



ADMINISTRACIÓN NACIONAL
DE EDUCACIÓN PÚBLICA



Consejo de
Formación en
Educación

**Departamento Académico Nacional
Ciencias de la Educación
Área Psicológica**

Revista 1
Psicología - #5

**Compromiso con
la educación**

Diciembre 2016



Administración Nacional de Educación Pública
Consejo de Formación en Educación

Directora General: Mag. Ana María Lopater
Consejera: Mag. María Dibarboure
Consejero: Mtro. Luis Garibaldi
Consejero (Orden Docente): Mtro. Edison Torres Camacho
Consejera (Orden Estudiantil): Br. Marco Colo

Coordinadora Académica Nacional del Área Psicológica
Prof. Adj. Lic. Ps. Mag. Alice Zunini

Comite académico integrado por:
Mtra. Insp. Susana Mora
Lic. Ludmila Holos
Mag. Alice Zunini

Diseño:
V&V Studio - www.vyv.com.uy

Diagramación:
Pierina De Mori - Dpto. de Comunicación - CFE

Impresión:
Gráfica Mosca

ISSN: 1688-9444
DL:

Índice

Presentación	5
1- Entre el Caos y el Kronos, la Educación	7
2- Educación y género:un encuentro pendiente.....	11
3- Los adolescentes y las instituciones educativas	24
4- Estudio comparativo de los elementos cinematográficos presentes en la construcción de la figura heroica en los filmes “ <i>El Acorazado Potemkin</i> ” y “ <i>Los Intocables de Eliot Ness</i> ”	27
5 Recuperando la agenda griega del conocimiento: Platón e inteligencia artificial	41
6- Inclusión educativa o ¿el regreso del hijo pródigo?	48
7- Construcción de Convivencia Liceal y resignificación de la tarea educativa	52
8- Panoramas laborales para los jóvenes en Colombia	55

Presentación

Educación según la Dra. Graciela Frigerio, es un acto político, es poner a disposición el conocimiento, sin pedir nada a cambio. Esta tarea nos compromete día a día e incrementa nuestra responsabilidad con los grupos en formación para el ejercicio del magisterio y profesorado, en el marco del Consejo de Formación en Educación (CFE).

Desde la Coordinación Académica Nacional del Departamento de Ciencias de la Educación, Área Psicológica del CFE, agradecemos a las autoridades del Consejo el apoyo, y a los docentes del Dpto. el aporte vinculado a sus saberes. En especial llegue nuestro reconocimiento y agradecimiento a quienes han colaborado generosamente como es el caso del Prof. Lic. David Amorin, y a los profesores extranjeros Dr. en Comunicación Audiovisual Alexander Psczolkowsky desde Chile, y al Dr. Oscar Andrés López Cortés, abogado y antropólogo desde Colombia. Ellos han aportado a la formación de profesores en el curso de Especialización sobre “Adolescencias y construcciones subjetivas desde la perspectiva audiovisual” que se está desarrollando en el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores.

Según Carlos Cullen (2013), la educación tiene diversos escenarios, protagonistas y libretos y la define como un proceso complejo. Nos habla de las políticas educativas, las instituciones educativas y los sujetos pedagógicos.

Andrea, desde el IPA, nos plantea que educar, es una tarea específicamente humana, y reviste aspectos ontológicos, antropológicos, epistemológicos, psico-afectivos, éticos, estéticos en construcción dentro de un proceso de individuación-socialización. Educar es arriesgar otros modos de pensar, de sentir, de hacer en el encuentro que siempre es inédito. Educar es convivir en la tensión entre el caos y el Kosmos según la autora.

En el aula se construyen subjetividades, ligadas a imágenes, percepciones, sensaciones, actitudes, memorias y sentimientos, en interacción permanente con la realidad. Somos en razón de nuestra historia, de nuestras prácticas. Gilles Ferry (1990) plantea que la identidad docente se genera en el entrecruzamiento de subjetividades, a partir de lo personal, lo institucional, lo laboral y lo cultural. En este proceso de construcción humanizante, la familia y la escuela asumen un rol fundante. La producción de subjetividad hace a un conjunto de elementos que van a producir un sujeto histórico, que se mueve en un entramado social diverso. Según Piera Aulagnier (1990), el sujeto es fruto de sucesivas remodelaciones que se inscriben en el psiquismo a partir del impacto afectivo de los distintos acontecimientos. Esta inscripción implica trama relacional.

Educación es el encuentro con la herencia cultural, se vivencian experiencias humanizadoras. Requiere disponibilidad y presencia; para el otro es posibilidad de reconocimiento. Según Frigerio, el reconocimiento es lo que abre el camino al conocimiento.

David desde Maldonado, plantea que el sujeto es sujeto de subjetividad, propiedad emergente de su historicidad personal y de la historia contextual; organismo, psiquismo y ambiente devienen ser como co-construido siempre dinámico, procesual y diacrónico. Nos habla de un Sujeto sensible, deseante, con afectos, sentimientos y emociones a nivel de lo singular y colectivo. Plantea la importancia de analizar la perspectiva de género, que se basa en una teoría en construcción, producto de concepciones múltiples. Plantea que el género se trata básicamente de un concepto relacional, dado que da cuenta de la interacción dinámica entre femenino, masculino y diversidad sexual. Según Amorin, el género es además un modelo normativo sustentado en férreas prescripciones y proscripciones aprendidas en la interacción social. Afirma que, la vivencia subjetiva del género depende de los ideales internalizados a través del proceso de subjetivación que conforma parte del sí mismo, y regula la autoestima.

Noemi desde el IPA, nos plantea la importancia de trabajar en la temática de la convivencia liceal, sus perspectivas teóricas, estrategias e intervenciones. Hace referencia a los talleres temáticos, realizados en la institución educativa, y a los espacios de asesoramiento y acompañamiento ante y durante el transcurso de la intervención, como estrategia de sostén. Resignifica la participación de los adolescentes y su potencial en la resolución de conflictos tanto a nivel grupal como institucional. Remarca la integración, entusiasmo y compromiso de los estudiantes de profesorado en esta experiencia liceal, y el valioso intercambio interinstitucional.

Leticia desde el IPA, aborda la temática de la adolescencia y las instituciones educativas. Desde la perspectiva de la autora Lidia Fernández (2001) las instituciones educativas presentan un conjunto de características que conjugan “la razón de la esclavitud” y “la razón de la libertad” al mismo tiempo. Los sujetos logran con su integración a estas instituciones una inserción cultural pre-determinada. Al mismo tiempo, los sujetos a través de la transmisión cultural acceden a la conciencia de la individuación. Este funcionamiento evidencia un entramado de contradicciones. Leticia plantea que a menudo nos encontramos con la pretensión de lograr comportamientos homogéneos. En oposición a ello, en las instituciones surgen diferentes manifestaciones que evidencian las singularidades de cada uno de los actores y los deseos de los individuos y grupos de actuar según sus criterios. La autora también desarrolla la importancia de los vínculos en la institución educativa, y su función de sostén. A nivel educativo-institucional Alicia Casullo, citada por Leticia, presenta dos concepciones diferentes: el paradigma de la convivencia educativa y el de las disciplinas, que operan en la vida en el aula.

Alexander, desde Chile, nos realiza un valioso aporte en relación a una investigación realizada en el análisis de dos Films. Entendiendo la importancia de incorporar el séptimo arte a las actividades de aula como herramienta didáctica, generadora de sentido. Mundo audiovisual que atrapa a niños y jóvenes que transitan por el sistema educativo. Es un estudio de tipo exploratorio-descriptivo, utilizando metodología cualitativa, específicamente el análisis retórico del lenguaje cinematográfico. Los hallazgos muestran que en la primera película, la escena está construida en base a elementos que promueven la ambigüedad espacial y de causalidad, predominando un punto de vista objetivo frente a los hechos, generando una figura heroica plural. En la segunda película, se aprecia una mayor definición y claridad espacial y de causalidad, enfatizando un punto de vista subjetivo, conformando una figura heroica individual.

Alexander plantea el cine como construcción cultural y afirma que las obras de arte son un reflejo de la mirada de mundo que posee un artista en función de su mapa cognitivo y simbólico. La cinematografía busca generar una ilusión en el espectador, la finalidad es hacer creer que lo que trascurre en el telón o pantalla está aconteciendo realmente. Para lograr esto, el equipo debe generar una espacialidad y un contexto que simule, el espacio natural del desarrollo humano. Los films generan sentimientos y movilizan diferentes emociones en el público. Visualizar y analizar films como actividades de aula, favorece el placer de compartir juntos docentes y estudiantes en un espacio de tiempo, y facilitan la criticidad.

Edh desde el IFD de Rocha, nos plantea el tema de la inclusión educativa, y hace referencia a una situación vivida en un liceo. El autor plantea que el mundo adulto hace prevalecer su visión sobre las distintas formas de ser adolescente, demandando la comprensión cotidiana de las subjetividades que se producen en las instituciones educativas. Edh hace referencia a la concepción de: “libertad, igualdad, fraternidad” para todos. Afirma que lo que opera como decisivo en la institución educativa no es “lo que ha hecho” un sujeto cualquiera, sino “quién es” el individuo. La seguridad cae y lo que resta es la certeza de que solo cuenta quien eres, y de dónde vienes. Algo más propio del registro del feudalismo, de la prohibición del paso libre de un feudo a otro, que del libre tránsito que inauguró la modernidad. Ser integrado según el autor, pasa por el necesario sometimiento a ciertas normas de convivencia, sometimiento que se hace evidente para los “incluidos”, cuando por causa de uno, son castigados todos.

Guillermo desde el IFD de San José plantea recuperar la agenda griega del conocimiento. Afirma que Platón ha planteado después de Parménides el problema de las relaciones entre el ser y el conocer. Afirma que si parte del “yo pienso”, ¿puedo decir que no hay ningún ser independiente de mí al cual se refiere mi pensamiento?

En la “Alegoría de la Caverna”, Sócrates explica a Glaucón la naturaleza del alma con relación a cada especie de conocimiento valiéndose de una alegoría: los hombres son como unos prisioneros encadenados en una caverna subterránea, donde la luz penetra por una abertura hecha en la parte alta y detrás de ellos. Esta luz es producida por un fuego, que no pueden ellos percibir, porque las cadenas les impiden ver. Platón distingue entre pensamiento o conocimiento discursivo, propio de las matemáticas y de las ciencias exactas como la música y la astronomía, que emplean un método hipotético y conocimiento dialéctico que corresponde al saber riguroso que sólo se refiere a las ideas y que se remonta a un término primero que se impone por sí mismo a todo pensamiento y del que puede deducirse todo, al cual Platón identifica con la idea del bien. Guillermo plantea que el hombre crea una inteligencia artificial, que si bien patentiza su deseo de permanencia y trascendencia, vuelve en su inquietud hacia grandes interrogantes de carácter existencial: ¿en qué consiste la inteligencia?, ¿cómo la reconoceríamos en un objeto no humano si la tuviera?

Oscar Andrés nos plantea la problemática laboral de los jóvenes en Colombia. Lo hace desde el marco de las políticas de emprendimiento de ese país. El periodo comprendido entre 2000 y 2015, abarca dos reformas a la legislación laboral, dos reformas sobre ley de jóvenes y la expedición de la ley de fomento a la “cultura del emprendimiento”. El autor de la investigación plantea el trabajo, antes que el empleo, como constructor de identidad. El Dr. López, plantea que pese a las precarias condiciones de trabajo afrontadas por la mayoría de los entrevistados, en muchos relatos aparece una metáfora: “el trabajo permite ser alguien en la vida”. Por supuesto, todos los entrevistados gozan de una identidad afuera del trabajo, son hombres y mujeres con historias particulares, hijos, hermanos, miembros de una comunidad, partícipes de actividades sociales, integrantes de alguno grupo. El trabajo mantiene esa centralidad en la vida social, que algunos autores reconocieron como el papel del trabajo en tanto constructor de la identidad individual (Méda) y de utilidad social (Castell). El investigador analiza que el discurso de aquellos jóvenes que han tenido contacto con la vida sindical es diferente. A través del discurso, se evidencia una idea crítica de esa realidad laboral. El autor plantea que el sindicalismo debe ser un canal democrático de expresión de los movimientos sociales para encauzar sus reivindicaciones, incidir en las decisiones políticas y permitir la participación ciudadana en la construcción de un modelo económico justo. En esas condiciones, el sindicalismo debería aparecer con independencia de las condiciones económicas que afrontan las personas. Lo que los investigadores pudieron observar como hallazgo, es que el sindicalismo en Colombia, aparece cuando las condiciones socio económicas son tan precarias que no parece haber salida.

1 Entre el Caos y el Kosmos, la Educación

Prof. Lic. Andrea Méndez Pizzo. Instituto de Profesores "Artigas", mendezandrea1964@gmail.com

"Busco, no afirmo; nada de lo que aquí digo es determinante. Conjeturo, intento, comparo, sondeo, pregunto..."

Christian Knorr von Rosenroth (1636-1693)

Educación es específicamente humano, única forma de que los sujetos puedan ser y ubicarse en el mundo. Educación reviste aspectos ontológicos, antropológicos, epistemológicos, psico-afectivos, éticos, estéticos en construcción dentro un proceso de individuación-socialización. Educación nos ubica en un tiempo-espacio de lo común, de lo paradójico, que es el acontecer humano. Educación es resistir el repetir, reproducir modelos dominantes, y arriesgar otros modos de pensar, de sentir, de hacer en el encuentro que siempre es inédito. Educación es convivir en la tensión entre el caos y el kosmos.

Desde qué asunciones conceptuales parto:

- el educar como un fenómeno exclusivamente humano.
- el hombre como creación temporalizada.
- el conocimiento como conjetura, azaroso, problemático.

"Cada uno es responsable de todo ante todos".

F. Dostoievski

Entiendo que es momento de reformularnos el/los sentidos del educar y específicamente desde nosotros como docentes, el de la Pedagogía.

Parto para ello de la noción de paideia griega, como aquel conjunto de procedimientos por medio de los cuales se construye el individuo, siendo investido por los valores que la sociedad le trasmite, valores que operarán como referentes del hacer y representar sociales. Paideia que en los griegos iba acompañada de la philia -Aristóteles- constitutiva del vínculo entre las afectaciones y las valoraciones recíprocas, pues la philia está en la comunión/comunidad. La educación es entendida como el conjunto de experiencias formadoras que comienzan con el nacimiento y culminan con la muerte.

Lo social así concebido es una paideia permanente. Paideia que entiende la cultura y su transmisión como una construcción colectiva que ancla en lo personal; poniéndose en juego maneras de dar forma a nuestras vidas, acicateando pasiones, provocando, interpelando, sosteniendo y soportando las tensiones entre el caos y el kosmos; tensiones propias del escenario social formado por diferencias culturales siempre coyunturales e históricas. El escenario social presente se caracteriza por una ruptura de los lazos sociales, ausencia de reconocimiento del otro como semejante, individualismo descarnado. Se han instituido prácticas sociales que generan en los individuos la convicción de que la sociedad tiene que estar a su servicio, satisfacerlo lo más pronto y fácil posible, desligándose de toda responsabilidad y compromiso con el colectivo, imposibilitando la experiencia de comunidad que mencionamos anteriormente.

La educación formal no escapa a esto, las instituciones educativas se han convertido en el foco del malestar social en la medida que se le deposita casi con exclusividad la responsabilidad de los procesos de socialización-individualización. Como sociedad nos hemos quedado sin brújula, sin criterios que nos permitan discernir, distinguir entre lo "urgente" y lo "importante" generando confusión y peor aún una idea muy potente, la de "todo vale". Este "desligue" de la responsabilidad de educar que pertenece a la totalidad del colectivo, supuso un traslado de funciones hacia la institución educativa y en especial a los docentes. Los docentes no somos los únicos responsables de lo que pasa en la educación; hay en la educación una responsabilidad ético-política de la sociedad toda y los posibles cambios solo lo serán desde una tarea común.

"No encontrarás los límites de la psiquis aunque recorras todas las vías".

Heráclito

Educación es dar forma al caos inconsciente, indiferenciado y sinsentido de la psiché, lo que la hace inepta para la vida. El individuo es creación, es una forma social, es el

resultado de la imposición violenta de la institución social que ha creado formas de ver, entender, pensar y sentir el mundo, haciendo emerger un kosmos específicamente humano. El lenguaje juega aquí un papel fundamental, se lo puede entender como un principio organizador si lo pensamos desde el logos clásico, como ley. Logos que en la polis griega definía a lo humano desde lo político y lo social. El lenguaje refiere a algo que no es él; nos valemos de él para referirnos al mundo y a nosotros mismos; permitiéndonos organizar, ordenar, clasificar el caos de las experiencias perceptivas. El proceso de socialización-individuación entendido como *paideia* queda entonces atravesado por el lenguaje; podemos pensar así a las prácticas sociales como formas organizativas por medio de las cuales nacen el individuo y el mundo, los “dominios del hombre” –Castoriadis-, el kosmos.

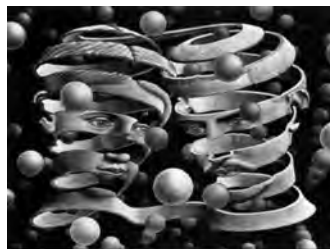
Dominios que dan nacimiento al “principio de realidad” como freno, delimitación del “principio del placer”, haciendo posible la vida. Para S. Freud la cultura es represión; “...la palabra cultura designa la suma de producciones e instituciones que distancian nuestra vida de la de nuestros antecesores animales y que sirven de dos fines: proteger al hombre contra la Naturaleza y regular las relaciones de los hombres entre sí.” *El malestar de la cultura*, p.115. Origen de la “institución imaginaria de la sociedad” –así la nombra C. Castoriadis-, constituida por una gran urdimbre de sentidos, significaciones, simbolizaciones, a la vez conscientes e inconscientes. C. Castoriadis plantea al respecto dos dimensiones coexistentes de la institución imaginaria social a las que nombra como “conjuntista-identitaria”, e, “imaginaria”. La primera debe su nombre a la matemática, en particular a la teoría de los conjuntos, por medio de ella clasificamos, enumeramos, ordenamos y/o secuenciamos, realizamos correspondencias, operaciones de inclusión y exclusión. Alude a lo familiar, lo compartido, siendo el vehículo para la construcción de nuestra identidad mediante procesos de diferenciación entre el yo, los otros y lo otro, generando una sensación de proximidad y pertenencia al colectivo. La segunda hace referencia a la creación de una gran red de significaciones. En ella opera una forma de de relación que consiste en un “remitirse” unas con otras en un número indefinido. Significaciones solo existentes en relación con otras, siempre arbitrarias, es decir “instituidas”; nunca definibles, ni separables, tampoco necesarias ni suficientes. Nada de lo humano queda por fuera de ambas dimensiones, en todo imaginario social hay formas lógico- formales y simbólico- deseantes; hay siempre caos y kosmos. La institución imaginaria social es creación que se desenvuelve en la historia, nunca cerrada, ni determinada, siempre abierta e indeterminada. Espacio transitado por la especificidad del inconsciente, siempre impredecible, incontrolable. Las diversas formas sociales y los

individuos que las componen muestran claramente su indeterminación, su imposibilidad de completud y de control; la necesidad de la creatividad, de la pasión y de la transgresión en el aprender.

“...el sujeto no es nada dado, es solo algo añadido por la imaginación, algo añadido después.”.

F. Nietzsche

Por medio de la educación adviene el individuo que se va impregnando de lo consensual normativo propio de la institución social donde vive, perdiendo de a poco la inmediatez de la experiencia vivida. No respondemos a la “realidad” sino que respondemos a la percepción que de la “realidad” tenemos; nuestras respuestas estarán siempre mediadas por marcos referenciales instituidos. Aprendemos modos de ser, de estar, de relacionarnos con los otros y lo otro; lo que está permitido y prohibido. Lo que aprendemos y cómo lo aprendemos se convierte en un filtro perceptual por medio del cual nos relacionamos con el mundo y con nosotros mismos. Una mala Educación es aquella que nos deja huérfanos para andar por el mundo, con muchos conocimientos pero sin estrategias para ir manejando aquello que nos va pasando en nuestras vidas. Conocimientos que siempre estarán en relación de dependencia con quien los ha enseñado, que solo surgirán a pedido. Su valoración siempre externa, inhibirá, obstruirá, un manejo creativo de conocimientos, que se viven como ajenos; heteronomía. Educación es aquella que nos acompaña y nos enseña a enfrentar los problemas, a preguntar y preguntarnos, nos invita a pensar y a buscar por nosotros mismos. Capacidad de un conocimiento reflexivo, es decir de saber que se sabe, permite la autocorrección, autovaloración. El individuo se siente capaz de tomar decisiones inteligentes y responsables. Puede poner en movimiento sus conocimientos por iniciativa propia, es autónomo. Al mismo tiempo es una educación que apunta al desarrollo de una “inteligencia histórica” –P. Meirieu- que le permita al individuo descubrir, comprender de qué herencias culturales proviene y vive. Hay en la educación un fundamento antropológico que transita y se desenvuelve históricamente, entramando lo singular de la construcción de un proyecto de vida con las especificidades físicas-sociales-culturales. Hay en la educación una corresponsabilidad ético-política del colectivo.



M. C. Escher: *Band of Union*, 1956

El lugar del “agón” en la especificidad de la profesión docente

*Si nada se repite igual,
todas las cosas son últimas cosas.
Si nada se repite igual,
todas las cosas son también las primeras.*

R. Juarroz 1991

El encuentro pedagógico siempre inédito se historiza en la dinámica pendular entre el caos y el kosmos; hay en él una agonística. El docente necesita poder sostener, afrontar las distintas tensiones, conflictos, paradojas que en el escenario del aula se hacen presentes. En ello radica gran parte del desafío de la profesión. El educador en este caso es quien posee un soporte teórico en un campo disciplinar específico, y en un tipo de dispositivo pedagógico que da cuenta de los dos lugares de la relación, docente y estudiante. Pero al mismo tiempo aun desconoce si sus decisiones epistemológicas, metodológicas, y sobre la evaluación son las pertinentes para la situación empírica concreta de un grupo singular. El profesor J. L. Rebellato afirma que el docente es un “estratega”, como tal, la formación profesional es un soporte teórico esencial para la toma de decisiones inteligentes y responsables; y es esa misma formación que lo hace consciente de la imposibilidad de determinación del acto pedagógico. El devenir de un curso transcurrirá entre encuentros y desencuentros; entre el conocimiento y el desconocimiento; entre lo explícito y lo implícito; entre diversas formas de enseñar y diversas formas de aprender; entre la gratificación y la frustración; “entres” todos necesarios, nunca únicos ni definitivos.

Se entrama así un escenario entre los conocimientos y deseos conscientes e inconscientes. Escenario donde coexisten y confluyen la forma de transmisión del currículum y los afectos y efectos psíquicos resultantes de la misma. Tenemos por un lado la percepción consciente de lo que ocurre en el “afuera” mediado por la transmisión curricular; y lo que ocurre en la psique del individuo, el “adentro” que emerge de la construcción de sentidos, dando lugar a la comprensión del estudiante. Nunca hay una relación lineal, directa, a-problemática entre el “afuera” y el “adentro”. Prima la inestabilidad, las fronteras difusas entre el currículum y la comprensión nacida de la construcción de sentidos que elaboran el docente por su lado y el estudiante por otro. La comprensión nacida por parte del estudiante está atravesada por un material que el docente no puede controlar. Material que refiere al miedo, fantasía, placer, deseo, poder, ansiedad; a lo impredecible.

Nuestra educación está nutrida, constituida por los recorridos de las experiencias de enseñanza. Si nos centramos en las rutinas, en las repeticiones, en los

conocimientos como constructos acabados, apostamos a la obediencia, obturamos e inhibimos el deseo, la inquietud o curiosidad activa ante la vida y el aprender. Asumir el riesgo de convivir entre el “caos” y el kosmos del encuentro pedagógico puede ser una herramienta muy fermental. Hay en él una dinámica desordenada, imposible de ser observada directamente en el aula que tiene que ver con el deseo, la fantasía, la transgresión. Esta dinámica lucha, confronta, subvierte los conocimientos e identidades socialmente construidas.

“Este curso me resultó molesto, fastidioso”

Agustin, IPA, 2013.

¿Por qué el aprender perturba?, ¿qué conmueve? El aprender es un proceso de rectificación constante, es transformador, produce quiebres, hiatos en la visión del mundo y de sí mismo que tenemos; generando incomodidad. Todo cambio en el aprender viene acompañado por un proceso tenso e intenso presentando grados diversos de malestar, ansiedad, dolor, confusión, miedo, tensión creativa. Aparecen con mayor o menor intensidad ansiedades persecutorias que emergen de la vivencia de desestructuración que provoca la nueva situación, lo que va acompañado de estar a merced del objeto persecutorio (docente, determinada disciplina, un examen), y ansiedades depresivas que emergen de los sentimientos de pérdida de situaciones previas (“como el grupo del año pasado no hay”). Resultan indispensables los soportes vinculares y afectivos para poder hacer frente a estas experiencias perturbadoras, desorganizadoras, caóticas. Para ello el docente sostiene, no sujeta; apoya, no aplasta; contiene, no asfixia; lo que habilita al estudiante a organizar las experiencias y alcanzar diferentes niveles de pensamiento y significación, es decir un kosmos.

El lenguaje dijimos anteriormente juega en ello un papel esencial. Lo utilizamos para referirnos al mundo y al hacerlo, nombramos, definimos, ordenamos, clasificamos, diferenciamos, y construimos una gran urdimbre de sentidos, significaciones y prácticas sociales. El docente que acompaña esta transformación observa cuando el estudiante está dispuesto a aprender, y a perder la seguridad de lo conocido para introducirse en la inseguridad de lo desconocido, “función positiva de la ignorancia” -S.Paín-; entramándose así una reciprocidad creativa.

Acercaos al borde, les dijo.

Tenemos miedo, respondieron.

Acercaos al borde, le dijo.

El les empujó...y salieron volando.

G. Apollinare.

Hay en el aprender una rebeldía constitutiva, hacia sí mismo ya que subvierte el modo de ser, y hacia el

imaginario social instituido, porque subvierte los fatalismos. Hay en el aprender un importante componente innovador. Los miedos pueden impedirnos toda innovación, toda creatividad, todo riesgo.

“Las autoridades se toman incontables trabajos por ahogar en su raíz los pocos entendimientos profundos o que ofrecen algún mayor valor. Y una y otra vez, aquéllos a quienes sus maestros detestaban y castigaban con frecuencia, los escapados y los expulsados, son quienes luego aportan algo a los tesoros de la sociedad. Pero algunos ¿quién sabe cuántos? se alejan, desperdiciándose con deliciosa obstinación, hasta que finalmente sucumben.” H. Hesse. Citado por M. Ferguson, en La conspiración de acuario, p. 347.

Ha habido a lo largo del tiempo hombres que trascendieron la historia como resultado de arriesgar otra forma de hacer, de ver, de sentir, de pensar. Aventureros, creativos y valientes, que en algún momento de sus vidas sintieron dolor, frustración debido a la incompreensión, tanto en el ámbito familiar como escolar. En su autobiografía a la que denominó “Memorias del desarrollo de mi pensamiento y de mi carácter” C. Darwin expresa “creo que mis maestros y mi padre me consideran un muchacho corriente más bien por debajo del nivel común de inteligencia”. El padre del escultor A. Rodin decía “tengo un hijo idiota” y su tío decía que era “ineducable”. Rodin fracasó tres veces al querer ingresar a la Escuela de Bellas Artes de París, formándose en la Escuela de Artes Decorativas de París de menor prestigio. Una maestra de A. Einstein lo describió como “mentalmente lento, insociable y encerrado siempre en sus sueños tontos”.

El estado de tensión creativa pone en juego procesos de desatención-atención; hay en ella una discontinuidad que habilita el pensar y con ello la posibilidad de la novedad. El acceso al conocimiento es posible cuando nos descentramos, cuando logramos desapegarnos de saberes que sobre “algo” tenemos, único camino por el que vamos a poder pensarla. Creamos un espacio atencional fruto de una recepción activa de impresiones, “atrape de la atención” –A. Fernández-. Proceso que moviliza la corporeidad. S. Paín afirma “el cuerpo atiende porque se conmueve” aludiendo al componente estético del aprender. Hay un doble movimiento en el cuerpo un alejarse y un acercarse, un desprenderse para recibir; movimiento de desadaptación y adaptación; pasando de la incomodidad, desconocimiento, ansiedad, a la tranquilidad, conocimiento y sensación de logro resultado de la construcción de sentidos. El acceso autónomo a los sentidos de aprender (tal disciplina, contenido, etc) genera gratificación, reconocimiento del esfuerzo, tolerancia a la frustración, acompañado de sentimientos de autovalía, y automotivación.

*Entre la zona de las preguntas
Y la zona de las respuestas,
Hay un territorio donde acecha
Un extraño brote.*

*Toda pregunta es un fracaso
Toda respuesta es otro
Pero entre ambas derrotas
Suele emerger como humilde tallo
Algo que está más allá de los sometimientos.*

Poesía vertical. Juarroz, 1991

Referencias bibliográficas

- AULAGNIER, P. (1977). *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- AULAGNIER, P. (1990). *Un intérprete en busca de sentido*. San Pablo: Escuta.
- BAQUERO, R. (2007). “Escolarización, desarrollo y aprendizaje. Un problema político. Una mirada desde los enfoques socioculturales” en *Quehacer Educativo*. Separata II. Montevideo: Fum-Tep. pp. 3-14.
- CASTORIADIS, C. (1986). *Los dominios del hombre. Las encrucijadas del laberinto*. París: Gedisa.
- CASTORIADIS, C. (2008). *Ventana al caos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- CASTORIADIS, C. (2008). *El mundo fragmentado*. La Plata: Terramar.
- CASTORIADIS, C. (2007). *Diálogos y controversias*. Montevideo: Nordan-Comunidad.
- FERGUSON, M. (1994). *La Conspiración de Acuario*. Madrid: Año Cero.
- FERNÁNDEZ, A. (2011). *La atencionalidad atrapada*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- PAIN, S. (2008). *En sentido figurado. Fundamentos teóricos de la terapia*. Buenos Aires: Paidós.

2 Educación y género: un encuentro pendiente

David Amorín Fontes. UNIFA. cdamorin@adinet.com.uy

Como alude el título del presente texto, se intentará hacer dialogar puntualmente los conceptos de educación y género con miras a una lectura meramente introductoria de la compleja interacción entre ambas dimensiones. A pesar de ser de uso frecuente en infinidad de disciplinas y desarrollos teóricos, no existe consenso definitivo para su consideración ni respecto de el o los sentidos que se les asignan, ya que, muchas veces, ambos conceptos son utilizados con variados significados. De allí que amerite destinar inicialmente un brevísimo espacio para esclarecer desde qué ángulos, sustentados en una perspectiva de la complejidad, serán considerados estos aspectos.

Acerca de la educación

A tales efectos, entendemos que la educación es una institución (en sentido amplio) creada socialmente con fines de control, donde confluyen la dimensión política, económica, social y cultural, en el marco de los dispositivos de producción de subjetividad. Asimismo,

(...) cumple con las funciones sociales de transmisión, recreación y preservación de la cultura que todas las sociedades requieren. (Darré, 2005: 22-23).

