

CUADERNILLO DE INGRESANTES

FPsico 2021

14:19



Detalles de la reunión ^



1. Carta de bienvenida - Soledad Cottone	3
2. Breves palabras de bienvenida - Mirta Spedale	4
3. Palabras para lxs que llegan - Betina Monteverde, Nahuel Cravero	5
4. Trazar nuevos porvenires - Nahuel Senzamici	6
5. La Universidad como Derecho - Eduardo Rinesi	8
6. Presentación cátedra Psicología	12
7. Cronología para una historia de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario - Antonio Gentile	15
8. Presentación cátedra Problemática Filosófica	20
9. Presentación cátedra Problemas Epistemológicos de la Psicología A	22
10. Presentación cátedra Problemas Epistemológicos de la Psicología B	24
11. Nada sobre nosotras sin nosotras - Comunidad Trans	26
12. La Wally posible - Morena García	29
13. Protocolo de acción y prevención frente a situaciones de violencia de género en la Facultad de Psicología Universidad Nacional de Rosario	31
14. Tener incertidumbre hoy es un acto de normalidad - Entrevista a Alicia Stolkiner	35
15. De encierros, aislamientos y circos al aire libre - Tatiana Moreno en "Notas de pandemia. Reflexiones, lecturas y experiencias escritas en tiempos de aislamiento social y virtualidad"	38
16. Presentación cátedra Desarrollos Psicológicos Contemporáneos A	41
17. Presentación cátedra Desarrollos Psicológicos Cotemporáneos B	55
18. Discapacidad y accesibilidad en nuestra Facultad de Psicología - Mariel Chaperó, Marisa Chamorro, Gabriela Fernández	63
19. Presentación cátedra Pedagogía	66
20. Presentación cátedra Psicología de la niñez.	70
21. Presentación cátedra Psicología de la Adolescencia	74
22. Presentación Residencia Docente	78
23. La modorra del monstruo - Marcelo Percia	82
24. Presentación cátedra Didáctica y Currículum	94
25. Presentación cátedra Historia de la Educación	96
26. Plan de estudio	100
27. Agradecimientos	112
28. Staff equipo de gobierno Facultad de Psicología	113

1. CARTA DE BIENVENIDA

Hola, quisiera empezar preguntándoles ¿cómo están? Pregunta que hago desde la preocupación que amerita el tiempo que nos toca transitar, tiempo en el cual se ha transformado todo lo cotidiano. No fue fácil inscribir lo que sucede a partir de la Pandemia por COVID-19, aun conservamos esa dificultad.

En todos los espacios y actividades se han producido afectaciones cuya duración y efectos son difíciles de prever. La Pandemia nos atravesó a todos, en forma diversa, íntima, pero también colectiva. Por eso, desde la Facultad de Psicología, apostamos a no responder de manera automática y reconocer que necesitamos a los otros. Necesitamos reconocer, e intentar reparar lo dañado. En este sentido, queremos que ustedes, ingresantes, sientan que tienen proyectos que les pertenecen e incluyen.

Heredamos rasgos de nuestros antecesores, también posición social, origen y disposiciones, modos de percibir y actuar en el mundo, que se hacen cuerpo e historia singular. Esa historia puede inscribirse como destino o bien transformarse a partir de la apropiación de un derecho, entre ellos, el derecho a estudiar. Garantizar este derecho en la Universidad se vuelve una obligación para quienes habitamos la institución porque sostenemos que la igualdad como valor debe configurarse desde el inicio y ser la clave que comande nuestras prácticas.

En este momento, ustedes inician una carrera –Psicología o Profesorado en Psicología– que abre a preguntas por lo humano, por el sufrimiento, por el aprender, por la diferencia. Por si no lo saben, les cuento que la primera carrera de Psicología se crea en 1955 aquí en Rosario – cuando todavía pertenecíamos a la Universidad Nacional del Litoral (la Universidad Nacional de Rosario se crea en 1968) –, sin embargo el golpe cívico-militar ocurrido ese mismo año negó su creación y vuelven a refundarla en enero de 1956. En ese tiempo la Carrera de Psicología pertenecía a la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Fue el 15 de diciembre de 1987 que, por mandato de la Asamblea Universitaria de la Universidad Nacional de Rosario, se crea la Facultad de Psicología tomando la base de la Escuela de Psicología de la Facultad de Humanidades y Artes.

Les traigo un pedacito de nuestra historia porque como decana de la Facultad de Psicología, y

en representación de un proyecto político académico, sostengo que memoria y olvido son los campos de batalla en los que se modela la identidad colectiva. Pensar la historia, trabajar sus continuidades y discontinuidades, es recuperar los proyectos, marcas, trazos que configuran la comunidad, lo social, lo institucional, lo singular.

Mucho de lo que aquí les propongo lo van a estudiar en el transcurso de la carrera elegida. Sin embargo, me resulta imprescindible darles la bienvenida desde una posición situada porque aspiro que desde el inicio, en este aquí y ahora, comencemos a construir futuro.

Soledad Cottone, Marzo 2021

2. BREVES PALABRAS DE BIENVENIDA

Este es un breve escrito de bienvenida. Una bienvenida muy particular, en un contexto inédito que ha interpelado nuestra condición humana y ha cambiado de manera abrupta y brutal nuestra forma de habitar el mundo.

En principio, quiero invitarlxs a sentirse cómodxs en su Casa, es decir, en nuestra Casa. La llamo de esa manera porque llegar a ella es el fruto de una elección de vida, de la convicción que a partir de esta elección se puede proyectar el futuro.

Se las quiero presentar: en nuestra Casa pensamos el conocimiento como una producción colectiva y local puesta al servicio de las demandas de nuestros pueblos, un trabajo que es en diálogo con la sociedad, como inequívoca manera de atacar la desigualdad y la exclusión. Sostenemos que éticamente el saber debe ser encauzado en virtud de lo que demandan nuestro tiempo, nuestro país y nuestra región.

Nuestra Facultad de Psicología pertenece a una Universidad que está en esa tarea. El rector Franco Bartolacci ha instalado desde el inicio de su gestión un discurso fundacional en relación a una mirada distinta y necesaria para concebir la Universidad Pública, y nosotrxs estamos -como Unidad Académica- en la misma sintonía: si la Universidad es el ámbito en el que se dirimen sentidos y a la vez se expresan conflictos sociales, es entonces también el ámbito en el que deben desplegarse todas las herramientas posibles para resolverlos y evacuarlos.

Estas convicciones son previas a la Pandemia, que nos ha puesto a prueba y nos ha exigido respuestas inmediatas a situaciones imprevisibles. Las sostenemos a pesar de los nuevos escenarios. La única manera de lograrlo es de manera colectiva.

En tanto todxs hemos transitado por caminos desconocidos en este último año, y sabemos que estamos en presencia de un hito en nuestras vidas -hay un antes y un después de 2020-, queremos acompañarlxs y alojarlxs en esta instancia y a lo largo de las carreras que inician.

Quienes formamos parte de la comunidad educativa de la Facultad de Psicología y hemos transitado codo a codo estos tiempos difíciles, les ofrecemos nuestra experiencia y nuestra

mejor predisposición para que en el tiempo más breve posible cada unx de ustedes pueda referirse también a la Facultad como “nuestra Casa”.

En nombre de mis compañerxs de gestión, del claustro docente, de lxs compañerxs no docentes y de graduados, les doy la bienvenida y lxs invito, en palabras del Rector de la UNR, “... al apasionante desafío de imaginar y hacer posible una Universidad moderna e innovadora, de excelencia y popular, más democrática y transparente, inclusiva, diversa y feminista, y estrechamente vinculada a la agenda, los actores y las instituciones de su tiempo”.

BIENVENIDXS INGRESANTES 2021

Mirta L. Spedale
Vicedecana Fac. de Psicología UNR

3. PALABRAS PARA LXS QUE LLEGAN

Como todos los años, es un gran placer darles la bienvenida a nuestra querida Facultad de Psicología; en lo particular, este es un comienzo extraño para todxs nosotrxs, la pandemia ha sido un acontecimiento que ha trastocado nuestras vidas y a la sociedad toda, al tiempo que nos desafía a producir nuevos conocimientos y prácticas en lo atinente a los impactos subjetivos y a las políticas públicas relativas a Salud/Salud Mental.

Es también un desafío institucional, ya que tendremos que iniciar un tránsito sin la materialidad edilicia y construir otras formas de relación para ir tejiendo nuevas experiencias en torno a lo pedagógico, a las formas de establecer lazos con el conjunto de lxs claustros (docentes no docentes-estudiantes-graduados), otras formas de encuentro que permitan el debate y la construcción de caminos más inclusivos.

Aspiramos a que esta nueva instancia deje en ustedes, como ha dejado en nosotrxs, profundas marcas en lo personal y en la formación profesional, huellas imborrables de textos, debates, clases, chistes, amigos, así como nuevas formas de pensar el padecimiento psíquico y social.

Lxs invitamos a valorar las lecturas, ese fascinante encuentro con las letras de los diferentes autores, a construir una formación profesional crítica con un fuerte compromiso ético en lo público, que aporte a crecimiento social y cultural de nuestra sociedad.

Deseamos que cada espacio de cátedra pueda alojarlos y dar apertura a diferentes conocimientos que les permita construir en conjunto nuevas miradas acerca del sujeto, el mundo y la sociedad.

Las oportunidades están abiertas, la meta es un lugar mejor para todos y todas.

Y como dijera Sigmund Freud:

“Algún día, en retrospectiva, aquellos años de lectura, investigación y de lucha serán recordados como los más bellos.”

(Freud, El Porvenir de una ilusión, 1927)

Betina Monteverde
Secretaria de Asuntos Académico
Nahuel Cravero
Secretario Técnico de Asunto Académicos

4. TRAZAR NUEVOS PORVENIRES

Nos toca darles la bienvenida transitando un acontecimiento sin precedentes, del que no hay registro ni biografía previa.

El año pasado, en pleno desarrollo de la Jornada de Ingreso 2020, se detectan y anuncian en nuestro país los primeros casos de covid-19 y, en días posteriores, se decreta el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. Con la suspensión de casi todas las actividades adviene una incertidumbre que, al día de hoy, nos habita.

