europa del Este, Oriente Medio, la India y China, algunas categorías de variación de género permiten que las niñas sean criadas como niños en las granjas familiares que requieren de mano de obra masculina en lugar de femenina o en lugares donde se valora tanto a los niños, que una familia conformada solamente por hijas se encuentra claramente en una situación desventaja (esta imagen proviene de Afganistán donde existen términos para chicas que han sido vestidas como niños).

En Asia Central por ejemplo, otras categorías de variación de género distinguen cuidadosamente el significado de variación de género asignado para un niño, para hombres y mujeres adolescentes, hombres o mujeres elegibles para el matrimonio, y para aquellos grupos de personas en edad avanzada que han envejecido fuera del sistema matrimonial. Si bien los discursos homosexuales a nivel internacional recogen todos los significantes de las diferencias entre sexo y género en la misma red de los discursos de derechos, lo presupone una correspondencia entre legibilidad, identidad y reconocimiento con libertad y derechos, se vuelve cada vez más clara que, tal y como lo muestra el trabajo de Aren Aizura, la globalización

equipara la modernidad con la tolerancia sexual sólo para dar paso a nuevas vías de desarrollo para el capital, así como el turismo quirúrgico en Bangkok, por ejemplo, o la publicidad que se le da a Israel como un destino turístico para homosexuales y lesbianas, lugar que se promociona como un puerto seguro dentro del tormentoso panorama de Oriente Medio. Y en el proceso de globalización de los modelos estadounidenses de personificación, muy lejos de ser considerado estable en su “país de origen”, es más bien como un sistema hegemónico que padece en silencio su propio detrimento, según lo han definido agencias de cooperación, personas expertas en antropología, o que trabajan en organizaciones no gubernamentales.

La crítica ambivalente que yace detrás de la mayoría de las discusiones sobre el transgenerismo en los Estados Unidos es típica de los discursos transgénero norteamericanos que deberían ser bastante influyentes en el marco de las discusiones globales sobre género. En un libro publicado recientemente sobre la sexualidad femenina y masculinidades desde los procesos de globalización asiática, sus editoras Saski Wieringa, Evelyn Blackwood y Abha Bhaiya, proponen “descolonizar los estudios *queer* a nivel mundial”, prestando especial atención a las formas locales que presentan los regímenes de género y sexualidad en Asia, y resistiendo la tendencia de proyectar las sexualidades asiáticas como simples variaciones de los modelos de corporalidades *queer* europeos y norteamericanos (Wieringa 2009). Cuando nos negamos a comprobar la aparentemente inevitable *priorización* de las economías sexuales de los Estados Unidos y Europa, su volumen promete mostrar que su posible reconocimiento y aprender otros modos de identificación del género incorporados en otros tipos prácticas sexuales y productoras de otras formas de sociabilidad, comunidad e identidad alternativas. Como mínimo, podría decirse que el objetivo es elogiado, a pesar de que la recopilación de ensayos tiene dificultades para mantener el localismo de las formas estadounidenses y europeas, e incluso resulta más difícil de imaginar el potencial de la globalidad de género y las prácticas sexuales asiáticas. Mientras que las editoras de esta compilación y muchas de las autoras y autores utilizan el término *masculinidades femeninas* para describir algunas de las

prácticas de las variantes de género no homosexuales entre las mujeres y hombres transgénero estudiados, la comprensión estadounidense y europea del término *lesbiana* continúa colándose en el esquema como un término fundamental en la creación de subjetividades liberadas a partir de las cuales se deben comparar todas las demás subjetividades sexuales. Por ejemplo, Saskia Wieringa argumenta en su propio ensayo sobre “*Las prácticas homosexuales de las mujeres en Japón*”, como en «la lengua japonesa ni siquiera cuenta con una término propio para la palabra “*lesbiana*”».

Esta idea de que las otras lenguas deberían tener una palabra que represente las variaciones sexuales femeninas de manera que sean correspondientes al término *lesbian* en inglés (*lesbiana* en español) repite esa misma jerarquía global que el libro dice querer evitar al alejarse del término *queer*. También se pasa por alto todos los términos japoneses para roles sexuales que no tienen equivalencia en el inglés, como es el caso de la palabra *onnabe*<sup>18</sup> por ejemplo. Aunque esto tampoco quiere decir que el trabajo antropológico referido al sexo y la sexualidad sostiene inevitablemente jerarquizaciones globales [de hecho se encuentra disponible un amplio archivo de trabajos sobre hombres del mismo sexo, principalmente, y que realmente logran despejar preguntas sobre teorías y categorías ambulantes (Boellstorff 2007; Manalansan 2003)].

A pesar del fracaso que representó para esta antología el no poder alcanzar sus propias expectativas descolonizadoras, quiero hacer hincapié en el trabajo que se presenta sobre el verdadero potencial del término *masculinidad femenina* (en contraposición al de *lesbiana*) en un contexto global y sobre las formas en que este término puede ser utilizado para anular la hegemonía de la dicotomía global de gai/lesbiana y del ahora transgenerismo global. Es decir, el carácter global de las comunidades LGTB es el modo en que las categorizaciones y las lógicas de contextualización que suponen se han distribuido y exportado por todo el mundo,

---

<sup>18</sup> Dennis Altman menciona en su libro “*Global Sex*” que las *onnabe* son “mujeres japonesas que se visten como hombres y actúan de forma equivalente a las gueishas para otras mujeres, aparentemente heterosexuales...” (91)



al menos parcialmente por antropólogos bien intencionados y subsecuentemente han desplazado otros tipos de lógicas, denominaciones y economías sexuales. Por tanto, ¿cómo entender y explicar el impacto del transgenerismo sobre la clasificación tradicional de los géneros, sobre las comunidades *queer* e incluso sobre ir y venir que representa la definición globalizada de sexo y género?

Algunos de los errores cometidos por antropólogos del género y la sexualidad a la hora de estudiar el género y las variaciones sexuales en contextos no occidentales, podrían evitarse mediante el uso de métodos y marcos distintos para estimar las similitudes o las diferencias que existen entre varios modelos. Por ejemplo, podría evitarse el caer presa de las áreas de estudio o modelos nacionales y se podría buscar la repetición de lógicas a través de los distintos panoramas nacionales. Es decir, podría prestarse aguda atención para no hacer una lectura uniforme dentro de una serie de definiciones como “tomboy” o “tomboy” o bien “boy” o “tom” que se dan en Asia y en otros lugares, por lo que se debería estudiar la categoría desde un plano transcultural para buscar continuidades y diferenciaciones. Los estudios antropológicos entonces, han hecho a su vez mucho y poco énfasis en sus investigaciones sobre las variaciones de género y esto ha traído nuevamente como consecuencia el efecto de hacer a los modelos estadounidenses más estables y coherentes de lo que realmente son además de minimizar y exotizar al transgenerismo en otros contextos. Permítanme ampliar esto de la siguiente manera:

- **La fascinación antropológica con la desviación de género** ha tenido el efecto de representar en exceso y exotizar a las personas de género variante al investigar las identidades y prácticas sexuales minoritarias. La fascinación con los *hijaras*<sup>19</sup> en la India, por

---

<sup>19</sup> Según la *Encyclopedia of Gender and Society* (Enciclopedia de género y sociedad), en la India el término *hijara* se utiliza para categorizar a personas que nacen con sexo masculino (algunas veces pueden ser hermafroditas o intersexo) y que desempeñan su identidad sexual como mujeres (420).

ejemplo, o con los *bakla*<sup>20</sup> en Filipinas, los *onnabe* en Japón o los *travestis* en Brasil ha tenido varios efectos negativos ya que en primer lugar, ha puesto a estos grupos género variantes como representaciones de las prácticas transgénero en estos lugares y segundo, se vincula la variación de género como un trabajo sexual por lo que no deja en claro cuando se ha hecho una identificación transgénero con el propósito de vender servicios sexuales o cuando tiene otro tipo de motivaciones. Los antropólogos parecen haber tenido menos interés en la identificación de transgéneros fuera del contexto de la prestación de servicios sexuales.

- **Los antropólogos generalmente se centran en ‘mujeres’ con variancia de género en más que en transgéneros de mujer a hombre.** Una vez más surge la relación entre variancia de género y trabajo sexual (que en realidad debería teorizarse de acuerdo a cómo los antropólogos ubican a sus informantes) como dominante en este campo de investigación. Podría decirse que las personas que se dedican profesionalmente al sexo son mucho más fáciles de encontrar en cualquier comunidad que las mujeres trans o las mujeres masculinas.

¿Por qué hay tan poca investigación sobre personas transgénero con corporalidades femeninas? [El libro “Toms and Dees: Transgender Identity and Female Same-Sex Relationships in Thailand” (Toms y Dees: identidad transgénero y las relaciones homosexuales entre mujeres en Tailandia) de Megan Sinnott es una reciente y agradable adición en este campo] ¿Cuál es la relación que existe entre los fondos para la investigación y la investigación sobre el comercio sexual o el SIDA?; y por consiguiente, ¿qué tipo de fondos han estado y se encuentran disponibles para investigar sobre “las mujeres”, cuando no existe una conexión *per se* con problemas de salud o con circuitos económicos informales? ¿A cuáles problemas

---

<sup>20</sup> Ronald Baytan dice que básicamente, en Filipinas el término *bakla* se utiliza para denominar a hombres afeminados que pueden travestirse y que sienten deseos por otros hombres con características muy masculinas (181).

específicos se enfrentan las investigadoras *queer* que estudian las prácticas sexuales homosexuales?

- **La problemática feminista:** ¿ha logrado la antropología feminista obstaculizar las investigaciones sobre personas con cuerpos femeninos y con variancia de género al ir “en busca de lesbianas”? Por ejemplo, cuando las mujeres masculinas y los hombres transgénero se han incorporado en el campo de la investigación antropológica *queer* contemporánea, muchas veces estas personas son seleccionadas como ejemplos de corporalidades “lesbianas” prefeministas. Algunas personas que han investigado sobre este tema han interpretado estos contextos sólo a través de formas de entendimiento norteamericanas donde “lesbiana” se refiere a “feminista”, “homosexual” y “andrógina”, figuras que son representadas como víctimas inocentes del patriarcado (Blackwood 2002). En muchos contextos, las redes feministas en realidad facilitan la investigación sobre el deseo entre personas del mismo sexo, en cualquier región y así el acceso en vez de darse mediante contactos que se encuentran fuera de las redes académicas llega a través de un grupo de personas instruidas y politizadas. Además, en muchos lugares existe un conjunto fuertemente articulado de conflictos entre feministas y transgéneros *queer* por lo que las personas con variancia de género son continuamente interpretadas a través de, y por su recalcitrante relación con el feminismo. De esta manera, las investigaciones que emergen de esa “búsqueda de lesbianas” o la construcción de un marco de referencia feminista pueden, y deberían ser formuladas como un registro de utilidad en las identificaciones y compromisos de la misma investigadora, pero esto nos dice muy poco acerca de las personas con variancias de género en otras partes del mundo.
- **El transgenerismo a nivel mundial:** Mientras que la tendencia por interpretar la variancia de género en contextos no occidentales como un signo de anacronismo, no ha logrado ser particularmente productiva ni tampoco lo ha logrado la nueva tendencia de interpretar toda variancia de género como *transgenerismo*, esta práctica (relativamente nueva, dado el

reciente aumento en la popularidad del término transgénero) ha tenido un impacto inmediato. Cuando en octubre de 2006 estuve en Zagreb para una Conferencia sobre género, activistas de Eslovenia y Croacia se quejaban de tener que utilizar *transgénero* (en lugar de cualquiera de los términos locales que utilizaban para las variancias de género) en sus solicitudes de financiamiento. Por otro lado, una presentación realizada por activistas procedentes de Kirguistán, se desarrolló alrededor de las diferencias terminológicas que utilizan para identificar a las personas con variancias de género. Los términos (de los cuales había por lo menos cuatro en uso) fueron valorados según la edad, el estatus o pertenencia de clase y el grado de variancia de género. Si bien estos términos fueron explicados por las activistas, luego fueron rápidamente desechados en favor del término *transgénero*.

Al realizar ese cambio terminológico por una única noción como *transgénero*, coadyuvó a la pérdida de las identidades de género correspondientes a las condiciones locales y la especificidad de las referencias locales sobre la edad prematrimonial y la edad posmatrimonial. Esto es de suma importancia pues las categorías de edades posmatrimoniales implican un espacio disponible para la identificación del género y el sexo distintas. Una vez que una persona con cuerpo femenino ha sobrepasado su edad reproductiva puede experimentar una disminución en el control social de sus actividades sexuales y en su identificación de género.

### **Conclusión: dejarse llevar por la locura**

Tal y como se muestra en esta imagen de Kirguistán, los discursos globales de derechos rápidamente reemplazan los discursos locales con el idioma global de los derechos y la identidad. Por lo que a manera de conclusión, mi propuesta es que tratemos de entender el neocolonialismo no sólo en términos de relaciones de poder sino también en términos de direccionalidad, es decir, en las condiciones en las que se mueven los flujos poder, ya sea de oeste a este o de norte a sur. El discurso internacional sobre las personas transgénero (un discurso que por cierto cubre más los vacíos y las fisuras de los modelos de sexo, género,

matrimonio y filiación en los Estados Unidos y Europa), hace caso omiso de todas las categorías de diferenciación, mientras por otro lado siempre halla y presume como categorías “verdaderas” y “naturales” incluso cuando son claramente impuestas y ficticias.

En un libro nuevo que estoy por terminar y que se titula *Gaga Feminism* (o lo que en castellano se podría llamar “Feminismo loco o chiflado”), hago un llamado por un nuevo desorden mundial, por más caos y menos saber, por una sensibilidad loca y por un abordaje de la diferencia y el deseo desde la locura. Abogo por el enloquecimiento, y al hacer eso, encontrar nuestro camino a una nueva plétora de clasificaciones, de términos que no dependan de derechos o del reconocimiento sino a esa denominación que por ahora, represente las aproximaciones respecto a nuestras relaciones con el cuerpo, el deseo y de los unos hacia los otros.

# Informe de investigación

## Introducción

El presente anteproyecto corresponde al trabajo de graduación para acceder al grado de Máster Profesional en Traducción Inglés-Español y consta de la traducción al español de las ponencias "Is there a 'Boy Crisis' In School?" de Michael Kimmel<sup>21</sup>, y "Transgender in a Global Frame" de Judith "Jack" Halberstam<sup>22</sup>, ambas presentadas en el *I Congreso Internacional Universitario: Géneros, Feminismos y Diversidades* (GEFEDI)<sup>23</sup> que tuvo lugar del 20 al 24 de junio de 2011 en San José, Costa Rica y que fue organizado por el Instituto de Estudios de la Mujer (IEM) de la Universidad Nacional de Costa Rica. Este proyecto incluye además una investigación acerca del papel de la traducción en los procesos de formación y actualización en el campo de la Sociología a la luz del proceso de traducción que requieren ambas ponencias.

Con respecto al corpus textual corresponde indicar que la ponencia "Is there a 'Boy Crisis' In School?" fue presentada por el sociólogo Michael Kimmel, quien es profesor e investigador en la Universidad Estatal de Nueva York en Stony Brook. En este texto su autor hace una breve descripción del estado de la crisis que afecta a niños y jóvenes en los centros educativos de los Estados Unidos principalmente, y además hace un repaso sobre las razones por las que los argumentos que respaldan la existencia de tal crisis deberían abordarse desde una perspectiva más crítica, contrastando esos argumentos mediante un análisis sociológico del contexto social, económico, cultural, político e ideológico. Por otro lado, la ponencia "Transgender in a Global Frame" fue presentada por Judith "Jack" Halberstam, quien es profesora de Inglés, de Estudios de Género y de Estudios Americanos y Etnicidad en la

---

<sup>21</sup> Kimmel, Michael. "Is There a Boy Crisis in School?" *Memoria del I Congreso Internacional Universitario: Géneros, Feminismos y Diversidades* (GEFEDI, Hotel Crowne Plaza Corobicí, San José. Heredia: Instituto de Estudios de la Mujer (IEM), 2011. 218-257. Impreso.

<sup>22</sup> Halberstam, Judith "Jack" "Transgender in a Global Frame." *Memoria del I Congreso Internacional Universitario: Géneros, Feminismos y Diversidades* (GEFEDI). Hotel Crowne Plaza Corobicí, San José. Heredia: Instituto de Estudios de la Mujer (IEM), 2011. 313-322. Impreso.

Universidad del Sur de California. En esta ponencia la autora analiza la situación de las personas transgénero en un contexto globalizado tanto en los Estados Unidos como en otras partes del mundo. En este texto se describe la lógica del género dentro del contexto estadounidense y se hace hincapié en algunos aspectos importantes para la discusión como el matrimonio, la crianza infantil y la flexibilidad de los géneros. Ambos textos, presentan secciones descriptivas del contexto y posteriormente proceden con una sección argumentativa sobre el análisis de los temas en cuestión para cada uno de los casos.

Tanto el texto de Michael Kimmel como el de Judith “Jack” Halberstam tratan temas vigentes en los debates académicos en lo que respecta a disciplinas como la sociología y las ciencias sociales en general. Las discusiones sobre temas de derechos humanos, sexualidades e identidades diversas son parte del día a día en espacios de formación académica y actualización profesional, así como en espacios de discusión e intercambio de ideas entre estudiantes, docentes y profesionales afines a estas áreas de estudio. Los textos de Kimmel y Halberstam forman parte de ese debate y fueron escritos particularmente para ser presentados en el marco de un congreso en el que se busca precisamente *“ser un espacio de reflexión, diálogo e intercambio entre personas vinculadas con la academia, instituciones gubernamentales, sociedad civil, movimiento de mujeres y feministas, tanto nacionales como internacionales, acerca de las tendencias y posiciones actuales relacionadas con los ejes de este Congreso”*<sup>24</sup>, por lo que resulta importante la socialización de textos que reflejen esas dinámicas de producción e intercambio de ideas, esto por un lado, mientras que también es rescatable por el valor y el impacto que el desarrollo de estas temáticas pueden llegar a tener entre personas que se identifican, ya sea a nivel personal como a nivel profesional, en temas de derechos humanos vinculados a las identidades y sexualidades diversas.

---

<sup>23</sup> Instituto de Estudios de la Mujer (IEM). *Memoria I Congreso Internacional Universitario: Género, Feminismos y Diversidades, 2011*. Costa Rica, San José: junio, 2011. Impreso.

<sup>24</sup> IEM. "Presentación." *Congreso GEFEDI*. N.p., n.d. En línea. 10 marzo de 2012.



El corpus de investigación se seleccionó en su versión original en inglés y son ponencias que forman parte de la memoria del congreso GEFEDI por lo que es indispensable su traducción al español para no coartar el propósito mismo de intercambio y socialización de sus contenidos, así como la ampliación del alcance que estos textos pueden lograr y sobre todo, porque ambos textos confluyen en la descripción y análisis sociológico de situaciones y contextos que permiten el reconocimiento realidades diversas y latentes desde una perspectiva que facilita una comprensión más profunda de la realidad en que vivimos actualmente.

Además de la traducción de las dos ponencias anteriormente citadas, se hará un análisis de la importancia de la traducción en los procesos de formación académica y actualización profesional en el campo de la sociología, por un lado partiendo de la identificación de los conceptos y términos propios o relativos a esta disciplina, y por otro partiendo de la identificación de las particularidades de los textos escritos con un enfoque de género o perspectiva feminista. El hacer énfasis en la terminología utilizada en *sociología*, remite por un lado a la capacidad interdisciplinaria que le caracteriza, así como la recurrencia a la intertextualidad vinculada a diversas disciplinas de las ciencias sociales, y por otro lado, a la importancia de esta terminología en la construcción argumentativa y del discurso sociológico. Así, se expone la necesidad de crear conciencia desde un análisis traductológico para la aplicación en los procesos de traducción de textos de carácter sociológico con perspectiva de género o feminista y para la formación traductológica con enfoque especializado en diversas disciplinas como en este caso la sociología. La selección de este tema de investigación procura la visualización de la traducción como una disciplina de apoyo en procesos de formación.

El objetivo general del presente trabajo será entonces: *contextualizar el papel de la traducción en el proceso de formación académica y actualización profesional en el campo de la sociología*. De este objetivo general se desprenden tres objetivos específicos. El primero es *revisar la teoría existente en torno al papel de la traducción en los procesos de formación de especialistas en distintos campos*. La formación de profesionales en traducción especializados

en campos de estudio “no convencionales”; es decir, más allá de la especialización en textos médicos, jurídicos, literarios, comerciales, etc., podría resultar en una herramienta clave para fortalecer los procesos de formación profesional y académica en otras áreas. El segundo objetivo busca mostrar la relevancia de la traducción en el proceso de formación en el campo de la sociología en general. El tercer objetivo consiste *analizar la importancia de la especialización en la traducción de los sociólogos que se dedican a este campo*. El desarrollo de habilidades traductológicas entre profesionales y estudiosos de la sociología amplía el alcance de la traductología como disciplina desde áreas que aún no han sido exploradas desde las cuales hay grandes posibilidades de sacar provecho.

La metodología, en este caso, implica un análisis de la terminología que se utiliza en el corpus y de las estrategias de traducción aplicadas a ejemplos específicos que ilustran las dificultades que hacen palpable los condicionamientos presentes en la traducción de los textos originales por su carácter sociológico o por su enfoque feminista y de género. En lo que respecta a la primera etapa de traducción, se hizo un breve repaso sobre las propuestas teóricas que describen las estrategias y los procesos de traducción para textos en ciencias sociales en general y también para la traducción de textos feministas o con perspectiva de género en un nivel ya más específico. Los textos originales, por su tipología (ponencias) también implicaron una exploración de las particularidades estilísticas que presentan los textos de este tipo. En este trabajo se exponen la terminología y las características semánticas y estructurales que definen el carácter sociológico de los textos. La metodología del análisis de este trabajo se centra en la traducción de los textos originales, es decir, de dos ponencias presentadas en el contexto de un congreso internacional sobre feminismos, géneros y diversidades; cada una de ellas presenta características particulares que definen el tratamiento de su contenido de acuerdo al contexto social, político, cultural, histórico, económico e ideológico y de acuerdo a la estructura del discurso que en ellas esbozan sus autores según su enfoque. Al mismo tiempo, se intenta hacer correspondencia con el trasfondo sociológico que

presentan ambas ponencias y con las características género sensitivas del discurso en tanto éstas interfieren en la estructura gramatical, sintáctica y terminológica de los textos traducidos.

En general, la búsqueda y la revisión de teoría relacionada con el tema fue una labor compleja, pues no se encontró referencias sobre la traducción de textos en el campo de la sociología específicamente, pero sí se halló bibliografía sobre la traducción de textos en ciencias sociales. Como es el caso de Joshua M. Price, quien desarrolla una discusión sobre la necesidad de ahondar en los estudios traductológicos sobre los retos que implica la traducción de textos científico sociales. Su argumento respecto a este tema se centra en que la traducción de textos en el campo de las ciencias sociales podría ayudar al esclarecimiento conceptual y argumentativo de lo que él llama “conceptos originales”. Otra referencia es la propuesta de Michael Henry Heim y Andrzej W. Tymowski, quienes presentan una serie de pautas para la traducción de textos de ciencias sociales como forma de atender una necesidad por mejorar la calidad de las traducciones en el ámbito de las ciencias sociales, por un lado, y también para motivar un incremento en el flujo de las traducciones dentro de este campo.

Por otro lado, se encontró bibliografía enfocada en la traducción de textos feministas, como es el caso Judith von Flotow, quien contextualiza la traducción feminista y describe las características de la práctica traductológica de textos feministas así como las estrategias y las posturas optadas por traductoras feministas desde el surgimiento de la traducción feminista. Algunos otros aportes de esta autora sobre este tema son: *Feminism in Translation: the Canadian Factor*. Otras referencias sobre la traducción de textos feministas y con perspectiva de género son *Gender and Translation* de Sherry Simon, *Language and Gender* de Angela Goddard y Lindsey Mean Patterson, *Strategies Used in Feminist Translation* de Oana Surugiu, *(Re)Examining Horizons In Feminist Translation Studies: Towards A Third Wave?* de Olga Castro, *Traducción, género y poscolonialismo: Compromiso traductológico como mediación y affidamento femenino* de Dora Sales Salvador y *Theorizing Pre-feminist Translation Practice* de Karen Seago. En lo que respecta a la traducción especializada, dentro de la Maestría en

Traducción de la Universidad Nacional, se encontró el trabajo realizado por María Marta Kandler denominado “Los himenópteros del geotrópico”. Dicha investigación plantea la aproximación a los textos científicos de manera que el traductor de textos científicos no se convierta en tan sólo un especialista técnico de las ciencias, sino que se propone debe dar espacio a la reflexión filosófica, ética, mágica, subjetiva, de las variables que limitan la creatividad. Asimismo, se concluye que es fundamental ver la traducción científica como un espacio válido para la reflexión y la creatividad. Sin embargo, ninguna de las investigaciones anteriores permitieron vincular los estudios traductológicos o la traducción especializada exclusivamente con la sociología.

De allí que el presente trabajo representa entonces un primer esfuerzo por caracterizar los procesos de traducción en el ámbito de la sociología, específicamente en la traducción de textos que cumplen una función importante en la formación y actualización profesional, y que además se encuentran contextualizados desde una perspectiva feminista. La traducción de textos correspondientes al área de las ciencias sociales tienden a mantenerse en un contexto de generalidad, en lo que respecta a los procedimientos y la preparación previa de los traductores a la hora de asumir la traducción de los textos. En primera instancia, esta generalidad implica el tratar todos los textos dentro de la categoría de las ciencias sociales como un mismo texto, cuando cada disciplina entre las ciencias sociales tiene una serie de características que las distingue de todas las demás. Este es el caso de la sociología y de los textos con perspectiva de género y enfoque feminista. Los textos de carácter sociológico suelen contextualizarse en referentes culturales que a simple vista podrían leerse fácilmente desde la cotidianidad, sin embargo, la lectura de esa cotidianidad puede tener decenas de connotaciones distintas si se lee desde una perspectiva sociológica. Por su parte, los textos con perspectiva de género o con enfoque feminista también presentan ciertas particularidades que afectan la estructura gramatical y la construcción del discurso en los procesos de traducción. De ahí la importancia de estudiar las particularidades terminológicas de los textos

sociológicos con perspectiva de género y/o feminista que podrían tergiversar los discursos y argumentos que se esbozan en los textos mismos y que podrían ocasionar problemas a los profesionales en traducción que asumen este tipo de investigaciones.