Se trata de una tarea humana¹ en la que, históricamente, las generaciones mayores han transmitido contenidos formales e informales a las más jóvenes, en el contexto de condiciones materiales de existencia y de las dinámicas imaginarias y simbólicas de la cultura de referencia, con el auxilio del influjo del contrato social como herramienta de mediación. Que la educación sea uno de los elementos que vertebra la producción de subjetividad significa que tiene directa relación con ese sutil magma, cuyos efluvios moldean la emergencia de sujetos y sujetas que van a contar con específicas

mentalidades y sensibilidades, las cuales definirán peculiares formas de pensar, sentir percibir y actuar, codificadas en clave de cotidianidad. El sujeto es siempre sujeto-sujetado, situado, localizado. Al decir de Foucault, el sujeto debe entenderse como pliegue interno de la exterioridad.

Si bien este texto no tiene como meta una discusión acerca de los conceptos de subjetividad y sujeto, se impone aquí al menos una puntual explicitación para avanzar en la reflexión, proponiendo que

Podemos, a efectos de este trabajo, convenir en aceptar que la subjetividad refiere a la peculiar forma en que socio-históricamente se construye la interacción dialógica sujeto-ambiente, con una deriva hacia formas de pensar, sentir, percibir, hablar y actuar. A estos efectos, entenderemos por sujeto la encarnadura co-constructiva de esta subjetividad en un ser (según nuestra propuesta: compleja entidad biopsicoambiental). En tanto sistema, esta condición biopsicoambiental dota al ser de un plus emergente que es más que la suma de sus dimensiones o componentes. El sujeto es producto contingente de la subjetividad, siendo ésta una deriva de procesos históricos socio-culturales que precipitan como flujos de subjetivación. (...)

Así entendido el sujeto es sujeto de subjetividad, propiedad emergente de su historicidad personal y de la historia contextual; organismo, psiquismo y ambiente que devienen ser como co-constructo siempre dinámico, procesual, diacrónico. Irreductiblemente sensible (deseante, dotado de afectos, sentimientos y emociones²), singular y colectivo al mismo tiempo. (Amorín, 2010: 42-43).

La educación tiene el amplio cometido de formar a la generaciones más jóvenes y, a la par de ejercer la transmisión de un saber científico, despliega prácticas y dis-

1 La educación es, junto con psicoanalizar y gobernar, uno de los tres oficios que Sigmund Freud catalogaba como imposibles.

2 Para un desarrollo de estos términos ver Amorín y Schubert, (2003): Afecto y Cognición. Psicolibros-Waslala. Montevideo.

cursos donde se transfieren los mecanismos de producción y reproducción de lógicas consistentes y sintónicas con el *statu quo* hegemónico, amparado en dispositivos de poder social. Asimismo, debemos tener presente que la educación también provee de los rudimentos para que los/as agentes sociales puedan ejercer su capacidad de crítica y transformación, merced a una (des) adaptación activa a su cultura y sub cultura. De ello dependen las imprescindibles mejoras que requiere un mundo cada vez con más dificultades, que agoniza como corolario de un sistema empresarial-económico depredador de recursos naturales finitos.

La educación ha devenido en el ejercicio de un poder instituido que tiende a esencializar y naturalizar ciertos valores y modos de experiencia intrasubjetiva y de relación intersubjetiva (fundamentalmente entre los sexos y entre los/agentes sociales según la distribución de capital económico, simbólico y cultural³). Dado que la información que interesa a la educación formal está toda disponible en soportes digitales, la pedagogía actual debería imbuirse de criterios basados en una epistemología de la complejidad⁴, dotando a los/as aprendientes de una capacidad para empoderarse en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, y en el desarrollo de una función (y meta función) cognitivo-intelectual que habilite a un pensamiento con acceso crítico, reflexivo y operativo a dicha información (acopio de datos, en su estado más primario), de manera tal de disponerla para que se transforme en conocimiento significativo y, finalmente, en un saber que dignifique la existencia humana en pro de la consecución de derechos trascendentes propios y ajenos.

Mientras la educación actual no identifique y aborde las demandas diferentes de jóvenes mujeres y varones en este contexto epocal de revolución tecnológica, y desacredite sus inéditos modos de devenir sujetos/as, seguirá propiciando la muerte académica de infinidad de usuarios/as del sistema educativo que terminan, por efecto de una verdadera expulsión, abortando su proyecto formativo (las cifras de los/as llamados/as jóvenes “ni ni”, lejos de disminuir, crecen de manera alarmante en todo el mundo).

Acerca del género

En cuanto al género, y tan solo a efectos de posicionar introductoriamente el concepto en el marco de esta presentación, simplemente diremos que se construye socialmente sobre la base del sexo anatómico de las

personas, prescribiendo qué y cómo es lo femenino y lo masculino para una época y una cultura determinadas. Dicho concepto se construye en base a una *teoría general* que incluye “*categorías, hipótesis, interpretaciones y conocimientos*” (Lagarde, 1996: 26) (provenientes de la academia, movimientos reivindicativos y prácticas específicas) relativos al “*conjunto de los fenómenos históricos construidos en torno al sexo*” (idem). Incluye la red de símbolos culturales, normas, estructuras institucionales y auto-imágenes internalizadas que, mediante procesos de construcción social, prescriben qué se entiende por “masculino” y “femenino” en un momento histórico dado. Pero, sobre todo, el género “*es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos; y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder*” (Scott, 1986: 1068).

El concepto de género ha habilitado una categoría analítica imprescindible para el abordaje de las relaciones entre los sexos sustentadas en criterios de poder y dominación sexista, donde lo masculino se impone y somete a lo femenino. La perspectiva de género se basa en una teoría en construcción, producto de concepciones múltiples que, a nuestro juicio, está llamada a conformarse, en el futuro, epistemológicamente como transdisciplina. Es, por el momento, multideterminada, multireferencial e interdisciplinaria, por lo que carece aún de una consistencia epistemológica contundente e integral. El género se trata básicamente de un concepto relacional, ya que da cuenta de la interacción dinámica entre femenino, masculino y diversidad sexual⁵, teniendo la potencialidad epistemológica de aportar significativamente al intento de comprender las vicisitudes de la interacción varón-mujer-andrógino/a-indiferenciado/a, a la vez que se constituye como el dispositivo de poder que da sustento a las inequidades de género producto del sistema patriarcal.

Gracias al enfoque de género nos es posible visibilizar, analizar, deconstruir y problematizar las relaciones de poder entre hombres y mujeres y la distribución injusta, arbitraria y violenta de los lugares (público y privado) atribuidos, así como la asignación y valoración social de tareas reproductivas y productivas que son connotadas, respectivamente, como “femeninas” y “masculinas”. Dichas relaciones inequitativas de poder entre los sexos implican, por ejemplo, división sexual del trabajo que en el plano económico redundará en una remuneración desigual en perjuicio de las mujeres, y efectos tales como feminización de la pobreza, analfabetismo mayor en la mujer que en el hombre a

3 Ver Bourdieu, P. y Passeron, J-C. La reproducción. (1971/1979).

4 Ver la obra de Edgar Morin.

5 No mencionaremos los estudios *queer* ni las notables problematizaciones de Judith Butler en torno al concepto de género, por exceder los límites de este trabajo.

nivel mundial, prostitución forzada, desocupación femenina, trabajo invisible no remunerado, doble o triple jornada para la mujer y naturalización de las tareas domésticas y de crianza.

El género es, además de un modelo normativo sustentado en férreas prescripciones y proscripciones aprendidas en la interacción social, una experiencia internalizada que configura aspectos básicos y sustanciales del psiquismo. La vivencia subjetiva del género depende de los ideales internalizados a través del proceso de subjetivación, que forman parte del sí mismo constituyendo uno de los componentes del sistema narcisista que, a su vez, regula la autoestima.

El género es precursor de aspectos primordiales de la identidad psicológica y del aparato psíquico, en tanto se constituye muy tempranamente. Según el psicoanalista Robert Stoller, el núcleo de identidad de género está constituido ya a los 18-24 meses de vida, y constituye el sentimiento íntimo de ser varón o mujer. Se trata de la vivencia interna individual del género como cada sujeto/a la experimenta, la que corresponde o no con el sexo asignado al momento del nacimiento según la morfología genital. Incluye la vivencia personal del cuerpo y otras expresiones propias del género como los modales generales, formas de vestir, de hablar y vincularse, etc. (Stoller, 1969). Ya antes de nacer se nos provee de una asignación de género (por la vía de expectativas, rotulación y atribución de caracteres); de allí deviene la identidad de género que forjará un papel o rol de género, desplegándose en un guión que dará sentido al proyecto de vida.

Educación y género

La educación formal ha sido y sigue siendo, en gran parte, un dispositivo privilegiado dentro de la socialización en general, y de la socialización de género en particular, tanto o más potente en generar discursos, saberes, ideologías e imaginarios como lo es la familia. No es casual que ambas instituciones -la familia y la educación- estén en franca crisis al menos desde inicios de la segunda mitad del siglo pasado, dado el colapso sufrido al caer en desuso los fines, mandatos y dinámicas que les confirió la modernidad. Estos medios de producción de subjetividad han tenido el papel de fortalecer y legitimar los mecanismos cognitivos, afectivos, vinculares e institucionales que potencian la naturalización de las diferencias entre varones y mujeres, sostenidas en la injusta dominación patriarcal de la mujer por parte del varón. Este eje dominador/dominada genera lógicas de sentido tanto en el nivel micro de las relaciones humanas, como en el plano macro supra estructural. Para ello la socialización, en la que la educación juega un rol preponderante, produce y alimenta en ni-

ños, niñas, adolescentes y jóvenes, matrices de percepción, valoración y discriminación que otorgan sentido a cada vivencia personal. Sabido es que tanto el sistema educativo como la familia (en alianza con los medios masivos de difusión y otros ámbitos de socialización) conforman durante la infancia y la adolescencia fuertes subjetividades de género francamente dilemáticas y basadas en una lógica disyuntiva y bi-polar, que son muy difíciles de modificar una vez consolidadas dado que se refuerzan permanentemente.

Cuando se transmiten formalmente la historia y los acontecimientos producidos en el transcurso de la civilización humana, por ejemplo a través de disciplinas como las ciencias en general, las artes, las religiones, siempre se trata de un relato producido con una lógica androcéntrica y androcática que trasunta una representación del varón y la mujer sin un análisis deconstructivo y crítico que explique cómo y por qué los varones estamos sobre representados en estos asuntos, y las mujeres están invisibilizadas e inferiorizadas, apareciendo como menos importantes (cuando no prescindibles) y subsumidas en todos los rubros.

Hemos debido esperar mucho tiempo para que, tímidamente, la perspectiva de género comenzara a permear el sistema educativo, y recién nos encontramos en los comienzos de una verdadera articulación entre educación y género. Hoy se aprecia una asimilación incipiente y progresiva de la perspectiva de género en las currículas, en el diseño de planes y proyectos, pero no se ha generado un soporte consistente para formar a los y las docentes desde esta perspectiva, de modo que se apropien de valores no sexistas ni machistas y transmitan de primera mano un modelo y contenidos verdaderamente imbuidos de equidad de género.

El sexismo, que impregna aún hoy a la educación formal y discrimina a la mujer dentro del sistema, está presente tanto en la posición de las mujeres como profesionales de la enseñanza, como en la selección y transmisión de contenidos, en la metodología, en la organización escolar, en los materiales didácticos y textos, en la omisión de las niñas y las adolescentes a través del lenguaje, en la interacción en el aula, en la invisibilización de la mujer en la historia y en la producción del conocimiento, en la transmisión de un conocimiento androcéntrico. (Contreras, s/d)

La adquisición personal y colectiva de una perspectiva basada en el género no es ingenua ni inocua, y requiere de un trabajo personal a largo plazo esforzado y permanentemente de construcción y deconstrucción, de crítica y autocritica, de avances y retrocesos. La incorporación de la perspectiva de género en las vidas de la gente conlleva efectos muy trascendentes respecto de la forma de

auto percibirse y percibir la realidad que les rodea. Provoca una verdadera movilización emocional no exenta de angustias, ansiedades y mecanismos de defensas ante nuevos esquemas ideológicos, y choca con estereotipos, convicciones, dogmas, prejuicios, ideales, mitos, falsas creencias, certezas, mentalidades y sensibilidades muy arraigadas. Por tanto no es de extrañar que por lo general se observen resistencias a cambiar y a vivenciar la vida de otras maneras.

En tanto concepción y filosofía del mundo y de la vida humana, la perspectiva de género produce crisis y conflictos singulares, intersubjetivos y colectivos de índole cognitivo-intelectual, afectivo e ideológico y en las acciones cotidianas. Comenzar a percibir y a construir la realidad desde la perspectiva de género puede angustiar, enojar, desconcertar, confundir, pero también puede generar asertividad, auto afirmación, seguridad, satisfacción, confianza. Por tanto, si queremos que los y las docentes transmitan esta visión a sus estudiantes, se les debería proveer de estructuras sólidas de capacitación y sensibilización, y acompañar institucionalmente en forma sostenida sus procesos de apropiación de este enfoque basado en las relaciones de poder entre varones y mujeres.

Un obstáculo para lo anterior es que falta un trabajo analítico institucional en educación que deleve las prácticas, discursos y transmisiones desde el saber/poder ubicuo que se sustenta en lógicas patriarcales. De esta manera se iniciaría un proceso de visibilización y deconstrucción de los enormes atravesamientos sexistas que constituyen la estructura de las instituciones sociales, con un efecto de empoderamiento para la consecución de derechos en el caso de las mujeres. Luego que el sistema educativo logre una verdadera incorporación de la perspectiva de género que transversalice sus discursos, prácticas y representaciones, recién se podrá comenzar a articular como corresponde dicha perspectiva con aspectos tales como la edad, el componente étnico racial, la pertenencia a un sector socio económico determinado, el referente geográfico urbano o rural, la diversidad sexual, etc. De lo que se trata es de propender hacia una transformación estructural de las instituciones educativas subvirtiendo el orden imperante, para dar cabida a interacciones, relaciones, comunicación y dinámicas de poder justas e igualitarias, sustentadas en la equidad de género.

Cuando hablamos de una verdadera transversalización de la perspectiva de género en la educación formal con miras a la consecución de una justa equidad de género en ese ámbito, no nos referimos solamente a que las matrículas en los centros de enseñanza sean cubiertas por ambos sexos por igual, o que se siga garantizando el acceso equitativo de las mujeres a todos los niveles de enseñanza incluida la enseñanza terciaria. Es sabido que el

mero agrupamiento mixto de niñas y niños en el mismo aula no asegura de por sí ninguna garantía de justicia, igualdad y equidad educativa, lo mismo que no lo asegura la integración de diferentes sectores socio-económicos en el aula. Esto es lo que se conoce como una igualdad formal. Todo ello es necesario pero no suficiente. Cabe aquí realizar una precisión terminológica entre lo que se conoce oficialmente en educación como “paridad entre los sexos” e “igualdad de género”.

La idea de “paridad entre los sexos” remite al objetivo de lograr que varones y niñas participen en igual medida en la educación. El concepto de “igualdad de género” es más amplio, y se define como el derecho a: acceder a la enseñanza; participar en ella; disfrutar de un entorno pedagógico donde se tengan en cuenta las cuestiones de género; y obtener buenos resultados educativos, de forma que los beneficios de la educación se traduzcan en mayores niveles de participación en el desarrollo social, económico y político de la sociedad. Se entiende, por consiguiente, que alcanzar la paridad entre los sexos no es sino el primer paso hacia el logro de la igualdad de género. (UNESCO, 2012: 21)

La incidencia de estereotipos sexistas sigue generando, por ejemplo, que las mujeres todavía elijan en menor proporción carreras de tipo técnico-profesionales y por ende muchas se autoexcluyen de orientaciones científicas y tecnológicas, realidad que se constata en el mundo entero. La posesión de un título universitario u otra formación terciaria, aún hoy no nivela la igualdad de oportunidades para varones y mujeres. Una muestra irrevocable de ello es que el varón sigue percibiendo mayores ganancias económicas por ingresos laborales a igual capacitación y franja etaria que la mujer (promedialmente entre un 25-30 %). De la mano de lo anterior, si se hubiera logrado una verdadera equidad de género en el sistema educativo y en el ámbito social más amplio, no existirían aún profesiones y trabajos considerados “masculinos” y profesiones y trabajos considerados “femeninos”. Lo mismo ocurre en el nivel académico en relación a los doctorados y la investigación científica.

Los hombres constituyen una abrumadora mayoría de los investigadores profesionales: el 71% frente al 29% de mujeres. (...) En gran parte (54) de los 90 países de los que hay datos, las mujeres representan del 25% al 45% del contingente total de investigadores. Solo en 21 naciones, es decir, una de cada cinco, superan el 45%. Los países con la mayor proporción de investigadoras son Venezuela y Letonia, con un 55%, seguidos por Azerbaiyán, Georgia, Filipinas, Tailandia, Argentina, Lituania, la ex República Yu-

goslava de Macedonia, Paraguay y el Uruguay. Entre los factores que quizá puedan explicar el menor número de investigadoras, especialmente en puestos de dirección, figuran aspectos como la conciliación entre vida privada y profesional, los estereotipos de género, la medida del rendimiento y los criterios de ascenso, los mecanismos de gobierno o el papel de los investigadores en la sociedad. Además de estar subrepresentadas, las mujeres que trabajan en la investigación suelen cobrar menos que los hombres (a calificaciones iguales), tienen menos probabilidades de ascenso y se encuentran sistemáticamente concentradas en los eslabones inferiores del sistema científico. (idem: 64).

No olvidemos que en todos los ámbitos del mundo laboral las mujeres necesitan una formación más exigente, sólida y demostrada que los hombres para obtener los mismos empleos, y cuando los consiguen ganan menos. Es evidente que esta realidad se relaciona directamente con el hecho que la socialización de género de las mujeres les enseña y prescribe que lo femenino está asociado con ser conformista, dócil, paciente, dependiente, sumisa, reprimida, recatada, contenida, inhibida, con un consiguiente menor despliegue de la competitividad, creatividad, ingenio, trasgresión, iniciativa, asertividad y con una represión de la necesaria agresividad adaptativa para manejarse en el mundo social y cultural actual.

Una pregunta que debemos hacernos es por qué, si universalmente las mujeres muestran un rendimiento, calificaciones y éxito escolar promedio superior al de sus compañeros varones, esto no es capitalizado socialmente por ellas y por el sistema. Es menester conocer cuáles son los obstáculos e inhibiciones que hacen que esta realidad tampoco parezca incidir significativamente y de manera contundente en la autoestima femenina colectiva y singular, y contrastar todo esto con el hecho que de unos 800 a 900 millones de analfabetos y analfabetas que existen en el mundo hoy, dos tercios son mujeres. De todos modos es alentador el hecho de que tengamos una sostenida irrupción masiva de niñas, adolescentes mujeres y adultas a todos los niveles de la estructura educativa.

En lo que respecta a la docencia, es claro que ésta es una profesión prioritariamente femenina, casi monopólicamente en enseñanza primaria, y con índices de feminización importantes en el nivel secundario y algo menor en el nivel terciario. Sin embargo, este dato contrasta con una representación porcentual minoritaria de la mujer en los cargos jerárquicos de poder y toma

de decisiones, situación que, afortunadamente, muestra una tendencia a ir revirtiendo en los últimos tiempos. Por su parte, en cuanto a imaginario social relativo a prestigio e importancia, por motivos sexistas sigue en general pareciendo más importante el profesor que la profesora, y el maestro que la maestra, el director que la directora, el jerarca que la jerarca.

Mientras esperamos que la educación incorpore estructuralmente una lógica de género anti sexista, anti violencia de género, anti machista, no misógina y tendiente a la equidad, se corre el riesgo de que el sistema siga validando y reforzando estereotipos de género tanto desde su currículum oculto así como desde el currículum oficial. Dichos estereotipos son, por definición, androcéntricos y por tanto conllevan en su núcleo una visión distorsionada que descalifica e inferioriza a la mujer en relación con el varón.

Partimos de la base que el sistema educativo, a pesar de las mejoras reales y avances a este respecto, lejos de ofrecer modelos y contenidos innovadores sobre género y sobre equidad de género que confronten y contradigan los estereotipos que circulan en las representaciones que se construyen desde el imaginario social, en realidad todavía sigue contribuyendo a reforzar estos aspectos replicándolos y reproduciéndolos. De este modo se producen consistentemente patrones sexistas transmitidos en la socialización vehiculizada por el sistema educativo, los cuales operan a través del tiempo con significativa pregnancia en lo que respecta a la puesta en marcha de comportamientos, prácticas, discursos, significados y deseos en torno a la cuestión de ser varón o ser mujer y a las relaciones de poder entre los sexos.

Lenguaje sexista

A modo de ejemplo general tengamos presente el fenómeno del lenguaje no inclusivo que constituye el código privilegiado para transmitir conocimientos y relacionarse con los y las estudiantes. Sigue operando a nivel cultural, y la educación no escapa a ello, el uso del lenguaje invisibilizador, excluyente y descalificador de lo femenino y, aún hoy, encontramos escritos y documentos oficiales donde se utiliza la expresión “el hombre” para hacer referencia a la especie humana en su totalidad⁶. Si bien a nivel de declaraciones internacionales, al menos desde el año 1979 cuando las Naciones Unidas realizaron la Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación de la mujer (CEDAW), se viene bregando por superar el lenguaje no inclusivo, aún estamos lejos de lograrlo.

6 Una interesante denuncia sobre este frecuente reduccionismo que propone al “hombre” como representante de toda la especie humana, apareció en una manifestación del movimiento de liberación de las mujeres en Francia en agosto de 1970, una de cuyas pancartas exhibía: “uno de cada dos hombres es mujer” (Wittig, 1992/2006: 110).

Sin querer abusar del recurso al humor tragicómico, pasemos a recordar que en su libro titulado “Estamos ocultas, escondidas tras los masculinos”, la filóloga feminista española Teresa Meana -quien mucho ha aportado acerca de estas cuestiones- propone el siguiente relato:

“La maestra dice ‘los niños que hayan terminado el ejercicio que salgan’, y la niña no se mueve. ‘¿Por qué no sales?’ ‘Es que usted dijo los niños’. ‘¡Ya mujer! Pero en los niños incluyo a toda la clase’. La niña sale y al volver al recreo oye a la maestra: ‘Los niños que se quieran apuntar al fútbol que levanten la mano’. Ella la levanta y escucha ‘¡Que no, tonta! Que dije los niños’. Y la niña se queda pensando: ‘¿Pero no dijo los niños?’ En la primera frase –la del ejercicio- las niñas quedan invisibilizadas. En la segunda, la del fútbol, excluidas. Tenemos que estar continuamente adivinando si estamos o no en los ciudadanos, los vecinos, en los parados, los jubilados, los trabajadores, los inmigrantes, los jóvenes, etc.” (Meana 2003: 24, citada en Graña, 2006: 182).

Hemos escuchado decir a la profesora Meana (comunicación personal), con sutil inteligencia y no menos sentido del humor, que la tan mentada intuición femenina debe provenir de este esfuerzo constante de las mujeres por realizar, permanentemente, el trabajo de descubrir cuándo están y cuándo no están referidas en el discurso andro y falocéntrico.

En suma, nos debemos aún un verdadero y honesto debate y cuestionamiento acerca de las prácticas y discursos discriminatorios en la educación, las que pasan inadvertidas por efecto de la invisibilización, naturalización, racionalización y esencialismo. Este sería el primer paso para un proceso de erradicación y transformación hacia relaciones de equidad entre varones y mujeres en el ámbito de la educación formal. Los y las docentes no son plenamente conscientes de que, junto con la transmisión de contenidos alusivos a sus asignaturas, se están enseñando estereotipos, modelos, patrones, hábitos y códigos para interpretar y dar sentido al mundo que nos rodea y a nuestras experiencias. Dicha interpretación y sentido de la existencia se construye sobre la base de categorías y jerarquías, las más de las veces dilemáticas, y el lenguaje es un instrumento que tiene gran relevancia a este respecto. Si el discurso hegemónico es patriarcal y androcéntrico, la visión del mundo será patriarcal y androcéntrica, y los comportamientos de allí surgidos contendrán implícita y explícitamente esta ideología, con su corolario de violencia simbólica contra las mujeres (cuando no física, psicológica, sexual y/o económica-patrimonial).

La investigación con perspectiva de género en educación

La investigación con perspectiva de género en contextos educativos y áreas profesionales y laborales comienza muy poco después que los llamados estudios de la mujer dieran lugar a los estudios de género, a comienzos de los años ochenta. En sus inicios el problema de investigación se centraba en las desigualdades producto del género en el acceso, mantenimiento y logros en la formación, y en relación con lo anterior se profundizaba en los esquemas comparativos entre ambos sexos en cuanto a la ecuación constituida por un lado por la formación académica, y por el otro lado por el acceso y tipo trabajo, niveles de remuneración, etc. Posteriormente, proliferaron las investigaciones centradas en comportamientos y prácticas derivadas de ideologías sexistas, en los aspectos relativos al vínculo entre estudiantes de ambos sexos, y al vínculo docente/estudiante. También se abordó con énfasis el estudio de los contenidos didácticos y cómo se plasmaban en las estrategias pedagógicas y textos y materiales oficiales de uso de los y las estudiantes. En la última década del siglo XX el mayor interés estuvo puesto en el diseño de las mallas curriculares, los dispositivos pedagógico-didácticos concomitantes, y lo que se conoce como clima organizacional en las instituciones. Asimismo, de la mano de la llamada tercera ola dentro del movimiento feminista, que cobró preponderancia durante los años 90, el interés de las investigaciones también se centró en las complejas interacciones entre educación, género, pertenencia étnico racial y diversidad sexual. Resultan particularmente esclarecedores, los estudios que toman las propuestas de coeducación y analizan sus consecuencias.

Una investigadora española concluye que las experiencias de coeducación en escuelas mixtas han beneficiado más a los niños que a las niñas, y ello por varias razones entrelazadas: i) ellas deben darse por aludidas cuando se les habla en masculino; ii) el currículum oculto les transmitirá la devaluación social que supone la cultura femenina ante la masculina; iii) las niñas a las que se procuró inspirar en modelos femeninos deberán sufrir la adaptación al modelo masculino si quieren triunfar socialmente; iv) el reforzamiento de los modelos masculinos favorecerá la seguridad de los varones; v) en el espacio mixto, ellas sufrirán agresiones a su cuerpo bajo forma de juicios sobre su belleza, pintadas despectivas en las paredes, golpes, contactos físicos no consentidos. En suma, el aula mixta replica las relaciones de poder socialmente existentes, unos y otras se encuentran en medio de conflictos para los que no cuentan con “una información científica, es decir no androcéntrica”. Para los

varones resulta difícil compartir con ellas sus privilegios de poder, para ellas la pugna por espacios que les corresponden y por el respeto a sus cuerpos y a sus valores les resulta fastidiosa. (...) Finalmente, "¿Por qué, si las mujeres adultas lo vieron como necesario y lo reclamaron para ellas, no se acepta que las niñas necesiten también un espacio autónomo para identificarse, recuperar su autoestima colectiva, revisar el rol que se les ha asignado desde una sociedad sexista, elegirse, resituarse socialmente, para después compartir de tú a tú con todas las personas que componen la sociedad? (Urruzola 1995)" (Graña, 2004: 16-17).

En el mismo sentido

Investigaciones recientes en los países anglosajones han mostrado que cuando chicas y chicos están escolarizados por separado, ellos muestran mayor interés por las lenguas o por la biología, y ellas por la física y la tecnología (Durand-Delwigne y Duru-Bellat 2000:126-130). Se han realizado seguimientos de los progresos en matemáticas de niñas de nivel inicial escolarizadas en grupos mixtos y en no mixtos; luego de dos años, los resultados obtenidos por las niñas de clases no mixtas eran notoriamente superiores que los de las otras (Duru-Bellat 1996:73). (idem: 17).

Las investigaciones centradas en las interacciones en el aula, han mostrado cómo docentes de ambos sexos dispensan en general mayor atención a los varones en varios sentidos. Los estudiantes varones se sienten más habilitados que las mujeres a demandar al docente o la docente por la vía de preguntas, de llamarle la atención, o incluso interrumpiendo de forma sutil o extrema. Presentan, además, mayor incidencia de interrupciones por respuestas anticipadas cuando no se ha solicitado respuesta. Incluso se constata que las trasgresiones no extremas ejercidas por los varones, son mejor toleradas que las protagonizadas por mujeres. Algunos estudios muestran que el o la docente tiende a identificar individualmente mejor al sujeto varón, mientras que las estudiantes tienden a ser percibidas de manera menos diferenciada, o sea de forma más colectiva que individual. De más está decir que estos comportamientos son inconscientes y no percibidos por parte de los y las docentes, quienes en general creen que mantienen un trato igualitario y equitativo con quienes integran sus grupos de clase.

El análisis desde una perspectiva de género realizado acerca del discurso, representaciones y significados de los libros y material escolar, también deja en evidencia muchos componentes androcéntricos y, sobre todo, una clara inferiorización de la mujer, en el contexto más amplio de una lectura sexista de las característi-

cas y actividades de ambos sexos. Es cierto que esto ha sido tenido en cuenta desde un tiempo a esta parte en los diseños pedagógicos intentando no cometer los errores pasados, aunque aquellos textos referidos a aspectos morales en general y sexuales (particularmente los aspectos relativos a la diversidad) ven enlentecida la incorporación de contenidos que trasciendan significativamente la visión clásica y tradicional en estos temas. Las observaciones referidas al uso del espacio abierto en situación de recreo, también muestran claros hábitos diferenciales según los géneros, y el uso del cuerpo y la apropiación de lugares significativos, ya sea en un sentido estrictamente práctico y funcional a las necesidades de los o las implicadas, o en un sentido general de relaciones de poder, sigue siendo privilegio del sexo masculino. Esta situación de apropiación del espacio significativo en beneficio de los varones, suele encontrarse también en el ámbito familiar, laboral y espacios sociales más amplios como ser lugares de esparcimiento y utilización del tiempo libre. Estas inequidades incorporadas en la infancia se replica y consolidan en la adolescencia y se refuerzan y reproducen en la adultez, siendo muy difíciles de modificar. Al respecto y a modo de ejemplo, en una investigación financiada por la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República, que dirigimos en Montevideo acerca de las interacciones entre adultez y masculinidad en el contexto de la crisis de la adultez media, cuyos resultados están publicados en el libro titulado "Adultez y masculinidad. La crisis después de los 40" (Amorín, 2007), las mujeres de sector socio-económico medio, de 40 a 49 años, entienden que los varones de su generación en general se procuran tiempo y espacios para las cosas que les interesan individualmente, respecto de lo cual sienten que ellas no tienen la misma capacidad para lograrlo. Mencionan lo importante que es para el varón defender su derecho a realizar ciertas actividades que considera importantes para él, no siempre teniendo en cuenta las necesidades de los/as demás. Concomitantemente entienden que las mujeres -en detrimento de sí mismas- son diferentes a este respecto, siendo más propensas a considerar las necesidades ajenas en mayor medida que las propias; ejemplifiquemos con uno de los testimonios recogido en dicho estudio:

Pero como que él siempre logra hacerse el tiempo para las cosas que le interesan y creo que los otros varones también.