No fue fácil reconstruir, nadie ha quedado por fuera de esta Pandemia. Porque un hecho de tal envergadura toca la fibra de lo íntimo y lo singular pero también tiene un fuerte impacto en lo colectivo.

Reducir esta pandemia al registro de enfermxs, a si existe o no circulación comunitaria, es darle la espalda a toda una serie de hechos que ponen en valor los lazos, las cercanías, el resguardo de aquello que nos humaniza. Tal como ha dicho Emiliano Galende:

“Los anticuerpos biológicos son procesos que se dan en el individuo; los cuidados y la producción cultural y política de la salud mental, constituye un llamado que corresponde a lo colectivo”.

Y ante eso que nos convoca desde lo colectivo hemos podido trazar un porvenir, una serie de acciones para que nadie se quede solx, sobre todo aquellxs que iniciaban su tránsito por la Universidad.

Gracias a un relevamiento estudiantil, y al trabajo nodocente, pudimos construir una herramienta que permitió ubicarnos de otra manera.

En julio y agosto hubo una serie de llamados desde la institución, en total 1800, un deber y una deuda con cada unx de lxs ingresantes. Muchxs de ellxs parte de una primera generación universitaria, otrxs expectantes y a la espera, agradecidxs y emocionadxs por el gesto.

También fue necesario repensar una forma de acreditación del saber que no resulte excluyente, poniendo en valor y en análisis la diversidad de situaciones que, a lo largo del año,

se nos fueron presentando. Contemplar lo que atañe a generalidades sin descuidar cada singularidad.

Se dieron respuestas, se recepcionaron enojos y malestares. Hubo toda una comunidad implicada lidiando con la tecnología, sosteniendo con esfuerzo, un año complejo.

A todos estos obstáculos y dificultades los hemos ido sorteando entre todxs, tratando de que nadie se quede en el camino de lo incierto.

Con el protagonismo de Comunas, Municipios y Organizaciones Sociales hemos llevado adelante la firma de un convenio con autoridades y referentxs de distintas ciudades y localidades cercanas a Rosario, con el objetivo de brindar acceso a espacios que cuenten con dispositivos y conectividad para todxs lxs estudiantes de nuestra Facultad que allí residan. Una apuesta para ampliar los márgenes, un llamado para que la Universidad recupere su valor social.

Hay algo muy conmovedor en el sentirse parte, en saber que hay un lugar que lxs piensa y lxs espera. Sin estas condiciones, estos rituales que marcan un inicio, sostenerse en la Universidad como en otros tantos espacios, se torna imposible.

Ustedes son la generación que puso -y pone- de manifiesto cómo transitar estos tiempos tan ajetreados y particulares. Y la que, seguramente, tenga la capacidad y lucidez de trazar nuevos porvenires.

Nahuel Senzamici.
Secretaría de Asuntos Estudiantiles.



Anna Freud

5. LA UNIVERSIDAD COMO DERECHO

Eduardo Rinesi

Entrando este año a la tercera década del siglo XXI, una reflexión sobre la Universidad como la que querríamos ensayar muy rápidamente en estas páginas debe comenzar por hacerse cargo de los grandes cambios en nuestros modos de pensarla operados durante las dos décadas previas, cambios a la cabeza de los cuales habría que ubicar el que nos invita a representárnosla, como lo hacemos hoy en América Latina y en la Argentina, como un derecho humano universal. En efecto, la Universidad, que es una muy vieja institución que tiene, en números redondos, unos mil años de historia en la cultura de los países de Occidente, y que a lo largo de esos mil años siempre fue pensada y siempre se pensó a sí misma como lo que siempre fue: una máquina de fabricar élites, puede y debe ser pensada hoy, de acuerdo a lo que establece por un lado la Declaración Final de la Segunda Conferencia Regional de Educación Superior del IESALC/UNESCO reunida en Cartagena de Indias en 2008, y por otro lado el texto de la Ley de Educación Superior de nuestro país reformada en 2015, como un bien público y social y como un derecho humano que el Estado tiene que garantizar. La Universidad no puede, en efecto, ser (ni ser pensada como) un privilegio de una minoría ni un bien transable en el mercado. Es un bien público, una cosa pública o una parte –si se quiere poner de esta manera– de la res publica, de la república, de lo que pertenece y concierne a todos y a todas. Y un derecho, algo a lo que tenemos un derecho, que, justo porque nosotros lo tenemos, el Estado tiene la obligación, a través del despliegue de políticas públicas activas, de garantizarnos.

La pregunta que querría formularme en estos pocos párrafos es la pregunta por el sujeto, por el quién o por el quiénes de ese derecho humano a la Universidad, pregunta para la que me gustaría proponer en principio tres respuestas distintas y complementarias. La primera y más evidente es que todos los ciudadanos y todas las ciudadanas, en particular todos los y todas las jóvenes con deseos de llevar adelante estudios superiores, tienen que tener garantizado y defendido el derecho a hacerlo en una universidad pública sostenida por el presupuesto del Estado. Esto, por supuesto, no siempre fue así, y es evidente que todavía no lo es. En primer lugar, porque, incluso desde que una ley de la nación estableció, no hace tantos años, la obligatoriedad de la escuela secundaria, una parte importante de los y las

jóvenes con edad de haberla terminado no lo han hecho, y eso limita enormemente el universo de los potenciales beneficiarios del derecho a realizar estudios que por lo menos en principio exigen como condición haber completado ese nivel educativo previo. En segundo lugar, porque, incluso si hoy otra ley de la nación establece que las universidades no pueden tomar exámenes de ingreso ni cobrar aranceles (ambas restricciones, importantísimas y que deben ser defendidas con el mayor énfasis, porque más de cuatro querrían ir para atrás en relación con ellas, son condiciones necesarias, pero no suficientes, para que podamos hablar de un derecho a la Universidad), sabemos bien que hay muchos y muchas jóvenes a quienes dificultades de todo tipo les vuelven muy complicado ejercer en la práctica ese derecho que los y las asiste. Por eso decíamos que el Estado debe desplegar políticas activas (de becas, de apoyo, de estímulos de todo tipo) para que el postulado del derecho a la Universidad no sea apenas declarativo.

Por supuesto, la cosa es más complicada, y merecería un desarrollo mucho mayor que el que aquí podemos darle. Baste sugerir, aunque sea obvio, que el derecho a la Universidad no puede confundirse apenas con el derecho a entrar a la Universidad y con el de no pagar por ello. El derecho a la Universidad es el derecho a entrar, sí, pero también el derecho a proseguir, a avanzar, a aprender (nuestros y nuestras estudiantes tienen derecho a aprender, en efecto, en y de nuestras clases, y nosotros, sus profesores y profesoras, tenemos la obligación de rompernos el alma para que ellos y ellas, en efecto, aprendan, y, si por casualidad llegaron a no hacerlo, a no ser tan miserables de, encima, cargarlos y cargarlas con la culpa, responsabilizando por nuestro fracaso a sus presuntas carencias, déficits y limitaciones: el derecho de nuestros y nuestras estudiantes a la universidad tiene como contrapartida nuestra obligación de no echarles nunca más la culpa por lo que somos incapaces de enseñarles), a recibirse –mediando, por supuesto, todos los esfuerzos necesarios– en plazos razonables, y a hacer todo eso en los más altos niveles de calidad, sea como sea que esa “calidad” se mida. Ese no es nuestro problema aquí. Aquí nuestro problema no es técnico sino conceptual, político, y lo que en esos términos quiero sostener es que no puede aceptarse el prejuicio perezoso y reaccionario de que una educación para todos y para todas no puede ser, también y al mismo

tiempo, la mejor educación. De que los más no pueden aprender, igual de bien, lo mismo que los menos. Si la educación superior es un derecho, solo podemos considerarla de calidad si es para todo el mundo. Pero al mismo tiempo –y con el mismo énfasis–: solo podemos afirmar que es en efecto para todo el mundo si es, para todo el mundo, de la más alta calidad.

Estoy tentado de avanzar por esta línea (de insistir sobre lo que significa que ustedes, estudiantes, tienen un “derecho” a la Universidad, y sobre las obligaciones que ese derecho impone como contrapartida para nosotros y nosotras, sus docentes) para mostrar todas las consecuencias que tiene, en términos institucionales, pedagógicos y de todo tipo, este postulado de la Universidad como un derecho universal. Pero temo que seguir por este lado implicaría incurrir en una doble simplificación. Por un lado, porque la verdad es que la Universidad no es solamente una gran máquina de enseñar. Tiene una función formativa, es verdad: tiene la obligación de formar a sus estudiantes y enseñarles todo lo necesario para convertirse en los y las profesionales que van a egresar de sus aulas. Pero no tiene solamente esa función: la universidad, además de enseñar, investiga, produce conocimiento y lo pone a circular, y articula sus esfuerzos con los de las organizaciones de la sociedad civil y con las instituciones del Estado, con la opinión pública y con la vida de su sociedad. Pensar la Universidad exige pensar esa multiplicidad de tareas y misiones que la Universidad tiene. Por otro lado, porque lo cierto es que la Universidad no es solo un derecho individual de los ciudadanos y las ciudadanas, de los y las jóvenes que buscan cursar o que cursan en ella sus estudios superiores, sino que es un derecho colectivo del pueblo, que entre otras cosas, pagando sus impuestos, permite el funcionamiento de sus universidades, y al que esas universidades pertenecen. Pensar entonces sin simplificaciones a la Universidad como un derecho colectivo del pueblo significa pensar qué quiere decir que el pueblo “tiene” un derecho a usufructuar los resultados del trabajo que sus universidades desarrollan en los planos de la formación, de la investigación y de la articulación con la vida de la sociedad.