Así, esta es la primera vez que se lleva a cabo un estudio de los textos sociológicos desde la óptica de la traductología, y se abre el camino para el desarrollo de estudios traductológicos sobre otras disciplinas dentro de las ciencias sociales que permitan develar aquellas características que fomentan la formación de profesionales en traducción especializados en estas disciplinas, o bien la importancia de la formación traductológica en profesionales en ciencias sociales que se dedican a labores de traducción ante la ausencia de traductores especialistas en su campo de estudio.

Con esta investigación se pretende enriquecer los estudios traductológicos desde enfoques “no convencionales” como lo es en este caso la sociología. Además, se plantea la propuesta de valorar la traducción como una herramienta clave en los procesos de formación académica y profesional en diversos ámbitos disciplinarios y permite la creación de una consciencia entre las personas que se especializan en otras disciplinas de la importancia de recibir una formación complementaria en traductología para mejorar, acelerar y potenciar el intercambio y socialización de información relacionada con el quehacer académico y profesional de éstos especialistas.

# **CAPÍTULO I**

## **MARCO TEÓRICO**

En esta investigación se trata de hacer una revisión de la teoría existente en torno al papel de la traducción en los procesos de formación de especialistas en distintos campos, haciendo hincapié en los procesos de formación de profesionales en sociología, de ahí que el marco teórico se organiza en tres secciones. En la primera de ellas se abordará el tema de la enseñanza de la traducción, en general. Seguidamente, se discutirá el papel de la traductología para especialistas en otras áreas y en la última sección, se desarrollan el tema de la traducción especializada vinculados ya específicamente con la sociología.

### **I. Generalidades sobre la enseñanza de la traducción**

La traducción es una disciplina que se fundamenta en el expresar el contenido de un texto de una lengua a otra, considerando que todo texto no se compone solamente a partir de medios lingüísticos, sino que también involucra medios extralingüísticos en su quehacer. Los procesos de formación en traducción pueden ser muy diversos y pueden apuntar a distintas necesidades. Sin embargo, podría decirse que según afirma Pilar Elena García, “el objetivo fundamental de la enseñanza de la traducción, tanto general como especializada, es el desarrollo y perfeccionamiento de los conocimientos y destrezas necesarios para traducir...” (101) Y para ello, agrega que además es necesario hacer una correcta elección del material de trabajo y el tipo de ejercicios adecuados pues permite configurar un proceso de enseñanza que posibilita al estudiante el aprendizaje no sólo de la terminología correspondiente, sino también de estructuras textuales esenciales para la traducción de un campo de especialidad nuevo, esto desde una perspectiva en términos de competencia traductora.

Por otro lado, es importante no olvidar este tema pero desde el punto de vista de aquellas personas que son especialistas, pues el hecho de ser experto bilingüe en un campo

científico y técnico, según explica Pamela Faber, no es sinónimo de ser experto en traducción, ya que ésta es una actividad cognitiva que supone una amplia gama de destrezas y competencias. A lo anterior agrega que, existen grados tanto de competencia traductora como de conocimiento enciclopédico y que la clave del éxito reside en alcanzar un determinado umbral en ambas y no sólo en una (2). Según estas consideraciones, el ser especialista en un campo específico no garantiza que, en caso de ser además bilingüe, una persona pueda desempeñarse efectivamente como traductora, de modo que es necesario desarrollar las competencias traductorales necesarias para realizar este trabajo. En este sentido, tampoco se trata de dejar de lado el conocimiento en un campo especializado, sino más bien sacar provecho de ese conocimiento y de las ventajas que esto representa al desempeñar una labor traductora desde una posición que permite identificar las necesidades específicas para efectos del texto traducido y del público al que va dirigida esa traducción. Sobre este punto, Faber (2009) nuevamente atina indicando que,

Terms belonging to different levels of specialization and knowledge fields access different conceptual configurations or frames, and appear in a given text type, which takes place in a certain setting or context to satisfy different user needs. The text sender configures his discourse with a purpose in mind and construes the information for a targeted group of text receivers. If the text achieves its purpose, user expectations are fulfilled by the speech act dominating the text (70)

Lo anterior deja al descubierto otro punto focal en esta investigación, y es la dinámica que existe entre quien produce el texto y la forma en la que ésta persona va construyendo su discurso según sus propósitos y necesidades como especialista en un campo determinado. La práctica traductológica implica un continuo ir y venir en términos teóricos y prácticos sobre un texto en particular, que a su vez refleja toda una complejidad que debe ser comprendida a través del mensaje que se transmite finalmente en el texto traducido y esto forma parte del proceso de enseñanza de la traducción, sobre todo en un escenario de enseñanza de la traducción que involucre una especialización. Sherry Simon afirma que,

The meaning attributed to the task of the translator is circumscribed by a series of tensions which are continually rearticulated: tensions between 'high' and 'low' genres, between the prestigious languages of antiquity and national vernaculars, between creative and derivative writing, between dominant and subordinate cultures (43)

Ciertamente, lo que describe Simon se da también los procesos de enseñanza en traducción cuando al estudiar los distintos tipos de textos y se aprende a distinguir entre los tipos de registro, a diferenciar o identificar contextos y los elementos culturales que afectan en los procesos de traducción. Cada ámbito disciplinario constituye todo un conjunto de normas (implícitas o no), de estilos, registros y de usos de la lengua expresados en cada uno de los textos que son producidos por algún especialista en su determinado campo.

Sin embargo, en ocasiones la categorización de los tipos de texto en traductología, tiende a ser lo suficientemente amplia que a la hora de traducir cierto tipo de textos, se pierde de vista las particularidades que delimitan el estilo y los usos de la lengua que cada disciplina o grupo de especialistas le asigna a sus textos como parte de sus estrategias y formas que han desarrollado para comunicarse entre sí, o bien de la forma en la que construyen su discurso. Tal es el caso de las ciencias sociales, pues la traducción de textos dentro de esta categoría, independientemente no sólo de la disciplina desde dónde un texto ha sido producido, sino también del público de especialistas al que va dirigido el texto traducido, recibe un tratamiento generalizado por parte de las y los profesionales en traductología que se encargan de traducirlos. Sánchez (2002) explica que la simple clasificación de los textos no aporta soluciones a la traducción, pero el análisis empírico interlingüístico e intercultural de las convenciones textuales establecidas en un ámbito comunicativo concreto, debe servir para aproximarse a las expectativas que los receptores de la lengua de llegada se forman a partir de sus experiencias previas y además agrega que esto se trata de una información fundamental para el traductor, ya que la ruptura de los parámetros convencionales, cuya formación explica el concepto de prototipos, podría suponer el rechazo por parte de los receptores (126).



Esto trae a colación otro tema: el papel de aquellas personas, especialistas en un campo determinado, que se dedican a la traducción de textos producidos en ese mismo ámbito de especialidad. En términos del ámbito de las ciencias sociales, Heim y Tymowski manifiestan que

The social science field needs to appreciate the critical importance of the process and effects of translation. If social scientists are to become the translators of their colleagues—as they must for translations to meet exacting academic criteria—their disciplines must take responsibility for ensuring that proper training in translation becomes more widely available—and more highly valued—in the social science community (13)

Para efectos de esta investigación, lo anterior supone entonces un criterio válido para la visibilización y la promoción de los estudios traductológicos entre los especialistas en distintos ámbitos, o bien por el contrario, de la especialización de profesionales en traducción en áreas específicas dentro de las ciencias sociales. Un caso concreto involucra la traducción del corpus en esta investigación, ya que se trata de textos sociológicos producidos y presentados en contextos específicos, y esto tiene implicaciones para su tratamiento y proceso de traducción. Para encaminarse en dicha tarea, todo traductor o traductora debe contar con una noción clara sobre la sociología como disciplina y según palabras de Max Weber, uno de sus máximos exponentes en términos de teoría clásica, debe entenderse por sociología (en el sentido aquí aceptado de esta palabra, empleada con tan diversos significados): una ciencia que pretende entender, interpretándola, la acción social para de esa manera explicarla causalmente en su desarrollo y efectos (5). De modo que la forma en la que un sociólogo o socióloga construye su discurso en un texto es producto de una relación que, como profesional en una ciencia social específica, tiene con su objeto de estudio y su posición respecto a ese objeto. Esto determina la forma en la que cada especialista en este campo expresa sus ideas y presenta sus argumentaciones en un texto. Pierre Bourdieu explica que como durante la observación y la experimentación el sociólogo establece una relación con su objeto que, en tanto relación social,

nunca es de puro conocimiento, los datos se le presentan como configuraciones vivas, singulares y, en una palabra, demasiado humanas, que tienden a interponérsele como estructuras de objeto (32). Por su parte, Wright C. Mills dice que

La imaginación sociológica permite a su poseedor comprender el escenario histórico más amplio en cuanto a su significado para la vida interior y para la trayectoria exterior de diversidad de individuos. Ella le permite tener en cuenta cómo los individuos, en el tumulto de su experiencia cotidiana, son con frecuencia falsamente conscientes de sus posiciones sociales (25).

Otro aspecto que es importante notar es que el corpus de esta investigación, además de ser textos de carácter sociológico, desarrolla argumentos con explícita perspectiva de género y abarcan también temas de diversidad sexual donde se describen contextos históricos, sociales, culturales, políticos y económicos específicos. De modo que esto implica un tratamiento del texto según sus características en contenido y esto es lo que precisamente advierte Louise von Flotow cuando dice

(...) translators must locate and recognise gay meaning in texts, and then activate it through translation for the sake of community building. Questions about where that meaning is located—in explicit sexual references, in 'camp' dialogue or slang, in subtle evocations of homoeroticism, in intertextual appropriations from pop culture or in some other discursively performative gesture—are complicated essentially located in the culture of the moment, and therefore contingent (104).

En todo el corpus se encuentran términos que describen situaciones o conceptos creados para dar explicaciones a fenómenos sociales que afecta a un sector poblacional y que además se sitúan en un lugar y contexto determinado. En ocasiones la falta de términos existentes que puedan atinar en la significación de éstas situaciones y su conceptualización son limitadas, y es allí precisamente donde sus autores recurren al uso de neologismos, o a la creación de términos que mejor les permitan explicar o describir ciertos fenómenos sociales. De modo que en tales casos, esto implica una consideración y un tratamiento especial durante su proceso de traducción.

## II. El papel de la traducción en otras disciplinas

La traducción sin duda, es una disciplina que ha desempeñado un papel muy importante no sólo en el ámbito de la comunicación o en el aprendizaje de otras lenguas, sino también en la producción y reproducción de conocimiento desde otras áreas o especialidades muy diversas. De acuerdo con Cruces Colado y otros (2003), traducir supone seleccionar, ajustar e innovar el repertorio de una serie de esquemas de experiencia que la sociedad denomina «traducción» (Even Zohar 1990). Este ajuste se corresponde con unas necesidades comunicativas (y por lo tanto sociales) concretas que en todo caso no son intrínsecas ni a los textos ni a las lenguas (51). Ahora, en términos de traducción especializada, ésta permite el reconocimiento de estructuras subyacentes en los textos especializados y con esto concuerda García al manifestar lo siguiente:

“En definitiva, sin minusvalorar aspectos fundamentales en la traducción, como, por ejemplo, el conocimiento temático, el dominio de las estructuras del texto representa un avance importante en el proceso del desarrollo competencial del traductor, porque significa el paso de un conocimiento textual intuitivo a un tipo de conocimiento estructurado, experto. Este hecho repercute favorablemente no sólo en la faceta cognitiva de la competencia traductora, sino también en la actitudinal”. (102)

Desde esta posición, la especialización de las competencias traductorales es vista como un hecho favorable a nivel profesional. Faber (2010) refuerza este argumento indicando que la transmisión del significado de un texto a otro diferente requiere que el traductor tenga una comprensión adecuada de lo que ocurre en el texto fuente y agrega que por lo tanto, debe ser capaz de extraer las relaciones entre conceptos, comprender sus interacciones y los procesos en los que están involucrados (3). Sobre este mismo punto, Heim y Tymowski opinan que "different texts call for different translators: academic social science texts are best handled by academic social scientists, because a knowledge of the field is essential to the success of the translation." (13) Esto indica que efectivamente, en la traducción de textos especializados en el campo de las ciencias sociales y en específico en el campo de la sociología, cada texto

requiere un tratamiento especial pues como expresa Zigmunt Bauman (2002), los sociólogos pueden negar u olvidar los efectos ejercidos por su trabajo sobre “las visiones del mundo”, y el impacto que esas visiones producen sobre las acciones humanas singulares o conjuntas, pero sólo a expensas de traicionar la responsabilidad de elegir que todos los otros seres humanos enfrentan a diario (226).

En las ciencias sociales en general hay que reconocer una característica que Heim y Tymowski evidencian: “since the prevalence of technical terms is one of the prime distinguishing features of social science discourse, translators must take special care not only in rendering them but also in making their audience aware of them” (10). Y esto delimitado al campo de la sociología, es lo que resalta en el argumento de Bauman, pues la terminología que se utiliza en sociología y la que cada autor utiliza como producto de su propia creación, responde a sus experiencias previas como individuos y al mismo tiempo a los resultados de un proceso previo de observación sociológica y análisis de su objeto de estudio, de modo que al traducir textos sociológicos, los traductores o traductoras deben visibilizar esta condición al público meta al que va dirigido el texto traducido. Ahora, si se delimita más el ámbito de especialización de un texto, y en este sentido a textos cuyo discurso además de sociológico también responde a un discurso construido desde una perspectiva de género, los profesionales en traducción deben tener en cuenta que desde una posición u otra (Louise von Flotow, por ejemplo, identifica dos paradigmas en los estudios de género y traducción, el primero apunta a descripciones o conceptualizaciones estáticas y universales, el segundo paradigma en cambio, apunta a construcciones más inestables y fluidas) deberían tener consciencia de lo siguiente:

Both paradigms are reflected in language and can be evoked, displayed, activated, enacted, suppressed or erased both in source texts, and in translated texts when this language is carried over into other cultures and contexts. In this transfer, political or ideological reasons play an important role (104)

Lo anterior evidencia las necesidades específicas de tan solo un área específica, pero existen muchas otras disciplinas muy diversas, así como de muchos otros ámbitos donde la traducción cumple un papel importante para el desarrollo de sus actividades y del quehacer especializado o también vinculado a otras áreas, por lo que teniendo en cuenta esto en perspectiva resulta concordar con Natividad Gallardo, quien manifiesta que si delimitamos el mercado de trabajo profesional podemos concluir que la traducción científico-técnica ocupa los primeros puestos dentro del mercado al que accederán nuestros futuros traductores, ya que la necesidad de comunicación en campos específicos del saber ha aumentado considerablemente en las últimas décadas (n.d.) y esto no excluye tampoco a campos tan específicos dentro de las ciencias sociales como lo es el campo de la sociología y en él, áreas como los estudios de género, diversidades sexuales y feminismos. Sobre este tema cabe resaltar también el papel de la terminología vinculada a los procesos de traducción especializada. Cabré considera que, además de las concomitancias y divergencias que ambas disciplinas presentan en sus vertientes teóricas más generales, sus vertientes aplicadas mantienen también entre sí una relación especialmente intensa de forma que la terminología es absolutamente imprescindible para el ejercicio de la traducción especializada en tanto que la traducción es necesaria para la terminología sólo en aquellos contextos lingüísticos con necesidades neológicas (2).

Por otro lado, los ámbitos en los que la traducción interactúa con otras disciplinas son tan variados y amplios que coadyuva a desarrollar una relación más estrecha con la terminología, pues según explica M. Teresa Cabré además de su carácter interdisciplinar, la traducción y la terminología son también campos transdisciplinares, en el sentido que trascienden un campo de saber para constituir o estar presentes en todos los ámbitos del saber o en muchos de ellos. De la misma manera que existe materia especializada, alguna sin terminología, la traducción como proceso puede darse en todos y en cada uno de los campos de conocimiento, tanto generales como especializados (6) y esto resulta

### III. La traducción especializada en el campo de la sociología

La sociología es una ciencia y un campo de estudio relativamente reciente, desde sus inicios, la traducción ha sido una disciplina imprescindible para su desarrollo y sobre todo para la difusión del pensamiento sociológico desde su nacimiento en Europa a mediados del siglo XIX. En traductología, sin embargo, la traducción de textos sociológicos o mejor dicho, el estudio de este tipo de textos con fines traductológicos es limitada y generalmente su abordaje se circunscribe a un plano generalizado de textos no literarios y sub categorizados como textos de ciencias sociales. Joshua Price explica que

Immanuel Wellerstein (1981) argues that what distinguishes social scientific texts is that they communicate through concepts. This implies a set of problems unique to translating social sciences. For him, concepts are shared but not universally shared. “The concepts are more or less clearly defined and applied by the author (349)

Por su parte, Heim y Tymowski opinan que, “while social science theories may aspire to generality, they are often stymied by particular political, social and cultural contexts.” (3) Estas observaciones resultan acertadas, especialmente si tenemos en cuenta que cada una de las disciplinas que conforman la categoría de las ciencias sociales construye su propio discurso y utilizan sus propios enfoques para estudiar la realidad social según sus propias necesidades, como comunidad científica. Heim y Tymowski además lo confirman al hacer la siguiente afirmación:

Social science discourse is also distinctive in that it communicates through concepts that are shared (or contested) within a specific community of scholars or groups—such as governmental and non-governmental organizations—sharing common goals. Concepts tend to take the form of technical terms, which in turn tend to be culture specific. Their specificity may be linked to the period in which they originate as much as to ethnic or ideological characteristics. They may also implicitly incorporate historical assumptions, that is, concepts a given society takes for granted. Straightforward “dictionary translations” of such words may thus fail to convey subtle differences in meaning and mislead the reader (4)

En lo que respecta a la traducción de textos sociológicos, estos elementos descritos anteriormente reflejan características textuales y discursivas que en apariencia no requieren mayor tratamiento, sin embargo, un traductor o traductora que no tiene formación especializada en este campo podría obviar detalles como los que señala Pierre Bourdieu cuando explica que la teoría del conocimiento sociológico, como conjunto de normas que regulan la producción de todos los actos y de todos los discursos sociológicos posibles, y sólo de éstos, es el principio generador de las teorías parciales de lo social, (...) y por ello el principio unificador del discurso propiamente sociológico que hay que cuidarse de confundir con una teoría unitaria de los social". (54) Sobre esto, Bauman (2002) también aporta al argumentar sobre el quehacer sociológico como

La tarea en la que los sociólogos son expertos, la tarea de devolver la visibilidad al eslabón perdido entre tribulación objetiva y la experiencia subjetiva, se ha vuelto más vital que nunca, aunque cada vez tiene menos posibilidades de llevarse a cabo sin ayuda profesional, ya que es totalmente improbable que se aboquen a ella otros especialistas de otros campos...la sociología es una rama del conocimiento cuyo problema práctico es el *esclarecimiento del entendimiento humano*. La sociología es el único campo de conocimiento en el que (tal y como lo señalara Pierre Bourdieu en *La misère du monde* [La miseria del mundo]) queda cancelada la famosa distinción que Whilem Dilthey estableció entre *explicación* y *comprensión* (222)

De esta manera, se hace perceptible la complejidad del pensamiento sociológico, la cual no resulta tan evidente para quienes no han desarrollado una familiaridad con el discurso sociológico, y esto podría convertirse en un obstáculo en términos traductológicos, no sólo para quien traduce sino también para el público receptor de la traducción. Así, la traducción especializada en el campo de la sociología implica un compromiso con el desarrollo de las competencias traductorales por parte del traductor o traductora a un nivel más profundo, ya que como afirma Faber (2009) "In specialized communication, crucial pragmatic dimensions include the beliefs and expectations of the text sender, the knowledge shared by text sender and text receivers, the communicative objectives of the oral or written text stemming from the interaction

of the participants, and the factors that cause receivers to interpret the text in a certain way. Specialized language pragmatics also focuses on facts about social and academic institutions, in which events generate specific types of specialized texts.” (63) Asimismo, es importante para la traducción especializada en textos sociológicos comprender entonces no sólo el quehacer sociológico sino también la naturaleza del mismo. A partir de Bauman (1994) se puede decir que la sociología, es en primer lugar y sobre todo, una manera de pensar acerca del mundo humano; en principio, uno podría también pensar acerca del mismo mundo de diferentes maneras (14). Wright Mills por su parte, propone una enfoque de lo que considera una cualidad y la describe como una cualidad mental que les ayude a usar la información y a desarrollar la razón para conseguir recapitulaciones lúcidas de lo que ocurre en el mundo y de lo que quizás está ocurriendo dentro de ellos (...) lo que puede llamarse imaginación sociológica, es precisamente esa cualidad (25).

Entonces, la identificación de esas recapitulaciones lúcidas de lo que ocurre en el mundo que menciona Mills, es una de las tareas clave para la especialización de profesionales en traducción en este campo. M. Teresa Cabré considera que la traducción como práctica es un proceso de transferencia de información entre lenguas distintas en el que la terminología juega un papel importante porque los especialistas, productores naturales de discurso especializado, utilizan habitualmente unidades terminológicas en los procesos de expresión y transferencia del conocimiento, porque todas las especialidades disponen de unidades terminológicas específicas que representan sus conceptos y porque las unidades que concentran con mayor densidad el conocimiento especializado son las unidades terminológicas (1). En el campo de la sociología, las unidades terminológicas representan conceptualizaciones que reflejan el estado de una determinada realidad social en sus diversas manifestaciones, de modo que fenómenos sociales que se desarrollan a nivel global influyen en la configuración de términos, conceptos y en general en los distintos usos que se le dan a una u otra lengua, pero



también influyen en la percepción que se tiene sobre ellos. Heim y Tymowski lo explican muy bien al afirmar lo siguiente:

Globalization may be leading to an increasing consensus on the meaning of technical terms, but false conceptual cognates still exist. A literal translation of “the state,” for example, may give rise to misconceptions due to discrepancies between Western-based concepts of the state, which refer either implicitly or explicitly to Weber’s definition, and conceptualizations of the state by authors engaged in a critical reading of Western social science as applied to the social institutions of non-Western countries. What looks like “international” terminology may therefore be deceptive or, in extreme cases, an attempt to impose meanings from one culture on another (9).

Lo anterior permite ilustrar con claridad una de las dificultades de la traducción de textos sociológicos, en el sentido de que requieren un tratamiento individual y diferenciado pero no así, separado en su totalidad del resto de las disciplinas. Por su parte, Wolf y Fukari identifican dos niveles que condicionan los procesos de traducción, con base en ellos explican que “the process of translation seems, to different degrees, to be conditioned by two levels: the ‘cultural’ and the ‘social’. The first level, a structural one, encompasses influential factors such as power, dominance, national interests, religion or economics. The second level concerns the agents involved in the translation process, who continuously internalize the aforementioned structures and act in correspondence with their culturally connotated value systems and ideologies” (4). Estos agentes que condicionan los procesos de traducción no deben perderse de vista sobre todo si se trata de textos sociológicos.

La ideología, afirma Olga Castro, se considera un concepto relevante en el acto de traducir, entendida no como desviación de la objetividad, sino como conjunto sistemático de valores y creencias compartidas por una comunidad dada, que conforman las interpretaciones y representaciones del mundo de cada persona y también de quien traduce. De hecho, contemplar la ideología como ente ajeno a quien traduce dejaría a este agente mediador y al propio proceso fuera del intercambio cultural (3). En esta investigación, la ideología se convierte en un componente imprescindible para el análisis del corpus y en definitiva adquiere

especial relevancia a lo largo de todo el proceso de traducción, pues no advierte solamente elementos en uno u otro de los niveles que proponen Wolf y Fukari (2007), sino que implica el reconocimiento de ambos niveles en todo momento. Castro también explica que,

Desde el giro cultural traducimos entre culturas, pero no podemos olvidar que las fichas con la que jugamos la partida (de la traducción) son palabras, frases, textos, discursos. De ahí que, además de la perspectiva de los estudios culturales, para poder desenmascarar cómo los valores culturales e ideológicos subyacen a determinados discursos, sea de utilidad la lingüística crítica o el análisis crítico del discurso (cf. Fairclough 1995; Fowler *et al.* 1979) (12)

Sin duda, lo anterior cobra especial relevancia pues en ambos de los artículos que conforman el corpus de esta investigación siguen un patrón ideológico desde el cual se construye un discurso a partir de enfoques teóricos relativamente recientes como lo son los estudios de género, diversidad sexual y feminismos, ambos también describen contextos de la realidad social a través de ese lente y analiza nuevas configuraciones y lógicas de comunicación entre ciertos grupos de individuos y su interacción con la otredad y no así menos importante, se describen situaciones y realidades desde la otredad. Sherry Simon indica que “divorcing itself from the unrealizable ideals of universal humanism, translation must work today through new logics of communication, through new configurations of commonality. Feminist interventions into translation have served to highlight the fact that cultural transmission is undertaken from partial (and not universal) perspectives, from constantly evolving cultural *positions*” (166). Por su parte, Kuhiwczak y Littau consideran que lo siguiente:

(...) the last few years have seen a gradual diversification of theory into particularised theoretical praxes that have given rise to strategies of reading (including strategies of translation) within what might be called cultural politics. Questions to do with textual difference, so pressing in the 1980s and early 1990s, have now become supplanted by questions to do with cultural difference, including racial, ethnic, gender or sexual difference. This is because the questions that are now asked by theory no longer have to do with a priori conditions of translatability, but with a posteriori ideological and cultural factors that affect, not just translation, but also the translator (5).

Ahora, si se considera el contexto en el cual se presenta el corpus originalmente que expresamente contruye un discurso enmarcado en un uso no sexista del lenguaje y de respeto por las diferencias, como es el caso de esta investigación, y en suma, el público meta al que va dirigida la traducción comparte un interés particular en términos discursivos, es importante que una traducción especializada en este ámbito, sea lograda tal como menciona Castro, a partir de una lectura consciente y no dominante de la representación discursiva de mujeres y hombres la traducción no sexista propone estrategias de reescritura que consideren el contexto de la traducción (función del texto, público, tipo de representación lingüística, pares lingüísticos, limitaciones de cada tipología textual como poesía, traducción jurada, doblaje, etc.) pero que también valoren los intertextos de la lengua meta (el uso cada vez mayor de lenguaje no sexista en la lengua meta al escribir textos originales) (13).