Hay cosas que ellos las tienen como sagradas y me parece que las mujeres somos un poco más, ah, de repente postergamos cosas por los chiquilines, por la casa, por hacer mandados, por hacer la comida y ellos no, lo que es sagrado es sagrado y creo que..., de

repente para hacer más... por ej. salir más en pareja como que la que se tiene que empezar a enganchar en las actividades del hombre es la mujer; me parece que sí, que somos nosotras las que cedemos. (:281)

Llevado a otra escala, es precisamente esta ecuación en la que el varón realiza un uso del tiempo más individual y egocéntrico, y la mujer un uso más solidario en tanto se brinda al cuidado y atención de otros y otras, lo que sustenta las bases invisibilizadas del bienestar social, como ha quedado demostrado en infinidad de investigaciones sobre uso del tiempo y trabajo no remunerado a nivel nacional⁷, en la región y en el mundo. Esta situación de utilización diferencial del espacio/tiempo en base al género se aprende, se evidencia y se reproduce y refuerza desde muy temprano, o sea que la apropiación del espacio y el tiempo centrada en el poder en beneficio del varón se aprecia en las interacciones sociales y en escenarios del sistema educativo desde que niños y niñas son muy pequeños/as, y continúa así en adelante durante toda la vida; a modo de ejemplo citamos en extenso:

Un grupo de psicomotricistas que se desempeña en diez instituciones educativas montevideanas que reciben niños y niñas de dos a cinco años realizó una interesante descripción de similitudes y diferencias en los movimientos, juegos y usos del espacio en la sala de psicomotricidad por parte de unos y otras. (...) Niños y niñas comienzan las sesiones tirando las pilas de bloque de poliuretano que encuentran a su disposición, y sobre los bloques desordenados “trepan, se dejan caer, disfrutan de actividades de equilibrio-des-equilibrio postural”; saltan en diferentes posiciones experimentando el impacto, buscando el contacto del cuerpo con la superficie de los colchones, se deslizan y giran en diferentes posturas, etc. La observación muestra que los varones dedican más tiempo a estas actividades, y “sus movimientos son más amplios”. A los tres años, la mayor parte de los varones representa personajes de acción y de conquista, buscan el contacto fuerte con objetos y con los demás, tales como los autitos chocadores y los juegos de lucha cuerpo a cuerpo; la mayoría de las niñas emplean casi todo el tiempo en “jugar a las casitas y representar roles de la vida cotidiana”. A los cuatro años, niños y niñas participan de juegos de ficción y dramatización, aunque los varones son más activos y tienden a incluir estos

juegos en “actividades de prevalencia motora”. Los varones construyen casas, pero en función de juegos que se desarrollan fuera de éstas, puertas y ventanas permanecen abiertas facilitando la continua circulación, permanecen poco tiempo al interior y disfrutan destruyéndolas; las casas de las niñas son construidas con más cuidado y detalle, tienen puertas y cortinas que permanecen cerradas, y juegan al interior representando escenas cotidianas. A los cinco años, “las niñas son más pasivas, abarcan parcialmente el espacio, sus movimientos son más hábiles y precisos que los de los varones pero menos ruidosos”, y ante un conflicto prefieren pedir ayuda al adulto antes que resolverlo por sí mismas; la mayoría de los varones se involucran en juegos que emplean todo el espacio, hacen sentir su presencia, producen más ruido acompañando movimientos más bruscos e impulsivos que ellas, enfrentan los conflictos y sólo recurren al adulto si se sienten “pescados” (Cerutti 1997:66). (Graña 2004: 48).

El análisis del uso de juguetes y juegos desde una perspectiva de género también arroja resultados interesantes, y si bien en la actualidad encontramos matices innovadores, la pelota sigue siendo un símbolo del universo masculino, como lo es la muñeca para el universo femenino; y vaya si los adultos y adultas ejercemos presión sobre las generaciones más jóvenes para que este orden no se modifique⁸.

Estos aspectos permiten intercalar aquí una pregunta trascendente: ¿desde cuándo se debe incluir en la educación formal la perspectiva de género? La respuesta no admite matices: la transversalización de la perspectiva de género en el sistema educativo debe realizarse desde el mismo momento en que niños y niñas ingresan a él, con miras a diluir estereotipos patriarcales que conllevan componentes ideológicos machistas, sexistas, misóginos y homofóbicos (o más ampliamente de discriminación de toda forma de diversidad sexual). Sólo de esta manera se estará realizando una intervención operativa que redunde en una eficiente prevención de la violencia de género y promoción de equidad de género. Como muestra de ello y a modo de argumento para avalar este planteo, recordemos que

En el desarrollo, es aproximadamente a mediados del segundo año cuando se establece para el niño y la niña un sentimiento estable de pertenecer a una u

7 Ver al respecto los trabajos de Rosario Aguirre y Karina Batthyány en nuestro medio.

8 Sería interesante desarrollar la cuestión de los fantasmas referidos a la homosexualidad que se movilizan en adultos y adultas ante ciertas trasgresiones a mandatos y proscripciones de género en el proceso de sexuación de sus hijos e hijas, y de los/as docentes respecto de sus estudiantes, pero excedería los objetivos de este texto.

otra categoría “varón o mujer”, en franco desfase con el acceso a la genitalidad instaurada por una identidad sexual diferenciada, la cual cobra definición durante el tormentoso tránsito por el momento evolutivo de la adolescencia.

Cabe destacar el relevante papel que cumplen en las identificaciones tempranas los actores de la crianza del niño y la niña (...)

El género como atributo propio y ajeno constituye uno de los componentes de la imagen de sí desde muy temprano en el desarrollo (aunque más no sea bajo la forma de estereotipos de rol habilitados y/o proscritos) y es anterior a las identificaciones secundarias pos-epídicas.

Por ende, la construcción del aparato psíquico de alguna u otra forma estará influenciada por esta identidad de género incipiente. (...)

Tempranamente el infante recibe de su entorno (conformado por hombres y mujeres adultos y adultas que detentan identidades sexuales y de género) señales fundantes que lo confirman como niña o varón, las más de las veces en una lógica binaria, disyuntiva y de polos opuestos (...)

Los adultos significativos operan con pautados y codificados estilos de crianza bien diferentes para niños y niñas. Los varones son pasibles de ser tratados de manera más brusca, asertiva y menos tierna que las niñas, lo cual va impregnando las expresiones y reacciones del cuerpo desde los primeros momentos. (Amorín, 2003: 111 y ss.)

Si logramos intervenir inicialmente en niños y niñas a edades tempranas con criterios imbuidos en la perspectiva de género, diluyendo los discursos y prácticas sexistas que producen comportamientos y estereotipos que conspiran contra los derechos de las mujeres de todas las edades, estaríamos operando un impacto en las bases de la socialización de género. Si este movimiento fuera acompañado por los otros ámbitos socializadores tendríamos, efectivamente, adultos y adultas cuyas vidas estarían más a resguardo de las duras experiencias que produce la violencia de género⁹ en todos sus sentidos. A la par, la estructura social y la cultura se enriquecerían por los efectos de la equidad de género que incidiría tanto en las relaciones más íntimas entre varones y mujeres, así como en la dimensión más macro que regula ideologías e imaginarios.

En términos generales, la estructuración de dispositivos de aprendizaje desde la modernidad a nuestros días

y sus lógicas imperantes siguen teniendo, obviamente con matices y aflojamientos, fuertes componentes centrados en la competencia, la rivalidad, la tendencia al éxito individual, la regulación por premio o castigo. Por imperativos de la socialización de género, esta dinámica es mucho más cómoda y funcional a los comportamientos basados en estereotipos de masculinidad. Muchas investigaciones muestran que, si se promueven en el aula actitudes de respeto, de expresión de afectos, de igualdad, colaboración y solidaridad, las estudiantes obtienen mejores resultados en áreas como las matemáticas y las llamadas ciencias duras. La enseñanza actual es heredera de estructuras y dinámicas institucionales pensadas para -y hechas a medida de- los varones, situación que viene cambiando pero se mantienen aún núcleos duros sin deconstruir y transformar a la luz de innovaciones y novedades, que han develado infinidad de estudios género en educación.

Educación, género y adolescencias

Un apartado especial merece la cuestión de la articulación entre educación, género y adolescencias. La complejidad y mutación crecientes que muestran las relaciones intergeneracionales (en particular entre adolescencia, juventud y adultez) desde la segunda pos guerra del siglo XX en adelante, amerita que pasemos revista a algunas problematizaciones preliminares a tener en cuenta en la cuestión educación-docencia-adolescencias.

Utilizamos el término adolescencias (en plural) dado que, en tanto se trata de una construcción socio-histórica dependiente de lo epocal, la adolescencia no admite generalizaciones; no es lo mismo ser varón que ser mujer adolescente, ser adolescente de sectores medios o altos que ser adolescente pobre, ser adolescente en el medio urbano que serlo en el medio rural, o en oriente que en occidente. No sólo las adolescencias son productos socio-históricos, sino que son en sí mismas la evidencia de lo epocal en tanto pueden entenderse como síntomas de la cultura y la sociedad (ya sea por innovación-reacción o reproducción-sumisión).

Una vigilancia (epistemológica y emocional) permanente que debemos tener docentes y técnicos/as al abordar la cuestión de las adolescencias, es la relativa al casi reflejo deslíz hacia lo autoreferencial. Es constante la remisión comparativa retrospectiva hacia nuestras propias experiencias adolescentes, lo que en general contribuye a obturar la comprensión de las vicisitudes adolescentes actuales. Es que las transformaciones a este respecto -sin

9 Grosso modo, “la violencia de género implica un conjunto amplio de manifestaciones de abuso e inequidad perpetradas contra mujeres de cualquier edad, a las que están expuestas por su sola condición femenina. Incluye daño o posibilidad de daño en la dimensión física, moral, psicológica, sexual, patrimonial, económica. En muchas de sus expresiones, la violencia de género está legitimada socialmente, lo que lleva a efectos de Invisibilización”. (Amorín, 2014: 49).

perjuicio de que el mundo de hoy decididamente no es el de ayer- son tan vertiginosas, que se produce un efecto de inconmensurabilidad que dificulta notablemente la interpretación de las novedades y de los fenómenos para los que no tenemos categorías analíticas claras para su lectura y contrastación. La expresión “*nosotros/as a esa edad...*” no arroja luz sobre la cuestión, y tal vez solo sea expresión de una añoranza adulta idealizadora sobre lo perdido a la usanza de la expresión “todo tiempo pasado fue mejor”. A esta vigilancia epistemológica y emocional debe agregarse la cuestión del posicionamiento adulto-centrista y adultomórfico, que suma miopía cuando no ceguera; es inconducente leer fenómenos adolescentes en clave adulta y contribuye a distorsionarlos y estigmatizarlos. Además, la sociedad adulta despliega una lógica muy ambigua y ambivalente ante lo adolescente: tendemos a desplazarnos en un eje que oscila entre los polos de la idealización (y envidia), y la demonización producto de la proyección de aspectos negativos y reprobables (con el corolario de un juicio hipercrítico no exento de cinismo). Lo anterior tiene, en parte, relación con la enorme movilización emocional que el tema nos produce al interpelar nuestra propia identidad y sentido de la existencia, resultando en la aparición de perplejidad, temores, angustias y ansiedades varias. Sumado esto a la insuficiente comprensión que se evidencia tanto desde el saber práctico cotidiano como desde el científico, acerca de las nuevas subjetividades adolescentes, da por resultante una aproximación muy parcial al fenómeno.

Debemos recordar que las adolescencias no se definen monopólicamente por la edad, sino fundamentalmente por la incidencia subjetiva de psico-socio dinámicos que, evolutivamente, imprimen conflictivas¹⁰ que dan sentido a la existencia y perfilan derroteros para el devenir del proyecto de vida. Se trata de un momento evolutivo de enorme trascendencia y significación, que se ha extendido en sus límites cronológicos tanto de inicio como de finalización. De la mano de lo anterior, es erróneo y simplificador considerar que el eje de las adolescencias es su condición de período de transición entre la infancia y la adultez joven; si lo entendiésemos solamente así nos perderíamos el verdadero sentido de su estructura, y veríamos a los/as adolescentes simplemente como alguien que ya no es lo que era, y que aún no es lo que será.

Agreguemos, además, que las adolescencias no existen en abstracto como una burbuja impenetrable autosuficiente. Por el contrario, toda definición de adolescencias debe ser relacional con la definición de los otros

momentos evolutivos que varían según lo epocal (infancia, niñez, juventud, adultez y vejez), y con al menos las siguientes variables concurrentes: clase/nivel socio-económico; enclave geográfico urbano o rural; sistema sexo/género; creencias religiosas; pertenencia étnico-racial; capacidades diferentes.

En cuanto a las ciencias de la subjetividad (en sentido amplio el psicoanálisis, la psicología, la sociología, la antropología, la etnografía, la psicolingüística), éstas no poseen una teoría paradigmática acerca de las adolescencias; entre otras cosas porque las mutaciones colectivas y singulares adolescentes se procesan a una velocidad que hace dificultosa la implementación epistemológica y metodológica (por ende la vertiente ontológica se desdibuja). Cuando creemos haber arribado al sentido de ciertos acontecimientos, se nos presentan nuevas interrogantes que interpelan nuestros supuestos saberes¹¹.

Como ejemplo, recordemos que durante mucho tiempo centramos nuestras consideraciones psicológicas acerca de la adolescencia en relación a los cuatro duelos básicos (pérdida del cuerpo infantil, de la identidad infantil, de los padres de la infancia y de la bisexualidad constitutiva) (Aberastuy y Knobel, 1971). Hoy dichos procesos están muy lejos de vivenciarse y tramitarse al modo como se hacía hace unos años, entre otras cosas porque a la tristeza y pesar de la pérdida se le sobreponen la algarabía y el júbilo de la asunción de lo nuevo (máxime dentro de una lógica globalizada de adicción y consumo, donde se niega y reniega de los duelos merced a defensas maníacas, actuaciones y pasaje al acto, con activación del yo ideal y desmentida de la falta y los límites). Gran parte del anhelo de los niños y niñas de hoy consiste en añorar crecer y tener otro cuerpo más habilitado a prerrogativas juveniles, y una nueva relación más libre e independiente con sus padres y madres (por cierto ambivalentemente sin perder los privilegios de la protección y cuidados, y que se les provea de todo lo material requerido). Esto nos alerta sobre el riesgo de que gran parte del paraguas teórico bajo el cual interpretábamos los avatares adolescentes, hoy es obsoleto dejándonos a la intemperie frente a las complejas novedades y transformaciones. Agreguemos a lo anterior el hecho de que la virulencia de la mutación adolescente, hoy día, nos ha alertado acerca de que no todo se juega en base a la predisposición de lo vivido en la infancia: en la adolescencia no todo está condicionado por el pasado, en gran parte el presente condiciona al pasado. Individualmente la infancia vivi-

10 Desde el punto de vista psicoanalítico y evolutivo, el conflicto psicológico de base en toda adolescencia es la crisis narcisista que atraviesa el yo, enfrentado a masivas desinversiones, inversiones y reinversiones pulsionales. Este trabajo de duelo acarrea fragilidad y vulnerabilidad yoicas con directo impacto en la relación con el cuerpo, la autoestima y lo intersubjetivo.

11 Estamos enfrentados a novedades adolescentes que intentamos comprender y esclarecer -mientras balbuceamos desde la clínica y alrededores posibles explicaciones- como ser, por ejemplo, el uso problemático/adictivo de internet; las conductas autolesivas con su cortejo de cortes y escoriaciones; y la llamada violencia emergente o ascendente (de hijos e hijas hacia padres y mas preponderantemente madres).

da es una condición necesaria pero no suficiente para entender el presente adolescente y sus conflictivas.

Las adolescencias actuales tienen que vérselas con una serie de fenómenos epocales que dinamizan y complejizan la crisis evolutiva exponencialmente. En esta sociedad posmoderna (hipermoderna, líquida, modernidad tardía, sociedad de riesgo, segunda modernidad, o como se la quiera llamar desde el color socio-filosófico del cristal con que se la enfoque), los y las adolescentes se subjetivan en el crisol de un dispositivo¹² de producción de subjetividad adictiva (Lewkowicz, 2004), donde la pregunta existencial: “quién soy” tiene a ser sustituida por “qué y cómo consumo para no quedar excluido/a”, en una alquimia neo liberal y de capitalismo salvaje que transmuta el “ser” en el “tener”. Deben transitar su crisis en medio de una globalización que promueve una cultura del vacío, de lo light, la inmediatez, la urgencia, lo ilimitado, el narcisismo, el individualismo hedonista, la banalización y trivialización de la experiencia, el culto al entretenimiento vacío. La sensación de ser y de existir se vuelven más difusas e inaprensibles, en consonancia con una interioridad y reflexividad pobremente cultivadas, donde la cultura de la imagen se erige como medida de todas las cosas y paradigma de la existencia. El espesor de la experiencia se vuelve anoréxico, adelgazándose hasta límites inéditos. Se les educa como consumidores/as y a la vez como productos de consumo, al son de la melodía de un ego-centrismo exacerbado, que busca sobre-estimulación desde una lógica del ¿“por qué no?” y del “sólo hazlo”, acicateadas por el siempre insatisfecho hambre de objetos donde los vínculos afectivos se tornan cada vez más superficiales, fluidos y expuestos a la obsolescencia (símil de lo que ocurre con los objetos que se/nos consumen, especialmente los tecnológicos). En suma: la crisis de adolescencia hoy se transita en condiciones contextuales de crisis generalizada, existiendo pocos factores protectores donde sostenerse y recostarse buscando apoyos; la crisis de la adultez torna el panorama aún más problemático (Amorín, 2007).

En cuanto a las novedades intergeneracionales que definen relaciones entre docentes y estudiantes, debemos recordar que por efecto de la radical transformación en la comunicación humana que ha aparejado la revolución científico tecnológica, por primera vez en la historia de la civilización la generación de hijos e hijas está mejor capacitada que la de sus padres y madres para el uso de las nuevas tecnologías (en este caso las tecnologías de la información y la comunicación, que el mercado ha tornado imprescindibles para la vida

posmoderna e hipermoderna). Sumado esto a la caída del fenómeno de autoridad (Mendel, 1974), la destradicionalización (Giddens, 1997), y la dificultad en los jóvenes para proyectarse (con esperanza) a un futuro anticipable, la educación y la tarea docente se tornan sumamente desafiantes.

Asimismo, otra condición que no debemos desconocer y que complejiza la comprensión de las adolescencias actuales, es el hecho de la coexistencia paradójica de novedades, producto de cambios y transformaciones radicales, junto a permanencias y conservaciones. A modo de ejemplo recordemos que todas las investigaciones sobre representaciones y significados de género y violencia de género en adolescentes varones y mujeres, muestran que la educación y los otros dispositivos actuales de socialización no han logrado erradicar componentes patriarcales, machistas, sexistas y misóginos. Por ende, se deduce que aún no se ha logrado la eficiencia en la imprescindible tarea de realizar prevención y transformación de estereotipos e ideales de género, que consiste en la sensibilización de niños y varones adolescentes y jóvenes, y el empoderamiento en niñas y mujeres adolescentes y jóvenes. Tengamos en cuenta que es en estos momentos de la vida donde se estructuran consistentes ideologías de género, que seguirán rigiendo las relaciones de poder entre hombres y mujeres adultos/as y ancianos/as en todos los estratos sociales. Al respecto, en el marco del proyecto de investigación que dirigimos en la ciudad de Maldonado, titulado “Prevención de violencia de género en adolescentes”, se realizó una investigación que incluyó adolescentes de ambos sexos, tanto de liceos públicos y privados, así como adolescentes que estaban por fuera del sistema educativo formal. Los resultados de dicha investigación, como otras similares realizadas a nivel nacional, regional e internacional muestran que, a pesar de los cambios acontecidos en las generaciones adolescentes, se sigue concibiendo a la mujer como inferior al varón y siguen manteniéndose comportamientos de violencia de género, las más de las veces legitimados, naturalizados e invisibilizados (Amorín, 2010a).

Algunas de las recomendaciones generales propuestas en dicho estudio no pueden implementarse sin el concurso de los equipos docentes de enseñanza secundaria:

- Implementar programas en los ámbitos educativos formales e informales donde se brinde a padres, madres, docentes y alumnos/as información científica sobre estos problemas
- Complementariamente, sostener a largo plazo espacios de discusión donde los/as adolescentes

12 “(...) un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos. (Foucault, 1984:131)

- tengan la palabra, compartiendo y reflexionando acerca de estos problemas
- Articular los dispositivos de trabajo con adolescentes con espacios donde se convoque a la participación de adultos/as
 - De esta manera se intentaría:
 - Obtener efectos de prevención sobre la violencia basada en género
 - Compensar la casi monopólica fuente de información que hoy son los medios de difusión
 - Asociar el fenómeno de la violencia de género con la violencia estructural, logrando una comprensión del mismo más abarcativa, profunda, crítica y objetiva.
 - Contribuir a la construcción de roles de género saludables
 - Promover un efecto presente y futuro de sensibilización en el varón, y de empoderamiento en la mujer.
 - Habilitar la autodetección de comportamientos sexistas discriminatorios presentes en la relaciones de pareja entre adolescentes.
 - Aportar posibilidades de elaboración de experiencias personales vividas en torno a este problema.
 - Aprovechamiento de una potencialidad adolescente para transformar constructivamente -en sí mismos/as y en otros/as- roles, estereotipos y prácticas sexistas.
 - Nivelar las posibilidades de acceder a este tipo de experiencias, independientemente de la condición de la institución educativa y del sector social del que se trate.
 - Aportar modelos adultos constructivos.
 - Promover estrategias multiplicadoras.

Nuestro país viene abordando la cuestión de la violencia de género e igualdad de género en el sistema educativo, pero ello no nos debe hacer creer que hemos logrado una verdadera equidad, ya que si bien vamos caminando hacia ello aún queda un largo trecho por recorrer y, como propone el título de este artículo, la sinergia necesaria y el verdadero encuentro entre género y educación sigue pendiente.

Referencias bibliográficas

- ABERASTURY, Arminda y Mauricio KNOBEL (1971): *Adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. Buenos Aires. Paidós.
- AMORÍN, David (2003): "Algunas reflexiones desde donde pensar los roles preproductivos de los varones" in *1er Encuentro Universitario: Salud, género derechos sexuales y derechos reproductivos*. Cátedra Libre en Salud Reproductiva, Sexualidad y Género. Montevideo. Facultad de Psicología. UdelaR.
- AMORÍN, David (2007): *Adulterio y Masculinidad. La crisis después de los 40*. Montevideo. Psicolibros Waslala.
- AMORÍN, David (2010): "Hacia la construcción del concepto de Núcleos Evolutivos de Problematicidad. Modelo Biopsicoambiental y producción de subjetividad" in David Amorín (dir.) *Investigar en Psicología Evolutiva*. Psicolibros Waslala. Montevideo.
- AMORÍN, David (2010a): "La violencia basada en el género y sus significados en la adolescencia media" in David Amorín (dir.) *Investigar en Psicología Evolutiva*. Psicolibros Waslala. Montevideo.
- AMORÍN, David (2014): "Estudios de masculinidades. Comportamientos y discursos de los varones y marcos teóricos generados" in AA.VV. *Género y autonomías: el ejercicio de los derechos*. Grupo Derecho y Género. Facultad der Derecho. Universidad de la República. Montevideo. Ediciones IDEAS.
- AMORÍN, D. y Karin Schubert (2003): *Afecto y Cognición*. Montevideo. Psicolibros Waslala.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron (1971/1979): *La reproducción*. Barcelona. Laia.
- CONTRERAS, Gabriela. Sexismo en educación. Recuperado de <http://campuseducativo.santafe.gob.ar/wp-content/uploads/Contrera-Sexismo-en-Educacion.pdf>.
- DARRÉ, Silvana (2005): *Políticas de género y discurso pedagógico*. Montevideo. Trilce.
- FOUCAULT, Michel (1984): "El juego de Michel Foucault" in *Saber y verdad*. Madrid. Ediciones de la Piqueta.

- GRAÑA, François (2004): *El sexismo en el aula*. Serie Papeles de Trabajo. Montevideo. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- GRAÑA, François (2006): *El sexismo en el aula. Educación y aprendizaje de la desigualdad entre género*. Montevideo. Nordan.
- GIDDENS, Anthony (1997): "Vivir en una sociedad postradicional", in Ulrich Beck y Anthony Giddens (eds.) *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid. Alianza.
- LAGARDE, Marcela (1996): *Género y Feminismo. Desarrollo Humano y democracia*. Madrid. Horas y Horas.
- LEWKOWICZ, Ignacio (2004). *Pensar sin estado: la subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires. Paidós.
- MENDEL, Gerard. (1974). *La descolonización del niño*. Buenos Aires. Ariel.
- SCOTT, Joan (1986): "Gender: A useful category of historical analysis". In *American Historical Review*, n. 91. New York.
- STOLLER, Robert (1968): *Sex and Gender*. New York. Science House.**
- UNESCO, 2012. *Atlas Mundial de la Igualdad de Género en Educación*. París. Ediciones UNESCO.
- WITTIG, Monique: (2006) *El pensamiento heterosexual*. Barcelona. Egales.

3 Los adolescentes y las instituciones educativas

Leticia Fernández. Instituto de Profesores Artigas. I.F.E.S. letiferuy@hotmail.com

Introducción

Nos proponemos en este artículo pensar acerca de los adolescentes y las instituciones educativas, a partir de un trabajo que realizamos para el curso Adolescencia, instituciones y subjetividad (IFES).

Presentamos a las instituciones educativas desde los aportes de Lidia Fernández (2001) acerca de las dinámicas institucionales. Planteamos también el tema de los vínculos en las instituciones (Casullo, 2003). Por último nos centramos en la adolescencia y en el diálogo inter-generacional como un proceso fundamental en la educación.

Las instituciones educativas

Lidia Fernández (2001) plantea que las instituciones educativas presentan un conjunto de características que conjugan “la razón de la esclavitud” y “la razón de la libertad” al mismo tiempo. Los sujetos logran con su integración a estas instituciones una inserción cultural pre-determinada (que los enajena a las características de su grupo). Al mismo tiempo, los sujetos a través de la transmisión cultural (función propia de las instituciones educativas) acceden a la conciencia de la individuación.

Este funcionamiento evidencia un entramado de contradicciones. Nos encontramos con la pretensión de lograr comportamientos homogéneos (enseñar y aprender desconociendo las singularidades, según lo que fija la norma). En oposición a ello, en las instituciones surgen diferentes manifestaciones que evidencian las singularidades de cada uno de los actores y los deseos de los individuos y grupos de actuar según sus criterios (Fernández, 2001: 28).

Esta y otras contradicciones manifiestan la dinámica entre lo instituido y lo instituyente y constituyen dimensiones a considerar en un trabajo de análisis de las instituciones educativas.

Los vínculos en las instituciones educativas

Las instituciones cumplen funciones de sostén y continencia para los sujetos, pero al mismo tiempo movilizan angustias (Casullo, 2003). Casullo presenta la noción de instituciones de existencia propuesta por Eugéne Enriquez. Las instituciones de existencia forman y socializan a los sujetos según un patrón específico y tienen un papel fundamental en la regulación social. Su objetivo principal es:

Colaborar con el mantenimiento o renovación de las fuerzas vivas de la comunidad, permitiendo a los seres humanos ser capaces de vivir, amar, trabajar, cambiar y tal vez crear el mundo a su imagen. Su finalidad es de existencia (...) se centra en las relaciones humanas (...) la familia (...) los conjuntos educativos (...) pueden considerarse legítimamente como instituciones (Casullo, 2003:105).

Se consideran instituciones de existencia también “porque plantean todos los problemas de alteridad”. Estos problemas se relacionan con la aceptación de los otros como sujetos pensantes y autónomos (Casullo, 2003:106).

En cuanto al trabajo a nivel educativo-institucional Casullo presenta dos concepciones diferentes: el paradigma de la convivencia educativa y el de las disciplinas.

Uno postula una concepción individualista, racionalista y centrada en el deber ser y la obediencia; el otro propone una visión que intensifica el valor del grupo, de la cooperación, la importancia de los afectos (...) la reflexión crítica que promueve la transformación (Casullo, 2003:434).

En el paradigma de la convivencia son importantes los contenidos, pero también “el trabajo de la intersubjetividad (...) el trabajo cooperativo del grupo (...)

respetando el proyecto compartido (...) la importancia de participar, entendida como ser parte real de un proyecto” (Casullo, 2003:435).

El trabajo acerca de los vínculos entre los participantes del proceso educativo es central. Además, tenemos que considerar que en la adolescencia las instituciones educativas adquieren un lugar fundamental para los jóvenes en cuanto al proceso de socialización secundaria. Los adultos con los cuales los adolescentes se vinculan diariamente en el liceo, constituyen figuras identificatorias fundamentales para los jóvenes. Los docentes y educadores conforman un lugar primordial de sostén psicológico exogámico, para los adolescentes. (Raggio, 2015).

La relevancia de los vínculos en el proceso educativo aparece planteada en el informe del INEEEd (2014) como un tema central para la educación media. Estudios realizados por este instituto muestran que los adolescentes entrevistados enfatizan acerca de la importancia del vínculo docente- estudiante y de la institución educativa como espacio de socialización y de encuentro entre pares.

Sin embargo, la mayoría de los estudiantes señalaron que no se sienten apoyados ante algunas situaciones. Plantean (especialmente los jóvenes que presentan trayectorias con rezago) vivencias vinculadas a sentimientos de soledad dentro del centro educativo (INEEd, 2014).

A modo de hipótesis podríamos vincular estas situaciones con el trabajo de Giorgi (2007) acerca de los adolescentes en la actualidad y el adolecer de las instituciones educativas. Giorgi destaca las dificultades de los adultos para actuar como referentes y como figuras de autoridad acompañando a los jóvenes, en la medida que los adultos aparecen “desbordados”.

Sostiene que se fueron instaurando en la sociedad uruguaya tres procesos interrelacionados, vinculados a cambios en el mundo del trabajo (en los años 90) y en la vida familiar, generados en el mundo adulto, pero con repercusiones en los adolescentes. Estos procesos son: la construcción social del desamparo, la construcción social de la soledad y la construcción social de la desesperanza.

Consideramos que a pesar de que se han producido cambios en la sociedad uruguaya de hoy con respecto a la sociedad de los años 90, “la fragilización del mundo adulto” (Giorgi, 2007) es una situación que está presente en la realidad actual y que impacta en los adolescentes.

En relación a la cultura institucional Fernández (2001) plantea que implica una serie de productos materiales y simbólicos. El modelo institucional evidencia características de la historia de la institución y de los niveles de funcionamiento deseado. Incluye supuestos acerca de cómo se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje, los roles en la institución, el tipo de resultados

valorado. Estas representaciones de las instituciones educativas apuntalan “la ilusión de un orden natural en el que las cosas no pueden ser de otro modo” (Fernández, 2001:48).

Es importante considerar la concepción de “un orden natural” por parte de los actores acerca de cómo se tiene que dar el proceso educativo. En este sentido, los profesores se encuentran con alumnos que no concuerdan con los esperados y se encuentran también “con las nuevas lógicas culturales de los adolescentes” (Raggio, 2015).

Este tema se podría relacionar con el desborde de los docentes, en la medida que también surgen nuevas demandas a la educación por parte de las familias en la actualidad. Estas demandas implican “contención afectiva”, “orientación en valores, vocacional y una orientación en lo referente a la construcción de un proyecto de vida” (Raggio, 2015: 72). En relación a estas demandas, los docentes manifiestan que sobrepasan sus reales posibilidades (Raggio, 2015).