Y bien: me parece a mí que decir que el pueblo es sujeto de un derecho a lo que la Universidad hace en el plano de la formación significa decir que el pueblo tiene el derecho a que la Universidad forme para él, en los más altos niveles de calidad, a los y las profesionales que ese pueblo necesita. Para su desarrollo, para su realización, para su felicidad. Por supuesto, uso aquí el verbo “necesitar” lejos de cualquier utilitarismo: los pueblos necesitan ingenieros en petróleo y críticos literarios, bioquímicos y filósofos, médicos e historiadores medievalistas, y a todos ellos los necesita excelentes, y a todos ellos, excelentes, las universidades tienen

que formarlos para él. Pero además el pueblo tiene que poder usufructuar también el resultado del trabajo investigativo de sus universidades, tener acceso a los conocimientos que sus universidades producen y ver enriquecidos sus debates públicos gracias a ellos. No puede ser que los importantes conocimientos que se producen en nuestras universidades terminen circulando apenas, como lo hacen muchas veces, en revistas especializadas más destinadas a la reproducción de la lógica interna de los campos académicos que a la efectiva ilustración del pueblo, cuyas discusiones serán tanto mejores cuanto más se vean esclarecidas por su conocimiento de lo que sus universidades investigan y descubren, cuyos gobiernos serán tanto mejores cuanto mejores y más informadas sean esas discusiones. Una universidad a la altura de su obligación de garantizar el derecho del pueblo a apropiarse de los conocimientos que ella produce (y a que su gobierno pueda contar con ese conocimiento como insumo para



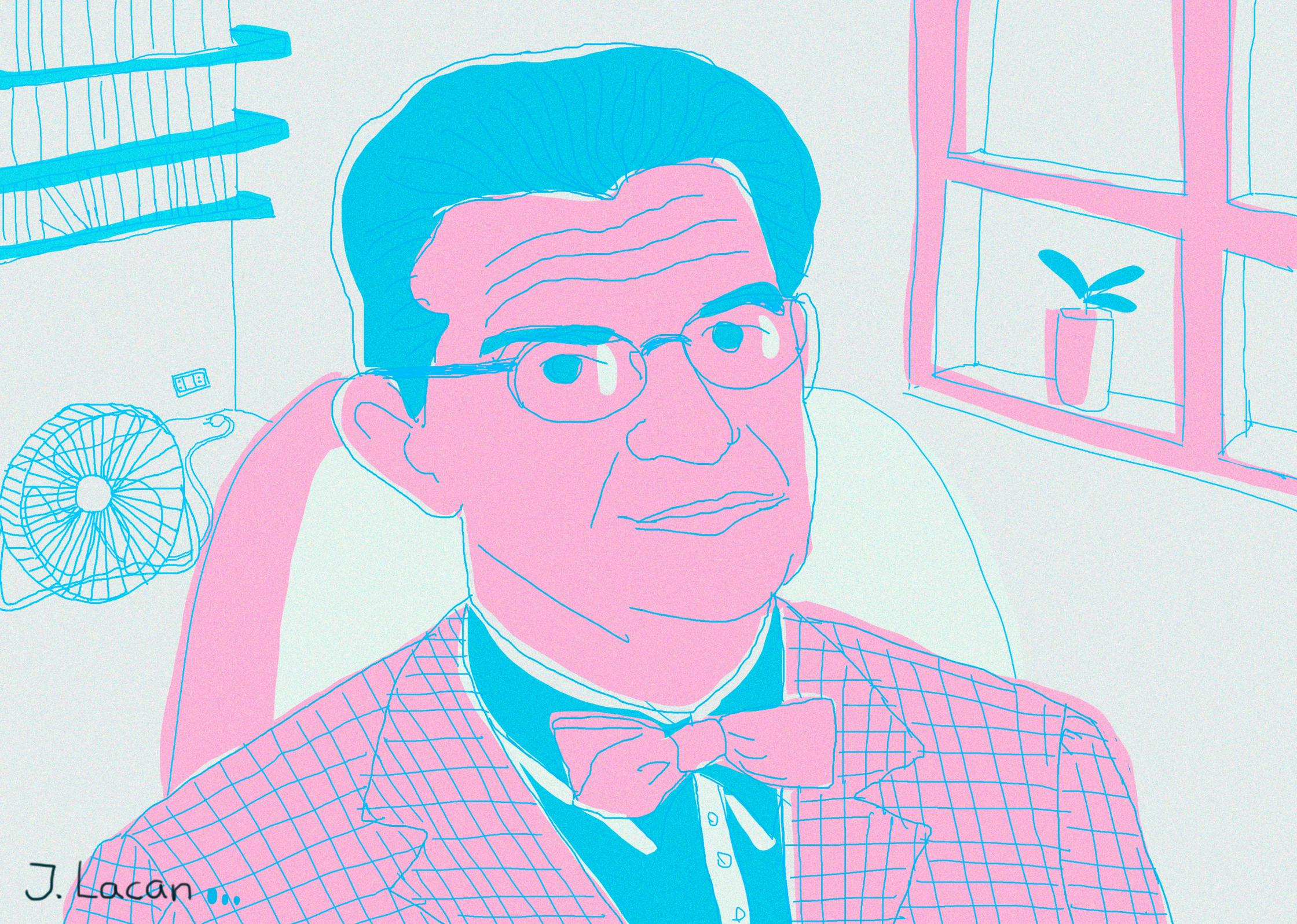
el desarrollo de su trabajo) tiene que ser capaz de sostener (de nuevo: con el apoyo de políticas públicas activas de un Estado que debe promoverlo) ese doble diálogo con la sociedad y con sus gobernantes.

Pero quizás debamos dar todavía un paso más. Si algo nos enseñó la pandemia que desde hace un año nos azota y nos preocupa es que los problemas que tenemos, y que las universidades deben ayudarnos a pensar, no tienen la medida ni los límites de nuestros Estados nacionales. Sea que pensemos que el problema que hoy tenemos es el covid-19 o que entendamos que, como vienen insistiendo todos los que saben más que nosotros sobre el tema, el covid-19 no es “el problema que tenemos” sino el síntoma o la expresión del verdadero problema que tenemos, que tal parece que son los desequilibrios ambientales (que no son un capricho de los dioses, sino el resultado del modo en que la humanidad viene produciendo desde hace tiempo su alimento y más en general su vida) que producen estas consecuencias, lo que es evidente es que se trata de un problema que excede por todos lados las fronteras y también las capacidades individuales de nuestros Estados, y que reclama soluciones a otra escala. Las universidades (que llevan inscripto en su mismo nombre el sello de su vocación universalista, ecuménica, global) deben tener un protagonismo en la búsqueda de esas soluciones, y por eso es necesario promover su trabajo cooperativo todo a lo ancho del planeta, y más aún, su trabajo cooperativo en la ilustración de una opinión pública mundial frente a la que también tienen una responsabilidad. No es solo a la escala de nuestros Estados-nación que debemos pensar a la Universidad como un derecho del pueblo, y si esto fuera cierto tal vez deberíamos animarnos a extender el alcance del postulado de la Universidad como derecho humano universal sobre el que venimos dando vueltas y preguntarnos si acaso no debemos pensar a la Universidad como un derecho de la humanidad en su conjunto.

Por supuesto, estas últimas cinco palabras, “la humanidad en su conjunto”, suenan algo pomposas, y tanto los caminos para materializar el ejercicio efectivo del “derecho a la Universidad” por parte de un sujeto tan difícil de abarcar e incluso de pensar cuanto el proyecto de que nuestras universidades puedan contribuir a resolver los problemas de un sujeto semejante son acaso excesivos. Pero podemos empezar por casa, si puedo llamar “casa” a nuestro continente latinoamericano: es necesario, en efecto, retomar la apuesta, que forma parte de nuestras mejores tradiciones democráticas y de nuestras mejores tradiciones universitarias, por la integración regional latinoamericana. No puede ser que los sistemas universitarios nacionales de nuestra región sigan funcionando como un montón de islas de un archipiélago

inconexo: es necesario avanzar hacia una fuerte integración universitaria regional a través del estímulo a los esfuerzos investigativos comunes de grupos y de universidades de distintos países, de la promoción de la movilidad de estudiantes y docentes y de la complementación de nuestros sistemas universitarios nacionales. Si no es un disparate la idea de pensar a la Universidad como un derecho de la humanidad, tenemos que poner a nuestras universidades a la altura de la tarea de contribuir al desafío de construir una América Latina democrática e integrada desde la cual mirar al mundo, a la humanidad y a sus problemas. Quizás sea ese el último y el más radical de los corolarios que pueda tener aquí y ahora la idea que aquí hemos tratado de explorar: la de que la Universidad puede y debe ser pensada como un derecho humano universal.





J. Lacan...

6. PRESENTACIÓN CÁTEDRA PSICOLOGÍA

2019. Fundamentos. Cátedra: Prof. Dr. Antonio S. Gentile.

El programa de la asignatura despliega los contenidos mínimos establecidos en el plan de estudios de la carrera. El enunciado de esos contenidos pone de manifiesto una posición en el ámbito de la Psicología, determinando, en gran medida, la orientación que se le ha de imprimir a la enseñanza de la materia. Tanto los contenidos mínimos como los del programa muestran la relación horizontal de la asignatura con las restantes del primer año, como así también la vertical con el área psicoanalítica a la que pertenece. En conjunto se contribuye críticamente, en tres ejes de los contenidos curriculares básicos (R. 343/09 M.E.); a saber: procesos bio-psico-sociales, historia y ética y deontología de la profesión.

Fundamento en la historia de la cátedra. La asignatura Psicología, antes denominada "Teorías del sujeto" y originariamente, en 1984, "Problemática Psicológica", que la Universidad Nacional de Rosario pusiera a mi cargo al obtener la cátedra por concurso en 1987, se ha consolidado durante tres décadas en un dispositivo de estudio, investigación y formación para los alumnos y el equipo docente. Inspirados en la obra y en la vida de Sigmund Freud nos hemos esforzado por sostener una indagación independiente y crítica comprometida con la búsqueda permanente del rigor científico y la excelencia académica.

En los contenidos de este programa, síntesis de lo antedicho, se despliega la idea fuerza que venimos sosteniendo desde el comienzo de nuestra práctica universitaria, a saber: la psicología que busca la acreditación científica en modelos que eliden la cuestión del sujeto

se reduce a innumerables prácticas, débiles en sus fundamentos y regresivas en sus resultados en tanto promueven la adaptación y la tolerancia a formas cada vez más sofisticadas de alienación y malestar.