Hasta aquí, todos los elementos y situaciones descritas se relacionan con la traducción de textos sociológicos, considerando las condiciones que podrían implicar elementos claves para la especialización de profesionales en traducción en este campo. No obstante, Cruces Colado y otros consideran que constatada la ausencia de una teoría holística potente que permita contemplar las actividades de traducir o interpretar como un proceso de mediación en el que los factores que entran en juego se encuentran socialmente motivados, la colaboración entre sociología y traducción será la estrategia a este respecto más rentable. En este sentido, se hace necesario precisar qué enfoques dentro de la sociología y dentro de la translatoología cabe privilegiar, perfilar la concepción teórica y metodológica que resulta de ambos y el modo en que han de perfilarse estos planteamientos a los diversos campos y objetos de estudio (55).

Ante esta situación, si el traductor identifica las unidades organizativas del discurso en los distintos niveles y llega a conocer su naturaleza, puede conseguir un mayor grado de comprensión del texto en su conjunto y de los términos, con lo que verá facilitada su labor en el establecimiento de equivalentes entre las lenguas original y terminal (Sevilla 2004). Ahora bien, la traducción especializada no sólo beneficia el quehacer de las disciplinas sobre las que se

trabaja, sino que también resulta una ventaja para la traductología, Wolf y Fukari concuerdan en este sentido al declarar que “In translation studies, recent works have asserted the necessity of reflecting on the discipline’s mapping from a historical and institutional perspective. They discuss both the emergence of various sub-fields and their position in the scientific community, foregrounding the social conditions that underline the relation of translation studies to other disciplines.” (26) Desde una perspectiva similar, Andrew Chesterman considera que “as an interdiscipline, modern translation studies announces itself as a new attempt to cut across boundaries in the search for a deeper understanding of the relations between texts, languages, societies and cultures.” (181) Por su parte, Cruces Colado y otros, aseguran que una sociología de la traducción bien delimitada y definida puede ofrecer una aportación esencial, siempre que sepa contemplar la traslación como una *acción* social/cultural, claramente determinada por una colectividad, y la sociología como ciencia es capaz de dar cuenta de decisiones que, en último extremo, son individuales (49).

Llegado a este argumento, entra en discusión también la situación a la que se enfrentan las y los traductores al optar por una especialización en un campo que traductológicamente ha sido poco explorado o bien en un ámbito donde las decisiones traductológicas basadas en normas lingüísticas se contraponen a nuevas formas y usos de la lengua, sea éste el caso desde una lengua fuente o una lengua meta. Tal escenario describe de alguna u otra manera el proceso de traducción del corpus de investigación que aquí concierne, von Flotow explica que “the idea that a translation, too, is a performance causes a certain tentative overlap between gender and translation in this second paradigm, where gender issues are often aligned with gay and lesbian identities and interests, and the translation analyses tend to deal with works in which traditional ideas about two genders are called into question.” (93) y ello describe una situación de complejidad que es cotidiana no sólo en el quehacer sociológico sino también como ya lo ha dicho von Flotow en el quehacer traductológico. De ahí que, no resultan para nada extraños los cuestionamientos que Kaisa Koskinen plantea sobre la práctica

traductológica y que de paso ilustra otro de los vínculos de la traductología con la sociología: “What matters to Translation Studies as a discipline? Does it, or should it, care about the practitioners? Does it support and defend translator training? Do we reach out or own academic niche? Are we willing or able to take social responsibility? These are not simple questions. But Translation Studies is not alone in searching for its role in the new constellation of public and private interests. Many disciplines are asking similar questions.” (16)

Si al traducir un texto sociológico, se parte del hecho que se encuentra categorizado como un texto de ciencias sociales y se toma como referencia la propuesta de que hace Price (2008) de emplear la clarificación conceptual no como parte de las tareas de investigación previas a la traducción de un texto, sino como una estrategia o enfoque en la traducción misma de éstos (355), no está de más afirmar que dicha metodología resulta atinada si se piensa en el caso de los textos sociológicos. Sin embargo, esta metodología no es suficiente y deja de lado la existencia de distintos tipos de discurso que se construyen dentro de los núcleos académicos y profesionales en cada disciplina perteneciente a las ciencias sociales como parte de sus estrategias comunicativas dentro de su quehacer, y es allí donde resalta la pertinencia de identificar las diferencias y las estrategias discursivas que caracterizan a cada disciplina individualmente con propósitos traductológicos, sólo que en esta investigación se aborda únicamente el campo de la sociología.

De esta manera, queda delimitado el marco teórico de esta investigación y los parámetros sobre los cuales se sustentan los argumentos que se desarrollan a lo largo de la misma. En el capítulo siguiente se intentará contextualizar la situación nacional de la traductología enfocada al ámbito de la sociología y de igual manera de la sociología como disciplina en Costa Rica.

## CAPÍTULO II

### LA TRADUCTOLOGÍA Y SU RELEVANCIA EN EL CAMPO DE LA SOCIOLOGÍA

En el capítulo anterior se presentó una revisión de la teoría existente en torno al papel de la traducción en los procesos de formación de especialistas en distintos campos. A continuación se espera mostrar la relevancia de la traducción en los procesos de formación de estudiantes y profesionales en el campo de la Sociología en general. En primer lugar, se hará una breve descripción de las generalidades del plan de estudios. También se hará referencia sobre los autores y pensadores más importantes en teorías sociológicas, de los criterios generales que caracterizan a las y los profesionales en Sociología, así como las estrategias o las formas que utilizan para “adaptar” o mejorar su español. Por medio de una breve reseña histórica de la Sociología como disciplina donde se enfatizará aquellos elementos que demuestran la importancia de la traducción en el proceso de formación de profesionales en este campo, ejemplificados con extractos de textos traducidos que forman parte de los contenidos de estudio del bachillerato en Sociología de la Universidad Nacional. Por último, se hará una reflexión sobre el trabajo de adecuación lingüística que se necesita tanto en la traducción como en la redacción de textos generados en Latinoamérica.

#### 1. Estado de la cuestión

##### 1.1 Descripción de la carrera

En Costa Rica, la formación profesional está a cargo de la Universidad de Costa Rica y la Universidad Nacional. Los profesionales en este campo tienen a su cargo “*generar, proyectar y socializar el conocimiento sociológico de la realidad con el fin de contribuir con el desarrollo nacional y regional, incorporando las diversidades de género, sexuales, étnicas, de credo, ciclo de vida y condición social*” (<http://www.fcs.una.ac.cr/sociologia/quienessomos.htm>).

Como parte del proceso de formación se promueve el desarrollo de investigaciones vinculadas directamente con la disciplina, pero también se fomentan las investigaciones inter y transdisciplinarias centradas en la búsqueda de explicaciones y que además permitan la comprensión de la realidad de manera que sus alcances resulten en herramientas para la transformación social. Ahora bien, dicha formación no capacita a los sociólogos o sociólogas a mejorar o desarrollar sus habilidades de comunicación escrita u oral.

En la malla curricular (ver cuadro 1), se aprecia la ausencia de cursos u otras opciones que faciliten a las y los estudiantes de la carrera, las herramientas básicas necesarias para lograr procesos de comunicación más efectivas, de acuerdo a sus necesidades como parte de la comunidad académica de la Universidad Nacional y como profesionales en Sociología.

<b>FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES ESCUELA DE SOCIOLOGÍA BACHILLERATO Y LICENCIATURA EN SOCIOLOGÍA</b>		
<b>I Nivel, I Ciclo</b>		
<b>Código de curso</b>	<b>Nombre del curso</b>	<b>Créditos</b>
GENERALES	Estudios Generales I, II, III (3 créditos cada uno)	9,00
SOF400	Introducción a la sociología	4,00
IDIOMA	Idioma Instrumental	4,00
<b>Total de créditos por ciclo</b>		<b>17,00</b>
<b>I Nivel, II Ciclo</b>		
SOF401	Taller de Realidad Social	4,00
SOF402	Teoría Sociológica I	4,00
SOF403	Técnicas de Investigación Social I	3,00
GENERALES	Estudios Generales IV	3,00
<b>Total de créditos por ciclo</b>		<b>14,00</b>
<b>II Nivel, I Ciclo</b>		
SOF404	Taller de realidad socio-histórica I: Nacimiento y consolidación del Estado en Costa Rica 1821-1948	4,00
SOF405	Teoría Sociológica II	4,00
SOF406	Técnicas de Investigación Social II	3,00
OPTATIVO	Optativo I	3,00
IDIOMA	Idioma Instrumental II	4,00
<b>Total de créditos por ciclo</b>		<b>18,00</b>
<b>II Nivel, II Ciclo</b>		
SOF407	Taller realidad socio-histórica II: Los años de	4,00

	modernización	
SOF408	Teoría sociológica III	4,00
SOF409	Introducción a la Teoría del Conocimiento Sociológico	3,00
SOF410	Estadística Social I	3,00
<b>Total de créditos por ciclo</b>		<b>14,00</b>
<b>III Nivel, I Ciclo</b>		
SOF411	Taller Realidad socio-histórica III: Reforma y expresiones recientes del Estado, Racionalismo Crítico	4,00
SOF412	Teoría sociológica contemporánea I: Teoría Crítica y Racionalismo crítico	4,00
SOF413	Construcción de objetos sociológicos	3,00
SOF414	Estadística social II	3,00
<b>Total de créditos por ciclo</b>		<b>14,00</b>
<b>III Nivel, II Ciclo</b>		
SOF415	Teoría sociológica contemporánea II: Desarrollos teóricos del Post-Estructuralismo a la Post-Modernidad	4,00
SOF416	Taller de análisis de contenido	3,00
SOF417	Perspectivas metodológicas de las Ciencias Sociales I	3,00
SOF418	Sociología, inter y transdisciplinariedad I	4,00
<b>Total de créditos por ciclo</b>		<b>14,00</b>
<b>IV Nivel, I Ciclo</b>		
SOF419	Sociología, inter y transdisciplinariedad II	4,00
SOF420	Perspectivas metodológicas de las Ciencias Sociales II	3,00
SOF421	Taller diseño de investigación	4,00
OPTATIVO	Optativo II	3,00
OPTATESCUELA	Optativo de la Escuela	3,00
<b>Total de créditos por ciclo</b>		<b>17,00</b>
<b>IV Nivel, II Ciclo</b>		
SOF422	Epistemología de las Ciencias Sociales	3,00
SOF423	Sociología, inter y transdisciplinariedad III	4,00
SOF429	Práctica Profesional Supervisada	4,00
OPTATIVO	Optativo IV	3,00
<b>Total de créditos por ciclo</b>		<b>14,00</b>
<b>hasta aquí el bachillerato</b>		<b>122,00</b>
<b>V Nivel, I Ciclo</b>		
SOF500	Taller de análisis sociológico	3,00
SOF501	Taller de Diseño, seguimiento y evaluación de proyectos sociales I	4,00
PROYGRAD	Proyecto de graduación I	4,00
SOF504	Taller sobre escenarios e indicadores sociales	3,00
<b>Total de créditos por ciclo</b>		<b>14,00</b>
<b>V Nivel, II Ciclo</b>		
SOF505	Seminario. Debate sociológico actual	3,00
SOF506	Taller de Diseño, seguimiento y evaluación de proyectos sociales II	4,00
PROYGRAD	Proyecto graduación II	4,00



SOF509	Sistemas de información social	3,00
<b>Total de créditos por ciclo</b>		<b>14,00</b>
<b>VI Nivel, I Ciclo</b>		
PROYGRAD	Proyecto de graduación III	6,00
<b>Total de créditos por ciclo</b>		<b>6,00</b>
<b>Total de créditos de la licenciatura</b>		<b>34,00</b>
<b>Total de créditos del plan</b>		<b>156,00</b>

**Cuadro 1. Malla curricular del Bachillerato en Sociología de la Universidad Nacional.**

Lo anterior demuestra que desde la perspectiva de las escuelas de sociología, no existe una vinculación entre la formación de profesionales en sociología, con el desarrollo de las capacidades y las estrategias de comunicación escrita u oral, tampoco así de la importancia que esto podría significar para el desarrollo profesional a futuro no sólo para aquellas personas que se especializan en esta disciplina sino también para todas las demás personas cuyas profesiones o disciplinas se vinculan de algún modo u otro con la sociología.

## **1.2 Teoría sociológica: sus autores y pensadores más importantes**

Antes de iniciar el recorrido por los autores y pensadores más importantes en el campo de la Sociología, es primordial entender el significado y las diferencias que existen entre los conceptos de “Teorías Sociológicas” y “Teoría Social”.

A grandes rasgos, debe entenderse por Teorías Sociológicas, todas aquellas construcciones teóricas de gran alcance que permiten sistematizar la información obtenida tras un proceso de observación sociológica y que además permiten inferir sobre los hechos de carácter sociológico. Las teorías sociológicas abarcan entonces todo un marco teórico y metodológico desde el cual es posible una aproximación científica para la explicación y el análisis de los objetos sociológicos, los cuales, no son de naturaleza inamovible y están sometidos a constantes cambios. De modo que no existe una teoría sociológica general o unitaria desde la cual se pueda amalgamar científicamente la disciplina sociológica, sino que existe una pluralidad de teorías que la conforman como un todo. Por otro lado, las teorías

sociales son todas aquellas que componen las teorías sociológicas y que se enfocan en ciertas particularidades que definen el mundo de lo social en un tiempo y espacio determinado.

De esta forma, al hacer referencia de los autores o pensadores más relevantes en el campo de la sociología, es primordial presentarlos de acuerdo a los dos momentos en los que se organiza históricamente la teoría sociológica y según su rango de alcance. Es decir, el primer grupo de autores corresponde a aquellos cuyas ideas se enmarcan en la categoría de teoría sociológica clásica, mientras que el segundo grupo corresponde a los autores de teoría sociológica contemporánea. Esto fundamentalmente, proporciona a quienes traducen textos dentro de este campo, una noción básica para la comprensión de cómo se organiza el pensamiento sociológico según sus autores más relevantes y con esto solventar los procesos de investigación previa que se requieren para la traducción de textos de este tipo, en el sentido de que cada texto puede abordar su temática desde perspectivas teóricas o metodológicas distintas o inclinarse sobre uno u otro enfoque, lo cual es de suma importancia identificar antes de iniciar su proceso de traducción para evitar un uso equívoco de conceptos o de asignación de significados que puedan comprometer la calidad de la traducción.

### 1.2.1 TEORÍA SOCIOLÓGICA CLÁSICA

La etapa clásica de la teoría sociológica está compuesta por todos los aportes hechos durante el siglo XIX y XX en Europa, principalmente en Francia. En esta primera etapa, nótese que todos los pensadores y autores son europeos y procedentes de países cuya lengua materna es distinta al castellano, esto indica que para la divulgación y estudio de las propuestas teóricas desarrolladas en esta etapa fue necesario recurrir a la traducción de los textos producidos por los autores aquí mencionados. En primer lugar se encuentra Auguste Comte (1798-1857) nacido en Francia y fundador de la doctrina del positivismo, fue quien acuñó por primera vez el término “sociología”, pero además de darle el nombre a la disciplina, otro de sus aportes más importantes es la ley de los tres estadios (estadios teológico,

metafísico y positivo); en esta ley Comte identificaba tres estadios básicos partiendo de la premisa de que la mente humana, el proceso de madurez de las personas, todas las ramas del conocimiento, y la historia del mundo, todo, atravesaba tres estadios. Cada estadio representaba la búsqueda por parte de los seres humanos de una explicación de las cosas que les rodeaban (Ritzer 1993, 95-96). Emile Durkheim (1858-1917) por su parte, contribuyó a la formación de la teoría estructural-funcional, que se centra en el análisis de la estructura social y la cultural; también desarrolla y utiliza el concepto de *hecho social*. Sobre éste concepto, Durkheim afirma que los hechos sociales deben ser tratados como cosas, siendo ésta una idea fundamental que permite diferenciar la sociología de la filosofía. Durkheim basa su análisis en la división de trabajo social y una de sus principales obras es *Las reglas del método sociológico*, en la que explica cómo abordar científicamente los hechos sociales y de manera sistemática.

Karl Marx (1818-1883) es otro autor cuyo pensamiento se basa en el análisis dialéctico del mundo material. Para la sociología, lo que le da relevancia a la obra de Marx es este enfoque sobre las relaciones sociales materiales. Marx utiliza un enfoque dialéctico para un análisis crítico de la sociedad capitalista y básicamente, ofrece una teoría de la alineación arraigada en la estructura social. En su propuesta explica que la estructura social está dividida en clases sociales y la sola existencia de estas, resulta contradictoria con la noción de libertad, convirtiéndola en un concepto abstracto. Max Weber (1864-1920) nació en Alemania y es otro pensador importante que “orientó la sociología al desarrollo de conceptos claros, de manera que pudieran representar una análisis causal de los fenómenos históricos” (Ritzer 1993, 247). Su trabajo se centró en la tradición hermenéutica y propone que para entender el proceso de análisis de la realidad social, la sociología debe proceder a través de una comprensión interpretativa de la acción social o los fenómenos sociales; también desarrolló el concepto de los *tipos ideales*.

## 1.2.2 TEORÍA SOCIOLOGICA CONTEMPORÁNEA

La teoría sociológica no solo se comprende de los autores clásicos, traductológicamente, es importante conocer también las diversas direcciones que ha tomado la sociología como disciplina en años posteriores a éstos y sobre todo en momentos históricos más cercanos a nuestro contexto como profesionales en traducción, para así tener conocimiento de la vigencia y el estado de las distintas corrientes del pensamiento sociológico en textos especializados en este campo y para la identificación de los parámetros más apropiados para la traducción de textos dentro de este campo. La era contemporánea de la teoría sociológica toma diversas direcciones en términos de corrientes de pensamiento; sus exponentes, a diferencia de la época clásica en la que predominaron los pensadores europeos, principalmente de Francia y Alemania, también provienen de otros países fuera de Europa, como Estados Unidos y Canadá. No obstante, en esta etapa también se empieza a desarrollar pensamiento social en varias regiones de Latinoamérica, de ahí que hay varios exponentes latinoamericanos que vale la pena mencionar.

Así, en esta etapa se encuentra Talcott Parsons (1902-1979) quien fue uno de los mayores exponentes del funcionalismo estructuralista y esta teoría sostiene que las sociedades tienden a la autorregulación, así como a la interconexión de sus diversos elementos (valores, metas, funciones, etc.). Ésta autosuficiencia está determinada por necesidades básicas, como la preservación del orden social, el abastecimiento de bienes y servicios, la educación como socialización y la protección de la infancia. De acuerdo con Ritzer (1997) “La fuerza teórica de Parsons, y la del funcionalismo estructural, reside en la delimitación de las relaciones entre grandes estructuras e instituciones sociales” (72). Por su parte, Georg Lukács (1885-1971) fue un pensador de origen húngaro que realizó varios aportes a la teoría marxista, Ritzer (1997) considera que “la principal aportación de Lukács a la teoría marxista es su trabajo sobre dos ideas principales: la reificación y la conciencia de clase” (159). Jürgen Habermas (1929) es uno de los exponentes de la Teoría Crítica de la Escuela de Frankfurt, entre sus contribuciones más

importantes se destaca el desarrollo de la teoría de la acción comunicativa. Habermas, es el sociólogo actual más referenciado en las ciencias sociales y, si tenemos en cuenta autores de otras épocas, sólo está por detrás de Weber (Flecha y otros 126).

Otro de los pensadores norteamericanos más influyentes en este período es Erving Goffman (1922-1982), nacido en Canadá, es considerado uno de los mayores contribuyentes teóricos vinculado con la Escuela de Chicago original. Según Ritzer (1997) “Goffman pensaba que existían múltiples analogías entre las representaciones teatrales y el tipo de «actos» que todos realizamos durante la acción e interacción cotidianas. Consideraba que la interacción era sumamente frágil y que se mantenía por las representaciones sociales” (83). Alfred Schutz (1899-1959) desarrolla una variante sociológica de la fenomenología, una filosofía que se centra en el análisis de la conciencia. Este trabajo se encuentra en su obra *La fenomenología del mundo social*, publicada originalmente en alemán en el año 1932. Esta obra no fue, sin embargo, traducida al inglés hasta 1967, no pudiendo, por tanto, influir hasta entonces en la teoría sociológica estadounidense (Ritzer 1997, 85).

Anthony Giddens (n. 1938) es un sociólogo británico cuya línea de trabajo, afirma Ritzer (1997) “es que contempla la acción y la estructura como una «dualidad». Es decir, no pueden ser separadas: la acción está involucrada en la estructura y viceversa. Giddens se niega a creer que la estructura es simple constrictión (como creía Durkheim), y la ve, a la vez, como constrictiva y permisiva” (94). Pierre Bourdieu (1930-2002) fue un teórico francés considerado de los pensadores más importantes de la segunda mitad del siglo XX. Su propuesta teórica se basa en el constructivismo estructuralista. De acuerdo con Flecha *et al*, “como prueba de su no estructuralismo ortodoxo, Bourdieu ha dicho que no se basa en el estructuralismo lingüístico de Saussure, sino en la lingüística generativa de Chomsky” (52) Además, “trata de situar su teoría dentro de la corriente dominante en la teoría sociológica contemporánea: las concepciones duales” (52). En la obra de Bourdieu la cuestión acción-estructura se traduce en una preocupación por la relación entre el *habitus* y el campo de acción (Ritzer 1997, 95)

Zigmunt Bauman (n. 1925) nacido en Polonia, es un crítico de la modernidad y propone una visión postmoderna e incapaz de generar una utopía de la sociedad. Ha editado y publicado un sinnúmero de libros. Por su parte, Ulrich Beck (n. 1944) es un pensador alemán que se sitúa en una posición crítica de los problemas actuales y se enfrenta a las corrientes postmodernistas, defiende a la sociología reflexiva. Sus aportes se concentran en los problemas de la nueva sociedad, distintos a aquellos que se describen en el pensamiento sociológico de las sociedades anteriores. Finalmente, de la era contemporánea del pensamiento sociológico producido en Europa y otros países anglosajones también se destacan Robert Merton (1910-2003), Antonio Gramsci (1891-1937), George Herbert Mead (1863-1931) y Michel Foucault (1926-1984).

Ahora, otro suceso de interés traductológico para quienes se dedican a la traducción de textos en este campo y cuyo reconocimiento podría aportar más claridad teórica o terminológica al traducirlos, es que desde mediados del siglo XX empiezan a surgir discusiones sobre el pensamiento sociológico desde un contexto regional más próximo: el pensamiento sociológico latinoamericano. Entre sus exponentes se encuentran pensadores de diversos países de Latinoamérica, principalmente de Brasil, Argentina y Chile. Uno de ellos es Theotonio Dos Santos (n. 1936) quien nace en Brasil y su propuesta según comenta Roitman, “incorpora la situación de dependencia a un orden propio: aquel emergente del desarrollo histórico de las formaciones sociales capitalistas en consonancia con sus leyes inherentes, como son el desarrollo desigual y combinado” (81). Otro brasileño destacado es Fernando Henrique Cardoso (n. 1931) quien fue presidente de su país en dos ocasiones, publica junto con el chileno Enzo Faletto (1935-2003) un ensayo titulado *Desarrollo y dependencia en América Latina*, texto que aunque el texto circulaba hacía tres años, su edición supone un punto de inflexión en torno a la teoría de la dependencia (Roitman, 101). Ruy Mauro Marini (1932-1997) también brasileño, fue otro de los sociólogos contribuyentes en la creación de la teoría de la

dependencia. Agustín Cueva (1937-1992) nació en Ecuador, su pensamiento se enmarcó en la teoría de la dependencia y fue presidente de la Asociación Latinoamericana de Sociología.

Por otro lado, también está Pablo González Casanova (n. 1922) es un sociólogo mexicano que se centra en el estudio de los roles de los conocimientos científicos y técnicos como medios para impulsar la modernización. Marcos Roitman (n. 1955) nacido en Chile pero nacionalizado español, ha escrito numerosos libros y artículos en revistas especializadas en Latinoamérica y España. También ha dictado cursos, conferencias y seminarios en varios países, entre ellos México, Argentina, Venezuela, Chile o Costa Rica, donde en 2008 impartió el taller de *Pensamiento Sociológico y Realidad Nacional en América Latina*, en la Universidad Nacional. Este último ejemplo, saca a relucir la trascendencia de eventos académicos como el Congreso GEFEDI (evento del cual procede el corpus que dio pie a esta investigación), esto en el sentido de que son actividades que no sólo promueven los espacios y los procesos de actualización profesional, sino que permiten acercar tanto a profesionales como a estudiantes y demás personas vinculadas a ciertos campos de estudio con autores y autoras en un plano que va más allá de un libro o un artículo en una revista especializada, pues todas las personas que participan en este tipo de actividades se encuentran frente a frente con la fuente de la información que les interesa. No obstante, en ocasiones, las diferencias de idioma y las limitaciones en el acceso o asistencia a este tipo de eventos, interfieren en ese proceso de intercambio académico y profesional, y es justo allí donde los profesionales en traducción tienen la posibilidad de intervenir para solventar las necesidades de socialización de la información en castellano y para hacer accesible esa información a aquellas personas que por alguna u otra razón no lograron estar presentes en estos eventos.

#### 1.4 FORMA EN LA QUE “ADAPTAN” O MEJORAN SU ESPAÑOL

En Costa Rica, la formación de profesionales en sociología queda supeditada al enfoque teórico y metodológico que se le asigna los cursos y los énfasis de cada institución

considera como los más apropiados para la preparación de profesionales; también se priorizan los contenidos según el contexto histórico, social, cultural y económico específico en el que se encuentre inmersa la realidad nacional a la que se enfrentan las y los estudiantes durante su proceso de formación.

Sin embargo, en ningún plan de estudios se imparten cursos relacionados con el mejoramiento de la redacción o la expresión escrita de sus estudiantes, pese a que ambas universidades ofrecen como parte de los cursos optativos o cursos abiertos a toda la comunidad universitaria, opciones específicas para quienes quieran mejorar la calidad de su redacción y expresión oral. Esto significa que las únicas opciones disponibles para mejorar el manejo del idioma español tanto oral como escrito queda limitada al contacto con la lectura obligatoria y complementaria de los cursos. Esto es de enorme relevancia para la investigación porque como se pudo advertir en apartados anteriores, la gran mayoría de las lecturas que se asignan en los cursos de la carrera de sociología corresponden a traducciones de textos que originalmente fueron escritos en francés, alemán o inglés, principalmente.

## **2. Historia del campo: los orígenes del pensamiento sociológico**

Toda traducción, en cualquiera que sea el tipo de texto, su tema o campo al que pertenece, requiere de un proceso previo de investigación por parte del traductor o traductora. Esta tarea es fundamental para identificar los elementos que podrían significar algún obstáculo durante la labor traductológica y que podrían además comprometer la calidad de la traducción en términos de la relación entre el texto fuente, los requisitos solicitados para el texto traducido, las estrategias de traducción adecuadas y las características básicas requeridas para identificar un tipo de texto según su propósito y campo al que éste pertenece o debe pertenecer. El propósito de este apartado, es solventar de alguna manera el proceso de investigación previa que se requiere para la traducción de textos sociológicos.