En referencia a la cultura institucional, Tenti Fanfani (2000) sostiene que es necesario reconstruir lo que la cultura escolar tiende a separar. Señala la importancia de trabajar en relación a una institución escolar constructora de subjetividad. Plantea la necesidad de abandonar la división escolar del trabajo entre socialización e instrucción. Se trata de poder integrar los contenidos cognitivos, con los valores, la socialización con la instrucción (Tenti Fanfani, 2000).

Giorgi sostiene que en las instituciones educativas se trabaja fragmentando a los sujetos, centralizándose en los aspectos cognitivos, olvidando los aspectos afectivos, vinculares, corporales, a los que se los considera “factores perturbadores” (Giorgi, 2007).

Desde estas perspectivas se requieren cambios en la cultura escolar. Consideramos que estas transformaciones implican también pensar acerca del lugar de los docentes en la institución escolar y en el aula.

Alicia Fernández plantea la importancia del lugar del docente como “agente subjetivante”, en la medida que pueda trabajar con los adolescentes desde el lugar del “deseo” y “las posibilidades, considerando que la pulsión epistemofílica siempre está” (Fernández, 2011: 276). Esto implica la re-significación del rol docente, desde la autoría del docente, como creador y co-creador de nuevas alternativas de enseñanza- aprendizaje. Consideramos que el proceso de trabajo colectivo entre los docentes y la participación en espacios para poder intercambiar sobre nuestras experiencias es fundamental en este proceso.

La transformación de la cultura escolar implica distintos aspectos. La recuperación desde un nuevo lugar, de la alianza entre la institución escolar y las familias es otro factor primordial en este proceso. (Dabas, 2005).

Las adolescencias

Pensamos a la adolescencia como una construcción socio-cultural. Esta perspectiva implica una visión integral de los jóvenes “como personas dentro de sus redes de vínculos e impregnados por su cultura” (Giorgi, 2007).

Consideramos el proceso adolescente como una etapa vital de transformaciones, con características propias. A su vez, utilizar la denominación “adolescencias” en vez de adolescencia nos permite integrar la singularidad de las situaciones y los factores sub-culturales presentes en este proceso (Amorín, 2008; Viñar, 2009).

Krauskopf (1998) plantea la necesidad de concebir a los adolescentes como grupos heterogéneos que demandan políticas diversificadas. En relación a ello, je-

rarquiza el paradigma de la juventud como actor estratégico del desarrollo y desde el lugar de la ciudadanía. Desde este enfoque (la juventud como actor estratégico) se destaca a los jóvenes como sujetos protagonistas de la renovación de las sociedades. Se plantea la necesidad del diálogo inter-generacional y de un reconocimiento mutuo entre adultos y jóvenes, para el desarrollo humano de las sociedades.

Conclusiones

Consideramos que en las instituciones educativas de enseñanza media es central focalizarnos en el diálogo inter-generacional (además del diálogo entre pares), como forma de continuar apostando a la filiación educativa de los adolescentes.

Referencias bibliográficas

- AMORIN, David. (2008). *Cuadernos de Psicología Evolutiva- Tomo 1- Apuntes para una posible Psicología Evolutiva*. Montevideo. Psicolibros
- CARDOSO, Silvia; Leticia FERNANDEZ y Noemí GOODSON. Instituciones educativas y construcción de referentes identitarios en la adolescencia. Trabajo final del Curso Adolescencia, instituciones y subjetividad (IFES, 2015).
- CASULLO, Alicia. (2003). *Psicología y Educación*. Buenos Aires. Santillana.
- DABAS, Elina (2005). *Redes sociales, familias y escuela*. Buenos Aires. Paidós.
- FERNÁNDEZ, Alicia. (2011). *La atencionalidad atrapada*. Buenos Aires. Nueva Visión.
- FERNÁNDEZ, Lidia. (2001): *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires. Paidós.
- GIORGI, Víctor. (2007). “Los adolescentes de hoy y el adolecer de las instituciones educativas” Recuperado de: <http://www.uruguayeduca.edu.uy>.
- INEED. (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014. Resumen ejecutivo*. Montevideo: INEED
- KRAUSKOPF, Dina. (1998). “Participación social y desarrollo en la Adolescencia” Primer Encuentro Inter-Institucional para la Promoción de la Participación Adolescente como Estrategia para promover el Desarrollo Humano. Costa Rica.
- RAGGIO, Alejandro. (2015). “Lógicas y micrológicas de la filiación- desafilación adolescente a la Educación Media Superior” Educación y Psicología en el Siglo XXI. Segundo Encuentro Internacional del IPEDH. Montevideo.
- TENTI FANFANI, Emilio. (2000). “La escuela constructora de subjetividad” Recuperado de <http://www.ecaths1.s3.amazonaws.com>.
- VIÑAR, Marcelo. (2009). *Mundos adolescentes y vértigo civilizatorio*. Montevideo. Trilce.

4 Estudio comparativo de los elementos cinematográficos presentes en la construcción de la figura heroica en los filmes “El Acorazado Potemkin” y “Los Intocables de Eliot Ness”

Alexander Pszczolkowski P. Universidad UNIACC¹

Comparative study of cinematographic elements in the construction of the heroic figure in films “The Armoured Cruiser Potemkin” and “The Untouchable”.

Esta investigación realiza un estudio comparativo de una escena que presenta características comunes en los filmes “El Acorazado Potemkin” (URSS, 1925) y “Los Intocables de Eliot Ness” (EE.UU., 1987). Se analizaron los elementos formales cinematográficos utilizados en la construcción de una figura heroica diferente en cada película. Este estudio es de tipo exploratorio-descriptivo, utilizando metodología cualitativa, específicamente el análisis retórico del lenguaje cinematográfico. Los hallazgos muestran que en la primera película, la escena está construida en base a elementos que promueven la ambigüedad espacial y de causalidad, predominando un punto de vista objetivo frente a los hechos, generando una figura heroica plural (colectiva). En la segunda película, se aprecia una mayor definición y claridad espacial y de causalidad, enfatizando un punto de vista subjetivo, conformando una figura heroica individual.

Palabras Clave: figura heroica plural o colectiva, figura heroica individual, El Acorazado Potemkin, Los Intocables de Eliot Ness, cinematografía.

This paper presents a comparative study of common scenes in the films “The Armoured Cruiser Potemkin” (USSR, 1925) and “The Untouchable” (USA, 1987). The formal cinematographic elements utilized in the construction of the heroic figures in each film were analyzed. This is an exploratory-descriptive study, using qualitative methodology, specifically in the rhetorical analysis of film language. The findings show that in the first film, the scene is constructed on the basis of elements that promote ambiguity of space and causality, maintaining an objective point of view when faced with the facts and generating a plural heroic figure. The second film embodies a greater definition of the space and causality, emphasizing a subjective point of view, and accommodating an individual heroic figure.

Keywords: plural heroic figure, individual heroic figure, The Armoured Cruiser Potemkin, The Untouchable, cinematography.

1 Alexander Pszczolkowski P., Doctor en Comunicación Audiovisual Universidad de Salamanca, España. Profesor Escuela de Comunicación Audiovisual, Universidad UNIACC (Chile). La correspondencia relativa a este artículo deberá dirigirse a Alexander Pszczolkowski P., e-mail: alexander.pszczolkowski@uniacc.cl o apszcz@yahoo.com

El presente estudio, tiene por finalidad realizar una comparación acerca de las estrategias cinematográficas utilizadas en la construcción de la figura heroica en dos películas creadas en contextos socioculturales muy distintos, tanto de épocas, países como de industrias cinematográficas. Los filmes en cuestión son “*El Acorazado Potemkin*” (URSS., 1925), del director Sergei M. Eisenstein y “*Los Intocables de Eliot Ness*” (EEUU., 1937) del director Brian de Palma. Ambos filmes tienen una escena con características comunes, la cual será analizada. Brian de Palma, en referencia a la escena del estudio dijo:

Improvisé deprisa y corriendo esa escena... ya no nos quedaba dinero para rodar la persecución entre un coche y un tren que aparecía en el guión... así que me dije: lo importante de esta secuencia es que Ness y Stone acorralan al contable de Al Capone en una estación. Y le dije a mi asistente: “búscame una estación grande con una escalera”. Lo de la escalera me recordó “El Acorazado Potemkin”, y de ahí salió la idea del cochecito. (Blumenfeld y Vachaud, 2003, pp. 258-259).

En las propias palabras del director antes citado, aparece la intertextualidad de ambas escenas, ya que la secuencia de la segunda película se inspiró en la primera. Así, surgen algunos elementos que comparten estas escenas, por ejemplo, ambas transcurren en una escalera con la intervención de un cochecito, componentes que facilitan la realización de un análisis comparativo.

El presente trabajo tiene como objetivo analizar cómo el contexto cultural, histórico y las diferentes ideologías que impregnan el tejido social en que son creadas ambas producciones cinematográficas, se ve reflejado en las características formales de la construcción de las mismas. Específicamente, se analizaron las diferentes estrategias cinematográficas que se utilizan para desarrollar el modelo de héroe que se pretende transmitir, el cual es acorde al modelo cultural e ideológico imperante en la sociedad en la cual se inserta el filme.

Antecedentes

Culturas e ideologías como sustento de las sociedades

La ideología está estrechamente vinculada con el concepto de idea, el cuál es definido por Spinoza

(1663) como una narración mental (en Faye, 1998). El cúmulo de ideas que fluyen por un tejido social se transformaría en un pensamiento ideológico, por lo tanto, la ideología sería un producto social (Faye, 1998). La ideología es un discurso del sentido común, una articulación de conceptos aprendidos sistemáticamente. Éstos se enlazan por la connotación o evocación que la costumbre y la opinión han generado entre los miembros de un grupo social (Laclau, 1986). Sólo en un contexto de relaciones comunicativas existirá sociabilidad y, con ello, humanidad. La cultura es comunicación (Eco, 1999). La cultura se forja gracias al lenguaje, estructurándose a través de un continuo fluido de ideas que va creando una realidad, una forma de percibir el mundo, común a los sujetos pertenecientes a la red social en la cual transitan dichas ideas. La cultura es la herencia de las generaciones pasadas, se aprende gracias a la transmisión de sus contenidos simbólicos a través de la socialización (Arnold, 1989). Dicha transmisión siempre ha necesitado del apoyo de figuras de referencia, que encarnen los valores y las normas de la cultura imperante. Dichos personajes modélicos han sido denominados héroes.

La figura del héroe en la cultura

La construcción de la figura mítica del héroe se remonta a los orígenes de las narraciones humanas, superando en antigüedad al anillo mágico de Stonehenge, a las pirámides egipcias e incluso a las primeras pinturas rupestres (Vogler, 2002). El viaje del héroe tiene un alcance universal, algunos investigadores han descubierto que presenta una estructura mítica que ocurre en todas las culturas y épocas (Campbell, 1997; Greimas, 1984; Propp, 1987; en Lucerga, 2004; Vogler, 2002). El concepto de representación mítica de la figura heroica ha ido evolucionando en paralelo con las diferentes culturas a lo largo de la historia. Podemos dilucidar la figura del “dios-héroe” de las civilizaciones antiguas, pasando a los semidioses, los héroes de características humanas como el Cid, el héroe histórico, el individual que nace en el romanticismo, el social y el superhéroe (Lucerga, 2004).

A grandes rasgos, el héroe es quien realiza actos heroicos. Alguien que se ve obligado a abandonar su entorno cotidiano, el área de comodidad, para enfrentar una serie de pruebas que le permitirán

obtener algo valioso para sí mismo y/o para la humanidad (Lucerga, 2004).

Otra forma de acercarse a la figura del héroe es definiéndolo como aquel que es percibido como tal por la sociedad. Bajo esta perspectiva, pierde importancia el valor de los actos para tomar protagonismo lo que la figura del héroe representa, encarnando un modelo de aquellos valores que una comunidad entiende como buenos y propios. La heroicidad se convierte así en una cuestión de percepción y de consenso, en una concreción de la identidad colectiva. Es importante enfatizar que, dicha identidad no refleja tanto lo que somos como lo que creemos que somos o lo que quisiéramos ser. Y que esto, a su vez, se define frente a lo que creemos que no somos y a lo que no queremos ser. En otras palabras, la articulación del nosotros necesita de la definición de un otro. Por eso, detrás de cada héroe siempre existe un opuesto, un antagonista (Lucerga, 2004). Así descubrimos que la idea del héroe es una construcción que desarrolla la sociedad, y los valores que éste encarna están definidos por las expectativas y necesidades que los diferentes actantes del tejido social le exigen por un lado y, le entregan por otro a dicha figura.

La teoría de la construcción social plantea que todo el conocimiento (como los conceptos, las ideas, los recuerdos, las identidades personales y sociales y las figuras de héroe) se desarrolla en el espacio de interacción entre los sujetos, en un intercambio social de comunión, siendo el lenguaje el gran mediador (Gergen, 1996). En este contexto, los medios culturales juegan un rol muy importante pues, como lo plantea del Río (1996), “nos permiten construir una imagen del mundo de la realidad físico-natural... nos ayuda también a construir una imagen del mundo humano, de nosotros mismos, de los grupos de conciencia en que participamos” (p.302), entendiendo por grupos de conciencia a las identidades comunitarias o sociales con las que un sujeto interactúa o se enfrenta.

El cine como construcción cultural

Las obras de arte son un reflejo de la mirada de mundo que posee un artista en función de su mapa cognitivo y simbólico. Dicho mapa se sostiene en un particular punto de vista que el artista posee de su cultura y sociedad (Grebe, 1989).

Los artistas cumplen la labor social de lo que el antropólogo brasileño Gilberto Velho denomina como “mediador cultural”, concepto que consiste en el rol desempeñado por individuos que son intérpretes y transitan entre diferentes segmentos y dominios sociales relacionándolos (Velho en Villarroel, 2005).

Con respecto al cine, como construcción artística, Gissi (1974) refiere,

El cine, a la vez arte y medio de comunicación de masas, es tanto reflejo de ciertos problemas sociales como transmisión cultural sobre ellos. Como todo arte y agente de socialización, está influido por las normas, valores, creencias, actividades de la sociedad en que nace, es decir, por la cultura de esa sociedad, y es a la vez influyente en estas normas, valores, etcétera, y por tanto en esa cultura (p. 65).

De este modo, el cine no es sólo un reflejo de la realidad, sino que es la construcción y representación de lo real a través de códigos y símbolos pertenecientes a una ideología de su cultura. El cine es generado por los sistemas de significado de la cultura y, a la vez, actúa sobre éstos, para analizarlos, reproducirlos y/o renovarlos (Villarroel, 2005). La carga ideológica de un filme no se articula exclusivamente por los contenidos de la misma, o sea acerca de lo que hablan los personajes, sino también por como ésta es representada, por su forma, su estética (Deleyto, 2003).

De esta forma, es inevitable que la ficción narrativa o filmica influya y se vea influida por las relaciones sociales y culturales. El lenguaje estructura el mundo y el mundo reforma y estructura el lenguaje, la relación de ambos no es unidireccional (Stam, 2001). No se deben conceptualizar las dimensiones de lo cultural y de lo estético como opuestas, ya que la estética de un filme siempre se encontrará ligada al desarrollo social, a las prácticas de producción y recepción de una sociedad en particular, de su historia y progreso cultural. Asimismo, el estudio cultural del cine no puede olvidar que su punto de observación se centra en el estudio de películas que cuentan con características propias, formas particulares de narrar, cautivar, impresionar, sorprender, provocar placer, etc., que no se limitan a las opiniones de productores o espectadores. Las cualidades estéticas o narrativas de una película no son separables del contexto tecnológico, industrial y económico de la sociedad que la produce (Deleyto, 2003)

De esta forma, un contexto social debiera influir en la construcción de los diferentes productos artísticos. Así, una sociedad con toda su carga cultural e ideológica, debiera de reflejarse en la narrativa y en la forma de los productos audiovisuales que en ellas se generan, lo cual, posiblemente influye en cómo se construya y las herramientas que se utilicen para conformar la figura de héroe de un filme en particular, en un momento histórico determinado.

Distintos elementos o factores utilizados en el cine para transmitir “una realidad”

El cine debe entenderse como una manifestación cultural que representa una realidad, a través de la simulación de un espacio y del transcurso de tiempo. Todo lo que aparece en la pantalla es una creación, es ficticio, pero evoca ideas, imágenes y sonidos que generan una sensación de verdad. Por lo tanto, la cinematografía busca generar una ilusión que el equipo de realizadores construye gracias a la articulación de una serie de elementos, la finalidad es hacer creer que lo que transcurre en el telón o pantalla está aconteciendo realmente. Para lograr esto, el equipo debe generar una espacialidad y un contexto que simule, de la mejor forma posible, el espacio natural del desarrollo humano. El equipo construye una narración, entendida como una secuencia de hechos que ocurren en el relato. Pero, para que éstos se desarrollen, al igual que en la realidad, se requiere de actores que los realicen. Así, aparecen los personajes, que son aquellos encargados de llevar a cabo dichos hechos, la secuencia de actos que le dan impulso a la historia contada en imágenes y sonidos.

A su vez, para que esta secuencia de hechos se desarrolle debe existir un espacio donde acontezca, por lo que se necesita de una construcción espacial. Esta construcción permite esclarecer principalmente la relación de los personajes entre sí, y su ubicación exacta en la espacialidad donde ocurre la acción. Para estudiar la forma de construcción espacial se suelen considerar diferentes elementos morfológicos del filme, que pudieran dar cuenta del grado de claridad espacial. Estos elementos se encuentran fuertemente interconectados, por lo cual, el cómo se desarrolle uno puede afectar a los otros. A continuación se explicará brevemente en qué consiste cada uno de estos elementos morfo-

lógicos:

- 1- La utilización de planos de establecimiento: son los planos que dan cuenta del lugar y ubicación de los personajes, los cuales suelen ocuparse al principio de la escena.
- 2- El tamaño del plano y su relación con el contexto y los personajes: el tamaño de plano es una escala en relación al cuerpo humano, que va desde el gran plano general, donde no se percibe la escala humana, hasta el plano detalle, en el cual sólo se observa un pequeño pedazo del cuerpo humano.
- 3- La profundidad de campo: es el grado de elementos que se presentan enfocados en el interior del plano.
- 4- Movimientos de cámara: la cámara se desplaza y muestra el espacio.
- 5- Quebres de eje: cuando dos o más personajes tienen una relación entre sí se genera una línea virtual (invisible) que los une, un eje de acción. Si la cámara se desplaza sólo a un lado de esta línea el personaje siempre mirará hacia un lado, por ejemplo hacia la derecha y quien se encuentre frente a él mirará para el otro lado, o sea hacia la izquierda. El mantener esta relación ayuda al espectador a comprender la ubicación espacial de los personajes y su posición con respecto a los demás. El romper con esta línea imaginaria se llama quebrar el eje y provoca que el personaje que miraba a la derecha en el plano anterior después aparece mirando a la izquierda, lo que desorienta espacialmente al observador del filme.
- 6- El manejo de la dirección de miradas entre los personajes: está íntimamente relacionado con el punto anterior. Se refiere a la relación de miradas de los personajes entre dos planos diferentes, así si un personaje mira a la derecha en un plano y en otro plano otro personaje mira a la izquierda, da cuenta de convergencia, ya que no se rompe el eje de acción. Existe una relación entre el ángulo de la cámara con respecto al personaje, lo que genera un ángulo de mirada. Si la cámara se coloca a 90° con respecto al personaje que mira hacia la derecha éste se verá de perfil y aumentará la convergencia si el ángulo de mirada del otro plano coincide, donde el personaje que mira a la izquierda lo hace también en un ángulo de 90°.

Pero los actos humanos no sólo se desarrollan con una secuencia lógica que transcurre en un espacio, sino que también se encuentra limitada por una temporalidad. Por lo tanto, es importante que exista una construcción temporal para determinar el momento en que estos hechos se desarrollan y como éstos provocan respuestas. Existen

algunos elementos que se utilizan para manejar los aspectos temporales y de causalidad, los cuales se describen a continuación:

- 1- La presentación del conflicto: la gran mayoría de los relatos cinematográficos cuentan el desarrollo de un conflicto. La presentación del conflicto se refiere a como éste comienza, si el espectador sabe de antemano que algo va a ocurrir, si se entera en conjunto con el personaje o después que éste. Directamente proporcional será la relación de la información que maneje el espectador con respecto a los conflictos, con la claridad de causalidad que el espectador tenga.
- 2- Las elipsis: para comprender ciertas acciones no es necesario que se muestren completamente, el director puede eliminar algunas partes sin que se pierda la idea de totalidad. Esas sustracciones de tiempo se denominan elipsis. Por ejemplo, para mostrar a una persona que compra en un supermercado no es necesario presentar todos los actos que realiza en 30 minutos. Se puede enseñar cómo el personaje entra, toma el carro, luego lo vemos colocando un producto en el carro semi-llevo, posteriormente pagando y saliendo del lugar con las compras. En eso el director no tardó más de 30 segundos utilizando varias elipsis entre plano y plano. En estas elipsis entre plano y plano se pueden eliminar grandes trozos de información o pequeños según sea la intención del director. Las eliminaciones de información entre plano y plano se llaman cortes sustractivos.
- 3- Dilatación del tiempo: al igual como se puede eliminar información temporal, el director puede aumentar la sensación de tiempo alargando algo que tarda unos segundos para extenderlo a varios minutos, esto es la dilatación del tiempo. Para ello el director puede utilizar la cámara en velocidad lenta donde todo sucede más despacio, o repitiendo información entre un plano y otro, lo que se denomina corte aditivo. Por ejemplo, al mostrar las acciones de un personaje y luego las reacciones del otro en un segundo plano se puede estirar el tiempo.
- 4- La aceleración gradual, es una forma de llevar el ritmo de la escena, donde la duración de cada plano se irá reduciendo a medida que el personaje principal carga con más tensión, coincidiendo generalmente con escenas donde hay más acción. Esta relación directa entre duración de plano y carga dramática del personaje ayuda al espectador a tener una visión más exacta de la causalidad.

Además, del manejo del tiempo y el espacio en que transcurren los hechos en el filme para construir la historia, la 'realidad' que se quiere mostrar, el director, al posicionar la cámara desde

cierto ángulo, con respecto a las acciones que se suscitan en la narración, coloca al espectador desde una perspectiva privilegiada de los hechos, y a su vez, lo obliga a tomar partido por un punto de vista. Algunos elementos que se utilizan para analizar el punto de vista que se quiere presentar en el filme, son:

- 1- Punto de vista filmico: se refiere a la posición de la cámara con respecto al eje de acción de los personajes. Si la cámara se coloca perpendicular al eje, el punto de vista tenderá a la objetividad y mientras más cercano se coloque la cámara sobre el eje de acción, la mirada tenderá a la subjetividad.
- 2- Tipo de intriga: en un filme, al igual que en la realidad, muchos hechos se pueden desarrollar simultáneamente y en diferentes lugares. El realizador, gracias al montaje, puede fraccionar el espacio y el tiempo, permitiendo al espectador conocer o manejar niveles de información diferentes a lo que manejan los personajes. A este hecho Hitchcock (1965) lo llamó intriga. Existen tres niveles distintos de intriga, correspondientes a las relaciones de información entre un personaje y el espectador: cuando el personaje y el espectador saben lo mismo se denomina misterio; cuando el espectador sabe más que el personaje es el suspenso y; cuando el personaje es el que maneja más información que el público se denomina sorpresa (Truffaut, 2003). Mientras mayor sea el conocimiento en común entre el espectador y el personaje mayor será su cercanía con éste.
- 3- Tipo de montaje: existen muchos tipos de montaje que se refiere a la forma en que se unen los diferentes planos que conforman una secuencia cinematográfica. Existen dos tipos de montaje que son claves a la hora de analizar los filmes del presente estudio. El primero de tipo constructivista, que nace de los postulados de un grupo de cineastas rusos entre los que se encuentra Eisenstein, el que busca generar en el espectador "chispas" de pensamientos, que lo obliguen a generar respuestas reflexivas y críticas frente a lo que se expone en pantalla (Stam, 2001). El segundo tipo de montaje es muy distinto, nace con directores como D.W. Griffith, y es la base del cine clásico de Hollywood, que plantean un tipo de montaje invisible, que prácticamente no es percibido por el espectador, y que genera una gran empatía.
- 4- Focalización gradual: este concepto está relacionado con la aceleración gradual y el nivel de tensión que soporta un personaje en un determinado momento. La focalización corresponde al nivel de atención que le presta el personaje a determinados sucesos. Dicho proceso responde a un proceso natural de la percepción humana. Cuando se está en calma la mente tiende a tener una percepción

panorámica de los acontecimientos, en cambio, cuando algo llama la atención o se percibe peligro la mente tiende a focalizar la atención sobre lo que genera atracción o temor. De la misma forma, el director que quiere generar una relación directa entre el espectador y el personaje realizará planos más cerrados en momentos de tensión y planos abiertos en momentos de calma. La focalización gradual consiste en el proceso de ir empujando el tamaño de plano cuando el personaje experimente momentos de mayor tensión.

Contexto en que se desarrollan ambos filmes que serán analizados

Con respecto al contexto en el cual se desenvuelven ambos filmes, a grandes rasgos, la primera película “*El Acorazado Potemkin*” se desarrolla en una cultura de características colectivistas correspondiente a la que vivía la URSS de los años 20. Según la investigadora Cheng (2007) las culturas colectivistas son sociedades que se preocupan por mantener la armonía social y la dignidad de los demás con un estilo comunicativo indirecto. En cambio, el segundo filme “*Los Intocables de Eliot Ness*” pertenece a una sociedad de tipo individualista, la de EE.UU. en la década de los 80. Según la misma investigadora, las sociedades individualistas pertenecen a los estilos de cultura que presentan una autoestima fuerte con un tipo de gestión dominante y de comunicación directa (Cheng, 2007).

Como una forma de poder realizar un análisis acucioso acerca de las escenas de los filmes seleccionados, en cuanto a la figura del héroe que construyen, se hará a continuación una breve reseña explicativa del contexto sociocultural en el cual se gestan dichas obras cinematográficas

Contexto en que se desarrolla la película “*El Acorazado Potemkin*”

En la Unión Soviética de los años 20, el Estado apoya a un grupo de creadores-intelectuales, de la Escuela Estatal de Cine, con el fin de fortalecer una industria cinematográfica socialista, la cual lograra combinar los aportes creativos de los artistas, con las políticas y la popularidad entre las masas. Los artistas cinematográficos eran considerados ‘trabajadores culturales’, comprometidos con la causa revolucionaria y la modernización de la URSS (Stam, 2001). De esta forma, el cine

soviético de los años 20 adopta un componente altamente ideologizado y propagandístico. En este contexto aparece el filme de Sergei Eisenstein, “*El Acorazado Potemkin*” de 1925. Esta película fue encargada de realizar para la conmemoración del aniversario número 20 de la revolución de 1905 (Bordwell, 1999).

“*El Acorazado Potemkin*”, se caracteriza por ser un filme de masas, en el cual no existe la figura reconocible del héroe, sino que se siguen los cánones marxistas, donde las masas, el pueblo, son quienes gestan su propia historia (Amengual, 1999). El director Sergei M. Eisenstein concebía al cine como una herramienta política que podía estimular el pensamiento, generando cuestionamientos en el plano ideológico gracias a la utilización de un montaje constructivista. El cine de Eisenstein no busca contar historias a través de una secuencia de planos, por el contrario, sus películas buscan generar cuestionamientos en el público que observa por medio de un choque de imágenes, de una construcción de asociaciones dialécticas que vinculan una idea con una emoción y con un concepto, lo cual los obligue a pensar (Stam, 2001).

Contexto en que se desarrolla la película “*Los Intocables de Eliot Ness*”

Por su parte, las películas estadounidenses de los años 80, en general, están cargadas de un discurso conservador propio de la Nueva Derecha, enfatizando en temáticas relacionadas a la esfera política, económica, familiar o militar. Es de gran importancia, en la conformación de estos discursos en los filmes, la aparición de la figura del ‘héroe americano’, un héroe individualista, emprendedor y pragmático. En EE.UU. la recesión genera un estado de desánimo en la población, lo cual los lleva a desear consumir imágenes compensatorias que enaltezcan su dignidad y les den una sensación de poder personal. Esto favorece una filosofía social basada en el individualismo, en desmedro de una más colectiva (Deleyto, 2003). Para Deleyto (2003), la mayoría de los blockbusters de acción estadounidenses resuelven sus conflictos, ya sean políticos, sociales, militares, entre otros, gracias a la intervención individualista de un héroe, de características casi sobre humanas. La victoria del héroe está sustentada en su superioridad moral frente a su adversario, la que se fundamenta

en los principios de equidad, justicia y nobleza. El 'héroe americano' no es un asesino, jamás matará a alguien sin una causa justa y, además, el relato se encargará de ubicarlo en una situación de igualdad de condiciones o, como ocurre generalmente, en una notoria desventaja frente a la fuerza antagónica, lo que le otorga una mayor grandiosidad al acto heroico.

Justificación del estudio

El que dos películas, “*El Acorazado Potemkin*” de Eisenstein y “*Los Intocables de Eliot Ness*” de Brian de Palma, compartan una escena con características comunes, pese a que hayan sido creadas en épocas y contextos socioculturales e ideológicos tan distintos, otorga una gran oportunidad para realizar una investigación comparativa.

Se tiene conocimiento acerca de cómo la cultura y contexto en el cual se gesta un filme afectará la construcción de la figura heroica. Como se mencionó anteriormente, Eisenstein en su película da cuenta de un héroe colectivo, en cambio, el director Brian de Palma, refleja el héroe individual, ambos acorde a la época de creación. Pero, lo que no queda suficientemente claro es cuáles serían las diferencias en cuanto a las estrategias y herramientas cinematográficas que utiliza cada director para articular y dar forma a la figura heroica que presenta cada uno en su filme, logrando retratar un estilo de héroe tan distinto.

El poder descubrir las posibles diferencias en la utilización de las estrategias y herramientas cinematográficas para construir una figura heroica acorde al contexto, daría cuenta que la forma de hacer cine, de representar la historia que busca reflejar realidad, se ve fuertemente influida por el contexto sociocultural en el que se gesta. Por lo tanto, si el cómo se hace cine también se ve afectado por la cultura, su análisis podría ser otro factor a tomar en cuenta al buscar indagar en las características y diferencias de cada sociedad y cultura.

Método

El estudio tiene características exploratorias, de tipo descriptivas. Se busca realizar un análisis comparativo entre la escena de la escalera que existe en la película “*El Acorazado Potemkin*” con la escena de la escalera del filme “*Los Intocables*

de Eliot Ness”. Para este estudio llamaremos a la primera *escena 1* y a la segunda *escena 2*. La primera está compuesta por 166 planos, más 5 para caracteres (planos donde aparece texto explicativo y diálogos), ya que es una película muda, que da un total de 171 planos en 7 minutos con 25 segundos. La segunda tiene un total de 207 planos en 9 minutos con 5 segundos.

Para llevar a cabo este estudio se utilizó un análisis de la forma filmica (de tipo retórico), perteneciente a la metodología cualitativa, el cual busca comprender los recursos estilísticos del lenguaje cinematográfico que han utilizado los diferentes comunicadores que produjeron la obra (Igartua, 2006). El foco del análisis se centró en los aspectos formales de ambas películas, en cómo se presentan. Estas características estructurales luego se compararon entre sí, para analizar las posibles diferencias en la construcción de la figura heroica de cada filme.