La alternativa es posible a partir de la indagación crítica que asume la subversión de la centralidad y unidad del sujeto a partir del descubrimiento freudiano del inconciente. La Psicología, como cualquier otra disciplina interesada en la subjetividad, no puede desentenderse de la verdad que promueve el Psicoanálisis: la existencia del inconsciente determina el extrañamiento del sujeto del escenario íntimo de la conciencia y sus efectos inciden en el amplio campo de la conducta y del así llamado funcionamiento mental. El sujeto determinado por el inconciente cuestiona la razón y estructura del sujeto del conocimiento o "sujeto cognoscente" recuperado por la filosofía cognitivista.

Articulación horizontal y vertical de los contenidos. La relación horizontal es con materias del primer año de la carrera, especialmente con Desarrollos Psicológicos Contemporáneos, Lingüística y discursividad social y Problemática Filosófica. La unidad temática primera, y los primeros contenidos de la segunda expresan la relación, hecho que, por otra parte, recibe al alumno ofreciéndole un plano compartido de nociones. La relación vertical es con las asignaturas del Área del psicoanálisis por la orientación del programa que se manifiesta claramente en las unidades temáticas segunda y tercera. En este punto importa destacar que el objetivo

pedagógico es que los alumnos asimilen que la existencia del inconciente ha determinado una nueva concepción del ser humano y una función sujeto que se muestra descentrada del eje tradicional del logos y la razón.

Fundamentos de los contenidos del programa. La American Psychological Association, (la más importante corporación mundial, científica y profesional, de los Psicólogos / as) considera que "la Psicología es el estudio de la conducta y de la mente humanas en todas las etapas de su evolución con el objetivo final de propender al bienestar de la persona humana".

Con esta definición de la Psicología se intenta poner en concordia cosas heterogéneas e incluso, según la posición metodológica que se adopte, experimental o fenomenológica, contradictorias y hasta antagónicas. Estudiando el estado del arte, por ejemplo en el tipo de contribuciones a los congresos internacionales, es posible verificar que "la conducta" pierde su delimitación epistemológica entre los objetos de la Sociología, la Antropología, la Etología, etc. En esto lo interdisciplinar se ha mostrado impotente para conformar un conocimiento integrado y superador. En cuanto a "la mente", no existe acuerdo en la consideración de su naturaleza, ¿mente es el cerebro, o sus funciones, o metáfora de ambas cosas?; ni qué decir sobre "humana", "bienestar" y "persona". Así, el conocimiento que produce la Psicología contemporánea quizás pueda responder, de alguna manera, a las demandas de la sociedad pero está limitado por contradicciones en su andamiaje conceptual. Es un saber operatorio que se expresa en innumerables aplicaciones pero simbólicamente desarticulado. Muchos autores intentan salvar estos hechos postulando la conveniencia de referir a "Psicologías", lo cual significa un nuevo modo de acordar, bajo el plural del nombre, la convivencia de cosas muy diferentes.

En consonancia con lo dicho, podría leerse lo establecido en la resolución 343/09 (BO 07/10/09), mediante la cual el Ministerio de Educación de la Nación fija, entre otras cosas, los contenidos curriculares básicos que se deben contemplar en la formación del psicólogo / a. En lo atinente a nuestra materia, en el apartado "Contenidos curriculares básicos"; punto A.2, se caracterizan los "procesos psicológicos" como el "conjunto de aspectos que integran las dimensiones conscientes e inconscientes del psiquismo, según diferentes modelos teóricos". Estos "aspectos" se relacionan con: a) las condiciones de posibilidad y construcción del conocimiento; b) la dimensión dinámica del psiquismo y c) lo evolutivo a lo largo del ciclo vital.

También, en el punto A.3, se incluyen : "procesos de subjetivación, individuación, personalización y socialización"; asentamos como indicación que, en todos estos "procesos" el sujeto es una unidad indivisa sostenida en la centralidad de las funciones y operaciones cognitivas, es decir, el tradicional sujeto cognoscente de la filosofía occidental.

Sin pretender adherirnos a paradigmas hegemónicos, ni a pseudo síntesis superadoras, ni a variantes generalistas, pensamos que frente a tal amplitud, es muy importante, para organizar un programa de estudios dirigido a los estudiantes del primer año de Psicología, proponer un marco de referencia definido y coherente que nos posibilite orientarnos en la heterogeneidad conceptual de la disciplina.

Tal marco referencial deviene de postular lo planteado más arriba: el descubrimiento del inconsciente determina todo el campo de la conducta y del "funcionamiento mental" del ser humano. En este sentido, es fundamental cómo es conceptualizado el sujeto que está en juego. El sujeto que viene determinado por la existencia del inconciente corresponde a una función que se realiza en el decir –o habla o discurso– y que presupone necesariamente al otro y a la estructura del lenguaje. El sujeto será entendido como separado de la centralidad en que lo ubica la conciencia racional. Este es el núcleo conceptual de nuestro programa; ha sido indagado por el equipo de la cátedra en el curso de un proyecto de investigación acreditado en el Programa de Incentivos, titulado: "Conceptos psicoanalíticos en los fundamentos de la psicología" (2009/12). Y en el actualmente vigente: "Los conceptos "deseo" y "falo" en la conceptualización contemporánea de sujeto".

El primer movimiento de nuestro programa será el reflexionar sobre la paradoja histórico epistemológica de la disciplina, consistente en que los esfuerzos de la ciencia positivista no han podido desprenderse de los significados que durante siglos de reflexión filosófica se estratificaron en términos tales como mente, cuerpo, alma, espíritu, psiquis. El aceptado y difundido paradigma de las ciencias cognitivas, cuyos progresos en el estudio del cerebro son innegables, no ha podido desprenderse de conceptos metafísicos como mente.

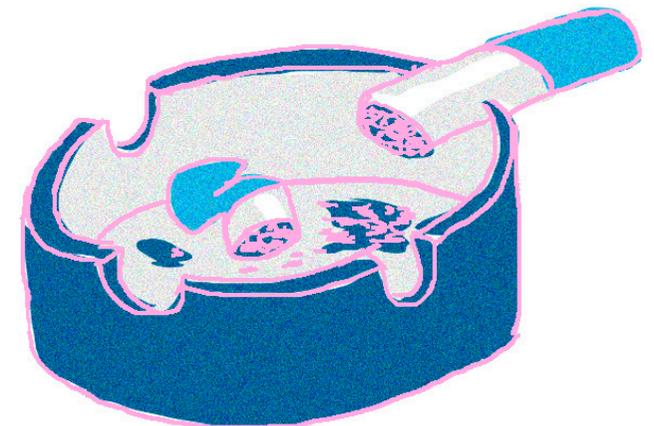
Esta introducción posibilitará abordar la subjetividad como una construcción histórica, social y cultural; relativa y cambiante, hasta llegar a la idea de que la subjetividad no es la relación con "sí mismo", sino que es la "intimidad" construida en la relación primaria con el otro. El sujeto se define, descentrado de la conciencia, en la dimensión de alteridad que articula el

inconciente como estructura primordial del psiquismo; vale decir, como sujeto escindido o dividido. Señalemos que el inconciente freudiano definido como sistema primero y como lo psíquico real, es el nivel de otredad conformado por huellas, marcas, significantes, no ligados a significados, previo al sujeto y mediado siempre por el otro como semejante. La relación con el otro, como semejante y como estructura previa al sujeto, es constitutiva; por eso la importancia que adquiere el lenguaje y el deseo en la subjetividad. El sujeto, así entendido, será puntuado siguiendo la diacronía de sus etapas evolutivas y las fases lógicas de su constitución: alienación / separación; ser / tener.

Los comúnmente llamados procesos psicológicos, básicos y superiores, serán significados a partir de considerar la conciencia y el inconciente como instancias de procesamiento de la representación del sujeto para sí y en el mundo; tomará este sentido el estudio de: memoria, percepción, deseo, afecto, sentimiento, pensamiento, personalidad, carácter. Se destacará que la conducta humana, a diferencia de otro tipo de reacción, es un acto cuyas condiciones y consecuencias son inseparables de la pregunta por la verdad y de la valoración ética.

Finalmente, las notas históricas y las consideraciones actuales sobre el ejercicio y las áreas de aplicación de la Psicología, más las consecuencias de considerar la salud mental como derecho protegido, poseen el valor de motivar a los alumnos a reflexionar sobre el perfil profesional del título que obtendrán al concluir sus estudios. El proceso de profesionalización de la psicología en nuestro país y las nuevas condiciones y posibilidades que abren leyes como la de Salud Mental, entre otras, incentivan debates reveladores de la inserción ética de la práctica profesional de los psicólogos.

Las instancias de estudio acompañado (IDEA). Conforman un tiempo y espacio destinado al acompañamiento del trabajo investigativo y de estudio de quien lo requiera o a quien se lo recomiende el equipo docente. Apunta a la recepción y seguimiento de las dificultades que se pudieran presentar, teniendo en cuenta la singularidad de cada alumno/a, en alcanzar los objetivos de la formación impartida por nuestra cátedra (ver punto 4). Para facilitar el acceso de todos los estudiantes de la cátedra a esta instancia, IDEA funcionará en cada uno de los tres turnos y estará a cargo de los Profesores Adjuntos.



7. CRONOLOGÍA PARA UNA HISTORIA DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Prof. Dr. Antonio S. Gentile

Consejo de Investigaciones U.N.R.

Una historia, aún la más pequeña y simple, es un relato que mezcla la recuperación de documentos y restos que persisten del pasado con un discurso que les confiere sentido a tono con las inquietudes del presente y la esperanza del futuro. Una historia tiene como objeto las marcas que dejó el pasado, pero al significarlo lo rebasa y lo hace presente. Además, el discurso histórico está hecho en la encrucijada de condiciones culturales, políticas, sociales, ideológicas y económicas.

Esta historia de la Facultad y carrera de Psicología, no escapa a lo considerado en el párrafo anterior. El modo esquemático, cronológico, como se la relata armoniza con una publicación informativa para quienes ingresan a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. De paso digamos que el campo de las investigaciones en historia de la psicología, el psicoanálisis y de todas las disciplinas "psi", viene teniendo una expansión importante desde los años ochenta y en él se inscriben, además de los trabajos del autor de esta nota, la pluma de colegas prestigiosos como Hugo Vezzetti, Germán García, Alejandro Dagfal, Hugo Klappenbach, Ana Talak, Lucía Rossi, Enrique Carpintero, Alejandro Vainer, otras y otros, que el lector interesado puede consultar.