En este sentido, todo profesional en traductología que decida emprender en la traducción de textos sociológicos, debe tener un conocimiento básico de cómo surge y se desarrolla el pensamiento sociológico a lo largo de la historia, pues en este campo, cualesquiera que sean los temas abordados en los textos, suelen a simple vista parecer sencillos en términos traductológicos. Sin embargo, y como más adelante se mostrará, la verdadera complejidad de los textos sociológicos para efectos de su traducción, no reside en la superficie del texto y de su mensaje, sino, en ciertos detalles que podrían resultar fácil de obviar si no toman las precauciones necesarias. A continuación, se ofrece un breve repaso sobre la historia del pensamiento sociológico, como una opción de consulta para aquellos traductores y traductoras que se dedican a la traducción de textos de este tipo, o que podrían encontrarse en una situación que así lo requieran y no cuentan con formación profesional en este campo. Esto también como una iniciativa para estimular la adquisición de conocimientos en áreas no convencionales en el quehacer traductológico y como estrategia para desarrollar las habilidades traductológicas en la traducción de textos dentro de este campo que permitan mejorar la calidad de comprensión y reproducción de sus contenidos.

La sociología como ciencia, surge a mediados del siglo XIX en un momento convulso. Las sociedades europeas enmarcadas en la Revolución Industrial se vieron envueltas en una época de cambios sociales intensamente bruscos y vertiginosos en términos socioeconómicos, tecnológicos y sobre todo culturales, por lo que este período histórico representó el umbral de los cambios sociales más importantes de la época, e incluso desde los orígenes de la humanidad. Todos estos cambios, el nacimiento del capitalismo industrial sumado al detrimento del antiguo régimen feudal y el surgimiento de una estratificación social que enfrenta a la burguesía con el proletariado, despertaron un interés mayor sobre las particularidades que conforman una sociedad, sobre su estructura social y sobre cómo los cambios sociales provocan o inciden en la estructura social de una sociedad y la transforman en otra distinta; aunado a esto, la proliferación del método científico entre pensadores de diversos campos

como filosofía o economía, por ejemplo, propiciaron un ambiente intelectual que permitió el desarrollo de un pensamiento social que dio paso a la estructuración de las bases de una reflexión más profunda de lo social.

De este modo, la sociología en ese entonces supone un intento por emplear los esquemas del análisis científico a la realidad social de las sociedades humanas. En comparación con el resto de las ciencias sociales, la sociología se caracteriza en parte (más adelante se explicará más sobre este punto), por ser una ciencia de gran alcance, en el sentido de que se ocupa del estudio de la estructura y los procesos sociales en un plano general. Sin embargo, el desarrollo del pensamiento sociológico a lo largo de la historia, ha demostrado que la sociología no se estanca en la generalización de la comprensión o de la explicación de las dinámicas y los fenómenos sociales. A continuación se presentará un esbozo del desarrollo histórico del pensamiento sociológico, siguiendo una línea organizativa similar a la presentada en el apartado 1.3, donde se mencionaron algunos de los pensadores más importantes en el campo de la sociología.

### **Primera etapa: los inicios**

El origen de la sociología como ciencia, como ya se ha mencionado, se remonta a mediados del siglo XIX y principios del siglo XX. Sin embargo, los primeros esbozos relacionados con el pensamiento sociológico empiezan a surgir desde la época de la ilustración, teniendo como premisa las ideas de los teóricos políticos ingleses Thomas Hobbes y John Locke sobre el establecimiento de un orden social a través de un contrato o pacto social entre la autoridad política, el Estado y sus ciudadanos.

Estas propuestas de explicación de las nuevas formas de organización social son las que conducen al filósofo francés Charles Louis de Secondat, Barón de Montesquieu (1688-1755) a efectuar un análisis de la sociedad desde una nueva perspectiva. Por ejemplo, en su obra “El espíritu de las leyes” publicado en 1748, Montesquieu investiga las leyes causales que

determinan las leyes-mandato o leyes positivas, y a su vez explica que el espíritu de las leyes es precisamente el conjunto de relaciones que las leyes-mandato de las sociedades humanas tienen con los factores que pueden influirlas o determinarles (Aron vol. 1, 64). En cierto modo, a lo largo de su trabajo, Montesquieu logra desarrollar un pensamiento sociológico al poner en perspectiva una manera de clasificar tipológicamente las sociedades y de reflexionar sobre los tipos de leyes.

Posterior a las ideas de Montesquieu, aparece otro pensador francés Jean Jacques Rousseau (1712-1778), otro de los grandes representantes del pensamiento social y político europeo del siglo XVIII. Rousseau desarrolla un pensamiento social a partir de una teoría en la que el progreso de la ciencia y la cultura se considera como causantes de una corrupción que afecta también los espacios en los que interactúan los seres humanos en términos morales, haciendo que éstos abandonen dos de sus cualidades originarias propias de los seres humanos en su estado natural: la igualdad y la libertad. El conjunto de análisis que hace Rousseau sobre el conflicto individuo-sociedad, el estado de naturaleza y la vida en sociedad, el progreso social y el malestar de la cultura, Rousseau “sienta las bases de un estudio sociológico del funcionamiento del Estado y del papel del gobierno” (Bolívar y otros 11).

Por otro lado, otro francés llamado Claude Henry Saint-Simon (1760-1825), también considerado uno de los fundadores de la sociología, figura como autor de obras como El Sistema Industrial, Catecismo Político de los Industriales y El Nuevo Cristianismo. En sus reflexiones trata temas vinculados a la sociedad industrial, al tema del industrialismo y la utopía, y desarrolla ideas sobre la tipología social. La contribución de Saint-Simon al pensamiento sociológico remite a la idea de que la sociedad debe ser considerada como un sistema, como un cuerpo organizado donde cada parte contribuye al funcionamiento de su conjunto; también se plantea la idea de que debe crearse una nueva ciencia a la que él denominó “fisiología social” dedicada al estudio de la sociedad a partir de la observación de los hechos sociales y del estudio de la organización social.

Hasta aquí se suscita el pensamiento sociológico en una etapa previa a la existencia y conceptualización del término “sociología”, sin embargo, Saint-Simon da el primer paso con su propuesta de una fisiología social. Estos acontecimientos demuestran el proceso epistemológico que conlleva la transformación de una incipiente noción de una nueva ciencia y su paso a conceptualizaciones más concretas sobre ésta, lo cual funciona como una ilustración perfecta para el reconocimiento básico de esta primera etapa en la disciplina sociológica en la labor traductológica.

### **Segunda etapa: la consolidación de la sociología como ciencia**

Otra parte importante de reconocer cronológica e históricamente en la disciplina sociológica, que aportan claridad conceptual y terminológica en los procesos traductológicos vinculados a esta disciplina es la etapa de consolidación de la sociología como ciencia.

Al igual que en la sección anterior, cada uno de los autores por mencionar y sus respectivos aportes en el desarrollo de esta segunda etapa del pensamiento sociológico, se encuentran empapados en diferentes perspectivas de análisis, de creación o selección de conceptos y términos específicos para apoyar cada una de sus propuestas de explicación científica de la sociedad y de lo social. Todos éstos elementos constituyen unidades de cuidado para la comprensión de los textos sociológicos y que además podrían ampliar el rango de selección de estrategias traductológicas y de opciones terminológicas más apropiadas según cada texto al momento de traducirlos.

De modo que, el recorrido por esta etapa, se inicia a partir de las ideas de Auguste Comte, quien “desarrolla su física social, o lo que en 1838 denominó *sociología*, para luchar contra las filosofías negativas y la anarquía perjudicial que, desde su punto de vista reinaban en la sociedad francesa. El término *física social* evidenciaba el afán de Comte por modelar la sociología a partir de las «ciencias duras»” (Ritzer 1993, 14-15). Comte creía que la sociología se convertiría en la ciencia dominante y entre sus aportes al pensamiento sociológico, además

de ponerle nombre a la disciplina, se destacan sus reflexiones sobre la búsqueda de leyes sobre los procesos sociales, la ley de los tres estadios y su propuesta de que la sociología debía ocuparse del estudio de la dinámica social de los cambios sociales y de la estática social de las estructuras sociales.

Por su parte, Herbert Spencer (1820-1903) entra en la discusión con sus ideas sobre la organicidad de lo social, el progreso social y sobre la evolución social, además de la teoría de la diferenciación social. Spencer, al igual que Comte, concebían el desarrollo histórico desde una perspectiva evolucionista: por un lado hace referencia principalmente al tamaño creciente de la sociedad, donde las sociedades más simples evolucionan en sociedades compuestas, doblemente compuestas y triplemente compuestas y, por otro lado se refiere a la evolución de las sociedades militares o más antiguas a sociedades industriales (Ritzer 1993, 37). Otro de los protagonistas en el desarrollo de la sociología es Karl Marx, nacido en Alemania y considerado el fundador del socialismo científico, del comunismo moderno y del marxismo, su línea de pensamiento abarcó varias áreas del conocimiento como la Economía, Filosofía, Ciencias Políticas, Historia y la Sociología. Sobre ésta última, se le considera uno de sus fundadores e inspiró las propuestas de otros pensadores de la era clásica, como Durkheim y Weber, a pesar de que a lo largo de su carrera evadió el uso de este término. Los aportes de Marx al pensamiento sociológico han sido de los más importantes en la historia de este campo, sobre todo porque incorpora un enfoque antropológico al análisis de la sociedad e intentó vincular en todo momento, los problemas económicos con las instituciones sociales; además intentó explicar los cambios sociales que devino en Europa la transición del régimen feudal al capitalismo. Otro de sus aportes fue su propuesta del método dialéctico para el estudio de la realidad social. Según Raymond Aron, el pensamiento de Marx constituye un análisis y una comprensión de la sociedad capitalista en su funcionamiento actual, en su estructura presente y en su devenir inevitable, además agrega que éste es una interpretación de carácter antagónico de la sociedad capitalista y que, hasta cierto punto, todo su trabajo resulta un

esfuerzo para demostrar que ese antagonismo es inseparable de la estructura fundamental del régimen capitalista y que al mismo tiempo es motor del desarrollo histórico (vol. 1, 171).

Hasta este punto, vemos cómo es posible identificar las diferencias en las perspectivas de análisis de la sociedad que propone cada uno de los autores mencionados y las variedades terminológicas que todos ellos proponen. Sin embargo, la consolidación de la sociología como ciencia diferenciada recae en la contribución de Émile Durkheim. Entre sus principales obras son las reglas del método sociológico, La división del trabajo social, El suicidio y Las formas elementales de la vida religiosa. Aunque ya para la época de Durkheim estaba establecido el concepto acuñado por Comte años antes, en Francia a finales del siglo XIX aún no existía un área específica para la disciplina, no existían escuelas, facultades ni profesores que impartieran clases, pero sí habían pensadores que intentaban ocuparse de estudiar cuestiones más o menos sociológicas. De hecho, su falta de un espacio disciplinar era aunado a un rechazo radical de las disciplinas existentes a la fundación y reconocimiento de la sociología como disciplina, especialmente de la psicología y la filosofía, áreas que se jactaban de cubrir el dominio que la sociología reclamaba para sí (Ritzer 1993, 206). Durkheim, por su parte, reconoce y afirma los objetivos más generales del positivismo de Comte, como la explicación científica de los problemas sociales pero a su vez, critica sus aspectos más dogmáticos. Su inquietud por fundamentar científicamente la Sociología le lleva a elaborar una serie de reglas que la Sociología, según su criterio, debía seguir para ser considerada ciencia y que además él mismo aplicó en el análisis de los ámbitos de la vida social más debatidos como lo son la familia, la economía, la moral, la religión y el suicidio.

Posteriormente se encuentra la propuesta de Max Weber. Desde su perspectiva, los fenómenos sociales y humanos precisan no solo de una explicación causal, sino que a diferencia de las ciencias naturales, también requieren de una comprensión interpretativa de la acción social. Weber explica que la diferencia entre sociología e historia reside en que la sociología persigue la formulación conceptos diferentes, además de la búsqueda por

generalizar las similitudes de los procesos empíricos, mientras que la historia se orienta al análisis causal y a la explicación de las acciones individuales, estructuras y de personalidades de trascendencia cultural. De ahí que orienta la sociología al desarrollo de conceptos claros, de manera que pudiesen representar un análisis causal de los fenómenos históricos. El núcleo de la sociología weberiana, según afirma George Ritzer (1993), se sitúa en su sociología sustantiva, no en sus declaraciones metodológicas y a esto agrega que Weber basaba sus teorías en sus reflexiones sobre la acción social y las relaciones sociales, las macroestructuras y las instituciones sociales constituyeron su mayor empeño (296). Por otro lado, Reinhard Bendix explica que,

La obra de Weber es, en realidad, difícil de comprender. Por mucho que se diga para justificar las interminables sentencias y especificaciones eruditas, nada explicará razonablemente el 'estilo' de sus escritos sociológicos que tiende a esconder las líneas principales de la argumentación en una maraña de aseveraciones que exige detallado análisis, o en largos análisis de tópicos especiales sin relación notoria con lo que antecede o lo que sigue (...) Adicionalmente, Weber aplicó reservas de toda índole, mediante el profuso empleo de comillas, incisos condicionales y otros símbolos lingüísticos de cautela erudita. Usó también la bastardilla (citado en von Sprecher 124-125).

La etapa de consolidación de la sociología como ciencia, además del esbozo de pensadores hasta aquí expuestos, continúa en número de exponentes sobre los que no se hace aquí referencia y se han citado solamente a los más representativos en términos teóricos e históricos para la ilustración de las etapas en el desarrollo del campo sociológico. Como se ha visto hasta aquí, la sociología se va formulando como un campo dedicado al estudio de los fenómenos sociales apoyado en un grupo reducido de conceptos como comunidad-sociedad, autoridad-poder, status-clase, sagrado-secular, alienación-progreso, que a la vez se consideran como antítesis relacionadas (Nisbet 1990, citado en Beltrán y Cardona 14).

### **Tercera etapa: sociología contemporánea y las escuelas de pensamiento**

En esta etapa, es recomendable tomar en cuenta que el desarrollo de las teorías sociológicas contemporáneas, sostiene sus bases sobre los cimientos forjados por la sociología

clásica y empieza luego de que en el siglo XX empezaran a emerger corrientes sociológicas que rechazaban esa visión holística de lo social que caracteriza a las primeras etapas del pensamiento sociológico y esta característica se verá reflejada tanto en las distintas perspectivas de análisis como de los conceptos utilizados y propuestos por los autores en este período. De acuerdo con Beltrán y Cardona, a partir de 1870, el proceso de institucionalización formal en las universidades de todas las disciplinas sociales se acelera, definiendo el espectro global del estudio de lo social. Debido a esto, el proceso de institucionalización de la sociología “coincidía” con un momento en que Europa afianzaba su dominio sobre el resto del mundo. Pero el devenir del siglo XX y particularmente el desencadenamiento de la I y II guerras mundiales, marcaría un cambio de escenario geográfico para la investigación sociológica que muy pronto se desplazaría de Europa hacia Norteamérica. A ello contribuyó, sin lugar a dudas, los cambios en el ambiente intelectual generados por el conflicto bélico, las realidades del mundo socialista, y el ascenso del fascismo (14-15).

El surgimiento y desarrollo de la sociología contemporánea evidencian que la disciplina, desde sus inicios, no se ha visto estancada y ha desembocado en un cuantioso conglomerado de escuelas de pensamiento, enfoques y teorías que han permitido una continua producción de contribuciones en este campo, no sólo de sociólogos y sociólogas de Europa y Norteamérica, sino también de otras partes del mundo, que además han avanzado en la teoría y en la investigación para una mejor comprensión de la sociedad actual. De esta manera, la evolución del pensamiento sociológico hasta este punto, deja entrever la relevancia de la labor traductológica según las nuevas propuestas y debates teóricos van migrando geográficamente de región en región.

A continuación, se hará un breve esbozo de las principales escuelas, enfoques, teorías y sus principales exponentes con el propósito de orientar conceptualmente sus características básicas, de manera que al abordar un texto sociológico con propósitos traductológicos, los traductores o traductoras no especializados consigan emprender su trabajo teniendo una



noción más clara de las diferencias, similitudes y características de cada una de estas corrientes teóricas o metodológicas que podrían referirse en los textos sociológicos.

La Escuela de Chicago, surge con la creación de un departamento de sociología en la Universidad de Chicago, fundado por Albion Small en 1892, y que terminaría por convertirse en el centro de la disciplina en los Estados Unidos durante muchos años (Ritzer 1997 61). El Interaccionismo constituye un enfoque abordado en esta escuela y desde esta perspectiva la sociedad se compone de numerosos individuos que actúan de forma regular en sus relaciones entre sí y los fenómenos sociales no son considerados como cosas sino que dependen de los significados sociales que se les son asignados. Algunos exponentes del interaccionismo son Charles Horton Cooley y George Herbert Mead.

La Escuela de Frankfurt, surgió en Alemania como consecuencia lógica ante los acontecimientos que iniciaban en Europa desde los años 1920, y ya para el año 1923 se planteaba la necesidad de desarrollar una reflexión global sobre los procesos que consolidan la sociedad burguesa-capitalista y el significado de la teoría ante tal consolidación (Reyes Tomo 2). De esta escuela se desprende la Teoría Crítica (una conjunción de la teoría de Karl Marx, Georg W. Hegel y Sigmund Freud fue acuñada por Max Horkheimer, perteneciente a la primera generación de la escuela de Frankfurt, junto con Theodor Adorno, Walter Benjamin, Herbert Marcuse y Erich Fromm. Las ideas relacionadas con la teoría crítica, llegan a América Latina, difundidas especialmente en Argentina a través de históricas traducciones de la obra de Marcuse, Horkheimer y Adorno hechas por la editorial Sur en la década de 1960 (Entel 275). La segunda generación de esta escuela la compone Jürgen Habermas con su Teoría de la acción comunicativa.

Existen otras corrientes de pensamiento que se desarrollan en esta etapa y cuyas particularidades terminológicas y de perspectiva de análisis de lo social es importante identificar para el mejor desempeño de las labores traductológicas aplicadas a los textos sociológicos relacionados a esta etapa del pensamiento sociológico. Una de ellas es la sociología

fenomenológica, que al igual que el interaccionismo simbólico y la etnometodología entran en el análisis del mundo cotidiano (Ritzer 1997 264). La fenomenología de Alfred Schütz se concentra en la intersubjetividad y trabaja los conceptos de tipificación y el mundo de la vida. Otros exponentes sobre esta misma línea son Peter L. Berger y Thomas Luckmann. La etnometodología, por su parte, se centra en lo que hace la gente, a diferencia de la sociología fenomenológica que se enfoca en lo que la gente piensa (ídem 287) y se caracteriza también por concentrarse en el estudio del habla y la conversación ordinaria (Beltrán y Cardona 66). Harold Garfinkel es uno de sus representantes e iniciador de esta corriente, Aaron Cicourel es otro de sus exponentes. Dentro de la sociología fenomenológica también se desprende el enfoque dramático de Irving Goffman.

El funcionalismo-estructuralismo sociológico es otro de los enfoques de la sociología contemporánea, sus orígenes se remontan a las ideas esbozadas por Durkheim y hace hincapié en la forma en que las partes de una sociedad se estructuran para asegurar la estabilidad y el orden de la misma. Talcott Parsons, sociólogo de la Universidad de Harvard, fue uno de sus contribuyentes más destacados. Parsons se centró en el estudio de las estructuras de la sociedad y la relación entre ellas (Ritzer 1997 72). Robert Merton, por su parte, hizo una distinción importante entre funciones manifiestas y funciones latentes, los grupos de pertenencia y los de referencia, y los ajustes y disfunciones sociales, las cuales constituyen categorías de análisis social. Algunos de los pensadores que criticaron el estructural-funcionalismo fueron C. Wright Mills y Alvin Gouldner. Asimismo, Pierre Bourdieu provee una visión estructuralista constructivista que ignora la subjetividad y la intencionalidad, situando su interés entre las estructuras sociales y las estructuras mentales. Desde esta perspectiva, acuña los conceptos de *habitus* y *campo*.

Por su parte, las teorías del conflicto, representan una perspectiva en la que sus teóricos ven un mundo de lucha permanente. Desde esta perspectiva, el comportamiento social se entiende mejor en términos de conflicto o tensión entre grupos que compiten entre sí, pero

no necesariamente de forma violenta. Los conflictos se pueden manifestar de muchas maneras. Algunos representantes son Ralf Dahrendorf, Randall Collins y Lewis Coser (Ritzer 1997 80-81). En este caso, el interés traductológico recae sobre esa tensión entre grupos y los estados de lucha permanente que se describen o se analizan desde esta perspectiva y que no debe neutralizarse en los procesos de traducción de textos sociológicos vinculados a éstas teorías.

Otra línea de pensamiento se desarrolla a partir de la teoría del intercambio, que se ocupa no sólo de la conducta individual, sino también de la interacción entre las personas que entraña un intercambio de recompensas y costes. Aquí podemos ver cómo van cambiando las perspectivas de análisis y la escogencia de los conceptos o la terminología más apropiadas según cada autor y según la situación o el fenómeno social que se quiera de explicar. De igual forma, otra vertiente en el pensamiento sociológico corresponde a las teorías sociológicas de género. Entre ellas se encuentra la teoría sociológica feminista y la teoría *Queer* sobre sexualidad e identidad. De acuerdo con Ritzer (1997), a finales de los años setenta, en el preciso momento en que la teoría marxista lograba ser significativamente aceptada por los sociólogos estadounidenses, una más de entre las teorías periféricas planteó un reto a las teorías sociológicas ortodoxas, e incluso a la sociología marxista. De ahí que, considera que última rama del pensamiento social radical la constituye la teoría feminista contemporánea. Además agrega que un rasgo sobresaliente del movimiento feminista internacional ha sido la enorme y creciente proliferación de una nueva literatura sobre las mujeres que hace visibles todos los aspectos de la vida y las experiencias femeninas que hasta entonces no habían sido tenidos en cuenta (90). Algunas representantes de esta corriente son Adrienne Rich, Nancy Chodorow, Jessica Benjamin, Christine Delphy y Collette Guillaumin (Arango, 160).

La integración micro-macro constituye uno de los enfoques más recientes de la sociología. Trata de vincular las teorías micro y macrosociales y los niveles micro y macro de análisis (Ritzer 1997 93). Entre sus exponentes se sitúa George Ritzer con su paradigma

sociológico integrado, Jeffrey Alexander y la sociología multidimensional, Norbert Wiley y los niveles subjetivos de análisis, James Coleman y el modelo desde lo micro a lo macro y los fundamentos de teoría social, Randall Collins y los micro-fundamentos de la macrosociología, o bien, Norbert Elias y la sociología figurativa. Con respecto a este enfoque, existen diferencias frente a lo que se entiende por micro y macro entre los teóricos estadounidenses y europeos. De modo que mientras este enfoque integración micro-macro se desarrollaba en estados Unidos, en Europa se desarrolló un interés por la integración acción y estructura (Beltrán y Cardona 69). Ejemplo de ello lo constituye el trabajo desarrollado por el sociólogo inglés Anthony Giddens.

Finalmente, el debate de la modernidad y la sociedad del riesgo es otro de los temas más recientes que se desarrollan en el pensamiento sociológico contemporáneo. Aquí se aborda el tema de la modernización y sociedad del riesgo, con aportes de Anthony Giddens y Ulrich Beck, la conceptualización de la McDonaldización de la sociedad de George Ritzer y también Zigmunt Bauman con su obra *La modernidad y el holocausto*.

A lo largo de todo este apartado, se ha visto cómo la historia de la sociología, descrita aquí en tres momentos, se ha desarrollado principalmente en Francia y Alemania en un principio, y posteriormente en otros países europeos como Inglaterra o Italia, y en Norteamérica en países como Estados Unidos y Canadá. De modo que, el estudio y la difusión de las propuestas teóricas y de los debates teórico-metodológicos en el ámbito académico de este campo en países iberoamericanos y en otras regiones del mundo queda supeditada, por un lado, al manejo de un segunda o tercera lengua por parte de las personas que se dedican a este campo, mientras que por otro queda supeditada a la producción traductológica que se desarrolle dentro de este campo en distintos idiomas y a los alcances que se logren con la socialización de estas traducciones. Por ello, traductológicamente, es indispensable contar con un conocimiento básico sobre la historia y evolución del pensamiento sociológico, así como de los conceptos e ideas que se desprenden de cada una de sus corrientes de pensamiento, para

lograr identificar aquellos detalles que no saltan a la luz a simple vista, y que a la postre podrían convertirse en un obstáculo en el proceso de traducción de textos sociológicos o peor aún, que pasen desapercibidos fácilmente ante los ojos del traductor o traductora. Un ejemplo claro de esta situación lo ilustra Néstor García Canclini, en su introducción al libro *Cultura y sociedad* del sociólogo francés Pierre Bourdieu, donde indica que ante la complejidad conceptual y expositiva de la obra de Bourdieu así como la de sus colegas del Centro de Sociología Europea, coautores de varios textos, se agregan en español otros obstáculos y afirma que falta traducir la mayor parte de sus libros, notoriamente la mejor síntesis teórico-empírica de su obra, *Le sens pratique* (Bourdieu 1990 6).