Dicho análisis de la información se realizó de forma global, intra e inter escena de las películas. El análisis contempla, por una parte, una codificación abierta en la cual se definieron y conceptualizaron los factores comunes que emergieron a partir del estudio de ambas escenas. Posteriormente, se llevó a cabo una codificación axial y selectiva, donde se buscó establecer relaciones a partir de la información obtenida, constituyendo conexiones e interacciones entre las categorías y subcategorías que aparecieron (Corbin y Strauss, 1990; Strauss y Corbin, 1990). Se buscó rescatar los aspectos emergentes con un enfoque constructorista, dando importancia al proceso de construcción de significados, influidos por la cultura y sociedad, en la creación de una obra cinematográfica.

Tomando en consideración los planteamientos de la investigación cualitativa, el presente estudio no busca la “verdad” ni la generalización, sino que pretende descubrir, comprender y profundizar el fenómeno investigado desde su propio marco de referencia (Krause, 1995; Pérez Serrano, 1994; Taylor y Bogdan, 1992).

Análisis

Para la realización del presente análisis comparativo, se ha optado por agrupar los diferentes resultados en tres grandes áreas de la construcción

cinematográfica en sus ámbitos morfológicos con respecto a la imagen, éstas son: la construcción espacial, la construcción de la causalidad temporal y el punto de observación o punto de vista filmico. Los elementos de cada una de estas áreas fueron analizadas comparativamente entre las escenas de las películas. El análisis del aspecto sonoro no se realizó debido a que la película “*El Acorazado Potemkin*” es una película muda, sin sonido, que sólo tiene una partitura musical, lo cual impide realizar un adecuado estudio comparativo en esta área. Posteriormente, se presentará el análisis que da cuenta si las diferencias existentes se orientan o no hacia una creación de la figura heroica distinta.

Construcción espacial

Con respecto al análisis comparativo de ambas escenas en función de los elementos morfológicos de la construcción espacial, es posible señalar que: *Plano de establecimiento*. En el comienzo de la *escena 1* no existen planos de establecimiento suficientes para que el espectador logre comprender, a cabalidad, el contexto en que ocurre la acción y la relación de ubicación espacial de los diferentes personajes. La mayoría de los planos son breves y cada uno de ellos se enfoca en diferentes personajes, sin dar cuenta de su ubicación con respecto al resto de los personajes. A medida que el relato avanza aparecen otros personajes, pero en muy pocas ocasiones se especifica su posición espacial en el contexto de la acción. En cambio, en la *escena 2* un primer plano secuencia de más de 30 segundos muestra todo el lugar donde ocurren los hechos e ilustra donde se encuentran los personajes principales. Luego, progresivamente, van entrando el resto de los personajes que participarán de la acción, los cuales son presentados desde la perspectiva del personaje protagónico, quedando muy clara la relación espacial entre cada uno de estos nuevos actores que ingresan a la escena y el personaje principal.

Tamaño de plano en relación al contexto y personajes. Como se mencionó anteriormente, en la *escena 1* el tamaño de plano no da mucha información acerca de la posición específica del personaje en el contexto, existen pocos planos que muestren a varios personajes y su relación espacial. La mayoría de los planos se centra en algunos personajes descontextualizados, primeros planos o planos

medios de ellos, donde se ve escasamente el espacio que los rodea, y los planos más abiertos son grandes planos generales, donde se ven muchos personajes perdiéndose las individualidades. En cambio, en la *escena 2* el director constantemente intercala planos generales que muestran a varios personajes y su ubicación espacial, con lo que pretende dejar muy en claro la posición de cada personaje.

Profundidad de campo. En la *escena 1* existe en promedio una profundidad de campo menor que en la *escena 2*. Esto genera que en la segunda escena la comprensión espacial sea mayor.

Quiebre de ejes. En la *escena 1*, en variados momentos, existen quiebres de eje, lo que dificulta la definición de la posición espacial que tienen los personajes. Por el contrario, en la *escena 2* se respetan los ejes de acción, lo que facilita el entendimiento espacial de las acciones desarrolladas en la secuencia.

Dirección de miradas. La dirección de miradas entre un plano y el siguiente, donde no hay un quiebre de eje, no siempre converge en la *escena 1*, ya que el director utiliza angulaciones diferentes, por ejemplo un plano a 30° y el otro a 90°, lo que genera una cierta ambigüedad espacial. En la *escena 2*, en casi todas las relaciones de mirada entre uno y otro plano, se cruzan, lo que genera mucha precisión con respecto a la posición de un personaje frente al otro.

Movimiento de cámara. En ambas escenas se percibe la utilización de movimientos de cámara, sin embargo, en la *escena 1* dichos movimientos tienden a seguir al personaje, o los personajes sin dejar mucho espacio para observar el contexto, en cambio, en la *escena 2* el director utiliza los movimientos para mostrar el espacio donde se mueven los personajes.

Otro elemento que no estaba considerado en un comienzo en el análisis, pero que se pudo constatar en ambas escenas de las películas, es la aparición de un contrarritmo, entendiendo por este concepto a aquella dirección de movimiento rítmica que lleva algún personaje (o grupo de personajes) que va en oposición al movimiento rítmico espacial predominante en la escena. Este movimiento en contra de la corriente predominante, logra resaltar muy bien al personaje involucrado, generando una buena relación de especialidad. En la *escena 1* este movi-

miento está dado por la madre que lleva a su hijo herido en brazos, y que es seguida por un pequeño grupo de personas, para acercarse a los soldados que bajan por las escaleras. En la *escena 2* está dado por la mujer que sube el cochecito, y que es ayudada por Eliot Ness, el protagonista.

En la Tabla 1 se da cuenta de un resumen de los elementos analizados de construcción espacial en ambas escenas.

Tabla 1
Resumen comparativo construcción espacial

	Escena 1 "El Acorazado Potemkin"	Escena 2 "Los Intocables de Eliot Ness"
Existencia de planos de establecimiento	No	Si
Utilización de planos (tamaño)	Predominio de planos cerrados y grandes planos generales	Predominio de planos medios y generales
Profundidad de campo	Media	Alta
Ruptura de ejes de acción	En varias ocasiones	En muy pocas ocasiones
Dirección de miradas	Desencuentro de miradas	Encuentro de miradas
Movimientos de cámara	Centrado en los personajes	Muestra en mayor medida el espacio de acción.
Contra ritmo	Si	Si
Resumen	Espacialidad ambigua	Espacialidad definida

Construcción temporal y de causalidad

La secuencia de hechos y como éstos están presentados es lo que da cuenta de la construcción temporal y su causalidad. Al comparar ambas escenas con respecto a los elementos de causalidad y temporalidad, es posible señalar que:

Presentación del conflicto. En la *escena 1* el conflicto entra a escena bruscamente, de improviso, lo que genera en el espectador un cierto grado de confusión. En la *escena 2* existe un bloqueo de tiempo, el espectador sabe que el contable de Al Capone aparecerá a una hora determinada (a las 5:00 hrs.) y el reloj del lugar lo recuerda constantemente. De esta forma, el espectador, al igual que el protagonista, se preparan para el momento, por lo que existe claridad con respecto al conflicto.

Elipsis y dilatación temporal. En la *escena 1*, existen pequeñas elipsis que eliminan aquellos espacios de tiempo que no tienen importancia en el entendimiento de la historia narrada, realizando pequeños cortes sustractivos, pero a su vez el director en algunos momentos realiza cortes aditivos con lo que produce una dilatación del tiempo en aquellos momentos en que es necesario generar un mayor énfasis, una sensación de intranquilidad. En la *escena 2* el director también genera elipsis de lo temporalmente superfluo y produce dilataciones temporales en aquellos puntos de mayor tensión. El director utiliza cortes aditivos e incluso ralentiza las imágenes, hace uso de cámara lenta, en los momentos más angustiantes.

Aceleración gradual. En la *escena 1* el tiempo de cada plano se maneja de forma errática a lo largo de la secuencia. En la *escena 2*, el manejo del tiempo de cada plano, está matizada con gradualidad, la velocidad de los cortes avanza en función del nivel de tensión del protagonista, acelerándose progresivamente. El primer plano es un plano secuencia que dura 35 segundos. En promedio, los primeros 80 planos tienen una duración de 4 segundos, en los 100 planos siguientes cada uno dura en promedio un poco más de 1 segundo y, en los últimos 27 planos, éstos duran en promedio 3 segundos. Si bien en ambas películas el promedio de la duración de los planos de la escena analizada es de 2,6 segundos, en la primera película fluctúa, en cambio, en la segunda, se va acelerando a medida que avanza el relato, en relación al grado de ansiedad que tiene el protagonista.

En la Tabla 2 se expone un resumen de los elementos analizados de construcción temporal en ambas escenas.

Tabla 2
Resumen comparativo construcción temporal

	Escena 1 "El Acorazado Potemkin"	Escena 2 "Los Intocables de Eliot Ness"
Aparición del conflicto	Sorpresiva	Progresiva
Elipsis	Si	Si
Dilatación del tiempo	Si	Si
Aceleración gradual	No	Si
Resumen	Ambigüedad de la causalidad temporal	Exactitud en la causalidad temporal

Construcción de un punto de vista

Una tercera área de análisis es la construcción de un punto de vista, la posición privilegiada en que el director muestra los acontecimientos acaecidos en la historia. Los elementos a analizar en esta parte son:

- *Punto de vista fílmico.* En la *escena 1* el director privilegia una mirada que tiende hacia la objetividad, a un punto de vista perpendicular a los hechos. Sólo en determinados momentos nos introduce en una mirada subjetiva, sobre el eje de acción, para marcar nos algunas reacciones de personajes pero, pasado el momento, nuevamente volvemos a una mirada objetiva. Lo que pareciera interesarle recrear al director es lo que le ocurre a todo ese pueblo que escapa, en conjunto, de los agresores, por lo que no destacan demasiado unos personajes sobre otros, ningún personaje está presente en más del 20% de los planos de la escena. En cambio, en la *escena 2* el director focaliza toda la atención en un personaje principal, "Eliot Ness", y coloca mayoritariamente la cámara sobre el eje de acción del personaje, subjetivizando la mirada, lo que busca acercar al público con el personaje. En un 43% de todos los planos de la escena aparece el personaje protagónico, otro 30% corresponde a planos que representan la mirada del mismo y sólo un 27% corresponde a perspectivas ajenas al protagonista, con lo que existe una clara tendencia en destacarlo frente a los demás personajes.
- *Niveles de intriga.* En cuanto al nivel de intriga manejado en la *escena 1* este combina niveles de sorpresa y de misterio. La sorpresa está en la relación con los personajes agresores que irrumpen sorpresivamente en el lugar, atacando a la muchedumbre. En relación al nivel de intriga con respecto al pueblo, éste es de misterio, ya que el espectador va descubriendo junto a ellos el avanzar de las acciones. Esta situación, genera una mayor cercanía del espectador hacia los personajes que han sido violentados, ya que se siente más cercano a ellos, gracias a la igualdad de información que manejan. En la *escena 2* la intriga dominante es el misterio, el público sabe lo mismo que el protagonista y va avanzando la acción en conjunto con él, lo que genera un gran lazo empático.
- *Tipo de montaje.* En la *escena 1* el montaje es bastante visible, ya que constantemente el director plantea un fuerte contraste entre cada imagen con la siguiente, existiendo contrastes de líneas, de dirección de movimiento, de tonalidades de grises, etc. lo que produce una construcción que pretende recomer al observador, obligándolo en cada momen-

to a pensar en lo que está viendo. En cambio, en la *escena 2* el montaje es mucho más sutil, siendo casi invisible, la acción fluye gradualmente en función de las pulsiones del personaje.

- *Focalización gradual.* En la *escena 1* el tamaño de los planos varía en función de un contraste de ideas que se quiere manejar, la escala del plano utilizado no necesariamente es acorde a la tensión de los personajes. En cambio, en la *escena 2* se produce una focalización gradual, los planos tienen una dimensión más pequeña cuando existe una mayor tensión, la mirada se focaliza, se centra en el peligro, lo cual se modifica cuando está más tranquilo, donde la mirada es más distante. Este montaje logra que el público empatice de forma más fácil con la problemática del personaje, siendo copartícipe de lo que sucede.

En la Tabla 3 se muestra un cuadro resumen de los elementos analizados en la construcción del punto de vista en ambas escenas.

Tabla 3

Resumen comparativo construcción punto de vista

	Escena 1 "El Acorazado Potemkin"	Escena 2 "Los Intocables de Eliot Ness"
Punto de vista fílmico	Tiende a lo objetivo	Subjetivo
Nivel de intriga	Sorpresa - Misterio	Misterio
Montaje	Visible	Invisible
Focalización gradual	No	Si
Resumen	Mayor distanciamiento frente a los hechos	Mayor cercanía frente a los hechos

La construcción de la figura heroica

Si bien en la *escena 1* el director se preocupa en ciertos momentos de focalizar la atención en algunos personajes centrándose en su drama individual, incluso variando la posición de cámara para adoptar un estilo de mayor subjetividad, éstos no logran definirse claramente y, rápidamente, son absorbidos por la masa, difuminándose su individualidad para fundirse en el contexto masivo. Con estos toques de subjetividad el autor permite acercar los personajes al público, con el objetivo de que el drama vivido por el pueblo logre ser "sentido" por el espectador. De esta forma, el espectador observa el drama individual para luego ser llevado al drama grupal de todo un pueblo que es diezmado. Eisenstein maneja

un montaje visible, constructorista, que obliga al espectador a procesar la información para generar ideas, reflexiones y cuestionamientos frente a los hechos mostrados. La ambigüedad de tipo espacial y de causalidad temporal que se produce por la irrupción del conflicto, sumado a un punto de vista más distante y objetivo, desdibujan la figura individual de los diferentes personajes para guiar la mirada hacia un concepto plural, donde el conflicto es vivido por un pueblo. Por lo tanto, la figura heroica que se construye en esta escena correspondería a una que presenta rasgos de tipo masivo y plural.

En la *escena 2*, por su parte, el director desde un comienzo centra la mirada del espectador sobre el protagonista. Utiliza un montaje invisible y muy cercano a la mirada del personaje principal, enfatizando una mirada subjetiva que genera una fuerte empatía hacia su figura. El acto heroico es desarrollado por el protagonista, el cual, en desigualdad de condiciones, debe enfrentarse a un número superior de villanos, y, a la vez, debe proteger la vida de un niño y su madre, lo que resalta su fuerte posición moral. Se transmite una superioridad de propósito, con lo que se justifica la matanza en virtud del valor de la justicia y la protección de los inocentes. Así, la figura heroica en este filme está valorando la gestión individual que realiza el personaje protagónico, el acto heroico de enfrentarse a un enemigo superior en fuerza, frente al cual logra salir vencedor, tanto por su valentía y coraje personal. En conclusión, en esta escena se construye una figura heroica de rasgos individualistas.

En la Figura 1 se presenta un resumen de los elementos analizados en la construcción de la figura heroica en ambas escenas.

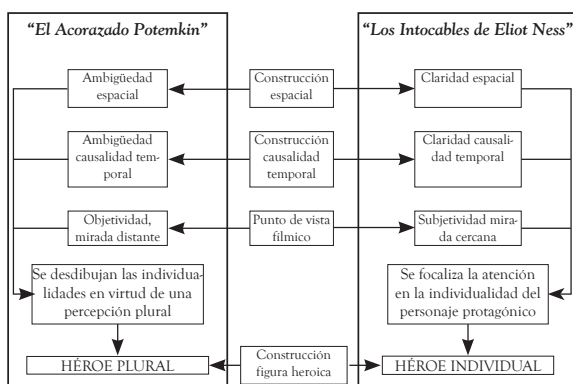


Figura 1. Resumen comparativo construcción de la figura heroica.

Discusión

En relación a los resultados obtenidos en el presente estudio, la escena analizada del film de Eisenstein "El Acorazado Potemkin", en comparación con la escena estudiada de "Los Intocables de Eliot Ness", enfatiza una mirada social y más conceptual de los hechos acaecidos en la escalera. El director hace uso de diferentes mecanismos para privilegiar esta mirada "pluralizadora", masificadora. Es así como, al inicio, no existen planos de establecimiento, más bien el comienzo de la escena está en función de los personajes que aún no se encuentran en conflicto, dando cuenta de un estado inicial de equilibrio. Luego, de forma repentina aparece en el film una secuencia de cuatro pequeños planos cerrados, que muestran a una mujer aterrorizada, dando a entender que el equilibrio está roto, pero donde la situación que genera el conflicto no se revela, lo que provoca en el espectador cierta ambigüedad. Sumado a la imprecisión de causalidad de los hechos y a lo sorprendente de la situación, se pueden apreciar quiebres de ejes, la no convergencia de las miradas de los personajes, la utilización de planos cerrados con escasa profundidad de campo que imposibilitan dar cuenta de la ubicación exacta de los personajes, potenciando la importancia de lo colectivo por sobre lo individual. La utilización de movimientos de cámara que no muestran la relación espacial entre personajes genera ambigüedad espacial. Esta ambigüedad espacial y de causalidad, sumada a una perspectiva objetiva frente a los hechos, posiblemente busca inducir al espectador, inconscientemente, a tomar distancia de los personajes como individualidades, centrándose en percibir lo que les pasa como parte de un grupo mayor, de una masa de personas.

Por su parte, la escena de la película de Brian de Palma "Los Intocables de Eliot Ness" focaliza la acción en el personaje protagonista, el héroe, potenciando la individualidad. Para lograr esto el director hace hincapié en la búsqueda de claridad espacial. Para ello utiliza, planos de establecimiento al inicio de la escena, movimientos de cámara que dan cuenta del lugar donde se desarrollan los hechos, planos generales y con profundidad de campo, más los correspondientes contraplanos que dan cuenta de la ubicación espacial de los

personajes en relación, especialmente, al personaje principal. Además, el director procura no romper los ejes y que las miradas entre los personajes converjan, lo que ayuda a ubicarlos en el espacio, con respecto al protagonista. Los elementos que intervienen en la escena, como los personajes participantes y el conflicto, son incorporados lentamente, aumentando gradualmente la carga dramática, preparando la situación, lo cual evita que se genere ambigüedad. También, la utilización de la mirada subjetiva del héroe, que refleja las preocupaciones del mismo, y el planteamiento del conflicto a partir del bloqueo de tiempo, aporta al entendimiento de la problemática de éste y, por lo tanto, al peso dramático del momento. El manejo de zoom intercalados también acentúa la carga emocional de los personajes, en especial del protagonista. Todo esto denota, posiblemente, la intención del director por generar una empatía en el espectador con respecto al personaje principal. Esta empatía se ve reforzada por el uso que hace Brian de Palma de la intriga, principalmente de misterio, lo cual permite que el espectador maneje la misma información que el protagonista, fomentando una mayor cercanía afectiva con éste.

Con respecto al manejo temporal, en ambas escenas de las películas se percibe una dilatación del tiempo. Eisenstein, para llevar a cabo el proceso de dilatación intercala planos de diferentes situaciones y aplica cortes aditivos, y en otros momentos maneja elipsis, lo cual aporta a la ambigüedad de la película, en este caso temporal. Aumentando esta ambigüedad se estaría potenciando la conformación de una figura heroica colectiva, donde cada sujeto pierde sus límites para constituirse en parte de algo mayor. De Palma, por su parte, utiliza cortes aditivos, intercala diferentes perspectivas (planos y contraplanos) y re-lentiza movimientos, todo lo cual es usado para expresar y resaltar las angustias y tensiones de los personajes, enfatizando las singularidades. Además, utiliza una aceleración progresiva de la duración de los planos, con lo que logra un mayor acercamiento y claridad emocional del espectador con los personajes. Es importante señalar que, en ambas secuencias de las películas, existe un contra-ritmo, el cual es manejado de diferente forma por los directores. En *“El Acorazado Potemkin”* está dado por la mujer que sube la escalera con el niño en brazos en

contra del movimiento de la muchedumbre y que finaliza frente al grupo opresor, donde ella es fusilada, acentuando la trágica muerte de la mujer junto a su hijo, con lo que se resalta en mayor medida el drama de aquella matanza colectiva. Con respecto al contra-ritmo en *“Los Intocables de Eliot Ness”*, éste se visualiza en la escena en el momento en que una mujer lentamente sube el coche con un niño dentro, en contraste con el apuro de los viajeros que llegan a la estación, luego es ayudada por el protagonista y termina segundos antes del tiroteo, con lo cual se enfatizan los valores heroicos e individuales que el protagonista ostenta al intentar salvar al menor.

Con todas estas articulaciones se observa una clara diferencia en el manejo que se realiza en ambas escenas de las películas. En *“El Acorazado Potemkin”*, se maneja un montaje visible que objetiviza el punto de vista del espectador. Se aprecia la intención del director en que las individualidades de los diferentes personajes participantes, se difuminen en virtud de generar una personalidad colectiva fuerte, una imagen heroica plural. Esta situación logra dar cuenta del valor que se le atribuía en esos períodos y en ese contexto socio-cultural de la URSS., que le atribuía al “pueblo” el mérito de ser gestor de su propio destino, concordando con lo que planteaba Amengual (1999). En cambio, en la escena del filme *“Los Intocables de Eliot Ness”*, el montaje es invisible, las articulaciones espaciales y temporales están en función de resaltar una figura individual. Cada personaje es definido y caracterizado minuciosamente, colocado espacialmente sin ambigüedad y generalmente en relación al protagonista. Con un punto de vista subjetivo, se coloca al espectador en una posición de cercanía con el protagonista, de modo de generar un lazo empático fuerte. Además, concordando con los postulados de Deleyto (2003) se le entrega a la figura heroica una superioridad moral, y se lo coloca en una posición de desventaja con respecto a las figuras antagónicas, lo que acrecienta el sentido heroico y de superioridad individual de dicho personaje, cuando este logra el cometido. Se transmite así la imagen de “héroe americano”, propio del contexto social y cultural en que se desarrolla el filme, años 80’ en EE.UU. (Deleyto, 2003). Es importante recalcar que una de las limitaciones de este estudio es que sólo se analiza una escena de cada película, del *“El Acorazado Potemkin”* y *“Los*

Intocables de Eliot Ness". Tal como ya se señaló con anterioridad, en la presente investigación se realiza esta elección dadas las características comunes que comparen ambas secuencias, pero no es posible generalizar los resultados obtenidos a las películas en general. Además, dado que sólo se comparan dos películas no es posible realizar generalizaciones a otras producciones cinematográficas realizadas en las mismas épocas y contexto socio-culturales. Por lo tanto, sería muy importante realizar futuras investigaciones que desarrollen análisis comparativos de mayor envergadura, donde también se estudien los elementos formales en la construcción cinematográfica de la figura de héroe en filmes creados en

épocas y culturas distintas, para constatar si se mantienen o no los resultados que aparecen en el presente estudio. Puesto que, si se lograra descubrir un patrón de construcción, estos elementos podrían utilizarse como una base en los estudios culturales aplicados al cine, ya no sólo analizar contenidos, sino también la forma en que éstos se presentan. Otra posibilidad que surge a partir de esta investigación, es el desarrollar estudios longitudinales, donde se investigue acerca de cómo, en una industria cinematográfica en específico, los elementos que se utilizan en la construcción del héroe cambia en función del desarrollo cultural y social del contexto en el que se produce.

Referencias bibliográficas

- Amengual, B. (1999). *Sergei M. Eisenstein. El Acorazado Potemkin*. Barcelona: Paidós.
- Arnold, M. (1989). Bases para la investigación cultural. *Revista Aisthesis*, 22, 7-17.
- Blumenfeld, S. y Vachaud, L. (2003). *Brian de Palma por Brian de Palma*. Barcelona: Alba Editorial.
- Bordwell, D. (1999). *El cine de Eisenstein*. Barcelona: Paidós.
- Cheng, L. (2007, marzo). *Cultura, comunicación y conflicto*. Cátedra presentada en el curso Comunicación intercultural en los medios de comunicación, Doctorado Comunicación Audiovisual Revolución Tecnológica y Cambio Cultural, Universidad de Salamanca, España.
- Corbin, J. y Strauss, A. L. (1990). Grounded Theory Research: Procedures, cannons and evaluative criteria. *Qualitative sociology*, 13, 3-21.
- Deleyto, C. (2003). *Ángeles y demonios. Representación e ideología en el cine contemporáneo de Hollywood*. Barcelona: Paidós.
- Del Río, P. (1996). *Psicología de los medios de comunicación*. Madrid: Síntesis.
- Eco, U. (1999). *La estructura ausente. Introducción a la semiótica*. Quinta edición. Barcelona: Lumen.
- Faye, J. P. (1998). *El siglo de las ideologías*. Barcelona: Ediciones del Serval.
- Gergen, K. (1996). *Realidades y relaciones. Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- Grebe, M. E. (1989). Etnoestética y comunicación: una proposición para el estudio antropológico del arte. *Revista Aisthesis*, 22, 21-26.
- Gissi, J. (1974). Cine y sociedad. *Revista Trabajo Social*, 9-10, 65-66.
- Igartua, J. J. (2006). *Métodos cuantitativos de investigación en comunicación*. Barcelona: Bosch.

- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Revista temas de educación*, 7, 19-40.
- Laclau, E. (1986). *Política e ideología en la teoría marxista. Capitalismo, fascismo, populismo*. Madrid: Siglo XXI.
- Lucerga, M. J. (2004). Del uniforme del Capitán América al azul desnudo del Dr. Manhattan: ascenso y caída del superhéroe como principio de construcción identitaria. *TONOS Revista electrónica de estudios filológicos*, 8. Extraído el 20 de marzo de 2011 en <http://www.um.es/tonosdigital/znum8/estudios/13-supertonos.htm>
- Pérez Serrano, J. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Técnicas y análisis de datos. Tomo II*. Madrid: La Muralla S.A.
- Stam, R. (2001). *Teorías del cine*. Barcelona: Paidós.
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park: Sage.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los medios cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Truffaut, F. (2003) *El cine según Hitchcock*. Madrid: Alianza.
- Villarroel, M. (2005). *La voz de los cineastas: cine e identidad chilena en el umbral del milenio*. Santiago de Chile: Cuarto Propio.
- Vogler, C. (2002). *El viaje del escritor*. Barcelona: Manontropo.

5 Recuperando la agenda griega del conocimiento: Platón e inteligencia artificial

Guillermo Díaz Durán, Instituto de Formación Docente de San José, guilledd23@gmail.com

Resumen

Durante más de dos mil quinientos años filósofos, artistas, poetas y científicos en general se han interesado por la relación entre los procesos de la mente y el conocimiento hasta el punto de fundamentar teorías que vinculan la inteligencia con una realidad suprasensible, o como el producto de complejísimo procesos evolutivos, o como la capacidad de pensar, argumentar, crear, simbolizar, establecer relaciones, inventar, etc.

Todos estos procesos han llevado al hombre durante la segunda mitad del siglo XX a crear una nueva ciencia de la mente, la ciencia cognitiva que desembocará a principios de nuestro siglo XXI en la fundamentación del conocimiento a través de la inteligencia artificial, fuertemente defendida por unos pero a su vez fuertemente criticada por otros.

Podría afirmarse que la historia de la inteligencia artificial comienza en el siglo V a.c. cuando Platón cita un diálogo en el que Sócrates le pregunta a Eutidemo acerca de cuál es la característica de la piedad que hace que una acción se pueda considerar como pía para que así la observe y le sirva de norma para juzgar sus acciones y las de otros.

Resulta evidente que para poder delimitar las más importantes ideas sobre la inteligencia artificial como profundos procesos de complejización de nuestros sistemas mentales para poder abordar la naturaleza del conocimiento, las matemáticas son el puntapié inicial y esto lo trabajó exquisitamente Platón haciendo una apología de la matemática.

No olvidemos el emblema que rezaba en el frontispicio de la Academia: “*Qué nadie entre aquí si no es geómetra*”. Así, la matemática resulta la ciencia de la medida que nos ha colocado en el camino de lo inteligible. La inteligencia artificial debe contar con la formalización matemática en tres grandes áreas que son a saber: computación, lógica y probabilidad.

Los esfuerzos de la inteligencia artificial están encaminados a la construcción de entidades como a su comprensión, pero, ¿estas “entidades” inanimadas podrán sustituir al hombre cuya inteligencia natural ha tardado tanto tiempo en llamarlo “homo sapiens”?

¿Cómo conocemos?

En nuestro joven siglo XXI, las sociedades moldeadas por la ciencia y la tecnología enfrentan en sus propias prácticas computarizadas interrogantes que conciernen a la mente, al pensamiento, al cerebro, como por ejemplo: ¿es la mente un manejo de datos, información?, ¿es también el cerebro procesamiento de información?, ¿puede una máquina pensar, comprender el lenguaje? Se trata en este caso de problemáticas que afectan a la vida de las personas y que no se limitan al terreno teórico, sino que por el contrario encuentran sus raíces en la praxis social. El viejo problema filosófico de la mente y el conoci-

miento ha entrado, en nuestros días, en una fase de investigación que se conecta con la tecnología, que permitió la creación de las computadoras, con la teoría cibernética que le sirvió de base.

Hoy se llama a este campo “inteligencia artificial”, pero vayamos hacia sus orígenes en la antigua Grecia. Howard Gardner¹ hace referencia al programa de trabajo de los griegos diciendo que en el Menón, Sócrates indaga en forma persistente a un joven esclavo acerca de sus conocimientos en geometría. Al principio el es-

1 Gardner, Howard, 1996, “La nueva ciencia de la mente”, Editorial Paidós, Barcelona, España.

clavo se muestra muy bien informado, afirma sin vacilar que un cuadrado cuyos lados tienen dos pies de longitud posee una superficie de cuatro pies cuadrados. No obstante, cuando más tarde Sócrates le pregunta cuál sería la longitud del lado si la superficie del cuadrado fuera de ocho pies cuadrados, se pone de manifiesto la total confusión del esclavo, quien no advierte que ese lado debería ser igual a la raíz cuadrada de ocho.

El diálogo se centra en torno a muchas preguntas y respuestas, a la manera de Sócrates y gracias a este intercambio, el filósofo logra extraer del esclavo el conocimiento de que un cuadrado de cuatro pies de lado tendría dieciséis pies cuadrados de superficie y que gracias a determinados procedimientos geométricos, puede inscribirse dentro de él otro cuadrado de ocho pies cuadrados.

Así, Sócrates logra demostrar para su propia satisfacción y la de Menón, amo del joven, que éste posee dentro de sí todo el saber necesario para calcular las diversas relaciones geométricas que entran en juego.

Este relato representa más que una indagación acerca del grado de conocimientos de un joven esclavo. En realidad se hizo una prolongada reflexión sobre la naturaleza del conocimiento que podemos traducir en una gran interrogante: ¿de dónde proviene, en qué consiste, cómo está representado en la mente humana? De esta manera se propuso una teoría específica sobre el conocimiento humano.

Para Platón la matemática y las ciencias exactas por ella engendradas constituían el dominio por excelencia del conocimiento. Las formas más puras del conocimiento eran arquetipos idealizados de los que sólo podía tenerse un mero atisbo en la realidad mundana. Se afirmaba que la comprensión de las cuestiones geométricas y de los asuntos propios de un saber genuino, ya estaba instaurada en el alma humana desde el nacimiento, y que la enseñanza, como lo puso de manifiesto en el Menón, consistía simplemente en traer a la conciencia este saber innato (reminiscencia = conocer es recordar). El interés de los griegos por el conocimiento se constituye como el pilar fundamental para poder comprender la realidad como proceso dinámico y complejo que se manifiesta a través de un lenguaje cargado de símbolos, imágenes y representaciones que afectan el mundo humano y el universo en su totalidad. La necesidad de responder a las grandes interrogantes por el Universo, su armonía y perfección llevaron a muchos filósofos y científicos griegos de la antigüedad a tratar de comprender la esencia del Universo, los mecanismos de la mente, el desarrollo del pensamiento, la organización de la polis, el comportamiento moral y las tradiciones

mitológicas a través del relato de los mitos y la magia.