El esquema histórico que presentamos relaciona el eje académico, la carrera universitaria, con referencias al eje profesional, la invención del psicólogo en la Argentina y su organización social. Ambos ejes, el académico y el profesional, se conjugan en nuestra historia porque la

carrera de psicología fue pensada desde su comienzo, tanto por peronistas como por anti-peronistas, como formadora de un agente capacitado para cumplir con diversas tareas en el tejido de nuestra sociedad. El psicólogo argentino no fue formado para trabajar exclusivamente en la investigación y o la docencia; el título que el estado le otorga lo habilita para trabajar en "todas las áreas de la conducta humana, sea a nivel individual o social, normal o patológico".

1947 - Por la gestión de una destacada educadora, la profesora Erminda Benítez de Lambruschini, portavoz de un importante grupo de docentes que adhirieron tempranamente al peronismo, y hermana del Dr. Antonio Benítez, en esa época presidente de la Cámara de Diputados de la Nación, se fundó, en Rosario, la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, de la Universidad Nacional del Litoral. Esta facultad tuvo un prolongado y accidentado proceso de organización, la profesora E. Benítez fue su primera decana.

Nota a tener en cuenta: la Universidad Nacional de Rosario se fundó en 1968. Hasta esa fecha los institutos y facultades radicados en Rosario formaban parte de la Universidad Nacional del Litoral, cuyo rectorado y gobierno central estaban en la ciudad de Santa Fe.

1953 - En el ámbito de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación, por influencia de Erminda Benitez, Carlos Lambruschini, Armando Asti Vera, Elías Díaz Molano,

José Crespi y otros, el 29 de abril, se abrió la Carrera Menor de Auxiliares de Psicotecnia. "Psicotecnia" era el nombre que en esa época se le daba a la psicología aplicada a la orientación laboral y educacional. Esta carrera universitaria de tres años, lo que hoy llamamos un nivel terciario universitario, estaba dirigida a las y los egresados de las escuelas normales (maestras y maestros) y pretendía la especialización de los docentes para "el estudio científico del educando y el mejor logro de los fines educativos". Durante los tres primeros años tuvo una importante cantidad de inscriptos y muchos de ellos conformaron las primeras cohortes de la futura Carrera de Psicólogo.

1954 – Entre el 13 y el 22 de marzo, sesionó en Salta y en San Miguel de Tucumán, el Primer Congreso de Psicología, co-organizado por el Ministerio de Educación de la Nación y la Universidad Nacional de Tucumán. Entre las conclusiones de este congreso figuraba una que marcaba un claro sentido de la política oficial en relación a "esa novedad que era la ciencia psicológica": recomendar la creación de Carreras de Psicólogo en todas las Universidades Nacionales.

Siguiendo esta recomendación, Erminda Benítez de Lambruschini, creó el 14 de mayo, y dirigió, el Instituto de Psicología, en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. Eran propósitos del Instituto: estudiar la psicología en sus diversas ramas, realizar y publicar trabajos de investigación y proponer a la Universidad Nacional del Litoral, la creación de la carrera de Psicólogo en sus diversas especializaciones. Erminda Benítez, Carlos Lambruschini (importante médico psiquiatra y sanitarista) y Armando Asti Vera (epistemólogo cercano a las ideas del Círculo de Viena), elaboraron el proyecto de creación de la nueva carrera y, hacia fines del año, lo aprobó el Consejo Directivo de la Facultad de Filosofía y Letras de Rosario.

1955 - A comienzos del año, el Consejo Superior de la Universidad Nacional del Litoral ratificó lo resuelto por el Consejo Directivo de la Facultad. La nueva Carrera Universitaria de Psicólogo, se inauguró con un acto oficial el 13 de mayo de 1955. Siendo, de ese modo, la primera carrera de la Argentina y una de las cuatro primeras de América Latina. La carrera tenía una fuerte orientación profesional, el título habilitaba el trabajo en las diferentes áreas de la Psicología.

El golpe militar de setiembre de ese año interrumpió el normal desempeño de las instituciones del país, la Universidad fue intervenida, sus autoridades y docentes fueron cesanteados

sin causa justa. Militantes del peronismo fueron perseguidos y muchos de ellos fusilados; los militares golpistas pretendieron "erradicar de raíz" al peronismo proscribiéndolo, encarcelando a sus dirigentes, prohibiendo que se hablara de su doctrina, que se usaran sus símbolos y que se mencionara el nombre del derrocado presidente Juan Perón. En este contexto, la nueva carrera no pudo funcionar y el primer plan de estudios no pudo aplicarse; su inicio estaba programado para fines del mes de setiembre.

En reemplazo de los "profesores del peronismo", fueron repuestos los que, a su vez, habían sido cesanteados o renunciaron entre 1943 y 1946. En el caso de la Facultad de Filosofía y



Letras, particularmente en la carrera de Psicología donde estaba todo por hacerse, sucedió lo que relatamos a continuación.

1956 – El decano interventor de la Facultad de Filosofía, encomendó a Jaime Berstein, uno de los dueños de la Editorial Paidós, la dirección del Instituto de Psicología y la organización de la carrera de Psicólogo ; ignorando, soberanamente, que ya había sido creada !. Berstein convocó a un grupo de jóvenes intelectuales porteños, entre quienes había miembros de la Asociación Psicoanalítica Argentina, para que se hiciesen cargo del dictado de las distintas materias del plan de estudios. Este plan tenía una estructura similar al del 55 y también destacaba el perfil profesional del título. Contemplaba tres niveles de titulación: Auxiliar de Psicología, al aprobar tercer año; Psicólogo, al aprobar el cuarto año y Doctor en Psicología, al aprobar el quinto, más un trabajo de tesis. Entonces, postular que la primera carrera de Psicólogo en la Argentina se fundó en Rosario, en 1956, es, como todos los efectos de la represión, una verdad a costa de mantener en el desconocimiento que ella se fundó el 13 de mayo de 1955.

Es cierto que en 1956 se inicia una década de estabilidad en el equipo de directivos y docentes de la nueva carrera, con lo cual se consolida un plan de estudios orientado hacia un pluralismo humanista en la formación y un perfil profesional fuertemente dirigido hacia el trabajo clínico, con sus variantes terapéuticas, incluida la formación en psicoanálisis. En la orientación del plan de estudios estaba excluida la experimentación comportamental – conductista. Este período durante el cual se hace realidad la primera carrera de Psicólogo de la Argentina, con características que aún perduran y con un nivel de enseñanza de calidad, se cierra a los palos el 29 de junio de 1966, con el golpe de estado, encabezado por el general J. C. Onganía, contra el presidente constitucional Dr. Arturo Illia.

1962 – Los primeros egresados de la Carrera de Psicólogo, fundaron la Asociación de Psicólogos Profesionales Universitarios de Rosario. Institución que se proponía la agremiación a los efectos de continuar con la capacitación científica de posgrado de los nuevos profesionales, como así también, el control ético y la defensa de la profesión. Entre sus objetivos primarios figuraba el de luchar por la sanción de una ley provincial que contemplara la realidad de la nueva profesión y destacara su especificidad e independencia, especialmente en el ejercicio de la psicoterapia que ya dejaba de ser incumbencia exclusiva de los médicos.

1967 – El golpe militar de Onganía intervino las Universidades, “La Noche de los Bastones Largos”, provocando la renuncia masiva de la gran mayoría de los directivos y docentes. Se instala en el país una noche de dogmático y represivo autoritarismo. A la nueva profesión le cae el decreto 17132, del 24 de enero, prohibiéndole a los psicólogos el ejercicio de la psicoterapia y considerando a la profesión como “ una actividad de colaboración con la medicina”.

1971 – La Universidad Nacional de Rosario modifica el estatuto de la Carrera de Psicología y la organiza como entidad independiente de la Facultad de Filosofía y Letras, con el nombre de Escuela Superior de Psicología y Ciencias de la Educación. Esta jerarquización funcional de la carrera no contribuyó a modificar las restricciones de todo tipo que se manifestaban no solo en el ingreso sino también en el contenido de los programas de estudio.

1976 – El 24 de marzo, un golpe militar derroca a la presidenta constitucional Sra. María E. Martínez de Perón. Esta vez la Junta integrada por los genocidas Videla, Massera y Agosti, llevó a los extremos la maquinaria represiva del estado, instalando el terror con el método de la desaparición sistemática de personas. Se cerró Psicología, fueron detenidos y desaparecidos estudiantes, psicólogas y psicólogos y se prohibió la lectura de varios autores eminentes, entre ellos, la obra de S. Freud. En 1980, el Ministerio de Educación, por resolución 1582, reafirmó la prohibición del ejercicio de la psicoterapia.

No obstante la represión y el terror, las psicólogas y psicólogos organizándose como se podía y teniendo sus referencias en las Asociaciones y Federación nacional, no cesaron en su lucha contra la arbitrariedad y las limitaciones impuestas, sin razón, al ejercicio libre y pleno de la profesión. Todas las formas que tomó la resistencia a la dictadura militar, darán sus frutos con la recuperación de la democracia y la elección del Dr. R. Alfonsín.

1984 – La Legislatura de la Provincia de Santa Fe sancionó la Ley 9538 que regula el ejercicio libre y pleno de las incumbencias del título y profesión de Psicólogo y crea el Colegio de Psicólogos.

En cuanto a la Universidad, el gobierno nacional habilitó el ingreso irrestricto y se produjo uno masivo a la carrera, cosa que se mantendrá hasta la actualidad. Con el transcurrir de los

meses, la universidad se fue normalizando y recuperando todos los valores de la democracia, la pluralidad, libertad de pensamiento y expresión de las ideas.