En este sentido, la historia del pensamiento sociológico demuestra que es a partir de las traducciones de esos primeros esbozos y reflexiones sobre las sociedades europeas del siglo XVIII y XIX, que se logra conocer, intercambiar y producir diálogos sobre un conjunto de ideas que a la postre terminó por convertirse en la semilla que luego dio paso a la formación de una nueva ciencia. Igualmente, y en un contexto más próximo, se evidencia indirectamente la importancia de la traducción en la propagación y la institucionalización del pensamiento sociológico a otras latitudes, y en países como Costa Rica, donde existen dos universidades estatales en las que se imparte la carrera de sociología, donde también existen sedes de organizaciones e instituciones involucradas en el estudio de este campo y en las que se produce y comparte material (por medios de actividades como seminarios, talleres o congresos) con otros países de la región centroamericana y del resto de Latinoamérica, como lo son la Asociación Centroamericana de Sociología (ACAS), la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS), el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) o la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

### 3. Análisis de ejemplos de traducciones tomados de textos de estudio del bachillerato en sociología de la Universidad Nacional

El breve análisis de los aspectos sintácticos y léxico-morfológicos que se presenta a continuación, se realizó a partir de la compilación de extractos de textos traducidos que forman parte de la bibliografía obligatoria o recomendada en los programas de cursos del bachillerato en sociología de la Universidad Nacional. Los diez ejemplos elegidos fueron tomados de antologías de lecturas de los cursos: teoría sociológica contemporánea I, teoría sociológica contemporánea II, taller de análisis de contenido del año 2007 y del libro *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*, una compilación de Marta Lamas y parte de la bibliografía del curso optativo de taller de análisis de género y equidad del año 2008. En esta sección, se intenta ilustrar en detalle algunos elementos notables, identificados en los textos traducidos que se involucran con regularidad en los procesos de formación académica y profesional de sociólogos y sociólogas en instituciones de educación superior, como la Universidad Nacional. Los ejemplos analizados en esta sección, se organizan en el cuadro 2. No obstante, con el contenido del cuadro no se pretende hacer un análisis exhaustivo del material, sino que su objetivo es ilustrativo con el fin de dar a conocer una situación:

#	Ejemplo
1	"Por otra parte, el capital intelectual es la fuerza motriz de la nueva era y lo más codiciado. Los conceptos, las ideas, las imágenes –no las cosas- son los auténticos artículos con valor en la nueva economía". (Rifkin 15)
2	"Hasta hace bien poco, <b>la palabra acceso [access] se utilizaba en el mundo de habla inglesa</b> solamente de forma esporádica y normalmente restringida a cuestiones relacionadas con la admisión a los espacios físicos". (Ídem 26)
T. O.	"Until recently, the word <i>access</i> was heard only occasionally and generally was confined to questions of admittance to physical space" (Rifkin 2000 15).
3	"El horror a la especulación, el ostensible abandono de lo teórico por lo meramente práctico produce necesariamente en el obrar la misma banalidad que en el saber". (Habermas 1)
4	"Al tomar conciencia de que los límites transcendentales de posibles concepciones del mundo no pueden ser excedidos, un trozo de naturaleza cobra, merced a nosotros, autonomía en la naturaleza". (Ídem 14)

5	“La teoría del conocimiento toma <b>las más de las veces</b> esta idea por su ‘ <b>punto de partida</b> ’ y la llama también innata, práctica, etc.”. (Scheler 79)
6	“ <b>La sociología del saber no tiene en modo alguno por objeto meramente la sociología</b> de la ilusión social, de la superstición, los errores y las formas de engañarse condicionadas sociológicamente”. (Ídem 83)
7	“ <b>Los grupos, técnicas, autoridades a que dentro de las iglesias cristianas está vinculada</b> “la palabra del Espíritu Santo”, por ejemplo, el Papado, el Concilio, la comunidad, el “ <i>Spiritus sanctus internus</i> ” de Lutero, constituyen acaso el carácter más importante de estas iglesias desde el punto de vista de la <i>sociología</i> de la religión”. (Ídem 87-Pie de pág.)
8	“Lo contrario también puede ser válido en la descripción y atribución de acciones negativas, para las cuales generalmente tenderán a ser <b>desenfatizadas</b> o desdibujadas para los grupos de pertenencia, <b>ingroups</b> (por ejemplo, mediante denegación, eufemismos, los implícitos y de de-topicalización)...” (van Dijk 25)
T.O.	The reverse will be true for the description and attribution of negative actions, which generally will tend to be <b>de-emphasized</b> for <b>ingroups</b> (e.g., by denial, euphemisms, implicitness and detopicalization).” (van Dijk 1997 144)
9	“Además, y quizá sea lo más importante, el ‘ <b>género</b> ’ fue un término propuesto por quienes afirmaban que el saber de las mujeres transformaría fundamentalmente los paradigmas de la disciplina”. (Scott 267)
10	“Las feministas marxistas tienen una perspectiva más histórica, guiadas como están por una teoría de la historia. Pero cualesquiera que hayan sido las variaciones y adaptaciones, la exigencia autoimpuesta de que debería haber una explicación ‘ <b>material</b> ’ para el género, ha limitado, o al menos retardado, el desarrollo de nuevas líneas de análisis”. (Ídem 275)

Cuadro 2. Ejemplos de traducciones en la bibliografía obligatoria o recomendada en el bachillerato en Sociología

### 3.1 ASPECTOS SINTÁCTICOS

Algunos de los aspectos sintácticos observables se encuentra el caso de ambigüedad del ejemplo 5, con la frase “las más de las veces”. Otro caso similar se encuentra en el ejemplo 6 con “la sociología del saber no tiene en modo alguno por objeto meramente la sociología (...)” y también en el ejemplo 7 donde dice: “Los grupos, técnicas, autoridades a que dentro de las iglesias cristianas está vinculada (...)”. Por otro lado, se puede observar el uso de comillas para reflejar un sentido figurado en ciertas frases (ejemplo 5, “punto de partida”) o palabras concretas (ejemplo 10, “material”) o bien, también puede verse el uso de entrecomillado para referirse a un término específico (ejemplo 9, “género”).

### 3.2 ASPECTOS LÉXICOS-MORFOLÓGICOS

Entre los elementos léxicos presentes en los ejemplos se pueden encontrar el uso de términos en inglés, o el uso de calcos. El primer caso se puede observar en el ejemplo 2, con el término *access*. Si se compara el T.T. con el T.O. se puede notar como la versión traducida a pesar de que ya utiliza una explicitación para referirse al término en cuestión, también se opta por incorporar a la traducción el término en inglés pero entre paréntesis cuadrados. Por otro lado, en el ejemplo 8 se encuentra también el uso de términos en inglés. Allí se puede ver como en la traducción se opta por no traducir el término *ingroup* y mantenerlo en inglés. Una opción para traducir ese término al castellano podría haber sido *endogrupo*, ya que en sociología, psicología y psicología social se habla también de *ingroups* y *outgroups* (en castellano *endogrupo* y *exogrupo*, respectivamente) donde el primero se utiliza para referirse a aquellos grupos con los que una persona se identifica psicológicamente como miembro y el segundo refleja lo opuesto al primero, es decir, es ese grupo social con el que un individuo no se identifica y más adelante en el texto original de van Dijk se evidencia que precisamente se refiere a esa dualidad conceptual formulada en la teoría de la identidad social de Tajfel y Turner (Ibañez 413-414). Para hacer referencia al segundo caso, puede utilizarse este mismo ejemplo (8), pues también se encuentra el uso de calcos con la palabra “desenfáticas” como la opción para la traducción del término *de-emphasized* que aparece en el T.O., sin embargo, pudo haberse mejorado con el uso de un calco expandido, como “restar importancia” en lugar de “desenfáticas”.

#### **4. La adecuación textual y estructura en el contexto de la traducción de ponencias para su publicación**

El proceso de adecuación lingüística que se requiere para la traducción de textos sociológicos puede variar significativamente dependiendo de cada situación. Sin embargo, existe una serie de características que, para el caso del corpus que se analiza en esta



investigación, resulta elemental en su identificación para llevar a cabo una adecuación lingüística del texto con propósitos traductológicos en un contexto costarricense, si se piensa para un público local o bien, para un público a gran escala como lo es el contexto latinoamericano.

En los textos Kimmel y Halberstam, la primera característica que implicó un tratamiento de adecuación es que, originalmente fueron textos producidos para ser presentados ante un público oralmente y su contenido tuvo que ser organizado de manera que la traducción pudiese funcionar como un artículo publicable, en lugar de una ponencia. De esta manera, es importante identificar si el propósito del texto original, coincide con el propósito de la traducción, en el sentido de que pueden existir casos en los que su contenido debe recibir un tratamiento en su estructura para que la traducción cumpla las expectativas del público al que va dirigido. Por otro lado, es indispensable asegurarse que en caso de ser necesaria una reestructuración del contenido, este procedimiento no vaya a afectar la intencionalidad su autor o autora, ni la transmisión del mensaje que se plantea en el texto original, sobre todo si se trata de textos argumentativos. Asimismo, se debe considerar la forma en la que se incorporan las anotaciones o comentarios de autor y los recursos ilustrativos que éste utiliza y cómo los utiliza para apoyar o dar validez a su argumento (imágenes, cuadros, tablas y gráficos, por ejemplo) y además identificar la fuente de dónde provienen o se toman estos recursos, ya que podría considerarse la opción de traducir los contenidos de éstos, sin contar con los permisos necesarios para hacerlo. No obstante, en razón de las implicaciones legales por derechos de autor, es imprescindible asegurarse de que se una autorización por escrito para realizar la traducción de éstos contenidos cuando los derechos de autoría no le corresponden al autor o autora del T.O. especialmente en aquellos casos en los que el T.T. pretende ser publicado en algún medio de comunicación masiva, sea en un país o en varios países a la vez.

Otro punto a tomar en cuenta es el tipo de registro y el tratamiento personal (tú, usted, vos) que se utiliza en el texto original es el correcto para la situación comunicativa de la

traducción y además procurar que éste sea consistente. En algunos textos sociológicos el registro puede ser formal, en otros casos puede ser informal e incluso puede variar en un mismo texto. Esto puede resultar en una labor engorrosa, pues se trata entonces de textos que presentan un registro con un nivel de formalidad alto en los que también se encuentran el uso de expresiones coloquiales o el uso de vulgarismos, pero situaciones de este tipo usualmente responden a rasgos estilísticos sus autores, en algunos casos. Así, si se trata de homogenizar el texto para mantener un mismo nivel de formalidad en la traducción, se debe tener claro que tal decisión podría repercutir en la precepción estilística del autor del texto original. Lo mismo sucede si el T.O. se presenta con un registro informal y a su vez incorpora terminología específica del campo o de otros campos.

Cada texto puede jugar un poco con la informalidad y la cotidianidad de las palabras que se utilizan. Los discursos de igual forma pueden presentarse como textos de mucha densidad conceptual y de severa formalidad que atribuyen un carácter científico en sentido de reafirmar la cientificidad discursiva como una estrategia para otorgar validez al discurso dentro de una comunidad sociológica u otra comunidad académica específica. Por otro lado, también pueden ser resultado del estilo propio de cada autor y de la personalidad que ésta perpetúa. O bien, puede existir una combinación de ambos o distintos estilos (formal/informal), en cualquier caso resulta aceptable, no obstante también esto puede depender de quien y dónde publica el texto original o el texto traducido.

Con respecto a la presencia de lenguaje figurativo o su referencia a este, en algunos textos sociológicos, si el texto a traducir presenta este tipo de elementos, debe considerarse la pertinencia de la estrategia de traducción que se decida elegir para cada caso, ya que en el T.O. este tipo de recursos podrían ilustrar una representación social o cultural con una función específica dentro del texto o bien, podría tener una carga simbólica importante para el contexto en el que el T.O. fue producido o que su autor o autora considera pertinente reflejar y que por ende debería ser reproducida en la traducción. Asimismo, sucede con el uso de coloquialismos

y otras expresiones, los cuales en ocasiones son colocados adrede en los textos y que podrían o no requerir de una adaptación cultural (en términos de variaciones de significado para un mismo concepto o símbolo), social (en términos de registro, formal o informal, terminología de uso despectivo) o geográfico (variaciones lingüísticas por origen territorial, dialectos), por ejemplo. Sobre este aspecto, la traducción de textos dirigidos a un público latinoamericano, debe prestar mucha más atención y cuidado por la variedad cultural que existe de una región a otra tanto dentro de un mismo país como dentro del mismo continente en la asignación de significados para ciertos conceptos y los usos que se les da a éstos dependiendo del contexto sociocultural al que se atañen.

Por otro lado, debe considerarse también la utilización de un lenguaje inclusivo. En este caso, los textos en inglés no presentan una diferenciación genérica de los pronombres, por ejemplo, mientras que en castellano sí se denota esta diferenciación. Por esta razón, es imprescindible consultar antes de traducir un texto si se requiere o si resulta pertinente el uso de un lenguaje inclusivo en ese sentido, ya que podría incurrirse en un grave error si se obvia este paso, sobre todo si se trata de textos sociológicos en los que se debaten temas sobre géneros, diversidad sexual, o textos feministas, como es la situación del corpus de esta investigación. Claro está, en algunos casos quizás no sea necesario, sin embargo, hay que tener en cuenta que en la actualidad muchas instituciones y organizaciones de diversos tipos tienen como parte de su reglamento la utilización de lenguaje inclusivo y eso implica un trabajo de investigación y de consulta previa adicional sobre el contexto y las condiciones que se requieren o se solicitan para el texto traducido. En el capítulo siguiente, se explicará en profundidad el tratamiento dado al corpus de esta investigación durante su proceso de traducción y se comentarán los elementos más significativos presentes en los textos sociológicos seleccionados para realizar esta investigación.

### CAPÍTULO III

#### ANÁLISIS DEL CORPUS

Anteriormente se mostró la importancia de la traducción en el proceso de formación en el campo de la Sociología en general y también se hizo una revisión de la teoría existente relacionada al papel de la traducción en los procesos de formación de especialistas en distintos campos. Ahora se hará un análisis sobre la importancia de la especialización en la traducción de profesionales en sociología que se dedican a este campo, o bien de la especialización de profesionales en traducción en el campo de la sociología a partir de los resultados de traducción de dos artículos especializados.

Este capítulo se subdivide en dos apartados. En el primero de ellos se examinará la extratextualidad del corpus a partir de las pautas de Christian Nord; en el segundo se presentarán algunos elementos macro y micro estructurales del corpus y su importancia en relación a las características del discurso sociológico.

Recordemos que el corpus se compone de dos artículos, el primero de ellos se titula “Is there a ‘Boy Crisis’ In School?” y su autor es el sociólogo Michael Kimmel, profesor e investigador en la Universidad Estatal de Nueva York en Stony Brook. El segundo texto tiene por título “Transgender in a Global Frame” y fue escrito por Judith “Jack” Halberstam, quien es profesora de Inglés, Estudios de Género y Estudios Americanos y Etnicidad en la Universidad del Sur de California. Ambos textos corresponden a ponencias presentadas en el *I Congreso Internacional Universitario: Géneros, Feminismos y Diversidades* (GEFEDI), organizado por el Instituto de Estudios de la Mujer (IEM) de la Universidad Nacional. La traducción de estos textos se realizó con el objetivo de poner a disposición una versión en castellano de al menos dos de las ponencias presentadas originalmente en inglés y publicadas en la memoria del congreso, las cuales (posiblemente) estarán disponibles en forma digital e impresa para las

personas que asistieron al congreso así como para la comunidad universitaria de la Universidad Nacional.

La traducción de estos documentos se realizó por solicitud de M.Sc. Doris Fernández Carvajal, socióloga y coordinadora del comité de divulgación del congreso GEFEDI, quien al estar consciente del tipo de textos y notar que las ponencias de Kimmel y Halberstam lograron despertar gran interés entre las personas que asistieron al congreso, determinó que era necesario traducirlos. Asimismo, su iniciativa por traducir éstos textos fue impulsada por comentarios del público que asistió a la presentación de las ponencias y que manifestaron su inquietud por la disponibilidad de éstos documentos en castellano. Se sabe que para efectos de estilo, las traducciones en el campo de la sociología, realizadas por traductoras o traductores sin experiencia en esta área, no sólo dejarían de lado aspectos vitales para la transmisión del mensaje, sino que podrían obviar elementos de estructura y estilo. Por esta razón, la traducción del corpus se realizó teniendo presente las particularidades de cada texto con la intención de conservar el estilo en cada uno de ellos y así cualquier otro tipo de rasgos como los que se ilustrarán a lo largo del presente capítulo. El análisis textual de ambas ponencias se basa en la propuesta de Christiane Nord para el análisis de textos, por lo cual se hace distinción de los factores de análisis según la categorización de elementos en *factores extratextuales* y *factores intratextuales*.

## **1. LA EXTRATEXTUALIDAD DEL CORPUS A PARTIR DE LAS PAUTAS DE CHRISTIANE NORD**

En este apartado, se abordarán simultáneamente los factores extratextuales presentes en el texto de Michael Kimmel y en el de Judith Jack Halberstam. Ambos textos, pese a ser textos independientes, comparten suficientes elementos textuales para analizarse unificados como un solo corpus. Además, su contenido constituye un conjunto de información que no ha sido socializada en nuestro país, más allá del grupo de personas que asistieron al congreso GEFEDI y su traducción amplía las oportunidades de abrir nuevas discusiones o bien darlas a

conocer a un público más extenso de profesionales y personas en general que se interesan en los temas en cuestión.

### 1.1. *INTENCIONALIDAD DEL EMISOR*

Según Nord, no hace falta distinguir entre el emisor y el productor del texto puesto que el primero es quien utiliza el texto con el propósito de transmitir determinado mensaje o bien producir un efecto específico, mientras que el segundo es quien escribe el texto según las pautas establecidas por el emisor (48). Sin embargo, en este caso Michael Kimmel quien es el autor del texto, ejerce tanto la función de productor como la de emisor ya que él mismo escribe el texto y se encarga no sólo de exponerlo, sino también de transmitirlo al público receptor asegurándose de crear el efecto que considera más oportuno para el contexto en el que se encuentra; en este caso, un congreso temático y dirigido a un público específico.

El texto condensa desde una perspectiva sociológica, los argumentos y las ideas de su autor, con respecto a ciertos temas género-sensitivos de fondo como masculinidades y feminismos, los cuales forman parte de las áreas temáticas definidas en el congreso GEFEDI en el año 2011. Por tanto, las condiciones de producción del texto, su estructura, su marco conceptual y la audiencia hacia la que va dirigido corresponde, en primera instancia, al contexto específico del congreso y a las personas que asistieron a éste, y también se extiende a un público un tanto más amplio, pero siempre logra mantenerse dentro del ámbito académico. En ambos artículos, resulta evidente que tan sólo el contexto para el cual el texto ha sido producido determina una cierta intencionalidad del autor, pues el hecho de que confirme su participación en un congreso sobre género, feminismos y diversidades, permite dilucidar que existe una afinidad y manejo temático del autor con las áreas de discusión pautadas para el congreso. Así, Kimmel moldea la estructura y contenido de su discurso de manera que le sea posible exponer claramente los datos, sus apreciaciones, conocimientos y opinión sobre el tema, pero también el estilo y la forma en la que se presenta el título del texto: *"Is There a 'Boy*

*Crisis' in School?*", plantea la posibilidad despertar un interés y curiosidad en el público meta, además de construir un debate entre las personas que asistieron a la conferencia.

Siguiendo a Nord, la identificación de la intencionalidad del emisor es fundamental para el análisis y la traducción de textos que exponen los puntos de vista y las opiniones de su autor (55). En este caso, el tema se aborda desde una perspectiva sociológica, pues la formación académica y profesional de su autor pertenece a este ámbito académico, pero también presenta una sensibilización hacia temas de género que van más allá del ámbito académico y profesional, pues ello trasciende hacia una afinidad ideológica, política y filosófica. En el siguiente párrafo, Kimmel hace explícita su intención y aclara a su posible audiencia sus motivos:

This document will present the evidence for gender gap in education. But more than that, I will show *how to think* about these issues, and suggest that some of the ways we have been asked to think cannot provide remedies for the problems of boys in school. Indeed, they would only make things worse. Instead, I argue that while there is a 'boy crisis' in schools, it is not the one we commonly think. I argue that only by addressing gender – specifically the ideology of masculinity- we can together develop adequate strategies to address it (218)

El autor resalta con cursiva las frases que considera importantes para su público y a su vez invita a mirar los fenómenos que se describen en el texto desde otra perspectiva distinta a la del discurso oficial, mediante su demarcación con comillas simples.

Mientras tanto, con Halberstam no resulta tan explícita en términos de intencionalidad, pero sí en la introducción plantea integrarse a la discusión circunscrita en el congreso GEFEDI mediante un abordaje crítico del tema de fondo en el texto (se hará referencia de esto más adelante) dentro de un marco global y dentro del marco de las políticas *queer* en los Estados Unidos. Más adelante en el texto, se puede notar que la construcción del discurso en el artículo dirige al público receptor hacia la exploración de material adicional que el autor ha escrito sobre

el tema. Esto se torna explícito en la invitación que hace Halberstam al concluir su discurso, tal y como puede observarse en el siguiente párrafo:

In a new book I am just finishing called “gaga feminism,” I call for a new world disorder, for more chaos, less knowing, for a gaga sensibility, a gaga approach to difference and desire, I advocate for going gaga and in doing so, finding our way to a plethora of new classifications, terms that do not depend upon rights or recognition but that name, for now, our approximate relations to the body, to desire and to each other (322)

## 1.2 *EL RECEPTOR Y LOS MEDIOS DE RECEPCIÓN*

En ambos textos el público receptor se ve sujeto a los lineamientos que inicialmente suscitan el espacio y el contexto en el cual se exponen los textos. Es decir, la definición del público receptor además del público meta de la traducción de estos textos está determinada esencialmente por los objetivos del congreso en sí, donde se especifica que “...pretende ser un espacio de reflexión, diálogo e intercambio entre personas vinculadas con la academia, instituciones gubernamentales, sociedad civil, movimiento de mujeres y feministas, tanto nacionales como internacionales, acerca de las tendencias y posiciones actuales relacionadas con los ejes de este Congreso”<sup>25</sup>. Por tanto, para la traducción de estos textos debe considerarse tanto el público receptor inicial como el público meta del texto traducido, que en este caso no difiere mucho del público inicial pero ciertamente se verá ampliado en el alcance que pueda tener la memoria de ponencias del congreso una vez sea publicada.

Por otro lado, los textos presentan ciertos elementos culturales que deben tomarse en cuenta a la hora de traducirlos, pues está claro que el público receptor inicial y el público meta forman parte (en general) de una comunidad académica, lingüística y cultural, pero los elementos culturales presentes en el texto que sustentan el argumento y discurso de los autores pueden resultar ajenos e inclusive distorsionar la comprensión de los textos en caso de no ser ampliados, explicitados o adaptados a la cultura meta. Un ejemplo de ello podría

---

<sup>25</sup> Congreso GEFEDI. Presentación. [www.gefedi.una.ac.cr](http://www.gefedi.una.ac.cr)



considerarse la estructura y funcionamiento del sistema educativo estadounidense, en el texto de Kimmel y algunos elementos de intertextualidad y de referencias culturales (la mención de Oprah, una famosa presentadora de televisión en los Estados Unidos, o bien, la mención de la película “*The Kids Are Alright*” de Lisa Cholodenko) que presenta el texto de Halberstam.

El medio por el que se transmite el discurso originalmente corresponde a un medio oral. No obstante, la base de las ponencias es el texto escrito que los autores tenían preparados para su exposición en el congreso, de modo que inicialmente los textos fueron socializados oralmente y la traducción de los mismos se hará partiendo de los textos escritos. El medio aquí se define para ambos textos, como una conferencia, un discurso escrito para ser expuesto oralmente. Las dimensiones del medio consecuentemente expresan el contenido de los textos siguiendo las convenciones establecidas para la producción de textos (*ensayo o research paper*), así como para su exposición en un contexto sociocultural, académico y profesional específico que representa el congreso GEFEDI. No obstante, tanto Kimmel como Halberstam al exponer el texto en sus correspondientes conferencias, interactúan con el público y en sus textos incorporan algunas anotaciones que posteriormente se integran al texto traducido.

La definición del lugar de comunicación del texto de Kimmel y el de Halberstam pareciera evidente que es el congreso mismo, el cual se realizó en la ciudad de San José, Costa Rica en junio de 2011. Sin embargo, es prudente reconocer que ambos textos están escritos en el idioma inglés y se desconoce el lugar específico de producción de los textos, pero es de suponer que siendo ambos autores estadounidenses y académicos, el lugar de producción de los textos sea la comunidad académica estadounidense. Una dificultad que se presenta en la traducción de ambos textos es que los elementos culturales presentes en cada uno vienen a diferir con el referente cultural del público receptor inicial y del público receptor meta de los textos en el lugar de comunicación, esto implica un esfuerzo en la búsqueda de estrategias de traducción al español adecuadas para tales casos. Un ejemplo de ello puede observarse en la siguiente frase, donde es necesario optar por una amplificación para poder

explicar al público meta la naturaleza de la institución que se menciona en el texto original y que de no haber recurrido a esta estrategia de traducción quedaría un tanto fuera de contexto la relación esta institución con el contenido que se desarrolla a lo largo del artículo:

<b>Ejemplo 1<sup>26</sup></b>	
<b>T.O.</b>	Twice as many girls as boys were members of the National Honor Society. (Kimmel 220)
<b>T.T.</b>	Las chicas representan el doble de los chicos miembros del <i>National Honor Society</i> , un programa que brinda reconocimientos a estudiantes estadounidenses con los mejores promedios entre el décimo y doceavo año de secundaria. (5)

Las fechas de publicación correspondientes a cada uno de los textos analizados no aparecen en ninguno de los textos, sin embargo podría tomarse como momento de comunicación la fecha en la que cada uno de los autores expuso su texto en el congreso y el momento en el que estos textos fueron socializados por la organización del GEFEDI, al público inicial. Mientras que ya para los textos traducidos, el momento de comunicación será cuando se publique la memoria de ponencias al público receptor meta. Esto significa que el momento de comunicación difiere entre el texto inicial y el texto traducido, por un período de aproximadamente año y medio o dos años, dependiendo de la fecha de publicación de la memoria del congreso.

Asimismo, el motivo de comunicación implicado en los textos de Kimmel y Halberstam son el de intercambiar ideas con respecto a las áreas de estudio en las que ambos se desempeñan profesionalmente, pero también implica una causa política y social, pues se trata de textos con una fuerte carga ideológica en términos de igualdad, tolerancia, defensa de derechos humanos o de diversidad sexual y de géneros, de ideologías y estilos de vida alternativas dentro de un contexto espacio-temporal actual. Por su parte, el motivo de

comunicación de los textos traducidos es el de socializar en un plano más amplio los contenidos inscritos en los textos fuente, situación que no compromete el proceso de traducción del texto fuente a la lengua meta.

### 1.3 LA FUNCIÓN DEL TEXTO EN SU REALIDAD EXTRALINGÜÍSTICA

Ambos de los textos analizados apelan a una función referencial y apelativa. Por un lado, son de función referencial porque tienen como objetivo informar, ofrece al público receptor un cuerpo de conocimiento, conceptos e información objetiva respecto a ciertas áreas temáticas específicas, por lo que recurren a referentes, al contexto. Por otro lado, la función apelativa se evidencia en el uso de recursos retóricos como lo son las oraciones interrogativas (presentes en ambos textos); por ejemplo, lo que invita (al menos simbólicamente) al público receptor a reaccionar ante el contenido del discurso. También se recurre al uso de lenguaje coloquial para ilustrar puntos de vista o conceptos, como sucede en el texto de Kimmel.