Desde hace más de 2600 años, el hombre viene preguntándose acerca de la inteligencia, la génesis del conocimiento, qué significa saber algo, tener una creencia exacta, o por el contrario ignorar, equivocarse. Se procura comprender no sólo lo que se conoce (los objetos y sujetos del mundo exterior), sino a la persona que conoce, sus mecanismos de percepción, de aprendizaje, memoria y racionalidad. Se ponderan las diferentes formas de saber, ¿de dónde viene el conocimiento, cómo se lo almacena y se recurre a él, cómo puede perderse?

Para Gardner, la agenda griega del conocimiento se constituye como la base fundante de la ciencia cognitiva. Los científicos cognitivistas, al igual que los antiguos griegos formulan hipótesis acerca de los distintos vehículos del saber, por ejemplo: ¿qué es una forma, una imagen, un concepto, una palabra? Reflexionan acerca del lenguaje, advirtiendo el poder y las trampas que entraña el uso de las palabras y su posible influencia directriz en los pensamientos y creencias.

Así, la ciencia cognitiva como “nueva ciencia” se remonta a los griegos en cuanto al interés de sus miembros por revelar la naturaleza del conocimiento humano. Los científicos cognitivistas han adherido plenamente al uso de métodos empíricos para la verificación de sus teorías e hipótesis, a fin de volverlas susceptibles de refutación. Sus preguntas fundamentales no son una mera repetición del programa de trabajo que se fijaron los griegos; han surgido nuevas disciplinas como la inteligencia artificial y nuevas interrogantes relacionadas a la capacidad potencial de aparatos construidos por el hombre para pensar. Los científicos cognitivistas han abrazado los avances científicos y tecnológicos más recientes en una variedad de campos disciplinares. Ocupa un lugar central la computadora, esa creación de mediados del siglo XX que promete cambiar la concepción del mundo en el que vivimos y nuestra imagen de la mente humana y sus acciones éticas sobre el otro y la naturaleza.

Según Mabel Quintela², durante siglos se tuvo una comprensión espontánea o se participó de una concepción filosófica definida sobre la mente y el pensamiento, según la cultura de la época, pero ahora se abre una nueva perspectiva con la integración de la inteligencia artificial a la vida cotidiana de grandes sectores de la humanidad.

Hoy en día vivimos en una realidad de prácticas sociales computarizadas y el libre juego de imaginación que sobre ellas se construye.

“Vivimos en un mundo que es ante todo pantalla y red co-

2 Quintela, Mabel, 1997, “Problemas filosóficos en el imaginario social de nuestra época. Heráclito y la ciencia actual. La inteligencia artificial”, A-Z editora, Montevideo, Uruguay

municional. ¿Y qué le sucede al sujeto humano cuando su existir cotidiano acontece a través de redes informáticas y orientado por pantallas? Se trata de un sujeto que vive impactado por huellas mnemotécnicas de información e imagen. Un sujeto para el que los objetos tienen más valor de signo (imaginario) que valor de uso o cambio (práctico). Un sujeto que vive en un espacio simulado, tanto en el espacio telematizado privado de su casa, como en el espacio público de la ciudad icónica, repleto de aparatos que hablan y se mueven a partir de una mínima intervención humana. Un nuevo mobiliario se hace omnipresente a través de tres simulacros, tres dobles del cuerpo: para el ojo, la pantalla, la imagen icónica; para el músculo, el robot; para el cerebro, la computadora. La realidad queda sustituida por el relato y la conciencia disminuida no puede distinguir ya entre simulacro y realidad. La información organiza la memoria colectiva de la época y el relato electrónico forma la estructura invisible de la red social".³

Para poder comprender esta realidad de conocimiento y de intercambio de saberes con el otro debemos volver a la agenda griega del conocimiento y específicamente al pensamiento de Platón en relación a la cuestión ¿cómo conocemos?

Platón y la teoría de las ideas

Para Platón todos los artefactos, incluyendo las obras de arte son copias de algo natural, genuino, original. Por tanto, para Platón decir que algo es artificial es decir que ese objeto "parece ser", pero que no es realmente aquello que imita. Lo artificial es lo meramente aparente, lo único que hace es mostrar cómo es alguna otra cosa. Tomemos el siguiente ejemplo: supongamos que tenemos un ramo de rosas artificiales, sean del material en que estén fabricadas, no son flores en absoluto. Cualquier persona que las tome por flores estará equivocado, engañado por una apariencia, envuelto en una ilusión. Y al ser una imitación, simulacro o copia, son menos valiosas que lo real, y están envueltas por un aire moralmente sospecho a su alrededor, porque quien afirme que son reales estará transitando el camino de lo aparente y lo aparente se aleja del camino de la verdad, quedándose solamente en la doxa. Vale hacer aquí la precisión de que para Platón las cosas fabricadas no son simplemente copias, sino copias de copias, porque de acuerdo con la teoría de las ideas, todas las cosas del mundo son ya copias de sus respectivas ideas. De esta forma, los predicados "natural" y "artificial"

eran conceptos con una carga valorativa para los filósofos de la antigua Grecia; lo natural, creado por la naturaleza, tenía un valor más elevado que lo artificial, es decir lo fabricado por los hombres. Además lo natural tenía otra connotación, representaba lo orgánico, vivo, autónomo; mientras que lo artificial significaba algo inorgánico, sin alma y por consiguiente inferior a las cosas naturales.

Pero, ¿de dónde vienen las cosas naturales, quién las ha creado?, Platón nos habla de un dios artesano, el "демиurgo" que crea de la materia preexistente, la modela y crea las cosas naturales, al hombre, la inteligencia.

Pero además, ¿qué son las ideas?, ¿cómo nos hacemos partícipes de ellas?, ¿cómo conducimos nuestra alma por el camino del conocimiento?

Vayamos a uno de los grandes temas de la filosofía platónica: la teoría de las ideas.

El realismo de Platón no tiene nada que ver con el realismo ingenuo, es un realismo inteligible que erige la idea en realidad, distinguiéndose del idealismo que reduce la realidad a la idea. Si se ha de hablar de idealismo platónico, ello sólo es posible en cuanto los objetos sensibles no son realidades, sino apariencias, meras copias de las ideas presentes en el mundo inteligible. Pero además, hay en Platón un realismo ontológico puesto que el "dios es la medida de todas las cosas" y un idealismo gnoseológico porque es el hombre quien trata de conocer y es necesario que él se despoje antes de su realidad, de lo aparente. De esta manera para Platón la realidad no es un dato, un camino largo y difícil debe conducirnos a ella.

Platón ha planteado después de Parménides y en una perspectiva muy diferente el problema de las relaciones entre el ser y el conocer. Si el ser está puesto, ¿cómo se dejará éste penetrar por el conocimiento que yo podría tener de él? Si parto del "yo pienso", ¿puedo decir que no hay ningún ser independiente de mí al cual se refiere mi pensamiento?⁴

En la "Alegoría de la Caverna"⁵, Libro VII de "La República o el Estado", Sócrates explica a Glaucón la naturaleza del alma con relación a cada especie de conocimiento valiéndose de una alegoría: los hombres son como unos prisioneros encadenados en una caverna subterránea, donde la luz penetra por una abertura hecha en la parte alta y detrás de ellos. Esta luz es producida por un fuego, que no pueden ellos percibir, porque las cadenas les impiden moverse y volver la cabeza. Entre el fuego y los cautivos y delante de la abertura

3 Ferrer, Christian, conferencia dictada en la UDELAR, Montevideo, Uruguay, el día 15 de agosto de 1990, (citado en Quintela, Mabel, "Problemas filosóficos en el imaginario social de nuestra época. Heráclito y la ciencia actual. La inteligencia artificial", A-Z editora, Montevideo, Uruguay, pág. 54.

4 Brun, Jean, 1965, "Platón y la Academia", Eudeba, Buenos Aires, Argentina

5 Platón, Obras inmortales, 1993, "La república o el Estado", Editorial EDAF S.A., Madrid, España

hay un camino, y a lo largo de este camino un pequeño muro, sobre el que aparecen objetos conducidos por hombres, que pasan por detrás. La sombra de estos objetos se refleja sobre el muro de la caverna que miran los cautivos. Estos pensarán que estas sombras son realidades, y si se produce dentro de aquella prisión un eco, siempre que alguno de los transeúntes hable, ¿no creerán los cautivos que son las sombras mismas las que hablan?

Los prisioneros son nuestra imagen, la prisión es nuestro mundo visible. Las auténticas realidades constituyen el mundo inteligible y en los límites de ese mundo inteligible se encuentra la idea del Bien, la cual se descubre sólo con esfuerzo, pero es la fuente de toda luz. Para pasar del mundo sensible al inteligible nuestra alma debe realizar un movimiento de conversión y remontarse hacia su principio. Pero el tránsito es difícil porque nuestros ojos están habituados a la penumbra de la prisión y el pasaje de la oscuridad a la luz nos enceguece. Debido a esto, si se desata a alguno de esos prisioneros y lo obligamos a ascender por el camino escarpado, haría esto con mucha dificultad e intentaría volver al fondo de la prisión y maldeciría a quien ha querido liberarlo. Pero, si con grandes penurias lograra transitar el camino dialéctico hacia la luz tendrá que ir adaptando sus ojos poco a poco a la luz y podría representar los cuatro grados del conocimiento que Platón identifica como “eikasia” o imaginación; “pistis” o creencia; “dianoia” o pensamiento y “noesis” o inteligencia pura.

De esta manera se hace una distinción entre el “mundo sensible” y el “mundo inteligible” que se corresponden con la “doxa” u opinión y la “episteme” o conocimiento.

La **opinión** aparece dividida en: imaginación o conjetura, referida a sombras o reflejo de cosas y **creencia** que es la opinión que no se justifica por un razonamiento riguroso y que se refiere a los objetos del mundo sensible.

En el nivel de **inteligencia**, Platón distingue entre: **pensamiento** o conocimiento discursivo, propio de las matemáticas y de las ciencias exactas como la música y la astronomía, que emplean un método hipotético y **conocimiento** dialéctico que corresponde al saber riguroso que sólo se refiere a las ideas y que se remonta a un término primero que se impone por sí mismo a todo pensamiento y del que puede deducirse todo, al cual Platón identifica con la Idea del **Bien**.⁶

Es indispensable comprender que estos dos mundos

son, a la vez, separados y uno. Para Jules Lagneau “*el mundo inteligible no es una especie de reproducción o paradigma del mundo sensible, en el sentido propio, sino ese mundo visto por el espíritu a través del espíritu mismo, es decir, esclarecido a la luz moral, que toma un significado y una realidad superiores por la relación en que es colocado con respecto del Bien concebido, querido y puesto como el único ser digno de ese nombre, independiente, fundado en sí mismo*”. (“Les écrits de Jules Lagneau”, París, 1924)⁷.

Resulta interesante ver como según Platón, las ideas y el modelo sobre el cual el Demiurgo ha formado el mundo se corresponden con la eternidad, mientras que los hombres están arrojados en el tiempo.

Este es un concepto por demás interesante a la hora de ver como el tiempo se presenta como otro problema central en la evolución de la humanidad; pues, en el caso de la evolución de la inteligencia, el desarrollo de la ciencia y su aplicación por medio de la tecnología no han logrado superar las barreras de la cotidianidad para entrar en el camino del bien común.

El hombre, que a través de su inteligencia y sus avances científicos ha podido dilucidar grandes misterios y descubrir la “verdad” en ciertos campos del conocimiento, no ha podido superar la corrupción, la destrucción y la decadencia.

Con Platón estamos frente a una realidad de conocimiento que se apoya en la naturaleza del alma como único camino para poder liberarse de las ataduras materiales y lograr la dialéctica del conocimiento.

Nosotros no conocemos la época de Cronos, donde todo iba en el sentido del progreso y del mejoramiento, estamos arrojados en el tiempo que destruye y disloca todas las cosas. La filosofía de Platón no es una filosofía del progreso porque el hombre no puede dominar al tiempo. Todo debe ser constituido conforme con su modelo, de una manera permanente y definitiva.

Se puede decir, en parte, que por este motivo, Platón vuelve al misticismo anterior al siglo VI a.C. y expresa que es mejor pensar en el universo y la naturaleza que experimentar en ellos.

Así, la inteligencia es una y superior y ella contiene la única idea modélica de todo lo que existe en la naturaleza y el universo. De esta manera la sociedad y el Estado deben guardar el orden absoluto de la idea del Bien, aquella de la cual es partícipe el hombre por medio del conocimiento del alma que por su carácter inmortal aspira siempre a lo bueno, bello y justo en sí, propio del Bien y cuyo parangón lo encontramos en el Sol en el mundo sensible como generador de luz, calor y vida.

En el Teeteto o de la ciencia, Platón distingue entre

6 Caballero, Marcial, de Echano, Javier y otros, 1992, “Noesis” Historia de la Filosofía, Ediciones Vicens Vives S.A., Barcelona, España, pág. 68.

7 Brun, Jean, 1965, “Platón y la Academia”, Eudeba, Buenos Aires, Argentina, pág. 16

la creencia y el conocimiento por medio de la justificación; cuando Sócrates pregunta a Teeteto acerca de la naturaleza del conocimiento, éste afirma en primera instancia que el conocimiento es igual a percepción. Teeteto admite la imposibilidad de percibir por medio de una facultad como el ojo lo que se percibe por medio del oído. En un saber común o cotidiano nos encontramos con percepciones, como pueden ser los sonidos o los colores y cuyas formas de identificación se dan gracias a nuestros órganos de los sentidos que son auxiliares, pero la pregunta trata de esclarecer por medio de qué órgano opera la facultad que te da a conocer lo que tienen en común todas las cosas y éstas en particular, como el “es” y el “no es” con el que te refieres a ellas⁸.

En este momento es cuando se cae en la cuenta de que el conocimiento no tiene como medio únicamente a los sentidos puesto que debería haber algo que captara la unidad y pluralidad, semejanza y desemejanza, identidad y diferencia y al ser y el no ser. Sócrates vuelve a interrogar a Teeteto preguntándole ¿qué es pues, lo que ayuda a conocer? Luego de analizar la pregunta Teeteto responde que es el alma la que examina por sí misma lo que es común a las cosas.

De esta manera, la verdad de algo no se puede conocer sin antes conocer la de su ser y tampoco se puede saber sin alcanzar la verdad. Así, Sócrates afirma que “el saber no radica en nuestras impresiones, sino en el razonamiento que hacemos acerca de ellas. Aquí, efectivamente, es posible aprehender el Ser y la Verdad, pero allí es imposible”.

Platón precisa que “las cosas múltiples son vistas y no concebidas, y que las ideas son concebidas y no vistas”. Entonces es la causa que sirve de modelo a los objetos cuya constitución está inscrita en la naturaleza desde la eternidad.

Surge aquí una reflexión que podría marcar un nuevo punto de partida para comprender la relación entre los procesos de la mente y el origen del conocimiento en el entendido de que para Platón el verdadero conocimiento está en las ideas y que “conocer es recordar”. Si es así, pensar en la posibilidad de una inteligencia que todo lo conciba nos lleva a afirmar que los vínculos entre pensamiento y lenguaje, inteligencia y resolución de problemas, aprehensión del conocimiento y verdad están íntimamente ligados a la concepción de conocimiento como descubrimiento. Que todo está en ese “nous” absoluto, perfecto y que a través de la experiencia vamos recordando.

De esta forma, la nueva ciencia cognitiva, tal como

lo afirma Gardner en su obra “La nueva ciencia de la mente”, está apoyada en principios racionalistas y empíricos a la vez, permitiéndole conocer cómo ha evolucionado la inteligencia humana hasta llegar a un avance de la ciencia tal que pudiera representar el mundo de las cosas y la necesidad de trascendencia de lo humano por medio de la inteligencia artificial.

Pero para Platón esto representaría un peligro extremo, pues la necesidad del hombre de lograr el conocimiento no debe estar apoyada en la observación empírica de la naturaleza puesto que esta se deja percibir por los sentidos sólo en parte y su verdadera esencia se encuentra en el conocimiento del alma que, por medio de la intuición racional llega a captar las cosas en sí.

Entonces, ¿podría el hombre lograr una comunicación con las cosas en sí por medio de una inteligencia artificial que solamente expresara una realidad mecánica por medio de la resolución de situaciones dadas por el propio hombre y que en definitiva respondiera a una parte de las inquietudes iniciales desde su propia racionalidad?, o ¿es que tendríamos que volver a aquellas primigenias explicaciones basadas en los grandes mitos de la antigüedad que dieron explicación a preguntas vinculadas con el origen del cosmos, los dioses, la naturaleza y el hombre?

Pensar en el orden y armonía del cosmos a través de la matemática y la música, como ya se ha expresado con anterioridad, es el único camino posible para transitar el camino de la verdad. Platón buscaba que el conocimiento y reflexión sobre el mundo permitiera mejorar la convivencia y la organización de los seres humanos. A esa mejor organización, el filósofo la llama “justicia” y se traducía en la organización de la polis. Por este motivo, los que gobiernen la polis son aquellos que están más cerca de la contemplación de las ideas (hombre filósofo) y que los que defiendan esta comunidad sean aquellos que tienen un ánimo y un coraje más decidido (hombre guerrero), el resto de los ciudadanos puede dedicarse al comercio, a la producción y a seguir las pautas y directrices más a o menos geniales del areópago, quien cuidaba la observancia de las leyes y la administración de la polis.

Para Platón, el alma racional es quien conduce al hombre por el camino del bien ajustando las riendas de las pasiones, apoyándose en las buenas pasiones del alma y doblegando aquellas que son negativas y tratan de satisfacer los apetitos del cuerpo. Así, conduce el auriga al alma por el camino del conocimiento y la contemplación. La inteligencia es una y debe ser contemplada al menos, en su resplandor para hacer al alma partícipe de la verdad.

Inteligencia Vs. Inteligencia artificial

Pero esa inteligencia artificial creada por el hombre no es más que una representación de la realidad, más aún es “teknè”, algo creado por el hombre en un estado de evolución de la ciencia y la técnica capaz de concebir una máquina que ejecute sus órdenes pero que carece de autonomía y libertad.

Si los programas de las computadoras de hoy se construyen, poseen inteligencia artificial, la pregunta al respecto es: ¿pueden pensar las computadoras?, ¿en realidad piensan?

Muchos filósofos y científicos actuales argumentan afirmativamente, en tanto que otros lo hacen negativamente.

Científicos y filósofos que actúan dentro del campo de la inteligencia artificial sostienen que las computadoras pueden pensar, que de hecho lo hacen.

Pero veamos que respondería Platón, si en nuestro siglo pudiera compartir los avances de la ciencia y la tecnología aplicados a la ciencia del conocimiento. Es cierto que se asombraría por tan complejos logros, pero se preguntaría inmediatamente acerca de las respuestas a aquellas grandes interrogantes gnoseológicas y epistemológicas en torno al cosmos, la naturaleza y el hombre.

El cerebro humano no es un ordenador y la mente no es un programa, pues si estuviésemos programados nos comportaríamos todos de la misma manera, y ni siquiera el demiurgo modeló a la materia creando copias exactas de la realidad del mundo inteligible. Por ello volvería a llegar a la conclusión de que las cosas naturales son más perfectas que las cosas artificiales y que todo lo que es fabricado por el hombre es una copia de una copia de lo real.

Así, la analogía entre el cerebro y una computadora puede ser criticada argumentando más o menos de esta forma: “un ser vivo no es una máquina, nunca se podrá fabricar una computadora que piense en el sentido en que pensamos las personas, porque simplemente, si se lograra, no se trataría de una máquina sino de un androide, y los androides sólo existen en la ciencia ficción”⁹.

No obstante, la analogía entre el cerebro y la computadora es el resultado de un largo y profundo proceso de investigación en el que intervienen múltiples disciplinas científicas, en especial la neurofisiología y la cibernética.

Estas investigaciones tienen su origen en cuestiones fi-

losóficas como ¿qué es el pensamiento?, ¿qué relación tiene con lo físico, en especial con el cerebro?

No basta con reconocer que el cerebro constituye la base material del pensamiento; es necesario explicar los mecanismos por los cuales funciona de tal manera, que permite al ser humano pensar.

En este afán de explicar las interacciones funcionales que existen entre el cerebro y la mente, la ciencia ha creado “modelos” que representan la estructura cerebral y reproducen sus funciones (percibir, almacenar, abstraer, relacionar, etc.)

Para Platón estos “modelos” se encontraban en el mundo inteligible, entonces ¿para qué crear otros modelos que por lo pronto son imperfectos?

Es evidente que el tema de la inteligencia artificial, desde la visión platónica de las ideas como sistema modal de perfección absoluta no tiene cabida en la representación de la realidad. Pero además entendería que el alma se alejaría cada vez más del verdadero camino del conocimiento que consiste en la búsqueda de la verdad por medio de la dialéctica ascendente. Encontraría al hombre de hoy día como enajenado por su propia creación que lo envuelve en un sistema de redes que no le deja pensar por sí mismo para descubrir la verdad y conquistar la libertad conduciendo su vida por el camino de la virtud.

Hoy solamente basta con presionar comandos de ejecución, pero ¿hasta que punto esta realidad no somete al hombre a su propia invención?

El hombre, para Platón, en estas circunstancias sería como esclavo de su propia creación, que en definitiva se corresponde con una categorización del conocimiento dada, como ya se ha citado anteriormente por la “teknè”.

El hombre crea una inteligencia artificial, que si bien patentiza su deseo de permanencia y trascendencia, vuelve en su inquietud hacia grandes interrogantes de carácter existencial: ¿en qué consiste la inteligencia?, ¿cómo la reconoceríamos en un objeto no humano si la tuviera?, ¿qué sustancia u organización se requiere?, ¿es posible que una criatura hecha de metal posea una inteligencia comparable a la humana?

Aunque una criatura no orgánica pudiera solucionar problemas de la misma manera que un ser humano, ¿podría tener conciencia y emociones?

Suponiendo que podemos crear robots con una inteligencia comparable con la nuestra, ¿es ético hacerlos?

9 Quintela, Mabel, 1997, “Problemas filosóficos en el imaginario social de nuestra época. Heráclito y la ciencia actual. La inteligencia artificial”, A-Z editora, Montevideo, Uruguay, pág. 69

Referencias bibliográficas

- Brun, Jean, 1965. "Platón y la Academia", Eudeba, Buenos Aires, Argentina
- Caballero, Marcial, de Echano, Javier y otros, 1992. "Noesis" Historia de la Filosofía, Ediciones Vicens Vives S.A., Barcelona, España
- Châtelet, François, 1973. "El pensamiento de Platón", editorial Labor S.A., Barcelona, España
- Ferrer Gemma, Gomis, Clara, 1989. "Platón y Aristóteles", editorial Vicens Vives, Barcelona, España
- Gardner, Howard, 1996. "La nueva ciencia de la mente", Editorial Paidós, Barcelona, España
- Platón, 1985. "Diálogos", Editorial Gredós, Madrid, España
- Platón, 1993. Obras inmortales "La república o el Estado", Editorial EDAF S.A., Madrid, España
- Quintela, Mabel, 1997. "Problemas filosóficos en el imaginario social de nuestra época. Heráclito y la ciencia actual. La inteligencia artificial", A-Z editora, Montevideo, Uruguay
- Russell, Bertrand, 1946. "Nuestro conocimiento del mundo externo", Editorial Losada S.A., Buenos Aires, Argentina

6 Inclusión educativa o ¿el regreso del hijo pródigo?¹

Edh Rodríguez Silva, IFD de Rocha, edhrodriguez@gmail.com

*Us and them
And after all we're only ordinary men
Me and you
God only knows it's not what we would choose to do
Pink Floyd – Us and Them²*

El mundo adulto hace prevalecer su visión sobre las distintas formas de ser adolescente, demandando la comprensión cotidiana de las subjetividades que se producen en las instituciones educativas. A partir de la narrativa de una situación en un centro educativo, este trabajo pretende problematizar la inclusión educativa, desde la vida cotidiana donde se enfrentan las concepciones del mundo adulto y las subjetividades adolescentes.

Un relato y algunas interrogantes

“Trabajo en Aulas Comunitarias en un liceo de X (...) Perdemos mucho tiempo en tareas que nos imponen. En el primer semestre dos alumnos del liceo capturaron a un tercero en el baño y lo obligaron a meter la cabeza en el inodoro. Denunciada la situación, se supo que estos dos alumnos eran, uno un estudiante regular del liceo, al igual que el joven a quien habían atacado. El segundo era alumno en el marco del programa en que trabajo. Ante lo sucedido, la Dirección decidió que cada vez que un alumno de mi programa vaya al baño, debe hacerlo acompañado de un referente adulto.”

Cierto desborde es puesto en juego por un mínimo relato de las dificultades de la inclusión. Frente a la agresión consumada, donde un alumno es víctima de

otros dos, habiendo dos victimarios confesos de la misma infracción, uno es castigado arrastrando a sus pares de programa en la sanción, y el otro individualmente. Esto abre algunas interrogantes: ¿Cómo tal vía de resolución del conflicto resulta posible en una institución educativa? ¿Qué lógica determina “acompañar a cada participante” de un programa, cada vez que vaya al baño? La dirección opta por prevenir nuevas situaciones, y quizá siendo menos los del programa “de inclusión educativa”, es a ellos a quienes es necesario y - a la vez - posible controlar.

Quizá se quiso enviar un mensaje diferenciado y diferenciador: de un lado comunicar tranquilidad a los alumnos regulares asegurando cierta protección; y por otro, a quienes asisten como parte del “programa de inclusión” advertir: “te estamos vigilando”. Así, para la institución habría un “adentro” a resguardar, al que concurren adolescentes y jóvenes “normales” a estudiar y un “afuera” que alojaría el peligro, el mal, a quienes que no se adaptan y constituyen una potencial amenaza de ingreso de la anomia al “adentro” cuidadosamente resguardado. Tal división de los espacios, instituye habitantes del afuera y habitantes del adentro. No parece casual la proliferación de rejas en los liceos, la presencia de porteros, ni el hecho de que los alumnos reclamen un uniforme para reconocerse y ser reconocidos.

La separación

Frente al hecho concreto, se toman medidas que acentúan una diferencia. La lógica preventiva toma la parte por el todo y actúa un exceso. Dado que “alguien de afuera cometió una infracción y debe ser sancionado” el cuidado del adentro concluye que “todos los del afuera son peligrosos y resulta necesario vigilarlos”. Se evidencia un doble exceso. 1) Exceso en la igualación de los de “afuera”, todos serán potencialmente tan peligrosos como

1 El presente artículo es producto del trabajo final elaborado para el Curso “Profundización en Psicología social II: adolescencia, instituciones y subjetividad”, que tuvo lugar en el IPES entre agosto y setiembre de 2015, organizado por el Departamento de Psicología del CFE y el Instituto de Psicología social de la Facultad de Psicología de la UdelaR.

2 Nosotros y ellos/ y después de todo somos solo hombres comunes/ Tú y yo, solo dios sabe que esto no es lo que elegiríamos hacer. (la traducción es mía).

quien cometió la infracción, por lo que se les debe vigilar; y 2) exceso en la diferenciación de los dos alumnos que cometieron conjuntamente, la misma falta. Este exceso en el corte entre el adentro y el afuera, deja en el “adentro” e igualados, al agresor y su víctima, y en el “afuera” a otro agresor y todos los del programa de inclusión.

La educación media, que ha perdido su matriz inicial como preparatoria de los estudios universitarios, queda librada al criterio de cada período de gobierno, sin un horizonte claro y con un permanente aumento de la matrícula, lo que la debilita.³ Los últimos años, consignando el mandato de hacer lugar a todos, y de ser exitosa en lograr los aprendizajes en todos; generan una práctica en que la institución - y sobretodo sus docentes- resulta debilitada.⁴ El peso de la tradición de una institución unificada y unificadora, hace que las decisiones se tomen dejando de lado las singularidades, mientras que los últimos quince años han sido los del retorno de lo singular.

El regreso del hijo pródigo

La última década ha dado lugar a un pesado sistema paralelo, que opera trayendo al seno institucional a quienes al estar fuera, no eran en la cotidianeidad un problema. Un profuso sistema de acompañamientos, flexibilidades, reinserciones, montado en los márgenes de la enseñanza media, con el objetivo de reencauzar hacia ella a aquellos que por diversas razones, han abandonado, o han sido expulsados.⁵ Esta política da lugar a nuevas tensiones, que suman al vértigo del establecimiento en sí mismo, y a los problemas que ya enfrenta, entre ellos, que muchos de sus estudiantes regulares se encuentran dentro de aquellos potenciales “desertores o excluidos por el sistema” que tantos dolores de cabeza provocan. Ante el vértigo que aparece como incontrolable, la institución⁶ se vuelca a las certezas iniciales.

En el detalle de los mecanismos que operan, aflora un discurso que se escucha entre los docentes, ligando la “crisis de la educación” al hecho de que “ahora” los adolescentes “tienen derechos”. “No se les puede tocar”, si se los sanciona “puede venir la madre enojada”. Atrapados en un esquema de poder de suma cero⁷, para este discurso, los derechos de los adolescentes equivalen a la “desprotección” del docente. Es un juego que puede inscribirse dentro de la lógica de la guerra, tal como lo analiza Foucault en *Defender la sociedad* (2006). Señalada como ineficiente, débil y lenta, amenazada, la institución educativa tiende a afirmarse en el dominio sobre los más débiles, eligiendo entre los adolescentes a quienes recibe y acoge por encargo, a los que muestran más crudamente sus fracasos⁸. El peso de la sanción recaerá indiscriminadamente sobre quienes forman parte de uno de los tantos programas de inclusión educativa, aquellos adolescentes ubicados en los límites de la norma, rodeados de equipos de apoyo, que emergen siendo quienes ponen el cuerpo a una descarnada lucha de poderes.⁹ El tránsito de estos adolescentes entre “irse de” y “volver a” los establecimientos educativos, los ubica como una suerte de hijos pródigos. Fuera de la parábola, en pleno siglo XXI, el recibimiento no es el del padre bíblico, sino el del hermano celoso.¹⁰

Nosotros, los modernos

Según Giddens (1995), la modernidad presenta como rasgo constitutivo, la confianza que

supone arrojarse a la entrega, implica una cualidad de “fe” irreductible. Se relaciona específicamente con la ausencia del tiempo y el espacio. (...) Las actitudes de confianza en relación con situaciones, personas o sistemas concretos y en otros niveles más generales,

-
- 3 La Enseñanza Secundaria, autónoma desde 1935, fue inicialmente, la Sección Secundaria de la Universidad. La matriz selectiva de la enseñanza media como preparatoria para estudios superiores, sigue vigente en la estructuración de los programas, las asignaturas, la separación entre media básica y bachillerato, las opciones que se deben tomar en el 5to año, etc.
 - 4 Debilitada por dos mandatos contradictorios (hacer lugar a todos y seleccionar), por la distancia entre sus necesidades y los recursos que se le asignan, por sus tiempos siempre lentos para el vértigo de los cambios, por la demanda social de ser la solución a todos los problemas sociales.
 - 5 Las bibliotecas que dan cuenta de esto y buscan montar explicaciones verosímiles son múltiples, pero oscilan entre la deserción y la exclusión
 - 6 “La institución”, no refiere a un actor monolítico y con voluntad única, sino que reconociendo un campo de tensiones y conflicto entre agentes, intenciones, estrategias y subjetividades diversas, hace referencia al vector resultante de la suma de fuerzas. La resultante, lo que “resulta ser” de las medidas que toma en cada caso.
 - 7 En los juegos de suma cero, la cantidad de poder es siempre la misma, con lo cual el aumento de poder de una parte, necesariamente lleva a la pérdida de poder por la otra.
 - 8 La redacción “muestran sus constantes fracasos” es explícitamente ambigua. Fracasos individuales de cada uno de los estudiantes, fracaso institucional encarnado en cada uno de quienes engrosan las cifras de repetición y abandono de cursos. Socialmente esta ambigüedad es fecunda en producir discursos que responsabilizan a unos u otros cada vez que “la educación” es ocasión de malas noticias.
 - 9 Sobre el tema ver *Los Anormales* de Michel Foucault, clase del 22/01/75 en que se discuten las tres figuras de la anormalidad construidas durante el siglo XIX. Allí, junto al monstruo humano y el niño masturbador, aparecerá la figura del incorregible.
 - 10 El reproche de aquel buen hijo al padre -que recibe feliz y vuelve a hacer lugar al hijo discoló y fracasado que retorna- resuena en la queja de docentes, directores, trabajadores de la educación en general por los dineros gastados en estos, por los recursos humanos destinados a tareas que también son necesarias con aquellos que aun están en los liceos, que no se han ido.

están directamente vinculados a la seguridad psicológica de individuos y grupos. Confianza y seguridad, riesgo y peligro, existen en combinaciones diversas e históricamente singulares en condiciones de modernidad. (Giddens, 1995, p.31- 32).