1985 – En este año se producen dos hechos muy importantes. El Congreso de la Nación, sancionó la ley 23277, que en el art. 10 derogó expresamente las restricciones y prohibiciones que pesaban sobre el ejercicio de la Psicología, derivadas del decreto 17132/67 y la resolución 1582/80. Por otra parte, el Ministerio de Educación de la Nación, por resolución 2447/85, estableció las incumbencias del título de psicóloga/o, en conformidad con lo propuesto por las autoridades universitarias y la Federación de Psicólogos de la R. Argentina.

1987 – El 15 de diciembre, la Asamblea Universitaria de la Universidad Nacional de Rosario, creó la Facultad de Psicología, sobre la base de la Escuela de Psicología de la Facultad de Humanidades y Arte. La nueva facultad dejó de funcionar en el bello y antiguo edificio de la calle Entre Ríos y el año académico 1988 lo comenzó en instalaciones del Centro Universitario de la UNR.

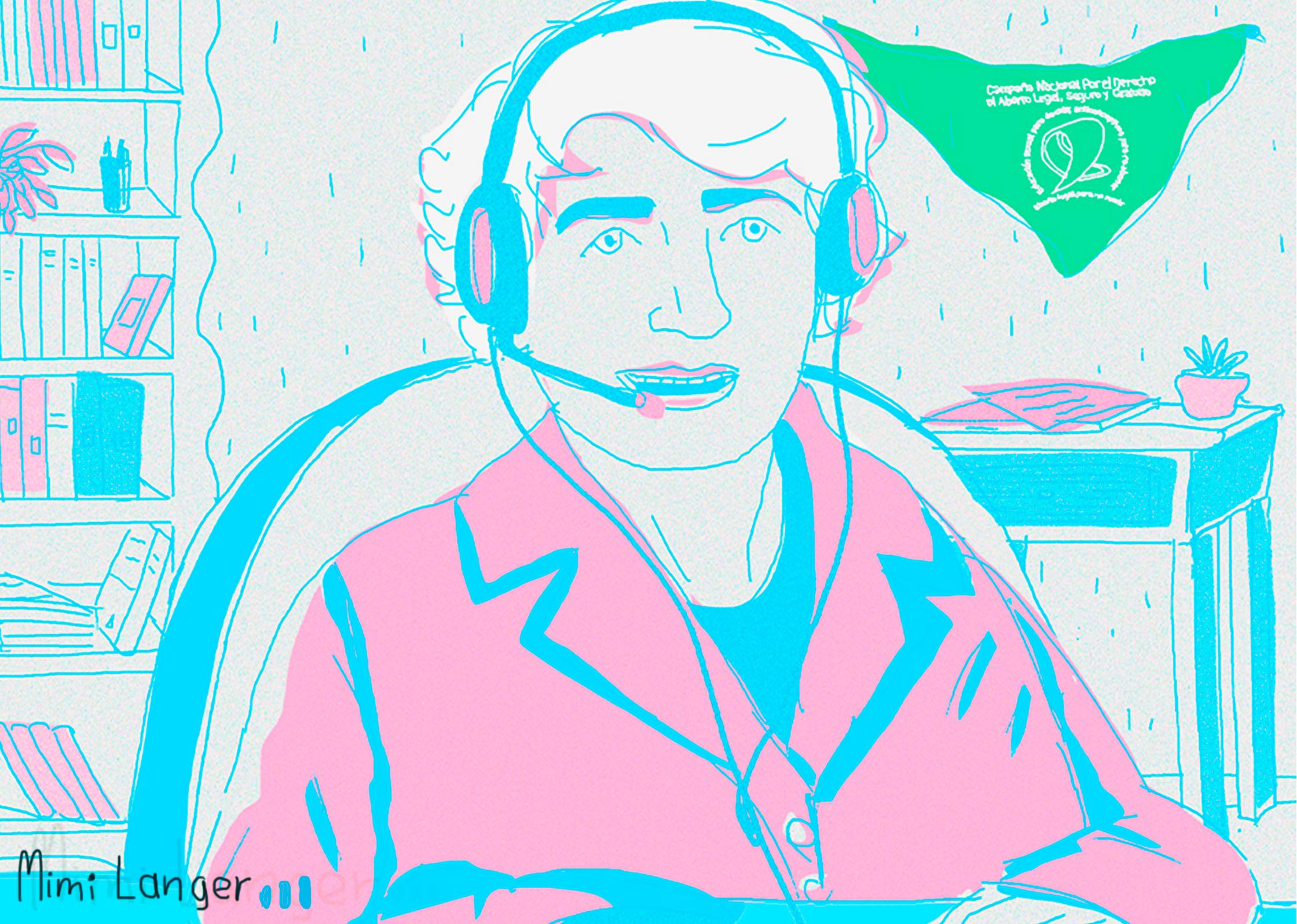
2004 – El Ministerio de Educación de la Nación, por resolución 136, del 23 de junio, incluyó los títulos de Psicólogo y Licenciado en Psicología entre los de las profesiones de interés público. El estado nacional reconoce la importancia de la profesión especialmente en lo relativo a la salud de la población. Este hecho fue posible por la acción conjunta de la Asociación de Unidades Académicas de Psicología (AUAPSI) y de la Federación de Psicólogos de la República Argentina.

2009 – El 30 de noviembre, el Ministerio de Educación de la Nación, prosiguiendo con el reconocimiento institucional de nuestro título y profesión, por resolución 343, amplió las incumbencias del título y destacó la necesidad de intensidad práctica durante el cursado de la carrera de grado. En otros términos, abrió posibilidades para nuevos dispositivos y modalidades en la formación.

2010 – El Congreso Nacional sancionó, el 26 de noviembre, la Ley 26657 de Derecho a la Protección de la Salud Mental. Se establece que la salud mental es un derecho de todas las personas, que el estado debe proteger y además garantizar el goce pleno de los derechos humanos para quienes sufran algún tipo de padecimiento mental. Este avance en una materia tan sensible, amplía el campo de trabajo de las psicólogas y psicólogos en el ámbito de la

salud e incita a la inventiva y creación de nuevas prácticas y procedimientos institucionales que desmantelen definitivamente la ideología del encierro y el manicomio y privilegien, en cambio, todas las acciones de la atención primaria en salud. Esta importante ley define a la salud mental, no como un estado de la persona carente de signos de enfermedad, sino como un proceso dinámico socio-histórico, político y cultural.





Campaña Nacional Por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito



Mimi Langer 

8. PRESENTACIÓN CÁTEDRA PROBLEMÁTICA FILOSÓFICA

José Pablo Feinmann

Hasta que una noche, una larga noche de agosto de 1976, efectivos del Ejército rodearon la manzana en que vivía el profesor. El profesor esperaba el hecho. Lo esperaba y hasta, a veces, a fuerza de esperarlo, lo deseaba; porque siempre se termina por desear algo que se espera mucho, aun cuando lo que se espera sea la vejación y la cárcel. Llegaron entonces. Los efectivos del Ejército llegaron. El profesor sabía que en la Universidad del Sur habían investigado y hasta habían detenido gente. Y sus amigos le habían dicho algo más: "Andate", le habían dicho. "Tomate el primer avión y raja". Pero no: el profesor --un hombre pequeño, algo calvo, levemente inclinado, un hombre contradictoriamente urdido por el hegelianismo y el empirismo lógico-- no se fue. Se quedó allí, en su casa de la calle Ciudad de la Paz, en Belgrano. Allí, donde ya se había acostumbrado a esperar. Quizá, presumo, lo retenía la certeza de una imposibilidad. Era imposible, argüía con frecuencia, que vinieran a buscarlo a él. "Yo no hice nada", resolvía. No obstante, esperaba.

Sabía que allá, en el Sur, habían buscado profesores que tampoco habían "hecho nada". Y él, toda vez que lo pensaba bien, algo había hecho, porque cuando la persecución es tan tenaz el perseguido termina por penetrar la lógica del perseguidor y descubrir las razones que lo condenan. Sí, algo había hecho. No demasiado, pero lo suficiente: en la bibliografía del programa de su materia había incluido un texto de Marx. Era: Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie. Es decir, era: la Contribución a la crítica de la filosofía del derecho de Hegel. Es decir, era grave. Lo advierte ahora, mirando de reojo el texto que ha tomado de la biblioteca. Allí, en ese texto de un Marx joven que arregla cuentas con su maestro, se habla de la emancipación del hombre. Y se dice, dice Marx: "La cabeza de esta emancipación es la filosofía; su corazón, el proletariado". Caramba. El profesor esconde el pequeño libro entre otros quizá más inocentes, o no, ¿quién

puede saberlo? Y reflexiona: si los militares le creen a Marx, y la filosofía es eso, la cabeza de la revolución, entonces nosotros, los filósofos, somos peligrosos, somos, en verdad, la subversión. Con razón todos le dicen: los militares se han lanzado a cortar cabezas. ¿Puede ser más claro? Se han lanzado a matar filósofos. Más precisamente: a cortar cabezas de filósofos, pues en esas cabezas reposa y aguarda la revolución. Es medianoche y nuestro profesor ha comprendido que nada habrá de salvarlo. Que deberá morir.

Finalmente, llegan. Aquí están: vienen a tronchar una cabeza filosófica más. Piensan: cuando ya no haya filósofos en el mundo, la emancipación del hombre no tendrá cabeza y su corazón, el proletariado, quedará desolado, a la deriva, controlable. Rodean la manzana. Tres carros de asalto. Cincuenta soldados. Lucosviolentas agrietan la noche. Gritos, órdenes, estrépito de botas que suben una escalera. Entran en la casa del filósofo. El hombre leve y semicalvo no se resiste. Lo encapuchan y se lo llevan. Detrás de una ventana, entre las sombras, un hombre pregunta: "¿A quién se llevan?". A su lado, una mujer, una mujer que también mira a través de la ventana, dice: "Al profesor de filosofía". "¿Qué hizo?", pregunta el hombre. La mujer responde: "Dio clases en Bahía Blanca". Un silencio. Luego: "Ah", suspira el hombre, "con razón". En el carro de asalto el profesor piensa: "¿Todo este despliegue para arrestarme a mí? ¿Será cierto entonces? ¿Seremos los filósofos la cabeza de la emancipación del hombre?". Así, aproximadamente así, fue detenido el eminente filósofo argentino Gustavo Schuster. Años después, en un café del barrio de Belgrano, él me narró esa noche y otras quizá inenarrables. José Pablo Feinmann Texto publicado en página 12. Recopilado en el libro: Ignotos y famosos: política, posmodernidad y farándula en la nueva Argentina. Editorial Planeta 1994. Del mismo autor.