El tema de fondo que se puede desprender del título *“Is There a Boy Crisis In School?”* es, las diferencias de género en los centros educativos y la crisis que esto causa en los chicos. Aunado a esto también se plantea una propuesta sobre cómo abordar este tema desde la perspectiva ideológica de la masculinidad, muy distinta con respecto a la forma en que comúnmente se dibuja este tema. En este texto se adiciona también a la discusión el feminismo y la situación actual el sistema educativo estadounidense en un marco global actual.

El contenido de este texto se distribuye en un total de sesenta páginas. Primero se introduce el tema con una breve explicación del contexto en el cual se desarrolla el discurso, así como del marco conceptual y de referencia sobre el cual se trata aborda el tema. Algunos de los aspectos que se encuentran en el texto son:

---

<sup>26</sup> A partir de esta sección, en todos los cuadros de ejemplos, las palabras marcadas con negrita son mías.

1. Definición del contexto y presentación de la información estadística sobre la cual se adscribe la crisis de los chicos en los centros educativos estadounidenses.
2. Identificación de diversos elementos que ilustran las ‘diferencias de género’.
3. Las dimensiones globales de la “crisis”.
4. Posibles explicaciones a esta crisis.
5. La comparación del contexto estadounidense de la crisis con respecto a la situación que se vive en otros países
6. Propuestas sobre cómo intervenir y abordar esta crisis.

Todos los aspectos mencionados anteriormente logran entrelazarse en el discurso a través de los referentes culturales que el autor utiliza para explicar la relevancia de una nueva perspectiva en torno al tema y lo contrasta con algunos datos estadísticos importantes.

Referentes culturales como los comentarios y apreciaciones de algunos estudiantes australianos sobre los cursos de literatura e idiomas, como el siguiente: *“Reading is lame, sitting down and looking at words is pathetic,” commented one boy. “Most guys who like English are faggots,”* (238) apela a la función referencial del texto y así también apelan algunos ejemplos donde se describen conceptos o con información objetiva, como las tablas estadísticas o en la siguiente oración:

<b>Ejemplo 2</b>	
<b>Datos estadísticos</b>	<i>Males 25 years old or older who started but did not finish high school have seen their wages decline by <b>38%</b> in real income since 1973. (222)</i>

Asimismo, la función apelativa se ilustra con ciertos recursos retóricos utilizados por el autor, tal y como se observa en este otro párrafo:

<b>Ejemplo 3</b>	
<b>Preguntas retóricas</b>	<i>But what about boys who thrive in what single-sex advocates label the “feminized” classroom? What about boys who love poetry, are good friends with girls, and are socially adept, intellectually engaged, and are otherwise gender non-conforming? What about boys who love music, art, and foreign languages?... (244)</i>

De esta manera, queda evidenciado como los aspectos que se desarrollan en el contenido del texto brindan apoyo a la estructura del discurso y resultan congruentes con la funcionalidad del texto.

De acuerdo a las particularidades que se adscriben a este texto, podría considerarse como la primera presuposición que el público receptor tiene un interés explícito en el contenido del texto. Esto en el sentido de que el espacio de socialización del texto se encuentra enmarcado en un congreso en el cual se tratan temas sobre género, feminismos y diversidades, por tanto que la inscripción y asistencia a este evento supone de antemano un interés por parte de las personas que ante la variada oferta de ponencias en este evento escogen participar de una u otra.

Se plantea como segunda presuposición que el autor da por un hecho de que el público receptor posee un conocimiento mínimo de los conceptos básicos que se discuten en el texto. Esto ocurre porque una persona totalmente ajena a los conceptos básicos en temas de género y otras disciplinas relacionadas podrían presentar dificultades para comprender a cabalidad los contenidos del texto, sobre todo porque el autor no se detiene a dar mayor explicación conceptual y el texto está cargado de ellos.

Como tercera presuposición, el autor supone un conocimiento o sensibilización del público receptor en temas de cultura general, de sucesos políticos, económicos y culturales relacionados, así como manifestaciones socioculturales de las distintas realidades que se

ejemplifican en el texto a través de ejemplos o contextualización de situaciones problemáticas específicas.

## **2. LA MACRO Y MICROESTRUCTURA TEXTUAL DEL CORPUS**

Un aspecto de notable importancia para la traducción del texto de Kimmel es que éste, en términos de macroestructura, no se muestra con divisiones en capítulos, pero sí se presenta el contenido en varios apartados según el orden de importancia en la construcción del discurso y su argumentación. Lo que se considera oportuno mantener en el texto traducido, por cuestiones de claridad, orden de las ideas y porque facilita la comprensión del texto y de los argumentos planteados.

De esta forma, en el texto se presentan diez apartados:

### **I. Is There a Boy Crisis?**

- o Attendance
- o Achievement
- o Behavior

### **II. The Global Dimensions o the Boy Crisis**

### **III. Explanations for the Boy Crisis**

### **IV. What's Wrong with This Picture? Misframing the Boy Crisis**

### **V. The Gender Gap in Attendance**

### **VI. The Gender Gap in Achievement**

### **VII. The Gender Gap in Behavior**

### **VIII: Are Single Sex Schools the Answer?**

### **IX. Confronting the Real Boy Crisis in America**

### **X. Towards Successful Interventions.**

Todos los títulos de los apartados, a diferencia del resto del texto, se presentan en letras mayúsculas, mientras que algunos de los puntos dentro de cada apartado aparecen en letra cursiva, numerados o en viñetas.

Otros elementos clave son los fragmentos intertextuales dentro del mismo texto, como las citas textuales, los ejemplos o las notas al pie. Estas últimas sin embargo, no se encuentran en este texto.

## 2.1 LÉXICO

El léxico utilizado definitivamente requiere como mínimo de un público receptor sensible ante los temas de género, derechos humanos y reproductivos, masculinidades, feminismos y diversidades sexuales o al menos que se tome en cuenta tener un conocimiento básico en términos de temas de géneros, tipologías de orientaciones sexuales, entre otros, ya que esto ayudaría a tener una idea sobre lo que trata la ponencia. Pero más allá de los conocimientos básicos que podría tener el público receptor (esto aplica tanto para el público receptor del texto fuente como del texto traducido), es indispensable que la persona que se encargue traducir de textos de este tipo (o interpretar, en caso de las ponencias verbalizadas) o que se expongan en un lugar o con un motivo de comunicación similar al este texto, cuenten con una preparación profesional previa en cualquier disciplina dentro de las Ciencias Sociales para que así logre alcanzar un pleno entendimiento del mensaje.

La razón para tal aseveración radica en que un texto como el de Kimmel, se encuentran inmersos cantidades de conceptos o recursos que no sólo corresponden a un ámbito sociológico o de géneros, sino que una de las características más sobresalientes de la Sociología es su capacidad interdisciplinaria, y por lo general suele apoyarse en conceptos comunes en disciplinas como psicología, antropología, política, historia, estadística, economía, biología, ciencias medioambientales, educación, por mencionar algunas. Sobre este aspecto, el texto presenta variadas opciones que se manifiestan principalmente en intertextos (referencias

de teorías o de diversos autores: el libro “*The Wonder Boys*” de Michael Gurian (226), “*Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectations and Pupils’ Intellectual Development*” de Robert Rosenthal y Leonore Jacobson (245), la mención de una cita del destacado sociólogo Irving Goffman (236), o de autoras como Sara Mead (233). A continuación un ejemplo:

Ejemplo 4	
<b>Intertexto</b>	This is born out in one of the most famous studies in social psychology that demonstrated <i>the self-fulfilling prophesy</i> . In that study, sociologists Robert Rosenthal and Lenore Jacobson (1968) tested the hypothesis like this: They hypothesized that teachers had expectations of student performance and that students performed to those expectations. (245)

Por otro lado, está la terminología que se utiliza en el texto. Debido a la importancia del uso que el autor infiere a los conceptos que utiliza para su argumentación (o también para la funcionalidad o la intencionalidad del texto) y que algunos de estos conceptos quizás resulten similares a términos de uso quizás común o coloquial, una inadecuada interpretación de éstos dentro del contexto en el que se utiliza en el discurso puede tergiversar el contenido o bien, la carga política e ideológica del texto fuente.

A continuación en la siguiente tabla se presenta un listado de algunos conceptos y términos de cuidado para la traducción de los textos fuente:

boy culture	gender	ideology	social capital
continuum	gender categories	institucionalization	spheres (social)
crisis	gender conformity	manhood	stereotypes
cultural construction	gender construction	masculine	traditional femininities
dogma	gender disparities	masculinity	traditional ideologies
enmascultation	gender gap	middle class	tradicional jobs
femenine	gender inequality	normal	traditional male employment
femininity	gender policing	normativity	traditional masculinity
feminism	gender stereotypes	private life	



feminization	gender violence	public life	
--------------	-----------------	-------------	--

**Cuadro 3. Conceptos y términos.**

También deben considerarse aquellos términos que ejercen una función como referente cultural bien demarcada dentro de la cultura del texto fuente, pero no así para la cultura del público receptor del T.T.; o bien, aquellos términos que cuentan con una equivalencia terminológica pero no así una equivalencia referencial dentro del contexto de la estructura social, cultural o económica en la cultura del público receptor de la traducción. Como por ejemplo en el ámbito del sistema educativo estadounidense donde se puede encontrar términos culturalmente ajenos como *community college* o *associate degrees*, o términos aparentemente similares pero distintos en lo que se refiere a un significado equivalente en el sistema educativo (*Bachelor's degree, Master's degree, Doctoral degree* o *High School, Middle school*), "*School Valedictorians*", el sistema de calificación o de asignación de notas ("...boys report earning grades of grades A or B." "...high school grade point average was A or A+..."), el ACT (American College Testing Assessment) y el SAT (Scholastic Aptitude Test), diferencias conceptuales y referentes entre clases sociales (la "middle class" o clase media en los Estados Unidos no corresponde a las características de la clase media en Costa Rica o en el resto de países en Latinoamérica).

Esto también puede evidenciarse en el ámbito de los términos o fraseología de uso coloquial en países de habla inglesa, específicamente en la cultura del autor del texto. Aquí varios ejemplos presentes en algunas oraciones: *No Sissy Stuff, Most guys who like English are faggots, [w]hen I go to my class and they [other boys] bunk off, they will say to me I'm a goody goody, Give em Hell!*. Otro caso es la presencia de neologismos como *sissification, boy code, bro code* o *guy code*. En general, tanto los párrafos como la mayoría de las oraciones tienden a ser extensas, lo cual es poco común en la lengua inglesa. Sin embargo, esta pareciera ser una característica común entre textos cuyo contenido concierne a las ciencias sociales.

### 2.1.1 USO DE TÉRMINOS EN INGLÉS

El uso de términos en inglés en la traducción, se encuentra supeditado al predominio del uso con respecto a las reglas de nuestro idioma. En algunos casos, se debe a que dentro del discurso de teorías de géneros en el contexto académico, no sólo costarricense sino también latinoamericano, algunos términos o conceptos no cuentan con una traducción ni oficial, ni de uso común al castellano y el uso, definición o significado de éstas palabras es ampliamente conocido entre las personas que se especializan o que tienen un vínculo o interés en particular en estas temáticas. Tal es el caso del término *queer*, presente en varias ocasiones en el artículo de Halberstam, una de ellas es la siguiente:

Ejemplo 5	
T.O.	...I also want to think about <b>queer</b> politics in a global frame... (313)
T.T.	...a su vez quisiera reflexionar sobre las políticas <b>queer</b> en un contexto internacional... (53)

La decisión de no traducir y mantener este término en inglés se debe a que su uso en este texto parte de la conceptualización de las teorías *queer* y tanto dentro como fuera de este contexto, en el ámbito académico y específicamente en el ámbito de las ciencias sociales y humanidades, el término *queer* no tiene una traducción al castellano aceptable y mucho menos una de uso generalizado entre la comunidad académica y activistas dado que las teorías *queer* continúan hoy en proceso de construcción. Esto tampoco quiere decir que no se haya intentado, Carlos Fonseca y María Luisa Quintero explican que:

La Teoría Queer se ha intentado traducir como teoría torcida, teoría marica, teoría rosa, teoría “entendida”, teoría transgresora; sin embargo, casi siempre se pierde el sentido

preciso de la palabra inglesa, por lo que pensamos que es preferible utilizarla en el idioma original (Llamas, 1998; Guasch, 1998, 2000; Mérida, 2002) (46)

Existe una complejidad que va más allá de la teoría misma y que a su vez socava en el plano de la diversidad de opciones para la localización y la contextualización cultural que se le asigne a la traducción del término en inglés, sobre esto mismo concuerda José Javier Maristany, quien afirma que:

...la traducción de la palabra "*queer*" no es evidente en español. Más allá de que intentemos dar equivalencias como "rarito" o "desviado", "puto", "maricón", "marica", "comilón"; y, luego, "tortillera" o "marimacho", resulta siempre una equivalencia insuficiente de la que se escapan sentidos originales o se agregan otras evaluaciones propias de la cultura que traduce (18)

Por ello, antes de intentar una opción de traducción para término *queer*, lo que implicaría además todo un tema de investigación por sí mismo, se decide dar prioridad al uso y a las preferencias de la comunidad académica en las que se desarrolla el tema de las teorías, las políticas *queer* y demás conceptos que se desprenden de éstas teorías. Por otro lado, también es posible encontrar casos en los que los términos en el texto original constituyen neologismos en la lengua fuente, por lo que ante la complejidad de adaptar y contextualizar culturalmente estos términos a la lengua meta, resulta una labor no sólo extenuante sino también difícil, pues para efectos de lograr cierta inteligibilidad en el discurso general que se quiere transmitir, cualquier opción de traducción de los términos en cuestión no satisface la necesidad de reflejar esa complejidad y esa carga cultural y simbólica que se ilustra en el T.O. Por tanto, términos como *twiblings*, *butch* y *femme*, se mantienen en la traducción, pero con la excepción de que tal decisión exige una explicación del sentido de éstos términos dentro del contexto, a través de recursos como el uso de paréntesis o de notas al pie de página. Sobre estos últimos términos y por ende, las estrategias aplicadas en la traducción de las oraciones

que los contienen se profundizará más adelante, en el apartado relativo al uso o construcción de neologismos.

### 2.1.2 USO DE VULGARISMOS

La presencia de vulgarismos en el texto original, ilustra la naturaleza discursiva y contextual del tipo de texto, además de la situación comunicativa, por un lado. Mientras que también, revela ciertos rasgos estilísticos y de alguna forma ideológicos, que caracterizan la manera en que la persona que le da autoría al T.O. organiza y pronuncia su discurso.

Ante tal situación, para el proceso de traducción se requiere un análisis de las consideraciones previas que determinen la necesidad o no de mantener el uso de los vulgarismos presentes en el T.O., sin dejar de lado las necesidades o las condiciones establecidas según el público meta, el contexto y la situación traductológica en general. En este caso, el uso de vulgarismos dentro de un contexto académico cumple una función específica y la traducción, que va dirigida a un público meta también académico, requiere que sea visibilizada esa decisión de la autora de utilizar esos términos en un ambiente formal. Esto puede observarse en el siguiente ejemplo tomado del texto de Halberstam:

Ejemplo 6	
T.O.	...made the argument that equal opportunity means equal chance <b>to fuck up</b> your kids and extend the tyranny of the nuclear family. (315)
T.T.	...hizo que el argumento de "igualdad de oportunidades" se trasformara en el equivalente de "igualdad de probabilidades" <b>para cagarse en</b> sus hijos y extender la tiranía de la familia nuclear. (58)

Aquí, se evidencia que por contexto, la autora tuvo la opción de seleccionar muchos otros verbos que podrían dar un sentido similar a la hora de construir su discurso y que además podrían adecuar el registro al escenario dónde se presenta el texto (to ruin, to damage, to mess

up, etc.), sin embargo, su decisión de seleccionar “to fuck up” en lugar de cualquier otra opción y hacerlo siendo consciente del lugar y el público al que presentaría su artículo, indican un propósito no sólo estilístico sino también político e ideológico que debe ser reproducido en la traducción.

No obstante, es importante analizar el posible uso que la traducción pueda tener a futuro, como también considerar las situaciones en las que la traducción pueda, eventualmente, ser reproducida o publicada en algún medio y que quizás la presencia de vulgarismos en el texto traducido pueda resultar incómoda o herir sensibilidades entre un posible público meta. En este caso, la mejor opción es consultar a aquellas personas u autoridades que solicitan la traducción. Por esta razón, la presencia de vulgarismos en la versión traducida del T.O., está justificada y es respaldada por la organización del congreso GEFEDI.

### 2.1.3 USO O CONSTRUCCIÓN DE NEOLOGISMOS

La presencia de neologismos en los T.O. no es muy frecuente, pero es importante notar que sí aparecen algunos términos que calzan dentro de ésta categoría y que representan palabras claves para la comprensión tanto del contexto sino también del discurso que se plantea en el artículo “*Transgender In A Global Frame*” de Judith “Jack” Halberstam.

Términos como *homosocial*, *heteroflexible*, *twiblings*, *cis-gendered*, constituyen ejemplos de neologismos encontrados en el texto de Halberstam. Para cada caso, el proceso de traducción fue distinto, pues para *heteroflexible* y *cis-gendered* sí existen términos en español y éstos se tradujeron como “heteroflexible” (de heteroflexibilidad) y “cisgénero”, términos que son aceptados y utilizados en el ámbito de los Estudios de Géneros. Nótese el siguiente ejemplo donde se ilustra la traducción de uno de estos conceptos:

Ejemplo 7	
<b>T.O.</b>	At the turn of the century, fraternal lodges offered men a homosocial sanctuary... (227)
<b>T.T.</b>	A comienzos de siglo, las organizaciones fraternales proporcionaron a los hombres un santuario homosocial... (14)

El término *homosocial*, se traduce aquí como “homosocial” y este adjetivo se deriva del concepto sociológico de “homosocialidad”, el cual se utiliza para describir a personas cuyas preferencias (en términos de relaciones sociales y no románticas ni sexuales) se inclinan por personas de su mismo sexo. En el mismo texto, término “cis-gendered”, por ejemplo, se menciona como un término reciente cuyo uso responde a una necesidad de visibilizar una orientación sexual generalmente es naturalizada. La traducción de este término al español no es muy conocida; no obstante, es posible encontrar referencias sobre el uso del concepto “cisgénero” en documentos oficiales de la Comisión de Interamericana de Derechos Humanos de la Organización de los Estados Americanos, donde se le define como una categoría que refleja la conformidad que existe entre el sexo biológico y lo que se espera en relación a la concordancia con su género en el ámbito social y cultural (11). De modo que el término “cis-gendered” que aparece en el texto original, se traduce tal como se ilustra a continuación:

Ejemplo 8	
<b>T.O.</b>	And new terms like this one and like cis-gendered have entered into usage to try to denaturalize and defamiliarize the normatively gendered body as well. (318)
<b>T.T.</b>	Así, nuevos términos como éste al igual que el término <i>cisgénero</i> , han entrado en uso para tratar de desnaturalizar y también des-familiarizar los cuerpos género-normativos. (62)

Por otro lado, el caso del término *twiblings*, en términos traductológicos resulta particularmente interesante, pues es una palabra que surge de la unión de dos términos en

inglés “*twin*” y “*siblings*”. El término *twiblings*, también fue creado en un contexto reciente para describir a aquellos niños o niñas que nacen al mismo tiempo (o con días de diferencia) pero de dos vientres distintos producto de procesos de fertilización in vitro. El siguiente ejemplo, muestra cómo se mantiene el término en inglés en la traducción:

Ejemplo 9	
T.O.	Fatherhood and motherhood themselves have drifted from the gendered economies that held them in place and as they drift, the meanings of ‘siblings,’ ‘ <b>twiblings</b> ’ and other peer relations also shift. (317)
T.T.	La maternidad y la paternidad han ido desplazándose de las economías de género que las mantienen en su lugar y a medida que éstas cambian también van modificando los significados de “hermanos/hermanas”, “ <b>twiblings</b> ” (término utilizado para denominar por ejemplo, a mellizos nacidos de dos vientres distintos). (60)

En la versión traducida del texto se decide mantener el término *twiblings* en inglés, pues su traducción resulta una tarea de suma complejidad que podría incluso desarrollarse como tema para otra investigación. Además, su traducción o adaptación al español traería consigo entrar en la discusión sobre el uso o las diferencias conceptuales y culturales de lo que significan las palabras *gemelos* y *mellizos* en Costa Rica y en otros países latinoamericanos. Por ello, en el T.T. se mantiene el término en inglés y se agrega una breve explicación de su significado entre paréntesis.

#### 2.1.4 USO DE CALCOS

En la traducción se utilizan algunos calcos, como *asumir* y *gai*. Ambos términos son aceptados y ampliamente utilizados en el ámbito de los Estudios de Géneros. El motivo de fondo que justifica el uso de éstos calcos en la traducción es la necesidad de lograr una mayor comprensión el texto y su contenido, tarea que posiblemente sería truncada si se tratase de utilizar otras opciones (quizás más correctas en lo que respecta a las reglas del idioma

español), pero que no precisamente son utilizadas con frecuencia en discusiones teóricas y académicas en el ámbito de los Estudios de Género y en este caso. La presencia de calcos no responde entonces a preferencias de un término sobre otro, sino a razones de uso dentro del ámbito académico al que se dirige el texto traducido, tal y como puede observarse en esta oración:

Ejemplo 10	
T.O.	...and they make possible an education for potentially gender normative kids in the arbitrariness of all <b>gender roles</b> (316)
T.T.	...y también hacen posible la educación de niños y niñas potencialmente género normativos en la arbitrariedad de todos los <b>roles de género</b> (59)

El ejemplo anterior muestra cómo el concepto “gender roles” podría perfectamente traducirse al español como “papeles de género” sin embargo, dentro del ámbito de los Estudios de Género tanto en Costa Rica como en el resto de Latinoamérica, el concepto de “rol/roles de género” es ampliamente aceptado y utilizado en un sinnúmero de libros, artículos académicos así como en muchas otras publicaciones<sup>27</sup>. De ahí que, referirse a ese concepto en lugar de “roles de género” podría crear confusión y se distorsionaría la transmisión del mensaje, pues en el ámbito profesional y académico en el que se utiliza y de desarrollan discusiones sobre este concepto, su uso ya se encuentra lo considerablemente arraigado y no se habla de “papeles de género” sino de roles que pueden ser de género o rol de hombre, mujer, madre o padre, por ejemplo. Asimismo, un cambio en ese sentido truncaría a futuro las posibilidades de encontrar referencias sobre el significado, definiciones y otras construcciones conceptuales derivadas, en caso de que alguna persona pretenda profundizar o investigar sobre el tema, pues difícilmente encontraría referencias sobre roles de género bajo la denominación de papeles de género.



## 2.2 CARACTERÍSTICAS SUPRASEGMENTALES

En general, los elementos suprasegmentales o llamados también prosódicos, son aquellos elementos que afectan el habla en un nivel superior al de sus segmentos o fonemas. Sin embargo, Christiane Nord explica que los elementos suprasegmentales en los textos son “...all those features of text organization which overlap the boundaries of any lexical or syntactical segments, sentences, and paragraphs, framing the phonological ‘gestalt’ or specific ‘tone’ of the text.” (131)

Como se indica en la cita anterior, los elementos suprasegmentales en un texto moldean la tonalidad que se le quiere dar al mensaje que pretende transmitir en el texto y para efectos de esta investigación, los elementos o las características suprasegmentales cobran notable importancia no sólo para el análisis del texto fuente, sino también para su traducción.

El texto original no presenta muchas variables en términos del tipo de fuente que se utiliza. Para los subtítulos o para introducir cada apartado en el texto, los autores recurren, por ejemplo, a la titulación en letras mayúsculas para dar énfasis al enunciado. El uso de cursiva, también es implementado para enfatizar conceptos o bien para introducir nuevas secciones dentro del discurso. La tipografía utilizada en el texto cumple la función de presentar información y argumentar su relevancia con un tono de sobriedad, no se trata de desviar al público receptor con elementos que puedan turbar el contenido que allí se expone, lo que de alguna manera infiere que se exige al público plena concentración e interés en el tema.

En general, el texto fuente no presenta imágenes como elementos no verbales, por ejemplo, pero si pueden notarse en la distribución de la información y en el diseño del texto, como también en el uso determinado de la puntuación. Por ejemplo, el uso de comillas para restar validez a la categorización de crisis o de diferencias de género que se debaten en el texto: *boy crisis*, *gender gap*; o el uso de letra cursiva para denotar un énfasis: “More than 90%

---

<sup>27</sup> Algunos ejemplos se pueden ver en: (Paulson, 7), (Abramo, 231), (Pautassi, 19), (Amorós, 77) (Ceciliano, 25), (Ruiz, 120)

of all elementary school teachers and three-fourths of *all* U.S. teachers are female” (Kimmel 255). Por otro lado, si se despliegan varios gráficos y tablas estadísticas para complementar los contenidos pero éstos se eliminaron del corpus para la versión traducida del texto.

### 2.2.1 CLASIFICACIÓN DE LOS USOS Y LOS TIPOS DE COMILLAS (« ») VS. (“ ”)

Como primer elemento de análisis se encuentra el uso de las comillas. En ambos de los textos originales, se puede observar un uso particular de las comillas, ya que no se sigue un parámetro definido para el uso de uno u otro tipo de comillas, más se utilizan las comillas altas o inglesas de manera generalizada e indistinta, según la función que cumplen en el texto. Así, para los textos traducidos, es necesario recurrir a una clasificación de los discursos entrecorillados para así determinar qué tipo de comillas son las más adecuadas de utilizar, y lograr evitar confusiones, ambigüedades u otras situaciones que induzcan a las personas a posibles malinterpretaciones.