Por ello,

No necesitamos confiar en alguien a quien siempre tenemos ante nuestros ojos y cuyas actividades pueden ser directamente controladas (Giddens, 1995, p.32).

En las antípodas, esta decisión de la dirección, lleva las marcas de la desconfianza. La infracción de un solo estudiante hace lugar a la tajante separación de dos grupos y activa un mecanismo de vigilancia permanente de uno de ellos. Algo no dicho actúa desde un silencio ensordecedor. Es necesario tener a todos bajo vigilancia, porque no se confía en ninguno de ellos. Esto se justifica en la necesidad - también silenciosa y sorda - de brindar seguridades básicas a un segundo grupo que actúa como negativo del primero. En este segundo grupo de los estudiantes regulares, no solo se aloja la víctima de la agresión, sino también uno de los agresores, pero allí se identifica claramente al agresor, como único alejado de la norma, salvaguardando al resto de sus iguales.

Cuando no importa qué se haga, toda seguridad se ve quebrada por un dato previo al registro de la modernidad y su promesa de “libertad, igualdad, fraternidad” para todos. Lo que opera como decisivo no es “lo que ha hecho” un sujeto cualquiera, sino “quién es” el individuo. La seguridad cae y lo que resta es la certeza de que solo cuenta quien eres, y de dónde vienes. Algo más propio del registro del feudalismo, de la prohibición del paso libre de un feudo a otro, que del libre tránsito que inauguró la modernidad.

El otro, lo otro

Este tipo de situaciones y decisiones, actualiza la inquietud frente a la otredad. La adolescencia porta una familiaridad que sin embargo provoca una extraña inquietud. La noción freudiana de *unheimlich*, aquello que habita ese doble lugar de familiaridad y horroroso, de huésped y hostilidad, de visitante y habitante desde siempre, resulta útil para pensar la situación planteada. ¿Qué sentido tiene lo *unheimlich*? En palabras de Freud:

Uno de ellos es el de lo “ominoso”. No hay duda de que pertenece al orden de lo terrorífico, de lo que excita angustia y horror; y es igualmente cierto que esta palabra no siempre se usa en un sentido que se pueda definir de manera tajante. Pero es lícito esperar que una palabra-concepto particular contenga un núcleo que justifique su empleo. Uno querría conocer ese núcleo, que acaso permita diferenciar algo “ominoso” dentro de lo angustioso. (Freud, 1992: 219).

Identificando lo ominoso con lo que provoca angustia y horror, Freud bucea en los sentidos de la palabra, desde la etimología a los usos en el lenguaje común y la literatura, así como en experiencias concretas. Lenguaje y experiencia, lo llevan a sostener que:

ambos caminos llevan al mismo resultado: lo ominoso es aquella variedad de lo terrorífico (que se remonta a lo consabido de antiguo, a lo familiar desde hace largo tiempo. ¿Cómo es posible que lo familiar devenga ominoso, terrorífico, y en qué condiciones ocurre? (Freud, 1992, p.220).

Una familiaridad inicial hace un recorrido que -sin perder jamás su carácter de familiar y ya conocido- se dirige hacia lo que provoca horror. Un recorrido análogo a lo desplegado en la situación que nos ocupa, desde varios puntos de vista. Si pensamos en la Educación, el otro es siempre un enigma. No se sabe quién es, qué desea ser, qué quiere de nosotros. Dónde y cómo encontrarlo, es la apuesta a un saber hacer ahí, en el encuentro.¹¹ Un misterio, para el que nuestro pasaje por el lugar de aprendiente, no resulta una guía cierta, sino que hace de obstáculo a la comprensión; ni todos aprenden igual, ni se interesan en aprender lo que es enseñado. El truco no encanta a todos.

El sustrato común, la adolescencia.

Dina Krauskopf (2000) propone una sucesión histórica de los modos de entender la adolescencia, señalando concepciones que conviven en un tiempo y lugar. En el caso que nos ocupa, parecen coexistir dos visiones sobre la adolescencia: como transición y como momento de riesgo. En la primera visión, los adolescentes transitan entre niñez y adultez; deben ser acompañados, guiados, y preparados para un futuro. El reduccionismo del paradigma de etapa preparatoria resulta así una postergación de los derechos de los niños y ado-

11 El tema de la otredad del educando ha sido trabajado particularmente por la pedagogía social en sus vertientes española (Violeta Núñez, Hebe Tizio, García Molina, Joan Melich) y francesa (Philippe Meirieu). No es casual que los equipos multidisciplinares que componen los diversos programas de acompañamiento socioeducativo existentes en la actualidad integren educadores sociales como parte fundamental de sus equipos

lescentes, al considerarlos carentes de madurez social e inexpertos. Implícitamente se les niega el reconocimiento como sujetos sociales, se prolonga la dependencia infantil, se limita la participación y se genera la distinción-oposición entre menores y adultos. (Krauskopf, 2000: 12). Estos adolescentes, viajarían entre un idealizado momento en que no presentan enfermedad alguna y los riesgos a los que se ven expuestos, casi por el mero hecho de estar vivos. Esta es precisamente la segunda visión. La de la edad del riesgo, en que todos los problemas pueden presentarse, desde embarazos hasta conductas delictivas o adicciones y, ligado a la vida liceal, el abandono de los estudios. Riesgos que los ponen en peligro y los vuelven a su vez peligrosos.

La situación de la que partimos es protagonizada por adolescentes que ocuparían ambos lugares posibles. Lo que evidencia este relato, es el punto de inflexión, lugar y momento clave de un posible y temido tránsito desde la norma hacia lo que queda por fuera. Esa extraña convivencia pone en juego las dificultades del mundo adulto para actuar un discurso sobre las adolescencias, señalando una brecha intransitable, entre nosotros - y el lugar que imaginariamente ocupamos (adulto, docente) - y ellos que son jóvenes y distintos al recuerdo idealizado de la adolescencia.

Desde el planteo foucaultiano sobre las formas de ejercicio de poder, es posible ver esta sanción cargada de los rituales de soberanía descritos en el seminario *Los anorma-*

les (2007) y retomados en el capítulo 1 de *Vigilar y Castigar* (1989). Lo que prima en la soberanía es la mostración de un poder excesivo en relación a la falta cometida.

Ser integrado pasa por el necesario sometimiento a ciertas normas de convivencia, sometimiento que se hace evidente para los “incluidos”, cuando por causa de uno, son castigados todos. El exceso también desborda en dirección opuesta, se castiga al alumno regular por su infracción pero no se lo coloca entre aquellos a vigilar especialmente, lo que refuerza la marca que se hace sobre todos los demás. Allí, el exceso produce una suerte de monstruo, y establece un tipo. Estos son los que potencialmente devendrán monstruos, de ellos hay que cuidarse. Se trabaja así, más allá de las intenciones, en la creación de una subjetividad que refuerza en el grupo de los castigados, el lugar de la “no pertenencia”. Un lugar signado por el pago de una culpa ajena a cada caso individual, ajena a sus acciones u omisiones dentro de la institución; una culpa previa, inherente a su condición de desafiado (Castel, 1997) del sistema, y en última instancia de la sociedad “normal”.

Una acción mínima, nimia, en la resolución de un conflicto se instala en un lugar donde por un lado evidencia y por otro refuerza prejuicios profundamente arraigados en la suposición de que hay un “adentro” seguro para nosotros, y un “afuera” siempre peligroso en que ellos están al acecho. Allí reside una posible vía de lectura de la situación.

Referencias bibliográficas

- Castel, R. (1997/2002). *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del proletariado*, Paidós, Buenos Aires, 2002.
- Foucault, M. (2006). *Defender la sociedad*. Curso en el Collège de France (1975-1976). FCE, Buenos Aires, 2006.
- Foucault, M. (2007). *Los Anormales*. Curso en el Collège de France (1974-1975). FCE, Buenos Aires, 2007.
- Foucault, M. (1989/1976). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI, Buenos Aires, 1989.
- Freud, S. (1992/1919). *Lo ominoso*. En *Obras Completas*, Vol. XVII. Trad. José L. Etcheverry, Amorrortu, Buenos Aires, 1992.
- Giddens, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Trad. José Luis Gil Arístu. Península, Barcelona.
- Krauskopf, D. (2000). *Participación social y desarrollo en la adolescencia*, Fondo de Población de las Naciones Unidas. San José de Costa Rica.

7 Construcción de Convivencia Liceal y resignificación de la tarea educativa

Noemi Elisa Goodson Rojas, Instituto de Profesores 'Artigas' (IPA/CFE), noelig@adinet.com.uy

En este artículo nos proponemos presentar la experiencia transitada en dos de los Proyectos de Extensión implementados desde el Departamento de Psicología del Instituto de Profesores 'Artigas', con la participación de docentes y estudiantes. Entendemos que de alguna manera ambos se complementan en lo que hace a la formación en educación para el trabajo sobre construcción de convivencia y ciudadanía.

Proyecto de Extensión: 'Convivencia Liceal: perspectivas teóricas, estrategias e intervenciones'¹

El objetivo general del mismo fue ofrecer a los estudiantes que cursaban Psicología de la Educación un espacio de formación integral en torno al tema 'Convivencia en las Instituciones Educativas', articulando enseñanza, extensión e investigación (propedéutico).

El proyecto estuvo organizado en base a la articulación de tres espacios de formación extra-curricular para los estudiantes del IPA:

- talleres temáticos en el Instituto ('convivencia en las instituciones educativas'; 'hostigamiento y bullying escolar'; 'clima institucional y vínculos')
- práctica en Centro Liceal
- espacio de asesoramiento y acompañamiento, ante y durante el transcurso de la intervención.

El taller de preparación para la práctica de intervención institucional estuvo centrado en el trabajo con aspectos vivenciales previos a la misma: expectativas, miedos, trabajo en equipos, puesta en juego del cuerpo, fortalezas y debilidades, entre otros aspectos. También se trabajaron aspectos teórico-metodológicos referidos al ciclo-taller como dispositivo pedagógico grupal de intervención.

Práctica de intervención, intercambio y formación en el Centro Liceal

Formando parte de la práctica de intervención institucional del Proyecto de Convivencia Liceal, se han realizado las siguientes actividades:

- 2 (dos) reuniones iniciales con la dirección del liceo
- Encuentro con la Sala Docente de los 3eros años del turno vespertino
- Un ciclo-taller sobre 'Convivencia' en cada uno de los 3eros del turno vespertino
- Espacios de devolución y cierre de la intervención con el equipo de dirección.

Los tópicos de interés planteados por lo/as liceales en el encuentro inicial del ciclo-taller fueron, entre otros:

- 1- el relacionamiento entre estudiantes y los adultos (docentes, adscriptos, integrantes del equipo interdisciplinario, auxiliares);
- 2- aspectos organizacionales (limpieza del local, espacios recreativos, etc.);
- 3- niveles y formas de comunicación entre pares y con los adultos;
- 4- la relación entre aspectos que hacen a la convivencia y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Respecto a los tópicos jerarquizados para trabajar en cada uno de los grupos, éstos fueron diferentes, de acuerdo a las singularidades del trabajo con cada uno de ellos.

En términos generales se focalizó el trabajo sobre la *integración y comunicación grupal*, la *participación de lo/as adolescentes como mecanismo potenciador en la resolución de conflictos tanto a nivel grupal como institucional*, y los *efectos de la convivencia grupal (clima de trabajo) en la relación con el saber y el rendimiento académico*.

1 Participantes del equipo de trabajo: Docentes: Noemi Elisa Goodson y Fabrizio Patrìti (coordinadores), Silvia Cardoso, Leticia Fernández, Toledo González y Mercedes Hernández. Estudiantes: Alarcón, Cecilia; Barreto, Lourdes; Castaño, Raquel; Delgado, Carmen; Díaz, María Eugenia; Franceschetti, Jessica; García, Paula; Gómez, Sofía; Leizagoyen, Camila; Mazzetti, Giovanna; Pérez, Paula; Rojas, Carina.

En todos los casos se buscó facilitar toma de conciencia por parte de los liceales respecto a la propia implicación en los problemas cotidianos de los que forman parte de una u otra manera, así como también de las potencialidades de la propia participación y protagonismo en la resolución de los mismos.

En la valoración de las estudiantes del IPA, los liceales se involucraron con entusiasmo a las tareas propuestas, y los docentes que facilitaron sus espacios y tiempos de clase se integraron, facilitando el trabajo.

Pensando en términos de obstáculos, facilitadores y logros, merecen ser destacados algunos aspectos:

- El entusiasmo y compromiso de los estudiantes del IPA que decidieron participar en la experiencia
- La disponibilidad del liceo para abrir sus puertas al intercambio interinstitucional con el Instituto de Profesores 'Artigas'
- La apertura inicial de algunos docentes del Departamento Académico de Psicología para realizar un emprendimiento académico común a partir de diversidad de enfoques conceptuales posibles en el punto de inicio y desde una trama referencial común en construcción.
- La integración de estudiantes de Profesorado y de Educación Social en el Proyecto
- La experiencia fue evaluada positivamente tanto por parte de los estudiantes del IPA, como por el Centro Liceal. Desde éste se sugirió para el futuro comenzar antes en el año curricular la intervención, y prolongarla más en el tiempo.

En la percepción de los estudiantes del Instituto se registra un interés potencial en algunos Liceos para trabajar sobre la temática 'Convivencia', por lo que consideran necesario y pertinente un espacio de formación específico como el propuesto en este Proyecto.

Para éstos la práctica de formación transitada implicó un acercarse a la convivencia liceal desde un lugar diferente al de las didácticas específicas, brindándoles otra perspectiva posible desde la cual mirar, pensar, planificar y evaluar las prácticas educativas. En este sentido consideramos que esta experiencia de acompañamiento, intercambio interinstitucional y formación tiende a 'amplificar' y 'profundizar' aspectos de la formación curricular propiamente dicha, contribuyendo a la integralidad en la formación.

Para el Centro Liceal implicó la inclusión de la mirada de un tercero que desde la 'función de acompañamiento' (Devalle De Rendo, 1996) tiende a provocar un cambio en la forma de mirar/se y habitar la situación educativa.

Proyecto: "Reconociendo Intercuidados en Salud Mental Docente desde las Instituciones Educativas"

Se trata de una experiencia colectiva² realizada en el IPA en el año 2015, en cuya organización participaron docentes, estudiantes, y el Equipo Acompañante desde la Comisión de Salud Laboral de ADES Montevideo. La convocatoria estuvo dirigida a todos los agentes institucionales: docentes, funcionarios y estudiantes. Se inscribieron más de 100 (cien) estudiantes, de varias especialidades de Profesorado y de Educación Social.

Como estrategia metodológica se instrumenta un ciclo taller de 3 encuentros, de 3 hs de duración cada uno, en el que se habilita un proceso de trabajo que integra aspectos conceptuales y vivenciales (los sentires, el cuerpo y el encuentro con los otros).

Se trabajaron aspectos que hacen al sufrimiento docente e institucional que frecuentemente genera la naturalización de la 'normotipia educativa' (qué es ser un buen docente, qué es una buena clase) al inicio del ciclo, y se finalizó el mismo utilizando la 'metáfora lúdica' de la 'Selva Liceal', para recrear los vínculos entre los diferentes actores institucionales en la vida de un liceo: adolescentes, docentes, equipos interdisciplinarios, educadores sociales, etc.

Este proyecto implicó un trabajo hacia adentro de la institución formadora, buscando amplificar la mirada y la reflexión sobre la convivencia liceal desde la perspectiva de los educadores.

Construcción de convivencia y resignificación de la tarea educativa

La psicología en el ámbito de la formación en educación puede aportar a la comprensión y abordaje de diferentes aspectos que hacen a la construcción de convivencia en las situaciones educativas. La convivencia se nutre de la **construcción de pertenencias, identidades psicosociales, alteridades e igualdades**. Los procesos de identificación y transferencia facilitan ampliación de referentes, modelos y mundos posibles, siempre que estén dadas las condiciones para integrar el trabajo sobre los conflictos que puedan ir emergiendo en el proceso. Las situaciones de enseñanza y aprendizaje son siempre vinculares. La relación con el saber implica y pone en juego la relación consigo mismo, con los otros y con el mundo. Y el campo de lo vincular se nutre de emociones y afectaciones. Bion plantea que nuestra primera mente es siempre una mente emocional-vincu-

2 Equipo de trabajo: Docentes: Goodson Noemi Elisa (coord.), Bermúdez Laura, Cardoso Silvia, Fernández Leticia, Hernández Mercedes y Marina Isasa. Estudiantes: Gari Lucía, Lamancha Natalia, Martínez Lucía, Tarmezano Verónica y Adriana Villafán. Equipo Acompañante: Agustín Barúa y Nydia Correa (ADES – Comisión Salud Laboral).

lar, y la entiende en términos de proceso de relación continente-contenido. Éste vehiculiza la posterior diferenciación de una mente específicamente 'cognitiva'. Los afectos, las emociones y los vínculos siempre van a estar presentes de alguna manera en los procesos de pensamiento creativo-reflexivo (Casullo, 2002). Negar los conflictos o simplemente expulsarlos impide volverlos una vía de acceso a aprendizajes más significativos para la vida personal y colectiva.

El trabajo sobre la convivencia requiere de procesos de enseñanza y aprendizaje centrados específicamente en el **trabajo sobre lo vivencial**. Es decir, el trabajo sobre la convivencia no se resuelve exponiendo contenidos académicos asociados a la temática. Como plantean Viscardi y Alonso (2013:98), se requiere "ejercitar otras formas de relacionamiento". Para ello es necesario hacerle tiempo y espacio a la conexión con la vivencia de malestar producido por el conflicto, y desde allí integrarlo a procesos de reflexión. Esto implica un trabajo sobre la complejidad de lo vincular, en la que coexisten momentos que permiten la ilusión de fusión y momentos en los que no.

Para Casullo (2002) es tarea de las instituciones educativas contribuir al desarrollo de vínculos sanos, discriminados, que permitan la contención de las diferencias y actitudes de autonomía, propiciando con ello el interés por conocer y saber. Cuando esto se trabaja a nivel grupal tiene efectos en el clima institucional. El trabajo sobre los vínculos y la grupalidad genera condiciones de enseñabilidad y educabilidad, facilitando efectos de inclusión educativa y social.

El taller lúdico-expresivo entendido como dispositivo pedagógico de formación constituye una herramienta

teórico-metodológica adecuada para ligar lo vivencial con el pensamiento y la acción en procesos de producción de sentido (Goodson, 2014). La construcción de convivencia en este sentido posibilita resignificar la tarea educativa, tanto para estudiantes como para docentes y educadores.

Otro aspecto que hace a la construcción de convivencia es el trabajo sobre sí del colectivo docente/educador a través del **análisis de la implicación**.

Cuando se parte del supuesto de que "la violencia está en los otros" (Georgi, Kaplún y Morás, 2012), en el estudiante, en el grupo, en la familia, en el barrio, etc, está difícil construir convivencia, porque se acentúa la distancia social, cultural y afectiva entre los responsables de enseñar y los educandos. Difícil enseñar y aprender sobre ciudadanía partiendo de la concepción de que la convivencia es cosa ajena, de los otros.

La reflexión sobre los vínculos se basa en la posibilidad de fragilizarse y reconocer afectaciones por parte de quienes ocupan el lugar de 'cuidadores'. El cuidado en los vínculos hace a la salud en los mismos, y ello es parte de la tarea educativa. Cuidar aspectos que hacen al desarrollo del psiquismo y al desarrollo de la capacidad de conocer de las nuevas generaciones requiere espacios y tiempos para la reflexión sobre las propias vivencias de los adultos responsables de hacer posible la tarea de educar. Estos espacios son los que posibilitan pensar las prácticas educativas transformando el sufrimiento institucional en un fortalecimiento de la capacidad para contener y procesar las diferencias, potenciando aprendizajes colectivos y personales, y recuperando fuerzas instituyentes.

Referencias bibliográficas

- CASULLO, Alicia (2002) *Psicología y educación. Encuentros y desencuentros en la situación educativa*. Santillana, Bs. As.
- DEVALLE de Rendo, Alicia (1996) *La residencia de docentes: una alternativa de profesionalización. Proyecto D.A.R.* Aique, Bs.As.
- GIORGI, V., KAPLÚN, G. y L.E. MORÁS (org.) (2012) *La violencia está en los otros. La palabra de los actores educativos*. CSIC - Ediciones Trilce, Montevideo.
- VISCARDI, Nilia y Nicolás ALONSO (2013) *Gramática(s) de la convivencia. Un examen a la cotidianidad y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay*. Empresa Gráfica Mosca, Montevideo.

8 Panoramas laborales para los jóvenes en Colombia

Por: Oscar Andrés López Cortés

Introducción

A lo largo de las últimas décadas, el gobierno colombiano ha promovido una política pública de emprendimiento como mecanismo de mitigación del desempleo y sus consecuencias, las cuales afectan, mayoritariamente, a la población joven¹. No obstante, esa política se ha enfocado en generar oportunidades de ingresos, y solo marginalmente, a generar empleos dignos. Esta política se ha dado en un contexto marcado por múltiples transformaciones, que podrían clasificarse en tres niveles: estructurales, como el auge de la flexibilización laboral, transnacionalización de la producción/concentración de la riqueza, crisis del sector educativo, pérdida de autonomía de los estados a manos de las instituciones financieras; transformaciones institucionales, como la ineficacia de las normas laborales y los mecanismos de vigilancia y control, los cierres, fusiones y reestructuraciones de empresas, la privatización de activos públicos, el aumento de control ejercido por las compañías privadas sobre las funciones estatales; y finalmente, transformaciones en la subjetividad de los trabajadores, quienes afectados por la inestabilidad laboral y agobiados por la incertidumbre, emprenden trayectorias líquidas (Bauman, 2007), las cuales generan la imposibilidad de proyectar la vida a largo plazo (Sennett, 2006).

Las transformaciones ocasionadas en la subjetividad de los trabajadores (Battistini & Wilkís, 2005), parecen estar acompañadas de la disminución de la credibilidad de los sindicatos entre los más jóvenes, por lo menos así lo indican las bajas tasas de afiliación sindical, relación sobre la cual es necesario ampliar nuestra comprensión. Este texto expondrá parte de los resultados de la experiencia obtenida durante los años 2012 a 2014 en el marco de la Práctica Investigativa Mundo del Trabajo, Cultura y Subjetividad, del Departamento de Psicología del Trabajo y las Organizaciones de la Universidad Jave-

riana. Mediante la metodología de análisis de discurso, expondré los resultados de dicha experiencia. Para ello, en primer lugar reconstruiré el marco histórico en el cual se encuadran los discursos analizados, en un segundo apartado, resumiré algunos aspectos relevantes del método empleado. Luego, a partir de fragmentos de las entrevistas a los jóvenes, identificaré los topos principales del discurso, entendidos como las justificaciones vinculadas al contenido de aquello que se pretende afirmar y que posibilitan el tránsito de los argumentos a la conclusión. Finalmente, presentaré algunas conclusiones de esta experiencia.

Marco histórico de la política de emprendimiento

En lo atinente a políticas y legislación en materia de condiciones de trabajo para los jóvenes, el periodo comprendido entre 2000 y 2015 abarca: dos reformas a la legislación laboral, dos reformas sobre ley de jóvenes y la expedición de la ley de fomento a la “cultura del emprendimiento”. Concretamente me refiero, respectivamente, a las siguientes reformas:

La ley 789 de 2002 mediante la cual se creó el “contrato de aprendizaje” como forma de vinculación de los jóvenes aprendices, convenio desprovisto de garantías laborales en materia de remuneración y estabilidad. Análisis realizados por diversos sectores y mediante diferentes metodologías (Gaviria, 2004; CID, 2003) evidencian la ineficacia de esta ley en materia de generación de empleos, lo que hace jurídicamente injustificable -a la luz del principio de progresividad- la disminución de los derechos sociales de la clase trabajadora colombiana a causa de la reforma del 2002. En cuanto a los jóvenes, esta ley precarizó sus condiciones labora-

1 Como señalan López et.al. (2015), ha existido durante años un amplio debate acerca de la manera de determinar quién hace parte de este grupo etáreo. La categoría joven es histórica y no puede ser tomada como universal. Para efectos de los argumentos que aquí serán planteados, propongo tomar por jóvenes aquellas personas entre los 14 y 28 años de edad conforme lo establece la Ley 1622 de 2013, lo que no quiere decir que de este manera se encuentre cerrado el debate respecto de quién puede hacer o no parte de lo que consideramos la población juvenil en Colombia.

les, en tanto el contrato que ellos firman como aprendices está desprovisto de algunas garantías (estabilidad, remuneración salarial) pese a que en la práctica son trabajadores al servicio de la empresa que se beneficia de sus servicios.

La ley 1429 de 2010, cuyo propósito inicial era generar estímulos para los empresarios que emplearan a jóvenes colombianos, terminó convertida en un popurrí legal. A lo largo de sus 65 artículos la ley contempló beneficios tributarios y la promoción de programas de microcrédito a favor de personas jóvenes con disponibilidad (económica, técnica, social, cultural, legal) de crear nuevas empresas, pero no creó incentivos reales para la vinculación laboral de personas jóvenes, renunciando así al objetivo inicialmente planteado².

La ley 1014 de 2006, conocida como “de fomento a la cultura del emprendimiento”. Tras el eufemismo de “formar en los jóvenes actitud favorable al emprendimiento, la innovación y la creatividad y desarrollar competencias para generar empresas” (Artículo 13 de la Ley 1014), el énfasis real de la Ley está en la generación de ingresos por cuenta propia. Entre otros mecanismos contemplados para ello, figuran: la instrucción obligatoria de la “cátedra empresarial”, dirigida a estudiantes de todos los niveles de formación -preescolar incluido- y en todas las instituciones -públicas y privadas-; el otorgamiento de beneficios para el acceso a los programas de formación técnica gratuita ofrecidos por el SENA a quienes muestren “mentalidad emprendedora” (Artículo 19); medidas que en la práctica condicionan la garantía de derechos sociales a la asunción subjetiva de los valores neoliberales.

Las reformas legales descritas, profundizaron la política neoliberal introducida en Colombia -como en la mayoría de países de Sur y Centro América- desde principios de la década de los noventa (Abal, 2004). Lejos de ampliar las oportunidades laborales para los jóvenes y de mejorar la condición de los empleos a ellos ofrecidos, abundante evidencia empírica demuestra que el desempleo juvenil en Colombia continúa doblando el promedio de desempleo para todas las edades, y aun-

que ha registrado leves descensos, la tasa de trabajo informal juvenil no ha registrado el mismo descenso. Así, la tasa de desempleo de las personas entre los 14 y los 26 años de edad durante el trimestre de noviembre de 2011 a enero de 2012, fue del 19.3%³; para el trimestre junio - agosto de 2012 en las trece ciudades y áreas metropolitanas del país, fue del 20.9%⁴; entre febrero y abril de 2015, alcanzó el 17.2%⁵, registrando un leve descenso, y finalmente, en el periodo abril-junio de 2016 ha alcanzado un porcentaje de 15,6%.

Método

Entre el 2012 y el 2014 tuve la oportunidad de acompañar como profesor e investigador la Práctica por Proyecto: Mundo del Trabajo, Cultura y Subjetividad, del Departamento de Psicología del Trabajo y las Organizaciones de la Universidad Javeriana. En el marco de ese proyecto académico, fueron adelantadas, junto con los estudiantes, diversas tareas propias del trabajo etnográfico: talleres, entrevistas a profundidad y semi-estructuradas, diseño y ejecución de grupos focales, análisis de archivo, observación participante, entre otras. Este proyecto partió de la premisa “comprender para intervenir”, consigna con la cual los estudiantes de la práctica entendían que una intervención exitosa parte de un proceso de investigación riguroso, a través del cual se puede hacer una “lectura cultural”⁶ de la organización, proceso luego del cual es posible proponer alternativas de cambio en los entornos laborales. Esta práctica se adelantó con diversas organizaciones sociales y algunas empresas. Entre las primeras, cabe destacar para efectos de este texto la participación en la Confederación General del Trabajo (en adelante CGT) y en la Fundación Escuela Taller de Bogotá (en adelante FETB). Durante el periodo señalado, se realizaron alrededor de 30 entrevistas etnográficas. Las entrevistas fueron hechas a jóvenes en la ciudad de Bogotá a través de la CGT, para indagar por los sentidos que ellos otorgan al trabajo, al sindicalismo, y a la relación entre estos dos aspectos. En cuanto a la entrevista etnográfica, puede decirse de

-
- 2 Para Un análisis detallado de esta reforma ver: López, Oscar. Jóvenes sin trabajo, democracia de papel. Excursus legales sobre el trabajo para jóvenes en Colombia. En: Consideraciones de la especialidad laboral y de la seguridad social III. Luis Alberto Torres Tarazona (Editor), Universidad Libre. En proceso de edición.
 - 3 Ver Resumen ejecutivo Bogotá 16 de marzo de 2012, MERCADO LABORAL DE LA JUVENTUD (14 a 26 años) Trimestre móvil noviembre 2011 - enero 2012. (s.f.) Disponible en: http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/juventud/RE_trim_nov_ene12.pdf Recuperado 26 de marzo de 2012.
 - 4 Ver Resumen ejecutivo Bogotá 10 de octubre de 2012, MERCADO LABORAL DE LA JUVENTUD (14 a 26 años) Trimestre móvil junio-agosto 2012. Disponible en: http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/juventud/RE_trim_jun_ago12.pdf Recuperado el 19 de noviembre de 2012.
 - 5 Ver: Resumen ejecutivo Bogotá 10 de junio de 2015, MERCADO LABORAL DE LA JUVENTUD (14 a 28 años) Trimestre móvil febrero-abril de 2015 Disponible en: http://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/juventud/Bol_eje_juventud_feb_abr_15.pdf Recuperado el 27 de junio de 2015.
 - 6 Debo hacer un reconocimiento de gratitud a todas las profesoras y profesores que durante años participaron en el proyecto, en especial a aquellos con quienes trabajé directamente durante esos años y a quienes tanto aprendí: Luz Mery Carvajal, Liliana Vargas-Monroy, Camilo Pulido, Juliana Flórez, Johanna Burbano y Francisco Javier Paéz.

forma general, que se trata de una de las herramientas válidas en la investigación para arribar al discurso construido por las personas en su vida cotidiana. Este tipo de entrevista puede ser entendida como una conversación donde los significados surgen para traer al relato las manifestaciones culturales propias de una sociedad en un momento histórico concreto, se caracteriza por permitir al narrador “reconstruir su historia en sus propios términos, los cuales son subjetivos y a la vez sociales.” (López et al 2015 p. 1801)

Los jóvenes entrevistados laboraban en ese momento en empresas privadas, a las cuales se encontraban vinculados mediante diferentes formas de contratación laboral, otros a través de contratos de prestación de servicios, algunos laboraban como independientes y otros dedican su tiempo a labores de formación técnica. Todos presentaban diversos niveles de escolaridad. El material fue sometido a un proceso de análisis de discurso, una parte de ese material lo fue mediante la propuesta de Potter y Wetherell, la otra mediante la sugerida por Ruth Wodak (2006). Para esta autora, el discurso puede ser comprendido como un “conjunto de actos lingüísticos simultáneos y secuencialmente interrelacionados, que se manifiestan a lo largo y ancho de los ámbitos sociales de acción como muestras semióticas y muy frecuentemente como «textos».” (Wodak, 2006: 105).