Lou A. Salomé

9. PRESENTACIÓN CÁTEDRA PROBLEMAS EPISTEMOLÓGICOS DE LA PSICOLOGÍA A

Titular: Dr. Andrés Cappelletti

Declaración de la Unión de Científicos comprometidos con la Sociedad y la Naturaleza de América Latina

Por UCCSNAL (Unión de Científicos Comprometidos con la Sociedad y la Naturaleza de América Latina) 24 junio 2020

Cita bibliográfica: UCCSNAL. (Junio de 2020). Declaración de la Unión de Científicos comprometidos con la Sociedad y la Naturaleza de América Latina. Recuperado de <http://www.biodiversidadla.org/Recomendamos/Declaracion-de-la-Union-de-Cientificos-comprometidos-con-la-Sociedad-y-la-Naturaleza-de-America-Latina>

La Unión de Científicos Comprometidos con la Sociedad y la Naturaleza de América Latina (UCCSNAL) comparte la preocupación global por la pandemia del COVID-19 que azota a la humanidad.

Declaración de la Unión de Científicos comprometidos con la Sociedad y la Naturaleza de América Latina frente a la pandemia del COVID-19

Vemos con preocupación el sufrimiento de pueblos indígenas, poblaciones carcelarias, personas migrantes, grupos sociales empobrecidos, subalimentados y viviendo en condiciones insalubres, que están siendo diezmados por la pandemia del COVID-19. Nuestra condición de científicos y científicas nos obliga a reflexionar sobre esta situación desde las diversas causas que la originaron, las cuales están interrelacionadas entre sí y apuntan al actual modelo productivo, que sume en la pobreza a la gran mayoría de la población, al tiempo que destruye a un ritmo acelerado los bienes comunes del planeta.

Desde la perspectiva de la Ciencia Digna criticamos expresamente a la ciencia mercantil desprovista de su carácter humanitario. Existen sobrados ejemplos del uso del desarrollo científico con fines bélicos o concebidos para satisfacer oscuras ambiciones de grupos de poder que dominan el mundo sin la más mínima ética, poniendo en riesgo a todas las expresiones de vida sobre el planeta.

Los descubrimientos científicos y el desarrollo tecnológico tuvieron y tienen el poder de imponer sobre la sociedad y el ambiente, modificaciones que provocan daños irreversibles y permanentes. Tal es el caso de la introducción de organismos genéticamente modificados (OGM) en la agricultura que se expandieron irresponsablemente sin evaluar las consecuencias que acarrearía su implementación a gran escala. Décadas después, los resultados de ese experimento ha sido una ganancia de miles de millones de dólares para las empresas multinacionales del agronegocio y, en contrapartida, han provocado una catástrofe ambiental de tal magnitud en los países invadidos que las víctimas de la contaminación y de la exclusión territorial se cuentan por millones. Un sufrimiento que se destila como una pesadilla, pues las consecuencias de la manipulación genética son impredecibles y se extienden incluso a las generaciones venideras.

Las relaciones interdependientes que existen entre todos los seres y procesos en la Tierra son ignorados o menospreciados por quienes integran la intrincada red de intereses económicos al servicio de las elites de poder. Esta pandemia está demostrando una vez más que ciertos desequilibrios constituyen condiciones límites frente a las cuales la vida no se sustenta. La situación actual indicaría que podríamos haber llegado a uno de esos límites: un punto de inflexión en la evolución de los seres humanos en el planeta. La pandemia del COVID-19 podría ser sólo una de sus manifestaciones.

Señalamos el carácter sistémico de la actual crisis sanitaria. Una crisis resultante de la degradación socio-ambiental impulsada por el capitalismo mundial. La pandemia viene a desnudar la aberrante inequidad social y obliga a reflexionar sobre el modelo de consumo propiciado por la propaganda de los medios masivos de comunicación. El colapso de los sistemas de salud en casi todos los países del mundo es el primer indicador de la obsolescencia del actual paradigma civilizatorio. Las tasas de contagio y la letalidad de la enfermedad han dejado al descubierto la crisis sanitaria global incubada por el neoliberalismo.

Es evidente que la salida de la crisis social, económica, ambiental y política que ya se vislumbra en Latinoamérica será una oportunidad para reconfigurar el actual modelo civilizatorio dando visibilidad y relevancia a caminos que ya están siendo recorridos: nuevas formas de organización, nuevos modos de producir y consumir, descentralizados, de pequeña escala pero ensamblados en redes más amplias. Este nuevo orden no carece de sustento filosófico ya que es alumbrado por el paradigma del Buen Vivir recuperado como preciosa semilla del Saber de los Pueblos Originarios. Las organizaciones de la agricultura familiar, campesina e indígena, las asociaciones de la economía social y popular, y colectivos urbanos e instituciones afines en número creciente se incorporan a estos modos de producir, son actores esenciales en la transformación de los sistemas alimentarios, y la base de un nuevo modo de relaciones, horizontales y solidarias.

Debemos fortalecer estas redes de base, robustecerlas, multiplicarlas, porque son el soporte de nuevas maneras de afrontar las crisis, pero también nuevos escenarios de relaciones sociales y con la naturaleza que se perfilan como alternativas a las lógicas del consumismo de mercado. También somos conscientes que el capital globalizado buscará que la “vuelta a la normalidad” implique la profundización del neoliberalismo, el extractivismo, las desigualdades y el control social. Reafirmamos que este camino solo puede llevarnos como humanidad a un desastre socio ambiental sin retorno.

Desde el enfoque de la Ciencia Digna, la crisis desencadenada por la COVID-19 es una oportunidad para que académicos y académicas, pensadores y pensadoras y referentes sociales de las diversas organizaciones sociales, comunitarias y barriales, interactuemos superando las distancias que históricamente nos separó. Es hora de abrir un debate en la comunidad científica en torno a la responsabilidad de la ciencia hegemónica en esta crisis y de su inoperancia para afrontar este tipo de situaciones. Hacemos un llamado a la reflexión sobre qué ciencia debemos hacer en los países de nuestra región e invitamos a pensar cuales serían los temas y los propósitos de una ciencia basada en el pueblo y respetuosa de la naturaleza, interdisciplinaria y en diálogo con las comunidades y los saberes populares, orientada al desarrollo de nuevos conocimientos que integren la dimensión socioambiental y se proyecten en escenarios de cooperación para resolver los graves problemas que aquejan a la humanidad.

Es imprescindible analizar críticamente las políticas científicas que, de la mano de las corporaciones, promueven, sin debate social alguno, la introducción de nuevas tecnologías disrupti-

vas cuyos impactos son impredecibles, como a edición genética, la red 5G, la geoingeniería, los desarrollos de biología sintética, las vacunas experimentales y la nanotecnología, entre otras.

La reflexión en torno a este asunto se ha instalado en la sociedad. Esta crisis pone de manifiesto la estrecha relación existente entre la salud y el ambiente y revela el papel del modelo de producción agroindustrial como responsable de la destrucción de los ecosistemas, con todas las consecuencias socio-ambientales que esta destrucción trae aparejadas. En este contexto se está poniendo en tela de juicio la producción y el consumo de alimentos de origen vegetal impregnados de venenos agrotóxicos, así como aquellos que provienen de animales criados en hacinamiento, modalidad de producción que se encuentra profundamente ligada a la producción de semillas transgénicas. Al mismo tiempo, se generalizan las ideas y las discusiones acerca de la crisis ecosistémica y civilizatoria del capitalismo globalizado, que explica las condiciones en las que los virus emergentes -y otros males- se propagan en las poblaciones humanas.

Esta crisis a la par que ha mostrado la fragilidad de la vida y la precariedad de los sistemas de salud para hacer frente a la emergencia sanitaria, también ha permitido observar la recuperación del ambiente en muchos lugares del mundo gracias al confinamiento y la parálisis de la maquinaria productiva.

En este escenario, estamos seguras y seguros que nos encontramos un poco más cerca de una nueva etapa en la cual el paradigma de la Ciencia Digna tiene mucho que aportar. Un férreo compromiso con una Ciencia al servicio de la sociedad y de la naturaleza, dará la oportunidad de poner en valor y fortalecer el enorme potencial intelectual y ético que sin duda enraíza y florece en nuevas generaciones de científicos y científicas. Fuente: UCCSNAL.

Ejes de reflexión propuestos para el trabajo en pequeños grupos:

- 1) Qué relaciones establece el documento entre la Ciencia hegemónica y los otros fenómenos mencionados?**
- 2) Cuales son las consecuencias de los vínculos entre Ciencia y capitalismo neoliberal? Están de acuerdo con lo que en términos generales afirma el documento? Por qué?**
- 3) A pesar de que no se la nombra, la Psicología tendría algo que ver en estos procesos-fenómenos?**



10. PRESENTACIÓN CÁTEDRA PROBLEMAS EPISTEMOLÓGICOS DE LA PSICOLOGÍA B

Junto a toda la comunidad de nuestra Facultad de Psicología, les queremos dar la bienvenida a este ámbito público (laico, irrestricto y no arancelado) que eligieron para su formación como psicólogos y profesores en Psicología. Durante estas primeras semanas tendrán la oportunidad de ir conociendo algunos aspectos claves de la ciudadanía universitaria, que incluye tanto las cuestiones estrictamente académicas relativas a la formación, la docencia, la investigación, la extensión y la vinculación, como aquellas referidas a los aspectos administrativos y organizativos.