Es importante aclarar que de acuerdo con las pautas que se exponen en el libro *Ortografía básica de la lengua española*, de la Real Academia Española, “...se recomienda utilizar en primera instancia las comillas angulares, reservando los otros tipos para cuando deben entrecorillarse partes de un texto entrecorillado. En este caso, las comillas simples se emplearían en último lugar...” (RAE 2012 90-92). No obstante, en la versión traducida de los textos fuente se utilizan las comillas altas o inglesas (“ ”) para indicar un uso de palabras o expresiones impropias, o que se utilizan irónicamente y también con sentido especial o sentido figurado. Un ejemplo de este tipo de entrecorillado se encuentra en oraciones como la siguiente:

Ejemplo 11	
T.O.	In Europe, as well, this “crisis” of masculinity at the turn of the 20th century was expressed in similar ways –from blaming feminism for the “ <b>feminization</b> ” of boys, to efforts to revitalize boys through hardy male activities, scouting, sports, and all-male activities. (228)
T.T.	En Europa esta “ <b>crisis</b> ” de la masculinidad de comienzos de siglo XX, también se manifestó de forma similar: desde el adjudicar al Feminismo la culpabilidad de la “ <b>feminización</b> ” de los chicos, hasta en esfuerzos para re-virilizar a los chicos por medio de fuertes actividades masculinas, exploración, deportes y todo tipo de actividades sólo para hombres. (15)

El uso de las comillas altas en los términos *feminización* y *crisis*, ambos casos, cumple una función de demarcación de un sentido figurado, sobre todo en el último caso, pues a lo largo del artículo su autor trata de demostrar que la crisis de los chicos a la que se hace referencia desde un discurso oficial no resulta del todo en una crisis *per se*, si se le mira desde otra perspectiva, como la que el mismo autor propone en su texto. Por otro lado, se utilizan las comillas angulares (« ») para indicar la reproducción de citas textuales o aquellos casos donde se parafrasean citas textuales, también cuando se introducen comentarios o intervenciones de participantes o entrevistados, y también se aíslan términos o palabras entre comillas angulares cuando en el texto se comenta o se refiere a éstas en particular. Un ejemplo del uso de comillas angulares en casos donde se hace referencia a citas textuales se puede ver en la siguiente oración:

Ejemplo 12	
T.O.	...and, as Susan McGee Bailey and Patricia Campbell point out, “ <b>gender stereotypes, particularly those related to education, hurt both girls and boys.</b> ” (229)
T.T.	...tal y como Susan McGee y Patricia Campbell señalan: « <b>los estereotipos de género, en particular aquellos relacionados con la educación, hacen daño tanto a los chicos como a las chicas</b> ». (16)

En el texto original, el autor no hace distinción del tipo de comillas que utiliza para una u otra función dentro del discurso y así en todo el resto del artículo, lo que se presta a confusiones o malentendidos por parte de del público meta. De modo que en el texto traducido se hace una demarcación con comillas angulares. Otro ejemplo, que también ilustra el uso de comillas angulares pero en función de demarcar otras intervenciones o comentarios de personas entrevistadas es el siguiente:

<b>Ejemplo 13</b>	
<b>T.O.</b>	Indeed, today, when I poll my female students and ask “ <b>what does it mean to be a woman?</b> ” they usually say “ <b>it means I can be anything I want.</b> ” (234-235)
<b>T.T.</b>	De hecho, hoy en día, cuando hago sondeos entre mis alumnas y le pregunto « <b>¿qué significa ser mujer?</b> » generalmente responden que « <b>significa que puedo ser lo yo que quiera</b> ». (22)

Nuevamente es posible notar que en el texto original el autor no hace distinción de las comillas que utiliza, cuando su función es distinta a la del ejemplo anterior. Lo anterior, no solo llama la atención, sino que constituye una de las características más relevantes en esta investigación, pues el uso indistinto de las comillas está presente a lo largo del corpus y traductológicamente resulta un obstáculo, ya que el texto original requiere un trato especial para lograr identificar y diferenciar la función que cada entrecomillado tiene dentro del discurso y también para determinar si esto afecta o no el sentido del mensaje si se reproduce sin diferenciación alguna en el texto traducido.

### 2.2.2 USO DEL SUBRAYADO Y CURSIVA COMO RECURSO ENFÁTICO

El uso del subrayado se encuentra solamente en la ponencia “Is There a “Boy Crisis” in School?” de Michael Kimmel. Los usos del subrayado tanto en palabras como frases a lo largo de esta ponencia son muy variados y al traducir el texto, no todas las funciones que el autor

parece asignar al uso del subrayado según el contenido y el contexto de la ponencia logran cumplir su objetivo pues también hace uso de la cursiva como recurso enfático. Así, en un mismo texto se utilizan dos elementos suprasegmentales distintos para ejecutar una misma función. En seguida, se revelan los casos en los que se ilustran las distintas funciones que ejerce el subrayado a lo largo del mismo texto:

<b>Ejemplo 14</b>	
<b>Caso 1</b>	
<b>T.O.</b>	Another national survey of 15, 686 students in grades 6-10 published in the <u>Journal of the American Medical Association</u> (JAMA) found that... (240)
<b>T.T.</b>	En otra encuesta realizada a nivel nacional entre 15.686 estudiantes de sexto a décimo grado, publicada por la revista de la Asociación Médica Estadounidense (JAMA) se halló que... (32)
<b>Caso 2</b>	
<b>T.O.</b>	For example, in his book, <u>The Wonder of Boys</u> , the writer Michael Gurian points out... (233)
<b>T.T.</b>	Por ejemplo, el autor Michael Gurian señala en su libro “ <i>La maravilla de los chicos</i> ” que... (19)
<b>Caso 3</b>	
<b>T.O.</b>	...mute the salience of <u>gender</u> over the salience of biological <u>sex</u> . (227)
<b>T.T.</b>	...se esconde la relevancia del <u>género</u> frente a la relevancia del <u>sexo</u> biológico. (14)

El primer caso se puede observar que en el texto original el autor subraya el nombre de la asociación, pero ya en la traducción se decide eliminar este subrayado y mantener el nombre de la asociación sin ningún tipo de demarcación. En el segundo caso, se puede ver cómo en el texto original se utiliza el subrayado para marcar el nombre de un libro escrito por otro autor, pero en la traducción se elimina ese subrayado y se marca con cursiva el nombre del libro

mencionado. Lo mismo sucede con el resto del corpus en su versión traducida, todos los nombres de libros y otras publicaciones mencionadas en el texto original se escriben en cursiva para su diferenciación. Por último, en el tercer caso el subrayado en el texto cumple una función distinta a las dos anteriores. Aquí, el autor subraya ciertas palabras o términos con el propósito de hacer énfasis sobre ellos y en este caso se identificó el uso del subrayado no sólo como un recurso enfático sino también como una característica estilística del autor. De modo que, en la traducción se trata de mantener (en la medida de lo posible) la función del subrayado del texto original. Es decir, el uso del subrayado se mantiene para los casos donde el autor subraya palabras o frases con la intención de hacer énfasis y se eliminan en los casos donde se subraya los nombres de otras fuentes (e.g. libros, instituciones, etc.).

Por otro lado, el texto de Kimmel tiene además otra particularidad y es que en él se halla simultáneamente el uso del subrayado y también el uso de la cursiva como recurso enfático. Tal es el caso de los tres ejemplos siguientes:

<b>Ejemplo 15</b>	
<b>Caso 1</b>	
<b>T.O.</b>	In North America and Europe, these are the three dimensions of the current 'boy crisis:' <i>attendance, achievement, and behavior.</i> (218)
<b>T.T.</b>	En Norte América y Europa, la <i>escolarización</i> , el <i>rendimiento</i> y el <i>comportamiento</i> son las tres dimensiones de la 'crisis de los chicos' . (3)
<b>Caso 2</b>	
<b>T.O.</b>	But more than that, I will show <i>how to think</i> about these issues...(218)
<b>T.T.</b>	Pero más que eso, se hará muestra <i>de cómo pensar</i> acerca de estos aspectos... (3)
<b>Caso 3</b>	

<b>T.O.</b>	In addition, the shift <i>from</i> heavy industry and manufacturing has mirrored the shift <i>towards</i> the post-industrial knowledge economy... (222)
<b>T.T.</b>	Asimismo, los <i>cambios</i> en la industria pesada y en los procesos de manufactura han ido produciendo paralelamente <i>cambios hacia</i> una economía del conocimiento postindustrial... (9)

El encontrar en un mismo artículo dos tipos de recursos distintos para enfatizar palabras o frases constituye un conflicto a nivel traductológico y recae sobre la estética y el estilo del texto traducido. Sobre esta particularidad, se decide mantener el estilo del autor en el texto original y se reproduce el uso de la cursiva como recurso enfático, junto con los casos que se explicó anteriormente sobre el uso del subrayado.

### 2.2.3 NOTAS DE PIE DE PÁGINA COMO RECURSO TRADUCTOLÓGICO

En la traducción de los T.O. así como en los textos sociológicos en general, se considera el uso de las notas al pie de página como un recurso traductológico. Las notas al pie de página proporcionan al profesional en traducción que se dé a la tarea de traducir este tipo de textos, una herramienta clave para los casos en los que se necesita aclarar conceptos o dónde la traducción no precisamente refleja el contenido del T.O. y se convierte en requisito el uso de explicaciones. El uso de las notas al pie, a diferencia de las explicaciones entre paréntesis, permite desarrollar explicaciones más completas y no interfieren tanto con la fluidez del texto y la lectura del mismo. Además, las notas al pie de página ofrecen al traductor o traductora la posibilidad de profundizar y explicar al nuevo público al que se dirige la traducción, sobre aquellos conceptos que no se desarrollan en el T.O. y que podrían, resultar totalmente ajenos a la cultura meta de la traducción, como es el caso de los siguientes ejemplos:

<b>Ejemplo 16</b>	
<b>T.O.</b>	...was the quiet revolution in parenting that may have been affected by the phenomenon of the butch dad. (316)
<b>T.T.</b>	...fue la revolución silenciosa en la crianza de los hijos e hijas que puede haber sido afectada por el fenómeno de las <i>butch</i> <sup>16</sup> ... (58)
<b>Nota al pie</b>	<sup>16</sup> El término <i>butch</i> se utiliza para caracterizar a las lesbianas masculinas. En Costa Rica y en otros países de Latinoamérica se les denomina despectivamente con el término <i>marimacho/a</i> , <i>machorra</i> o <i>camionera</i> . (idem)

Este primer ejemplo, demuestra cómo se maneja el uso de un término en inglés en la traducción, mediante una explicación del significado de la palabra en su idioma original y se menciona algunas opciones de traducción de la misma pero con la aclaración de que tales opciones son culturalmente ofensivas y son de uso peyorativo. En el segundo ejemplo la nota al pie de página cumple otro objetivo, aquí se desarrolla brevemente un concepto que en el T.O. no se explica y se amplifica el panorama del público meta con información que en términos culturales resulta ajena a su cultura:

<b>Ejemplo 17</b>	
<b>T.O.</b>	The fascination with hijaras in India for example... (320)
<b>T.T.</b>	La fascinación con los <i>hijaras</i> <sup>19</sup> en la India, por ejemplo... (67)
<b>Nota al pie</b>	<sup>19</sup> Según la Encyclopedia of Gender and Society (Enciclopedia de género y sociedad), en la India el término <i>hijara</i> se utiliza para categorizar a personas que nacen con sexo masculino (algunas veces pueden ser hermafroditas o intersexo) y que desempeñan su identidad sexual como mujeres.... (ídem)

De esta forma, las notas al pie de página, en ciertas circunstancias pueden funcionar como un recurso traductológico que no precisamente deviene en carácter de impedimento para



una clara comprensión del texto traducido, por parte de sus lectores y lectoras. Como se ha visto, en los artículos que se analizan en esta investigación, los elementos suprasegmentales se presentan de tal manera que su uso apunta a funciones específicas dentro de cada discurso y a simple vista pueden no ser considerados como relevantes o fácilmente pueden pasar desapercibidos en caso de ser abordados por traductores o traductoras que no se encuentran familiarizadas con textos de ese tipo o bien, con las particularidades que determinan la naturaleza de los discursos que se desarrollan en ambos casos y que representan un factor determinante para la comprensión de los textos y del mensaje que los autores pretenden transmitir. Por esta razón, en el siguiente apartado se desarrollan algunas ideas respecto al discurso y la importancia de este concepto para efectos de la traducción, particularmente aquellos de textos de carácter sociológico.

### 3. EL DISCURSO Y EL DISCURSO SOCIOLÓGICO

Hasta este punto se han descrito algunos de los elementos léxicos y suprasegmentales de trascendencia, que orientaron el análisis del corpus y la selección de las estrategias traductológicas empleadas en la traducción de cada uno de los artículos. Corresponde ahora abordar una reflexión sobre un tema que podría ser de igual o mayor importancia que aquellos que describen la estructura de cada uno de los textos estudiados y que además, constituye el hilo unifica los artículos de Michael Kimmel y el de Judith Jack Halberstam como un solo corpus. Es decir, aquí entra en discusión el tema del discurso y específicamente del discurso sociológico, como una clave fundamental para comprender el texto original no sólo a nivel traductológico sino también a nivel sociológico y por ende, lograr una traducción de un corpus que no puede, ni debería catalogarse como parte de un todo generalizado dentro de la categoría de textos que en traductología se denominan como textos de Ciencias Sociales.

Para poner esto en perspectiva, tan sólo basta recordar las acotaciones hechas por Heim y Tymowski presentadas en el capítulo II, o bien notar que en su obra *Guidelines for the*

*Translation of Social Science Texts*, trazan su cuestionamiento sobre las diferencias que existen entre los textos literarios y los textos de ciencias naturales, textos técnicos y textos de ciencias sociales, delimitando éstos últimos como una sola categoría generalizada “are social science texts sufficiently distinctive to warrant an approach to translation distinct from that used for natural science texts (texts in chemistry, physics, mathematics, and the like) and technical texts (instruction manuals and the like) on the one hand, and literary texts on the other? We believe they are.” (3) Por su parte, Joshua Price manifiesta una preocupación ante la generalización de los textos de ciencias sociales como parte de una subcategoría dentro de otra categoría distinta: “in Translation Studies, a distinction is conventionally made between literary and non-literary translation. Non-literary translation generally includes technical manuals, rulebooks, scientific articles, medical information, and other ‘pragmatic’ texts that draw on standardized terminology. Literary translation would be of literature and poetry.” (348)

Como se ha descrito inicialmente, los artículos de Kimmel y Halberstam fueron presentados en un contexto muy particular, donde se desarrolló una interacción entre especialistas de distintas áreas relacionadas con las ciencias sociales y humanidades en general y en el marco de una actividad académica. De este modo, entra aquí la necesidad de identificar las características que definen el tipo de discurso que se desarrolla dentro de este contexto específico y no se trata de identificar el discurso como un elemento más dentro de un análisis textual en función de una traducción, sino que se trata de visualizar y de comprender el discurso como una interacción en la que traductológicamente interviene la persona que escribe el texto, la que lo traduce y la que finalmente lee la traducción. Teun A. van Dijk manifiesta que “el estudio del discurso como acción puede concentrarse en los detalles interactivos del habla (o del texto escrito), pero además puede adoptar una perspectiva más amplia y poner en evidencia las funciones sociales, políticas o culturales del discurso dentro de las instituciones, los grupos o la sociedad y la cultura en general” (25).

Esto pone en perspectiva el concepto de discurso como una acción social en la que subyacen distintas funciones comunicativas entre los individuos o grupos de individuos que participan en esa interacción de productor de texto-traductor-público meta. Sobre este mismo punto, el Instituto Centroamericano de Estudios Políticos (INCEP) hace referencia del discurso como una práctica social en la que,

Tanto el discurso oral y escrito son formas de prácticas sociales en contextos socio-culturales; no sólo somos usuarios de una lengua sino también somos parte o miembros de un grupo, institución o cultura. Mediante el uso de la lengua, entre otros, desempeñamos roles, afirmamos o negamos, estamos de acuerdo o desacuerdo, pedimos o damos información, adquirimos conocimiento (35)

Ahora, señaladas estas nociones sobre el discurso, su importancia a nivel traductológico cobra otra dimensión y esta es esencialmente, en la que el discurso adquiere su carácter sociológico y se aleja de los demás tipos o nociones de discurso. Los textos de Kimmel y Halberstam tienen cualidades que los ubican categóricamente como discursos sociológicos. Pero, ¿cómo podría un traductor o traductora notar en el texto esas cualidades, cuando no está consciente o no logra percatarse de ellas, no por negligencia y mucho menos por ignorancia, sino porque no cuenta con una formación previa que le permita identificarlos? ¿Cómo podría un profesional en traducción acercarse a los textos cuyo discurso es de carácter sociológico, cuando éste tipo de discurso no le es familiar? Responder a estas preguntas no es sencillo, incluso en casos como los que contextualizan esta investigación, se ha estudiado y se tiene formación profesional tanto en traducción como en sociología. No obstante, esta investigación es un esfuerzo por lograr asumir un tema de competencia traductológica, teniendo en cuenta las ventajas de una perspectiva sociológica que podría ofrecer, en ese sentido, un apoyo nunca antes suscitado en el estudio de determinado tipo de textos.

En el Capítulo II se hizo una breve descripción de los procesos de formación en sociología como carrera universitaria en Costa Rica. Se describe también la historia de este

campo y se mencionan los criterios generales de los profesionales en sociología, sus características y la importancia de la traducción en el proceso de formación, así como sus autores más importantes. Pero, todo eso no logra explicar la dinámica que se esconde tras la práctica sociológica y la construcción del discurso desde esta perspectiva. Para cualquier profesional en traducción que se dedique a la traducción de textos de ciencias sociales debe tener claro que no todas las disciplinas dentro de esta categoría pueden tratarse de la misma manera. Cada campo tiene un origen y una naturaleza distinta que responde a necesidades también muy distintas dentro de una sociedad. Quienes profundizan y estudian profesionalmente la sociedad desde una disciplina u otra desarrollan estrategias, desempeñan roles específicos y hacen un uso de la lengua de acuerdo a las funciones sociales, políticas o culturales que su discurso requiere para explicar desde su propia perspectiva, esta es, no la perspectiva individual del profesional en una u otra disciplina, sino desde la perspectiva que cada disciplina le permite a un grupo preparado de individuos desarrollar, para explicar mejor en qué consiste, cómo funciona y cómo podrían mejorar las instituciones, los grupos, las organizaciones, la cultura y la sociedad en general.

En este sentido, la sociología como disciplina ha tratado de posicionarse como una ciencia, que a diferencia de las demás ciencias, mantiene una relación muy estrecha con el sentido común. El carácter científico de una disciplina recae sobre la capacidad de lograr cumplir con las leyes y las reglas que permiten a los especialistas posicionarse de manera objetiva frente a su objeto de estudio. No obstante, el objeto de estudio de la sociología es la sociedad misma y eso implica que el sociólogo o la socióloga, logre posicionarse objetivamente frente a su objeto de estudio, aún siendo consciente de que es parte de su mismo objeto. Dadas las particularidades de la sociología como ciencia y de la forma en la que sus especialistas deben posicionarse frente a sus objetos de estudio, la construcción del discurso sociológico podría decirse que consiste en la descripción de un compendio de apreciaciones

subjetivas sobre las relaciones sociales reproducidas, pero hecho con carácter objetivo, de manera detallada y estructurada. El sociólogo Zigmunt Bauman explica lo siguiente:

Se espera que los sociólogos en su práctica tomen muchas precauciones para distinguir –de modo claro y visible– entre los enunciados corroborados por evidencia disponible y las proposiciones que solo pueden aspirar a la categoría de ideas previsorias, no probadas (18)

Esto que dice Bauman es una de las razones por las que dentro del discurso sociológico, los elementos suprasegmentales presentes de forma textual, tales como el uso de comillas, se vuelven tan indispensables ya que son el recurso que le permite a los especialistas en este campo expresarse y desarrollar sus ideas con la salvedad de que se está haciendo una diferenciación entre los enunciados que son posibles de corroborar con evidencia disponible y aquellas proposiciones que constituyen solamente categorías provisorias. Los discursos sociológicos se producen intrínsecamente en un contexto social determinado, esto hace que de ellos puedan desembocar definiciones basadas en una sociedad específica pero con una apariencia descontextualizada. Lo mismo sucede con el uso de términos en inglés en el texto traducido, en el texto original se están describiendo situaciones y contextos específicos con categorías que fueron creadas para dar un sentido a ese objeto de estudio que se quiere explicar, es decir, construcciones a partir de una cultura y sociedad distintas donde el inglés es la lengua oficial, pero que deben presentarse como categorías generalizadas para que la inteligibilidad del discurso pueda ser apreciada por el resto de la comunidad de especialistas y que, a partir de ellas puedan comprender eso que se pretende explicar asociándolo a sus propias experiencias y contextos más próximos, reconstruyéndolos en sus propios idiomas y con sus propios referentes culturales.

Finalmente, para tener más claro el por qué del discurso sociológico es necesario comprender la acción de pensar sociológicamente como ese “dar sentido a la condición humana a través de un análisis de las múltiples redes de interdependencia humana, esa dura

realidad a la que nos remitimos para explicar nuestros motivos y los efectos de su activación”.  
(Bauman, 20-21) Y esto es precisamente lo que en traductología debería considerarse antes de dar un tratamiento generalizado a los textos en las ciencias sociales.

## CONCLUSIONES

Una vez concluido el proceso de traducción e investigación vemos cómo se ha demostrado la necesidad de contextualizar el papel de la traducción en el proceso de formación académica y actualización profesional en el campo de la sociología y cómo ha quedado plasmada a lo largo del desarrollo y cumplimiento de los objetivos de esta investigación. De ahí la revisión de la teoría existente en torno al papel de la traducción en los procesos de formación de especialistas en distintos campos se logró a través de la categorización de la teoría examinada en tres apartados. El primero de ellos nos indica algunas generalidades teóricas sobre la enseñanza de la traducción en las que se exponen las necesidades que se presentan en los procesos de formación y de enseñanza de la disciplina traductológica, el segundo nos refiere a una serie de consideraciones teóricas sobre el papel de la traducción en otras disciplinas y, por último, se aborda la teoría sobre la traducción especializada que puede ser vinculada al campo de la sociología y en especial, al tratamiento que se le da a los textos de ciencias sociales en términos traductológicos, y por ende, el tratamiento que reciben y han recibido los textos sociológicos como parte de esta clasificación.

Seguidamente, entra en cuestión la relevancia de la traducción en los procesos de formación de profesionales en el campo de la sociología en general, la cual queda evidenciada en la determinación de un estado de la cuestión que deja entrever las características de la carrera de sociología en Costa Rica, con especial énfasis en la Universidad Nacional. Con esto, se lograron identificar los criterios generales que caracterizan a los profesionales en este campo según los parámetros establecidos por la Escuela de Sociología de esta universidad y se evidencia la inexistencia de estrategias que permitan adaptar o desarrollar las capacidades de comunicación oral o escrita de las y los estudiantes de esta carrera en función de su condición de futuros profesionales este campo, pero sobre todo, en función de su condición como futuros productores y productoras de conocimiento científico que a futuro, sea próximo o

lejano, podría requerir de una intervención traductológica para su socialización en diversos espacios de intercambio académico en distintas regiones o países cuya lengua oficial es distinta al castellano.

De esta forma queda demostrada la pertinencia de una profundización en los estudios sociológicos enmarcados en el contexto de la traducción, considerando la naturaleza en la que intervienen y las maneras en las que se vinculan ambas disciplinas. Así, mencionar a los autores más importantes en el campo de la sociología y además presentar un esbozo de la historia del pensamiento sociológico y el papel histórico de la traducción en la estructuración del conocimiento sociológico, constituye un primer e importante paso como parte de un proceso de reconocimiento básico para cualquier traductor o traductora no especialista que pretenda encausarse en la traducción de textos de este tipo. Por otro lado, una apropiación de este conocimiento básico sobre la historia y el desarrollo del pensamiento sociológico, constituye también una buena estrategia para familiarizarse y comprender mejor este tipo de textos, cuyo nivel de complejidad discursiva suele pasar desapercibida por la sutileza en que ésta se manifiesta a través del estilo y la forma en la que cada autor o autora decide perpetuar el carácter sociológico en su discurso y en el texto, que como ya hemos visto puede materializarse en un uso diferenciado de los signos de puntuación o en otros tipos de recursos tan diversos como el subrayado o el uso o creación de neologismos, por ejemplo.

Lo anterior, precisamente deviene en la necesidad y la relevancia de un análisis de los aspectos sintácticos y léxicos de un conjunto de ejemplos de traducciones tomados de textos de estudio en el plan de bachillerato en sociología de la Universidad Nacional y la posterior reflexión sobre el trabajo de adecuación lingüística que requiere la traducción o redacción de textos generados en Latinoamérica. Esto demuestra la importancia de traducir textos de actualidad dentro del contexto latinoamericano, tales como el texto original que dio pie al desarrollo de esta investigación.



Por otro lado, es imprescindible resaltar el nivel de profundización y lo extenso del análisis del corpus en esta investigación, ya que deja entrever la pertinencia de retomar el papel del especialista en los procesos traductológicos en distintos campos. Llevar a cabo un análisis del corpus tan detallado como el que se presenta en esta investigación requiere de una familiaridad y un conocimiento previo no sólo del tipo de texto sino también de la naturaleza y de la estructuración del discurso sociológico, pues un traductor o traductora que no se especialice en este campo o bien, que no tenga una familiaridad con este tipo de textos, difícilmente lograría identificar la función específica que los elementos suprasegmentales pueden ejercer en los textos y que interfieren en la estructuración de un discurso sociológico específico. En el Capítulo III se analizó en profundidad la importancia de la especialización en traducción de sociólogos que se dedican a este campo con un extenso análisis del corpus en el que se describe la extratextualidad del corpus siguiendo las pautas de Christiane Nord. Además, se elaboró un análisis detallado de la macro y microestructura textual del corpus y se presenta un esbozo sobre la conceptualización del discurso desde la sociología, ya que desde todas las ramas del conocimiento debería efectuarse un análisis textual en este sentido, para identificar las particularidades de cada campo, que en este caso, significó un análisis de lo “no analizable” como lo son el uso de comillas, cursiva y subrayado, por ejemplo.

Otro aspecto a considerar es la importancia del desarrollo de las habilidades de redacción y dominio del castellano en el ámbito académico, sobre todo del uso dado a los aspectos suprasegmentales, por parte de las y los estudiantes de sociología y sobre todo de los beneficios de esa destreza en el ejercicio de la traducción por parte de las y los traductores. Es importante aclarar que algunos textos sociológicos podrían resultar al traductor o traductora, en apariencia, como textos convencionales y vacíos de terminología técnica o especializada. Sin embargo, ignorar la etapa de investigación previa, aún cuando un texto pareciera no requerirlo, puede implicar el riesgo de pasar por alto pequeños detalles como los que se advierten en los capítulos previos de esta investigación y de los cuales cualquier profesional en

traductología que trabaje o quiera emprender en la traducción de textos en este campo, debería tener al menos suficiente noción de ellos para lograr tomar las decisiones más acertadas durante el proceso de traducción, sin comprometer la calidad de su trabajo, y sobre todo, sin comprometer la labor comunicativa que se quiere efectuar.