Como se señaló en otro momento (López et al. 2015), no hay una forma privilegiada para analizar los discursos; dentro de las propuestas se optó por una que requiere la elaboración de hipótesis “que den cuenta de los propósitos y las consecuencias de una determinada forma de usar el lenguaje, lo que enfoca el análisis en el discurso y no en la persona que lo emite.” (López et al, 2015)

Es importante enfatizar que a través de esta metodología, el lenguaje se toma como un aspecto determinante de la vida social en tanto construye y ordena nuestras percepciones y hace que las cosas sucedan (López, et al 2015), lo que implica superar el ámbito meramente descriptivo del lenguaje, para reconocer en él un nivel performativo.

Resultados

El trabajo, antes que el empleo, como constructor de identidad

Pese a las precarias condiciones de trabajo afrontadas por la mayoría de los entrevistados, en muchos relatos aparece una metáfora: “el trabajo permite ser alguien en la vida”. Por supuesto, todos los entrevistados gozan de una identidad afuera del trabajo, son hombres y mujeres con historias particulares, hijos, hermanos, miembros de una comunidad, partícipes de actividades sociales, integrantes de alguno grupo. No obstante, el trabajo mantiene esa centralidad en la vida social, que autores como Dominique Méda o Robert Castell recono-

cieron como el papel del trabajo en tanto constructor de la identidad individual (Méda) y de utilidad social (Castell)

“... en algún momento, cuando acabamos el bachillerato, mi Papá fue muy claro conmigo y con mis hermanos, <<hasta aquí yo llego, de ahí para allá lo que ustedes quieran se van a tener que valer por ustedes>> Entonces, lo mío era siempre seguir, continuar y ser alguien en la vida y no quedarme con un bachillerato, ni quedarme de pronto como un vigilante, ni un auxiliar, sin menospreciar la labor de ellos... pero yo siempre he querido como más, más y más; entonces esa labor fue la que me llevo a seguir trabajando para poder tener unos ingresos y poderme pagar mis estudios” (Entrevista a Pedro, joven trabajador en Bogotá)

Sin embargo, no es al trabajo empleo al que usualmente aluden los jóvenes como el forjador de la identidad individual. Buena parte de los entrevistados señalan que su pretensión no es emplearse, es la de trabajar como independiente el horizonte hacia donde dirigen sus trayectorias laborales.

“Creo yo que sí me gustaría apuntarle, seguir apuntándole a la independencia, porque es la única forma de tu darte también tus espacios vitales, tus espacios de vida diferentes al trabajo para poder digamos de alguna forma tener unas condiciones”. (Entrevista a Diana, joven trabajadora en Bogotá)

No estamos ya ante la aspiración laboral de antaño: la de la estabilidad laboral. Por el contrario, esta parece ser una generación de trabajadores por cuenta propia, *freelance* que se lanzan al vacío de la incertidumbre armados de una firme convicción de éxito, aunque desprovistos, en la mayoría de los casos, de las herramientas técnicas y financieras para sostener un proyecto laboral independiente.

“ya no estas consiguiendo muy fácil un contrato de trabajo a término fijo o a término indefinido, estamos hablando todo el tiempo de que tu estas en el marco de un contrato de prestación de servicios y en ese orden de ideas cuando estás en un contrato de prestación de servicios, eso te genera la necesidad de ¡buscar independencia!, finalmente estás siendo independiente, tú mismo cotizas a tu sistema, tú mismo manejas tus tiempos y horarios, aunque la realidad del tema muchas veces es que pese a que estamos en el marco de un contrato de prestación de servicios no te lo respetan y finalmente los horarios y todas las situaciones te las imponen, te imponen subordinación. Entonces es como una lógica también muy compleja porque no hay un control del Estado frente a esas temáticas también. Entonces si tú ves ahora la realidad todo el mundo está por prestación de servicios.” (Diana)

Algunos aceptan pasivamente este panorama laboral como una consecuencia inexorable de nuestra época:

“...el mercado de trabajo de hoy no es el mismo de hace veinte años, y además el joven de hoy no está pensando como lo hacían antes nuestros abuelos o nuestros padres en estar en sus puestos de trabajo toda la vida o en una misma empresa toda la vida. De ahí viene todo lo relacionado con el tema de la movilidad laboral, existe un gran componente frente al tema de la movilidad laboral, donde el joven no está pensando en perdurar en una empresa, en un mismo puesto de trabajo toda su vida, sino que quiere más bien adquirir experiencia y adquirir herramientas en aprendizaje permanente en diferentes... digamos: puestos de trabajo, en diferentes empresas” (Entrevista a Julián, joven trabajador en Bogotá)

No obstante, el discurso de aquellos jóvenes que han tenido contacto con la vida sindical es diferente. A través del discurso, la misma Diana construye una idea crítica de esa realidad laboral que en otro momento ella ve como deseable:

“como se ve el panorama de alguna forma están quitándole legitimidad un poco al contrato de trabajo, a lo que implica, a la estabilidad que implica para un trabajador, y todo se está llevando por ese lado. Además también hay unas figuras de trabajo por ejemplo en prestación de servicios y eso, en las que resultas trabajando en casa, resultas haciendo solo tus propios horarios de trabajo, por donde se le vea como que de alguna forma el camino parece ser ese, todo apunta a la independencia. Aunque si tú te das cuenta inclusive el mismo Estado está aplicando esa figura, o sea, no estamos hablando solamente que sean las empresas privadas las que la apliquen, sino que también estamos viendo que hay mucho auge estatal y es lamentable que el mismo Estado no aplique sus propias normas.” (Diana)

Lo que se puede observar en las diferentes intervenciones de los jóvenes a propósito de los sentidos que adquiere el trabajo en esta época, es una subvaloración del empleo en el futuro de sus trayectorias laborales, ambivalentemente acompañado del reconocimiento que hacen del mismo en el presente. Esto no necesariamente es una contradicción, simplemente puede ser el resultado de un complejo proceso de cambio cultural en el que los jóvenes hoy se identifican, más que las generaciones anteriores, con los valores individualistas propios del trabajador independiente o por cuenta propia. En tal sentido, ven el empleo como un trampolín, un paso obligado para saltar a la anhelada independencia en la que no le rinden cuentas a nadie. No ven el trabajo como un constructor de riqueza y cohesión social, tampoco como parte de un proyecto colectivo en el que se aprenden valores como la solidaridad o la ayuda mutua. Hoy parece que los jóvenes no buscan en el trabajo camaradas o compañeros, sola-

mente, socios temporales y aliados estratégicos.

Estos cambios de apreciación también inciden en la manera como los jóvenes perciben el sindicalismo. Como lo evidencian las estadísticas, en Colombia se registra un importante descenso en la tasa de sindicalización. Sin embargo, es difícil establecer con precisión qué porcentaje de las personas sindicalizadas en el país son menores de 28 años.

No se puede desconocer que la edad de inserción laboral en el mundo ha cambiado durante las últimas décadas. La prolongación del ciclo de formación académico, la permanencia de los jóvenes en sus hogares paternos hasta una edad madura, incluso las iniciativas estatales a través de becas y subsidios para mantener a los jóvenes como estudiantes durante más tiempo y así disminuir las tasas de desempleo juvenil, son factores que, entre otros, implican que los jóvenes inician a una edad cada vez mayor sus trayectorias laborales. Esta situación, no obstante, tampoco puede ser objeto de generalización, ya que pueden registrarse muchos matices a causa de las diferencias socio económicas, regionales y de género. Pese a las diferencias, no se puede descartar el hecho de que los jóvenes ingresen más tarde que antes al mundo laboral, como un factor que puede incidir en las bajas tasas de afiliación sindical. En esa medida, los datos estadísticos no nos ofrecen información suficiente. Quizás podemos encontrar otras causas de la baja tasa de afiliación sindical entre las personas jóvenes cuando exploramos en los discursos que construyen sobre el sindicalismo.

El sindicalismo como último recurso

En términos ideales, el sindicalismo debe ser un canal democrático de expresión de los movimientos sociales para encauzar sus reivindicaciones, incidir en las decisiones políticas y permitir la participación ciudadana en la construcción de un modelo económico justo. En esas condiciones, el sindicalismo debería aparecer con independencia de las condiciones económicas que afrontan las personas. No obstante, lo que apreciamos en el sindicalismo en Colombia, es que este aparece cuando las condiciones socio económicas son tan precarias que no parece haber salida.

“Nos reunimos con un grupo de trabajadores de la universidad que estábamos preocupados por los derechos de los trabajadores y decidimos fundar el sindicato. Lo formamos con 27 personas de las mínimas requeridas que son 25 (...) esto se dio por que se han desconocido sistemáticamente nuestros derechos por parte de la institución, lo que ya ha conducido a que adelantemos diferentes acciones de tipo judicial y penal, por violación al derecho de asociación, querrelas administrativas ante el Ministerio del Trabajo y acciones de tutela en protección a nuestros derechos” (Entrevista a Felipe, joven sindicalista en Bogotá)

Ante la pérdida de la fe en los mecanismos jurídicos, es necesario acudir a la organización social. Pareciera entonces que es desde el padecimiento de condiciones extremas, de amenaza real de los mínimos vitales, que los jóvenes deciden hacer parte, o incluso crear, una organización sindical. Son las crisis las que abren el camino hacia nuevas posibilidades de acción y de comprensión del mundo:

En algún momento, hace muchos años atrás, si tuve la oportunidad de hablar con un sindicalista y aprendí algunos argumentos con ellos, y cruce algunas palabras. Pero nunca mi misión era la de pertenecer a un sindicato. Con los despidos injustos y con lo que pasó en la universidad donde trabajaba, y la violación de los derechos en el caso del pago de la seguridad social, los atropellos frente a los empleados, los despidos y tantas otras violaciones, eran terribles. Pero cuando nos tocó a nosotros, los que trabajábamos en la parte administrativa, entonces todo cambió. Ahí comencé a conocer la labor sindical y yo dije “esto me gusta a mí, esto es lo mío”, ayudar a las personas, guiarlas, que no los atropellen, que no se sigan dejando atropellar porque alguien se cree que es un jefe y cree que porque es jefe puede hacer y deshacer y tratarlo a uno de la forma que ellos quieran. Entonces eso mismo me llevó a vincularme un poco más con la actividad sindical y poder demostrarle a la gente, con muchos argumentos, lo que pueden hacer para que no les sigan atropellando sus derechos.” (Felipe).

Felipe, como muchas personas que integran los movimientos sociales, es capaz de reinventarse a sí mismo, de dar el giro, de abandonar sus prejuicios, sus temores, fue capaz de ponerse en el lugar de los otros, aunque ciertamente lo fue solo hasta el momento en que él se vio a sí mismo sin garantías. Es en esa crisis donde las personas, probablemente sin distingo de edad, consideran que deben luchar por los derechos de un colectivo, salir de su esfera, abandonar el individualismo que parece constituir la cultura de una época en la que los vendedores de juegos electrónicos nos invitan a caminar por la ciudad, pero sin mirar a los demás, sin ver sus rostros, sin comunicarnos gestualmente con nuestros congéneres, mirando únicamente la pantalla de los dispositivos electrónicos en busca de *pokémones*.

“Si me sindicalizo me echan”

Si bien los jóvenes contemplan el ejercicio del derecho de sindicalización como un recurso extremo, es necesario tener en cuenta que se trata de un derecho fuertemente estigmatizado en nuestra sociedad. Aquel que

decide sindicalizarse es objeto de sanciones sociales, familiares, y los que es aun peor, laborales. Como lo ha señalado la OIT a través de las recomendaciones del Comité de Libertad Sindical, el uso de listas negras por parte de muchas empresas sigue siendo una práctica recurrente de los ambientes laborales. Eso parece ser verídico en el caso de Colombia:

“Ahora un joven con toda esa realidad sale a buscar trabajo, sale a ubicarse en una empresa, y en la empresa ya lo están estigmatizando porque usualmente usted no se puede vincular a una organización sindical. Hay empresas donde la situación es así, entonces, si una persona se ve en esas condiciones, ve su entorno social y dice: no, yo no me puedo... si yo me vinculo a la organización sindical me echan y me dejo de ganar mi salario mínimo, pues ¿tú que vas a hacer?, obviamente tú lo vas a ver de manera muy negativa, y prefieres no vincularte a un tipo de movimiento social. También por desconocimiento, evidentemente el asunto sindical y la estigmatización se basa también en el desconocimiento” (Diana)

Es frecuente encontrar en los discursos cotidianos la versión según la cual los sindicatos acaban con las empresas. Durante el trabajo de campo, personas jóvenes vinculadas a organizaciones del sector financiero, coincidían en afirmar que sindicalizarse en el banco era un problema, “pues una vez que lo hacías, no podías seguir escalando dentro de la organización”⁷. En ese sector, los jóvenes temen sindicalizarse ya que la sanción (no reglamentaria, informal, consuetudinaria) que reciben quienes se sindicalizan, es la imposibilidad de aspirar a un cargo de mayor jerarquía y remuneración dentro de la entidad. Las organizaciones sindicales en el sector financiero, son objeto de una fuerte estigmatización por parte de los bancos, las aseguradoras y demás instituciones del sector, las cuales emplean un buen porcentaje de trabajadores jóvenes, pero además, comparten la información sobre vinculación laboral, en teoría, por asuntos de seguridad⁸.

De manera que la libertad de sindicalizarse, consagrada en la Constitución Política y los convenios internacionales, resulta en entredicho para los jóvenes en Colombia, pues no es extraño que cuando ejercen ese derecho, sean objeto de sanciones que truncan sus posibilidades de crecimiento personal y profesional. Esta estrategia empleada por algunos empresarios, tiene mayor éxito en una sociedad donde la cultura del individualismo crece diariamente, donde el aislamiento de las personas aumenta y la comunidad luce como un simple anacronismo, un lugar de nostalgia propio de los viejos.

7 Diarios de campo. Marzo de 2013

8 Diarios de campo. Marzo de 2013

¡Ay... los tiempos cambian!

A menudo escuchamos esta consigna en los jóvenes, pero también entre los mayores, aunque con sentidos distintos. Los primeros para señalar que quienes vamos adelante debemos ajustarnos a los nuevos tiempos, comprender que hoy los jóvenes trabajan de otro modo, tienen otros sueños, anhelan cosas distintas. Los mayores, quizás usamos esta expresión como un signo de nostalgia, de anhelo de un tiempo pasado que fue mejor, o al menos, que percibimos como mejor. Esta expresión puede contener un signo del desencuentro generacional que afecta a las organizaciones sindicales. Con frecuencia encontramos quejas de los jóvenes que han tenido contacto con sindicatos a causa de la imposibilidad del relevo generacional que los caracteriza.

“Lo que pasa hoy en día dentro de los sindicatos es que la gente de edad que manejan muchos departamentos, están sesgados en que las cosas se tienen que hacer como ellos digan, y como ellos venían manejándolas desde hace 20 años; entonces para ellos ha sido muy difícil que llegue un joven y que traiga otra visión, otra metodología, otra forma de trabajar, para ellos eso es muy duro que les vengán a cambiar su metodología, y es que van a ver las cosas desde otro punto de vista, y es que las cosas no son así. Entonces yo creo que en esa parte es importante capacitar a todos estas personas de que la juventud viene con ideas frescas y hay que darle la oportunidad.” (Julián)

Esta situación, como muestran los trabajos de Paula Abal (2004, 2007, 2011) en Argentina, no es exclusiva de Colombia. Al parecer el sindicalismo envejece sin que el relevo generacional esté garantizado. Esto refleja una fractura cultural e ideológica entre quienes lideran los sindicatos y los jóvenes que ven en ellas organizaciones que no están sintonizadas con las búsquedas de sentido de muchos jóvenes trabajadores⁹.

La estructura de las organizaciones sindicales y el hecho de que estas nacieron y se desarrollaron con el fordismo, hace que este movimiento social en ocasiones sea incapaz de aproximarse a los jóvenes trabajadores, o de permitirles a ellos aproximarse a los sindicatos. Durante la práctica investigativa a la que hice referencia al inicio, tuvimos la oportunidad de contactarnos con una central sindical que nos describió el intento de acercamiento que habían tenido con un movimien-

to de artesanos que laboran vendiendo los productos de su trabajo en el parque de Usaquén (Bogotá D.C.). Al respecto, nos comentaron algunos líderes de esa Central, que dicho acercamiento no había sido posible debido a que los artesanos, en su mayoría jóvenes, no les interesaba agremiarse como sindicato, entre otras razones, porque eso les implicaba obtener el reconocimiento de una personería jurídica ante una dependencia estatal, crear una estructura de dirección jerárquica, crear unos estatutos y regirse por ellos, pagar una cuota de afiliación, y otras obligaciones que simplemente no estaban dispuestos a asumir. Ante esa reacción, la Central sindical sencillamente abandonó el contacto, quizás porque a esta tampoco le sirve agremiar trabajadores que no están dispuestos a obedecer la disciplina de una organización jerárquicamente estructurada y sometida a los principios de la democracia liberal y la vigilancia del Estado. Por la razón que fuere, parece crecer un abismo entre jóvenes trabajadores informales y las estructuras tradicionales del sindicalismo, lo que debe prender una señal de alerta para estas últimas, pues es necesario que se adapten a las realidades laborales de aquellos que son los más marginados del neoliberalismo.

No obstante, también es posible encontrar unas continuidades intergeneracionales de las luchas sociales en el trabajo, lo que muestran una situación distinta.

“cuando yo estaba con una edad cercana a los ocho años algo así, mi papá, como muchos otros compañeros de él, fueron liquidados de la empresa de energía eléctrica y se constituyó entonces a partir de allí una asociación de técnicos electricistas independientes. Y, luego de eso mi papá y mi mamá, digamos tuvieron la oportunidad de montar una pequeña tienda en el barrio, y allí él promovió la formación de una asociación de vendedores ambulantes y estacionarios para la localidad, en la cual comenzamos a trabajar también en el desarrollo de una organización que representara los intereses de ese sector de trabajadores de ese momento.” (PEDRO)

Es evidente en este relato cómo la posición política se aprende generacionalmente. Un joven que vio a su padre luchar por mejores condiciones de vida para su familia y sus vecinos, aprende el valor de la solidaridad, de la construcción de comunidad que subyace a una causa en beneficio colectivo. Si bien la precarización de

9 Se trata, por supuesto, de una situación que no se puede generalizar para América Latina, ni siquiera para Sur América. En conversación personal sostenida con Hugo Barreto, profesor de Derecho Laboral de la Universidad de la República e investigador en temas sindicales, me explicó que las organizaciones sindicales de Uruguay están experimentando una suerte de relevo generacional, así como se presenta una fuerte vinculación del movimiento estudiantil con el movimiento obrero. Estas características no parecen estar presentes en la mayoría de países de Sur América, diría incluso que en ningún otro como en Uruguay, razón por la cual considero que tenemos aquí una veta de investigación urgente de ser explorada con detalle.

las condiciones cambian el escenario de la lucha, hay algo de la esencia de esta que se mantiene.

Con todo, es claro que hay brechas intergeneracionales que dificultan el ingreso de los jóvenes a las organizaciones sindicales, algunas de ellas son consecuencia de la flexibilización laboral: como la contratación temporal y por prestación de servicios, otras de orden cultural: como la estigmatización del sindicalismo, el auge del individualismo y la ruptura de los valores asociados al comunitarismo; otras de tipo estructural: como la rigidez de las organizaciones sindicales y su dificultad para aproximarse a colectivos de jóvenes trabajadores marginados.

Es difícil establecer las causas de este fenómeno, lo que abre nuevas preguntas para la investigación en nuestro

entorno, investigación que probablemente requerirá menos trabajo de escritorio y más trabajo de campo, menos búsqueda bibliográfica y más observación de la vida cotidiana, que como sostiene David Harvey, es de donde más riqueza extrae el capitalismo.

Como se puede observar, los panoramas laborales para los jóvenes en Colombia son muy diversos y complejos. No fue mi intención reducir esa complejidad, mucho menos formular un diagnóstico al respecto. Simplemente quise aquí exponer otras rutas de investigación social que se tienden a medio camino entre la antropología social y el análisis cultural del derecho, ruta que probablemente debemos explorar si pretendemos afrontar una realidad compleja con herramientas que no son simples, pero que pueden ser útiles.

Referencias bibliográficas

- Abal, P. (2004) Identidades colectivas y dispositivos de control en el marco del empleo asalariado joven. Un estudio de casos en el sector supermercadista En: *Revista Argentina de Sociología*, vol. 2, núm. 3, pp. 74-94.
- Abal, P. (2007) El destierro de la alteridad. El caso Wal Mart Argentina. En: *Revista Mexicana de Sociología* 69 N° 4, pp. 683-727.
- Abal, P. (2011) Estatutos sindicales, la fuente olvidada. El caso de las estructuras sindicales de empleados de comercio. *Trabajo y Sociedad* No 17, pp. 213-227.
- Bauman, Z. (2007) *Vida de consumo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Battistini, O & Wilkis, A. (2005) El valor del trabajo en las construcciones identitarias de un grupo de asalariados jóvenes En *Cuadernos de Antropología Social*, N° 22 pp. 55-7.
- Centro de Investigaciones para el Desarrollo – CID. (2003). *Evaluación de la Reforma Laboral (Ley 789 de 2002). Informe Final*. Bogotá, Universidad Nacional de Colombia.
- Gaviria, Alejandro (2004). *Ley 789 de 2002: ¿Funcionó o No?* de Gaviria. CEDE Documento 2004-45.
- Lopez, O et al. *Sindicalismo y trabajo: la experiencia de los jóvenes bogotanos desde sus repertorios interpretativos*. *Revista Universitas Psychologica*. Año 2015. Bogotá, ISSN 1657-9267 Volumen 14 N° 5 páginas 1795-1808.
- Méda, Dominique. (1998) *El trabajo un valor en peligro de extinción*. Editorial Gedisa
- Potter, J., & Wetherell, M. (1996). El análisis de discurso y la identificación de los repertorios interpretativos. *Psicologías, discursos y poder*, 66.
- Sennett, R. (2006) *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Sisto Campos, V. (2012). Analisis del discurso y psicología: A veinte años de la revolución discursiva. *Revista de psicología* , 185-208.
- Wodak, Ruth. El enfoque histórico del discurso. En. Wodak y Meyer (Comps) *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Editorial Gedisa, 2003, página 105.

Normas editoriales para publicación de artículo en la Revista del Departamento de Psicología del Consejo de Formación en Educación

1. TEXTO

La comunicación deberá cumplir las siguientes especificaciones:

- Extensión máxima: 12 mil caracteres con espacios en folios A4, incluidas las notas y las referencias bibliográficas.
- Formato: Word,
- Fuente: ARIAL cuerpo 12.
- Párrafo: Alineación justificada. División de palabras desactivado. El texto deberá ir a espacio y medio. Si se emplean ejemplos, estos irán con interlineado simple, sangrados y numerados.
- Encabezamiento:
- Título: centrado con mayúsculas de cuerpo 12.
- Nombre y apellidos del autor: debajo del título, centrados, con minúscula versal de cuerpo 10.
- Instituto o centro al que pertenece el autor: debajo del nombre, centrado con minúscula de cuerpo 10.
- Dirección electrónica: debajo de la institución de origen.

2. EJEMPLOS

Los ejemplos deberán situarse en el cuerpo del texto y a dos espacios del mismo. Irán sangrados por ambos lados, sin comillas, en tamaño 11. Se recurrirá a la numeración consecutiva con orden automático desactivado y se utilizarán números arábigos entre ANEP CODICEN Consejo de Formación en Educación República Oriental del Uruguay Departamento Nacional de Psicología: Asilo 3255 Montevideo. La zona específica del ejemplo que se desea resaltar debe ser remarcada en cursiva. Si agrupase varios ejemplos bajo el mismo número, se marcará cada uno con una letra.

3. CITAS

Las citas largas se separarán del cuerpo del trabajo e irán sangradas por ambos lados, a dos espacios del resto del texto, sin comillas, en tamaño 11. Las citas breves podrán integrarse en el cuerpo del artículo, pero entre comillas.

Las referencias bibliográficas completas irán al final del trabajo, por lo que se recomienda que los datos primarios se introduzcan dentro del propio texto (entre paréntesis cuando sea del caso), incluyendo en su interior el autor, el año y la página de la cita, como, por ejemplo: ...en De Mauro 1965: 9.

Si se trata de un libro reeditado, se indicará el año de la primera edición y el de la edición empleada, separadas ambas fechas por una barra inclinada. Por ejemplo: ... (Scalise 1984/1987: 158).

Si la edición del libro abarcó más de un año, se recoge el lapso separando los años mediante un guión. Por ejemplo: Meyer-Lübke (1890-1906: 169).

Si fuese necesario incluir el nombre del autor en el propio texto, el año de publicación y las páginas irán entre paréntesis:

- Como señala Hale (1996: 150): «.....». ANEP CODICEN Consejo de Formación en Educación República Oriental del Uruguay Departamento Nacional de Psicología Asilo 3255.

En las citas de publicaciones en web, deberá consignarse la dirección completa de los sitios consultados.

4. NOTAS

Se presentarán al final del texto, numeradas con números arábigos entre paréntesis con ordenamiento automático desactivado.

Las llamadas dentro del texto irán en superíndice con ordenamiento automático desactivado.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Se consignarán solo las referencias bibliográficas citadas en el cuerpo del texto, que deberán contener los siguientes datos:

- Autor o autores: apellido en mayúscula y, en segundo lugar y separado por coma, nombre de pila en minúscula. Si fuesen varios los autores, se incluirán todos los siguientes al primero con nombre de pila en minúscula y apellido en mayúscula (en este orden).
- Año de publicación: entre paréntesis, con primera edición y edición consultada de la obra separadas por barra (ver punto 4).

- Título de la obra: en cursiva, si se trata de un libro; entre comillas y en letra regular, si se trata de un artículo.
- Pie de imprenta: ciudad de publicación y editorial. Para un artículo, se incluirán los datos de la obra a la que pertenece, número de la publicación, época, año, páginas que abarca.
- Puntuación: se aclara, para cada caso, en los siguientes ejemplos:
- BOSQUE, Ignacio (2007): *Las categorías gramaticales*. Madrid: Síntesis.
- ANEP CODICEN Consejo de Formación en Educación República Oriental del Uruguay Departamento Nacional de Psicología: Asilo3255 Montevideo.

OTROS EJEMPLOS:

GIRÓN, José L. (2002): «Procesos de gramaticalización del español clásico al moderno» in *Actas del V Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, Echenique, M. T. y Sánchez Méndez (eds.). Madrid: Gredos.

PIERA, Carlos y Soledad VARELA (1999/2000): «Relaciones entre morfología y sintaxis» in *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, dirigida por Ignacio Bosque y Violeta Demonte. Cap. 67. Madrid: Espasa Calpe.

GRANDA, Germán de (1983): «La Lingüística Románica y su contribución a la teoría general de la Gramática Histórica», in F. Marcos Marín (coord.): *Introducción plural a la gramática histórica*. Madrid: Cincel, pp. 259-288.

6. CORPUS BIBLIOGRÁFICO

Todos los ejemplos deben indicar la fuente de la cual se obtuvieron. Se puede emplear, a esos efectos, una o más palabras clave a modo de abreviatura, o símbolo. Al final del trabajo, con indicación de la codificación empleada entre paréntesis rectos y los datos bibliográficos completos de las fuentes utilizadas, deberán ordenarse cronológicamente usando puntos para la separación de datos, dos puntos entre ciudad y editorial, y coma entre editorial y fecha. Por ejemplo:

[V2] Ecloga II. Virgil. *Eclogues. Georgics. Aeneid 1-6*. Trad. H. R. Fairclough and G. P. Goold. *The Loeb Classical Library 64*. Cambridge, Mass. / London: Harvard University Press, 1999.

7. CUADROS, TABLAS, IMÁGENES

Si los hubiere, tendrán que enviarse, numerados, como archivo independiente con la indicación del lugar en que deben insertarse. ANEP CODICEN Consejo de Formación en Educación República Oriental del Uruguay Departamento Nacional de Psicología: Asilo 3255 Montevideo.

8. ORTOGRAFÍA

El número en superíndice precede al punto, la coma y al punto y coma.

Las comillas preceden al número en superíndice. Por ejemplo:

(1) «La composición reúne dos o más palabras en una»⁵. Las referencias entre paréntesis se ubicarán después de las comillas:

(1) «...era siempre obligatorio el femenino» (Cano 2004:864).

El punto siempre se ubica al final del segmento que cierra con comillas, paréntesis o superíndice.

No se usa punto final en los títulos.

Se empleará, en todos los casos, comilla española. Las internas, serán simples: «La base de 'lumbre' ha sido grandemente productiva».

Las expresiones metalingüísticas se notarán con comilla simple.

Las citas en segundas lenguas (no español) o en lenguas antiguas, con cursiva y comillas españolas.

Las citas en griego, ruso, hebreo o árabe se presentarán transliteradas.

Cada sección irá encabezada con el título en minúscula versal negrita y deberá subtitularse en primer lugar, con minúscula regular negrita y, en segundo lugar, con minúscula regular común. La numeración tendrá orden automático desactivado. Ejemplo: ANEP CODICEN Consejo de Formación en Educación República Oriental del Uruguay Departamento Nacional de Psicología: Asilo 3255 Montevideo.

9. SECCIONES

El orden de los datos y de las secciones será el siguiente: Título general / Nombres de autores / Institución de origen / Dirección electrónica / Título de sección / Subtítulos / Conclusión / Notas / Ref. bibliográficas / Corpus bibliográfico.