Finalmente, y desde una posición como profesional en sociología y en traductología, me es imposible obviar que en todo este proceso de traducción e investigación devino en la identificación de ciertos puntos de inflexión entre ambas disciplinas que a lo largo de todo el trayecto iban cobrando mayor notoriedad. Con esto me refiero a que, por un lado, tanto la sociología como la traductología son ciencias que comparten un estigma, ambas suelen no ser reconocidas como tales en otros ámbitos académicos y comunidades científicas. Pues de una u otra manera, sea por la forma en la que abordan su objeto de estudio o el tipo de metodologías que se utilizan para su estudio, ambos discursos sociológicos y traductológicos suelen ser señalados como carentes de validez científica. Ambas disciplinas ven cuestionada su objetividad, en el sentido de que sociológicamente se cuestiona la “neutralidad” y traductológicamente se cuestiona la “fidelidad” con respecto a sus correspondientes objetos de estudio, pues tanto un sociólogo como una traductora, no pueden extraerse de su propia historicidad de la realidad social en la que se vive. De alguna u otra manera, en su quehacer académico y profesional lleva impregnado su propia visión de la realidad social, cultural política y económica, y esto interviene en la construcción social de los conceptos, de los términos y en la asignación de significados a determinados símbolos que reflejan una carga de valores específica y que determinan su propia cultura e idioma.

Por otro lado, ambas disciplinas comparten un carácter de inter y transdisciplinariedad, en el sentido de que la práctica sociológica y la traductológica suelen estar en constante apoyo con otras disciplinas y campos de estudio distintos. En ambas profesiones es imprescindible “saber un poco de todo” y tener una perspectiva global del contexto en el que se desarrolla un fenómeno social para ser analizado, o en el que se produce un texto que requiere ser

traducido. No obstante, la identificación de estas similitudes desemboca en la observación de un aspecto que no así ha logrado ser bien aprovechado. Con esto me refiero a que, en esta investigación ya hemos visto la importancia del papel que ha ejercido la traductología no sólo en el desarrollo del pensamiento sociológico a lo largo de la historia de este campo, sino también en los procesos de formación y actualización profesional.

Sin embargo, desde el punto de vista traductológico, existe un vacío entre ambas disciplinas pues pareciera ignorarse lo fructuosa que podría resultar la colaboración de los estudios sociológicos en el desarrollo y el enriquecimiento de la práctica traductológica. Ya que para la traductología, el adoptar una posición de beneficiaria podría significar una mayor comprensión de la realidad actual en la que se desarrolla la práctica traductológica, una mayor comprensión de los factores sociales, políticos culturales y económicos que influyen en la determinación del contexto histórico en el que se produce un texto y cómo esto influye en la forma en la que el autor de un texto, construye un discurso, asigna valores o significados a ciertas palabras y al uso de ciertos términos, por ejemplo, y así mejorar la capacidad de toma de decisiones en los procesos de traducción, independientemente del tipo de texto o del área de conocimiento al que este pertenezca.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abramo, Laís. "¿Inserción laboral de las mujeres en América Latina: una fuerza de trabajo secundaria?" *Revista Estudos Feministas* 12.2 (2004): 224-35. *Instituto de Estudos de Gênero*. Universidade Federal de Santa Catarina. En línea. 12 de diciembre de 2012.
- Acosta, Juan Carlos. "Transnational Discourses on Gender Variance". *Dissenting Voices* 1.1 (2012): 29-39. En línea. 15 de junio de 2012.  
<<http://digitalcommons.brockport.edu/dissentingvoices/vol1/iss1/1/>>.
- Agorni, Mirella. "Locating the Systems and Individuals in Translation Studies". *Constructing a Sociology of Translation*. Ed. Wolf, Michaela, and Fukari, Alexandra. Amsterdam: J. Benjamins Pub., 2007. Impreso.
- Alarcón Navío, Esperanza, ed. *La traducción en contextos especializados. Propuestas didácticas*. Vol. 22. Granada: Editorial Atrio, 2010. Impreso. Colección Traducción en El Atrio.
- Altman, Dennis. *Global Sex*. Chicago: University of Chicago, 2001. Impreso.
- Álvarez, Albert. *Enseñanza de lengua extranjera y enseñanza de la traducción*. Hermosillo: Universidad de Sonora, n.d. Impreso.
- Amorós, Celia, ed. *Feminismo y filosofía*. 1ra ed. Madrid: Editorial Síntesis. 2000. Impreso. Colección Síntesis Filosofía.
- Arango, Luz Gabriela. "¿Tiene sexo la sociología? Consideraciones en torno a la categoría género". *Revista Sociedad y Economía* 8 (2005): 159-86. Impreso.
- Aron, Raymond. *Las etapas del pensamiento sociológico*. Trad. Aníbal Leal. Vol. 1. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte, 1987. Impreso.
- Aron, Raymond. *Las etapas del pensamiento sociológico*. Trad. Aníbal Leal. Vol. 2. Buenos Aires: Ediciones Siglo Veinte, 1987. Impreso.
- Arrojo, Rosemary. "Fidelity and The Gendered Translation" *TTR: Traduction, Terminologie, Rédaction*, 7.2 (1994): 147-63. Impreso.
- Bassnett, Susan. "Culture and Translation". *The Companion to Translation Studies*. Ed. Kuhiwczak, Piotr and Littau, Karin. N.p.: Multilingual Matters, 2007. Impreso. Topics in Translation: 34.
- Bauman, Zigmunt. Epílogo. *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002. Impreso.
- Bauman, Zigmunt. "Sociología ¿para qué?" Introducción. *Pensando Sociológicamente*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1994. Impreso. Colección Diagonal.
- Bauman, Zygmunt, y Tim May. *Pensando Sociológicamente*. Trad. Ricardo Figueira. 23va ed. Buenos Aires: Nueva Visión, 2007. Impreso.

- Baytan, Ronald. "Bading Na Bading: Evolving Identities in Philippine Cinema". *AsiapacificiQueer: Rethinking Genders and Sexualities*. Champaign, IL: Board of Trustees of the University of Illinois, 2008. 181-94. Impreso.
- Becker, Howard. *Manual de escritura para científicos sociales: Cómo empezar y terminar una tesis, un libro o un artículo*. Trad. Teresa Arijón. 1ra ed. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011. Impreso. Sociología y Política.
- Beltrán, Miguel A., y Marleny Cardona. *La sociología frente a los espejos del tiempo: modernidad, postmodernidad y globalización*. Vol. 28. Medellín: Universidad EAFIT, 2005. Impreso. Cuaderno de Investigación.
- Bolívar, Gardy Augusto, y Óscar Cuéllar. "Rousseau sociólogo: para una teoría del funcionamiento del Estado". *Polis, Revista Latinoamericana* 7.19 (2008): n. pag. 23 julio 2012. En Línea. 23 de enero de 2013.
- Borón, Atilio A., comp. *La Filosofía Política Moderna: De Hobbes a Marx*. Buenos Aires: CLACSO, 2000. Impreso.
- Bourdieu, Pierre. *El Oficio Del Sociólogo: Presupuestos Epistemológicos*. 2da ed. México: Siglo XXI Editores, 2008. Impreso.
- Bourdieu, Pierre. *Sociología y cultura*. Trad. Martha Pou. 1ra ed. México D.F.: Editorial Grijalbo, 1990. Impreso. Colección Los Noventa.
- Brufau Alvira, Nuria. *Las teorías feministas de la traducción a examen: destilaciones para el siglo XXI*. Vol. Nº 90. Granada: Editorial Comares, 2010. Impreso. Colección Interlingua.
- Brufau Alvira, Nuria. "Traducción y género: el estado de la cuestión en España". *MonTI: monografías de traducción e interpretación* 3 (2011): 181-207. Impreso.
- Cabré, M. Teresa. "El traductor y la terminología: necesidad y compromiso". *Panace@*. 1. 2 (2000): 2-4. En línea.
- Castañeda, Marina. *La experiencia homosexual*. México D.F.: Paidós, 1999. Impreso.
- Castro, Olga. *(Re) Examinando horizontes en los estudios feministas de traducción: ¿Hacia una tercera ola?* Alicante: MonTI: Monografías de Traducción e Interpretación, 2009. Impreso.
- Ceciliano, Yajaira. "Paternidad interrumpida e idiomas masculinos emergentes". *Cuaderno de Ciencias Sociales* Nº 148 (2007): 1-122. Impreso.
- Centro de Investigación en Estudios de la Mujer. *Guía breve para el uso no sexista del lenguaje: cómo usar lenguaje no discriminatorio en textos varios, presentaciones e ilustraciones*. San José: CIEM-Universidad de Costa Rica, 2004. Impreso.
- Chesterman, Andrew. "Bridge Concepts in Translation Sociology". *Constructing a Sociology of Translation*. Ed. Wolf, Michaela, and Fukari, Alexandra. Amsterdam: J. Benjamins, 2007. Impreso.

- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH). *Orientación sexual, identidad de género y expresión de género: Algunos términos y estándares relevantes*. Organización de los Estados Americanos, 2012. En línea. 18 de junio de 2012.
- Cook, Claire Kehrwald. *Line by Line: how to Edit Your Own Writing*. 1ra ed. Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 1985. Impreso.
- Costa Rica. Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica. *Proyecto de Ley de Promoción de la Educación Diferenciada*. Por el Diputado Víctor Emilio Granados y otros. San José: Asamblea Legislativa, 2011. En línea. 25 de noviembre de 2012.
- Cress, Donald A., ed. *The Basic Political Writings: Jean-Jacques Rousseau*. 2da. ed. Indianapolis: Hackett, 2011. Impreso.
- Cruces Colado, Susana, Parada, Arturo y Díaz Fouces, Oscar «Sociología de la Traducción: esbozo cultural», en Muñoz Martín, Ricardo [ed.] *I AIETI. Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. Granada 12-14 de Febrero de 2003*. Granada: AIETI. Vol. nº 1, 2003 (45-56). ISBN 84-933360-0-9. Versión electrónica disponible en la web de la AIETI: <[http://www.aieti.eu/pubs/actas/I/AIETI\\_1\\_SCC\\_AP\\_ODF\\_Sociologia.pdf](http://www.aieti.eu/pubs/actas/I/AIETI_1_SCC_AP_ODF_Sociologia.pdf)>. En línea.
- Di Tella, Torcuato S., et al. *Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas*. 2da ed. Buenos Aires: Ariel, 2004. Impreso.
- Elena García, Pilar. "Reflexiones en torno a la enseñanza de la traducción especializada." Editorial. *Panacea* 2007. En línea. 5 de agosto de 2012. <[http://www.medtrad.org/panacea/IndiceGeneral/n26\\_editorial.pdf](http://www.medtrad.org/panacea/IndiceGeneral/n26_editorial.pdf)>. Digital.
- Entel, Alicia. "Escuela de Frankfurt: reinventar la cultura crítica". *Diálogos de la comunicación* 59-60 (2000): 273-280. Impreso.
- Escuela de Sociología. "Sociología". *Universidad Nacional, Heredia Costa Rica*. Universidad Nacional, n.d. En línea. 19 de diciembre de 2012. <[http://www.una.ac.cr/index.php?option=com\\_academicbook](http://www.una.ac.cr/index.php?option=com_academicbook)>.
- Esteban, Carlos. "El País pasa a ser el vocero de la gran Banca ¿Qué pinta en la izquierda un papel propiedad de un fondo de inversión?" *Periodista Digital*. Periodistadigital.com, 20 de junio de 2012. En línea. 13 de febrero de 2013.
- Faber, Pamela. *Terminología, traducción y adquisición de conocimiento*. Granada, España: Universidad de Granada, 2010. Impreso.
- Faber, Pamela. "The Pragmatics of Specialized Communication". *Entreculturas. Revista de traducción y comunicación intercultural* 1, (2009): 61-84. Impreso.
- Facultad de Ciencias Sociales. "Historia". *Historia*. Universidad Nacional, n.d. En línea. 19 de diciembre de 2012. <<http://www.fcs.una.ac.cr/portal/>>.
- Facultad de Ciencias Sociales. "Escuela de Sociología." *Escuela de Sociología*. Universidad Nacional, n.d. En línea. 19 de diciembre de 2012.

<<http://www.fcs.una.ac.cr/sociologia/quienessomos.htm>>.

Facultad de Ciencias Sociales. "Historia". *Historia*. Universidad de Costa Rica, n.d. En línea. 27 de diciembre de 2012.

<<http://www.fcs.ucr.ac.cr/index.php/informacion-general/historia>>.

Federici, Eleonora. "Metaphors in Dialogue: Feminist Literary Critics, Translators and Writers." *MonTI: monografías de traducción e interpretación* 3 (2011): 355-76. Impreso.

Flecha, Ramón, Jesús Gómez, y Lidia Puigvert. *Teoría sociológica contemporánea*. 1ra ed. Vol. 149. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 2010. Impreso. Paidós Studios.

Fonseca, Carlos, y María Luisa Quintero. "La Teoría Queer: la de-construcción de las sexualidades periféricas". *Sociológica* Año 24. No. 69 2009: 43-60. Impreso.

Gallardo, Natividad. "Enseñanza de la traducción técnica: la formación de traductores no especialistas." <Http://cvc.cervantes.es/portada.htm>. Instituto Cervantes, n.d. En línea. 2 de julio de 2012. <<http://cvc.cervantes.es/lengua/aproximaciones/gallardo.htm>>.

Gallardo, Natividad, Dir. *Terminología y traducción: un bosquejo de su evolución*. Granada: Editorial Atrio, 2003. Impreso.

García, J. Neil C. *Philippine Gay Culture: Binabae to Bakla, Silahis to MSM*. Hong Kong: Hong Kong University Press, 2009. Impreso. Queer Asia.

Gile, Daniel. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam: John Benjamins, 1995. Impreso. Translation Library.

Godard, Barbara. "Theorizing Feminist Discourse / Translation." *Tessera* 6 (1989): 42-53. Impreso.

Goddard, Angela, y Lindsey Meân Patterson. *Language and Gender*. Nueva York: Routledge, 2000. Impreso.

Habermas, Jürgen. "Ciencia y técnica como ideología". *Antología de lecturas de teoría sociológica contemporánea II. Los desafíos teóricos recientes: del post-estructuralismo a la postmodernidad*. Ed. Carlos Morales y Oscar Navarro. Costa Rica, Heredia: Escuela de Sociología, Universidad Nacional, 2007. Impreso.

Halberstam, Judith "Jack" "Transgender in a Global Frame." *Memoria del I Congreso Internacional Universitario: Géneros, Feminismos y Diversidades (GEFEDI)*. Hotel Crowne Plaza Corobicí, San José. Heredia: Instituto de Estudios de la Mujer (IEM), 2011. 313-322. Impreso.

Heilbron, Johan, Sapiro, Gisele. "Outline for a Sociology of Translation". *Constructing a Sociology of Translation*. Ed. Wolf, Michaela, and Fukari, Alexandra. Amsterdam: J. Benjamins Pub., 2007. Impreso.

Heim, Michael, and Andrzej W. Tymowski. *Guidelines for the Translation of Social Science Texts*. New York: American Council of Learned Societies, 2006. Impreso.

- Ibañez, Tomás, coord. *Introducción a la psicología social*. 1ra ed. Barcelona: Editorial UOC, 2004. Impreso.
- Instituto Centroamericano de Estudios Políticos (INCEP). "Principios que rigen el análisis del discurso". *Cuadernos de formación para la práctica democrática* No. 9 (2004): 34-53. Impreso.
- Instituto de Estudios de la Mujer. Memoria del I Congreso Internacional Universitario: Géneros, Feminismos y Diversidades, 20-23 de junio de 2011. Universidad Nacional: San José, 2011. Impreso.
- Instituto de Estudios de la Mujer. "Presentación". *Congreso GEFEDI*. [www.una.ac.cr](http://www.una.ac.cr), 2011. En línea. Setiembre de 2012.
- Instituto Nacional de las Mujeres; Centro De Investigación y Promoción para América Central de Derechos Humanos. *Guía de sensibilización para la no discriminación por orientación sexual e identidad de género*. 1ra ed. Vol. No. 4. San José: Instituto Nacional de las Mujeres; Cipac, 2010. Impreso. Colección Legislación para la igualdad y la equidad de género.
- Kimmel, Michael. "Is There a Boy Crisis in School?" *Memoria del I Congreso Internacional Universitario: Géneros, Feminismos y Diversidades (GEFEDI)*, Hotel Crowne Plaza Corobicí, San José. Heredia: Instituto de Estudios de la Mujer (IEM), 2011. 218-257. Impreso.
- Koskinen, Kaisa. "What matters to Translation Studies? On the Role of Public Translation Studies". *Why Translation Studies Matters*. Ed. Gile, Daniel, Hansen, Gyde and Pokorn, Nike K. Amsterdam: Benjamins Translation Library, 2010. Impreso.
- Kuhiwczak, Piotr y Littau, Karin. Introduction. *The Companion to Translation Studies*. Ed. Kuhiwczak y Littau N.p.: Multilingual Matters, 2007. Impreso. Topics in Translation: 34.
- Lamas, Marta. *Cuerpo: diferencia sexual y género*. 1ra ed. México D.F.: Taurus, 2002. Impreso.
- López Guix, Juan Gabriel, y Jaqueline Minett Wilkinson. *Manual de traducción Inglés / Castellano: teoría y práctica*. Barcelona: Gedisa, 1997. Impreso.
- Mayoral, Roberto. *Lenguajes de especialidad y la Traducción Especializada: la Traducción Jurídica*. N.p.: Universidad de Granada, n.d. Impreso.
- Maristany, José Javier. "¿Una Teoría Queer Latinoamericana?: Postestructuralismo y políticas de la identidad en Lemebel". *Lectures Du Genre* 4 (2008): 17-24. En línea. 14 de junio de 2012. <[http://www.lecturesdugenre.fr/Lectures\\_du\\_genre\\_4/La\\_Une\\_.html](http://www.lecturesdugenre.fr/Lectures_du_genre_4/La_Une_.html)>.
- Martin, Fran, Peter A. Jackson, Mark McLelland, y Audrey Yue, ed. *AsiaPacifiQueer: Rethinking Genders and Sexualities*. Illinois: Board of Trustees of the University of Illinois, 2008. Impreso.
- Mazzei, Cristiano A. "Queering Translation Studies." Thesis. University of Massachusetts Amherst, 2007. *Queering Translation Studies*. En línea. 20 junio de 2012. <<http://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1078&context=theses>>



- Mills, C. Wright. *La Imaginación Sociológica*. México: Fondo De Cultura Económica, 1977. Impreso.
- Mossop, Brian. *Revising and Editing for Translators*. Manchester: St. Jerome, 2001. Impreso. Translation Practices Explained.
- National Honor Society and National Junior Honor Society. "About Us." *Official Site of The National Honor Society and The National Junior Honor Society*. Nhs.us, En línea. Mayo-junio 2012.
- National Latina Institute for Reproductive Health. *Al margen de la salud: la necesidad de cuidado y servicios de salud Inclusivos para l@s latin@s transgénero y las personas que no practican la conformidad de género*. New York/Washington D.C.: latinainstitute.com, 2013. En Línea. 9 de junio de 2013.
- Navarro. Costa Rica, Heredia: Escuela de Sociología, Universidad Nacional, 2007. Impreso.
- Nord, Christiane. *Text Analysis in Translation. Theory, Method and Didactic Application of a Model Translation-Oriented Text Analysis*. Trad. Christiane Nord y Penelope Sparrow. 2da ed. Amsterdam: Rudopi, 2005. Impreso.
- O'Brien, Jodi, ed. "Hijra/Hejira". *Encyclopedia of Gender and Society*. Vol. 1. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, 2009. 420-22. Impreso.
- Paulson, Susan. *Desigualdad social y degradación ambiental en América Latina*. 1ra ed. Quito: Ediciones Abya-Yala, 1998. Impreso.
- Pautassi, Laura. *Reunión de expertos: "Políticas hacia las familias, protección e inclusión sociales"*. Legislación laboral y género en América Latina: Avances y omisiones. Santiago: CEPAL, 2004. Impreso.
- Pinto, María. *Documentación para la traducción en la sociedad de la información*. Granada: Universidad de Granada, 2000. Impreso.
- Price, Joshua M. "Translating Social Science: Good Versus Bad Utopianism." *Target, International Journal of Translation Studies* 20.2, 2008. En línea. 27 de mayo de 2012.
- Quijano Chacón, Grettel. "La inclusión: un reto para el sistema educativo costarricense". *Revista Educación* 32.1 (2008): 139-55. [www.latindex.ucr.ac.cr](http://www.latindex.ucr.ac.cr). Universidad de Costa Rica. En línea. 15 de mayo de 2013.
- Real Academia Española. *Diccionario de la Lengua Española*. Vigésima segunda edición. Colombia: Espasa, 2001. Impreso.
- Real Academia Española. *Ortografía básica de la lengua española*. Barcelona: ESPASA, 2012. Print.
- Reyes, Román, dir. "Escuela De Frankfurt". *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales: terminología científico-social*. 1ra ed. Tomo. 2. Madrid-México: Editorial Plaza y Valdés, 2009. Impreso.

- Rifkin, Jeremy. "La era del acceso: la revolución de la nueva economía". *Antología de lecturas de teoría sociológica contemporánea II. Los desafíos teóricos recientes: del post-estructuralismo a la postmodernidad*. Ed. Carlos Morales y Oscar Navarro. Costa Rica, Heredia: Escuela de Sociología, Universidad Nacional, 2007. Impreso.
- Rifkin, Jeremy. *The Age of Access: The New Culture of Hypercapitalism, Where All of Life Is a Paid-for Experience*. Nueva York: J.P. Tarcher/Putnam 2000. Impreso.
- Ritzer, George. *Teoría sociológica clásica*. Trad. María Teresa Casado. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, 1993. Impreso.
- Ritzer, George. *Teoría sociológica contemporánea*. Trad. María Teresa Casado. 3ra. ed. México D.F.: McGraw-Hill/Interamericana de España, 1997. Impreso.
- Reimóndez, María. "The Curious Incident of Feminist Translation in Galicia: Courtcases, Lies and Gender@tions". *Galicia 21 A* (2009): 68-89. Impreso.
- Rodríguez Camacho, Emma. "La terminología y la adquisición de conocimiento especializado". *Revista Lenguaje* 31 (2003): 93-117. Impreso.
- Roitman Rosenmann, Marcos. *Pensar en América Latina: el desarrollo de la sociología Latinoamericana*. Buenos Aires: CLACSO, 2008. Impreso.
- Ruiz, Alicia, comp. *La identidad femenina y el discurso del derecho*. 1ra ed. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2000. Impreso. Colección Identidad, Mujer y Derecho.
- Sales Salvador, Dora. "Traducción, género y poscolonialismo compromiso traductológico como mediación y affidamento femenino". *Quaderns. Revista De Traducció* 13 (2006): 21-30. Impreso.
- Sánchez, Elena. "Tipologías textuales y traducción". *Trans: revista de traductología* No. 6 (2002): 121-33. En línea. 8 de enero de 2013. <[http://www.trans.uma.es/pdf/Trans\\_6/t6\\_121-133\\_ESanchez.pdf](http://www.trans.uma.es/pdf/Trans_6/t6_121-133_ESanchez.pdf)>.
- Scheler, Max. "La sociología del saber". *Antología de lecturas de teoría sociológica contemporánea I. Conformación disciplinaria y aportes significativos al conocimiento de las dinámicas societarias contemporáneas*. Ed. José Daniel Cazanga y Oscar
- Sevilla, Manuel. "Estrategias en la didáctica de traducción de términos en contexto". [Http://cvc.cervantes.es/lengua/aeter/comunicaciones/sevilla.htm](http://cvc.cervantes.es/lengua/aeter/comunicaciones/sevilla.htm). Proc. de Comunicar y enseñar a comunicar el conocimiento especializado, V Jornada-Coloquio de AETER, Universidad de Alcalá, Madrid. Centro Virtual Cervantes, 2004. En línea. 1 de julio de 2012.
- Simon, Sherry. *Gender in Translation: Cultural Identity and the Politics of Transmission*. 1st. ed. Londres: Routledge, 1996. Impreso.
- Scott, Joan. "El género: una categoría útil para el análisis histórico". Trad. Eugenio y Marta Portela. *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Comp. Marta Lamas. México: PUEG, Grupo Editorial Miguel Ángel. Porrúa, 2000. Impreso.

- van Dijk, Teun A. "Análisis del discurso ideológico". *Antología de textos del taller de análisis de contenido*. Ed. Maynor A. Mora y Oscar Navarro. Costa Rica, Heredia: Escuela de Sociología, Universidad Nacional, 2007. Impreso.
- van Dijk, Teun A., comp. *El Discuso Como Interacción Social. Estudios Sobre El Discurso II: Una Introducción Multidisciplinaria*. 1ra ed. Barcelona: Editorial Gedisa, 2000. Impreso.
- van Dijk, Teun A., comp. *Discourse as Social Interaction. Discourse Studies: A Multidisciplinary Introduction*. Vol. 2. Thousand Oaks-New Delhi: Sage Publications of London, 1997. Impreso.
- Vigliocco, Gabriella, y Julie Franck. "When Sex and Syntax Go Hand in Hand: Gender Agreement in Language Production." *Journal of Memory and Language* 40 (1999): 455-78. Impreso.
- von Flotow, Louise. "Feminism in Translation: The Canadian Factor". *Quaderns. Revista De Traducció* 13 (2006): 11-20. Impreso.
- von Flotow, Louise. "Feminist Translation: Contexts, Practices and Theories" *TTR: Traduction, Terminologie, Rédaction* 4.2 (1991): 69-84. Impreso.
- von Flotow, Louise. "Gender and Translation". *The Companion to Translation Studies*. Ed. Kuhlwezak, Piotr and Littau, Karin. N.p.: Multilingual Matters, 2007. Impreso. Topics in Translation: 34.
- von Sprecher, Roberto, Javier Cristiano, Nidia Abatedaga, y Carlos Merlo. *Teorías Sociológicas: Introducción a los clásicos*. 3ra ed. Córdoba: Editorial Brujas, 2005. Impreso.
- Wallmach, Kim. "Feminist Translation Strategies: Different or Derived?" *Journal of Literary Studies* 22.1-2 (2006): 1-26. Impreso.
- Weber, Max. *Economía Y Sociedad*. 2da ed. México: Fondo De Cultura Económica, 1964. Impreso.
- Wolf, Michaela, y Alexandra Fukari, ed. *Constructing a Sociology of Translation*. Amsterdam: J. Benjamins Pub., 2007. Impreso.

# APÉNDICES

**Texto original**

---