En este momento nos toca atravesar una experiencia desconcertante y movilizadora, que conmueve todos los aspectos de nuestras vidas. La pandemia mundial del COVID-19 produjo una serie de dislocaciones que resuenan en todo el arco de las experiencias subjetivas, desde el más general hasta el más íntimo. En este contexto, consideramos fundamental tener en cuenta las herramientas específicas que nos provee nuestra cátedra Problemas Epistemológicos de la Psicología "B", a fin de poder articular al menos algunas dimensiones de los desafíos a los que nos vemos enfrentados, proponiendo eventuales salidas a algunos de ellos. Entre esas herramientas podemos mencionar las deliberaciones en torno a la intrínseca relación entre la investigación científica y la política, las discusiones relativas al rol de la ciencia en las modernas sociedades de control, las controversias referidas a la función de las psicologías y las vertientes del psicoanálisis en nuestra actualidad y los interrogantes con respecto al porvenir, entre otras. Todas estas cuestiones específicas de la epistemología, ámbito de reflexión que desde la Modernidad se ha preguntado por la ciencia, sus delimitaciones territoriales y sus complejas relaciones con el afuera (sea este social, político, económico o

psicológico), se han evidenciado con muchísima claridad y en sus diferentes dimensiones desde que comenzó la pandemia del COVID-19.

Pero además del contexto pandémico que nos obliga a orientar la agenda de reflexión epistemológica hacia sus orillas, es preciso atender también, más ampliamente, a otros problemas epistemológicos de las psicologías y del psicoanálisis igualmente apremiantes, tales como los acalorados debates en torno a la construcción de las identidades de género en contrapunto con la perspectiva heteronormativa que continúa inundando transversalmente los discursos y las prácticas de la ciencia y de las profesiones; las apasionadas polémicas en el seno de los feminismos en vistas a instaurar una perspectiva crítica que pueda deconstruir las variantes patriarcales persistentes en la vida académica; las diversas problemáticas expuestas por los planteos decoloniales en lo atinente a la posibilidad de una ciencia emancipada del yugo imperialista; y la cada vez más generalizada perspectiva CTS (Ciencia, Tecnología y Sociedad), preocupada por mostrar la complejidad de la actividad científica en contraposición al modelo normativo tradicional. Las perspectivas epistemológicas actuales, que trabajan desde hace ya largo tiempo en evidenciar y desentrañar estos nudos que el patriarcado, el colonialismo y la versión estándar de la ciencia han naturalizado, ofrecen a nuestro campo disciplinar materiales imprescindibles para reconocer sus cartografías vigentes y sus trayectorias futuras. En las páginas siguientes encontrarán algunos materiales que hemos seleccionado especialmente para este cuadernillo de ingresantes, a fin de comenzar a navegar por algunos de los temas, problemas y debates que iremos cartografiando durante el año. Con plena libertad, ustedes los irán explorando según sus intereses y curiosidades. Nuestra idea es retomar

algunos puntos de discusión en la clase de presentación programada para el día 5 de marzo, lo que nos permitirá, además, contarles el itinerario que proponemos en nuestro programa de trabajo 2021.

Les dejamos en compañía de pensadores, poetas y artistas, con la profunda esperanza de que podamos construir y compartir, a pesar de las adversidades que nos toca enfrentar este año, una verdadera aventura intelectual.

Equipo de cátedra Problemas Epistemológicos de la Psicología "B"

Índice de materiales

- 1-Rancièrre, Jacques, "Prólogo" y "Cap. I: Una aventura intelectual" en El maestro ignorante. Cinco lecciones de emancipación intelectual. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007
- 2-Al-Azar, Humor gráfico
- 3-Bachelard, Gastón, "Cap. IX: La dialéctica de lo de dentro y de lo de fuera" en La poética del espacio. México: F.C.E., 1975
- 4-Poema de Carolina Ruiz; Imagen: "Los sueños de Nicola", Nicola Costantino, 2012.
- 5-Hooks, Bell, "4. Educación feminista para una conciencia crítica" en El feminismo es para todo el mundo. Madrid: Traficantes de sueños, 2017
- 6-De Sousa Santos, Boaventura, "Introducción a las epistemologías del sur" [Fragmentos]; Fotografía: Lola Álvarez Bravo, "Autorretrato"

11. NADA SOBRE NOSOTRAS SIN NOSOTRAS

Por comunidad trans Rosario

Este escrito en el marco del cursillo de ingreso de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, tiene por objetivo interpelar con nuestros cuerpos y discursos las prácticas habituales y epistemológicas que se han llevado a cabo sin nosotras en el marco de la salud mental.

Nos parece importante plasmar algunas preguntas que nos hacemos vinculadas a la temática: ¿Cómo asegurar la implementación de prácticas de salud desde un sistema no jerárquico? ¿Qué tipo de vínculo debe establecerse entre el sujeto que se sitúa fuera de la sociedad que estigmatiza a los cuerpos disidentes y el/la profesional cis que lo atiende para que no sea considerado como objeto de estudio? ¿Cómo trazar y ejercer conocimientos y prácticas donde no se ejerza una violencia epistemológica que den lugar a la patologización de los sujetos travestis-trans con términos que solo las califican y clasifican como sujetos abyectos de la sociedad?

Es práctica habitual clasificar y encorsetar desde los conceptos cis hegemónicos a quienes nos situamos por fuera de las normas sociales establecidas y sostenidas desde las instituciones. Por eso ha sido y sigue siendo tan fuerte la discriminación social e institucional hacia las personas travestis-trans, incluso en países como el nuestro donde existe legislación antidiscriminatoria, las mismas se utilizan para listar la des-humanización de muchos grupos sociales.

Consideramos que este tipo de prácticas donde el standard de "normalidad" recae sobre los grupos sociales que han sido históricamente deshumanizados y subcategorizados, y sumado al círculo de injusticia social que se ejerce de forma vertical a través del Estado y los distintos ejecutores de políticas patriarcales - como las instituciones educativas, los efectores de salud - donde lxs profesionales tienen una visión unidireccional con una mirada cerrada sobre género,



entraman una violencia y una exclusión que deriva en que actualmente la expectativa de vida de las travestis-trans en Argentina sea de 32 años.

Las clasificaciones de lo diverso o disidente muchas veces han sido tomadas en nuestra historia por las instituciones productoras de sentido para vulnerar los derechos, englobando dentro de la locura, perversidad o psicosis a la homosexualidad, transexualidad, etc. La imposibilidad de habilitar una escucha con perspectiva de género determina que las corporalidades que se salen de las convenciones de la "normalidad" queden por fuera de los distintos sistemas, el de salud uno de los ejes principales que delimitan la expectativa de vida de un colectivo que no accede ni a la educación ni a la justicia entre otros. Es importante destacar que por el momento las corporalidades travestis recién están comenzando a habitar los ámbitos académicos, y en el durante, es responsabilidad ética de lxs psicologxs y lxs estudiantes de Psicología, dar lugar a una escucha responsable sin una diagnosis que se base en preconceptos.

Tal como señala la Ley de Salud Mental N° 26.657 (2010):

ARTÍCULO 3°- En el marco de la presente ley se reconoce a la salud mental como un proceso determinado por componentes históricos, socio-económicos, culturales, biológicos y psicológicos, cuya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales de toda persona.

Se debe partir de la presunción de capacidad de todas las personas.

En ningún caso puede hacerse diagnóstico en el campo de la salud mental sobre la base exclusiva de:

- a) Status político, socio-económico, pertenencia a un grupo cultural, racial o religioso;
- b) Demandas familiares, laborales, falta de conformidad o adecuación con valores morales,

sociales, culturales, políticos o creencias religiosas prevalecientes en la comunidad donde vive la persona;

c) Elección o identidad sexual;

d) La mera existencia de antecedentes de tratamiento u hospitalización.

Fuente: InfoLeg. Disponible en línea: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anejos/175000-179999/175977/norma.htm>

También, entre las recomendaciones que el Ministerio de Salud de la Nación le hizo a las Universidades para la aplicación de la Ley Nacional de Salud Mental:

Se recomienda incorporar al análisis de la situación de la Salud Mental la problemática específica que presentan los colectivos sociales que se hallan en situación de mayor vulnerabilidad (niñez y adolescencia, tercera edad, minorías sexuales, personas en situación de encierro, expuestos a situaciones de pobreza e indigencia, urgencias y catástrofes) desde un enfoque de derechos y con un criterio de equidad social.

Fuente: Ministerio de Salud de la Nación. Disponible en línea: http://www.msal.gob.ar/images/stories/ryc/graficos/0000001246cnt-2018_conisma_recomendaciones-universidades-publicas-privadas.pdf

El principal desafío en la actualidad es que lxs profesionales de la salud mental conozcan, respeten y trabajen desde una perspectiva del respeto a los Derechos Humanos y en base a la legislación internacional y nacional vigente en nuestro país. La Ley de Identidad de Género es base para dar lugar a una posición ética de escucha que no nos patologice ni estigmatice, considerándonos como sujetos de derecho y no como objetos de estudio.



12. LA WALLY POSIBLE

Morena García

Frente al espejo, con el corazón agolpado en la garganta me pinto.

Me pinto poco porque no quiero ser como ellas.

Me pinto poco, porque menos es más.

Me pinto poco pero mi cara no tan dulce necesita un poco más.

Una sospecha de maquillaje voy a decir con el tiempo que me puse, cuando en realidad tengo maquillada hasta las rodillas y termino pareciéndome a ellas.

Es que ellas no estaban tan enfrente.

Frente al espejo siento náuseas de está metamorfosis dérmica sensorial que no puedo controlar. De tener que mostrar el capullo al mundo para que entiendan y no entienden. Las náuseas vuelven y ya no son de nervios.

Frente a mi vieja estoy sentada, mi vieja no sabe. Mi vieja desconoce quién soy, sólo conoce que al hijo que insiste en resucitar y reconoce que hijas nunca tuvo.

Frente a mi vieja no soy nadie.

Frente a mi viejo no estoy.

Mi viejo aunque está, nunca estuvo, sólo conozco el revés de su palma y unas lágrimas retenidas que significan más que las que he llorado. Frente a mi viejo no estoy, ni yo ni él.

En el comedor tengo un mutismo desgarrador y los ojos de ellos gritan más que cualquiera.

Mi mano se posa temblorosa de lado, en forma de cuenco, en forma de súplica, en forma mendiga. Busco explicar y nadie tiene oídos.

La vista alcanza, las pruebas alcanzan, el espanto alcanza para convencerlos.

Y transito la casa que no me pertenece porque esta manada no es mía.

Y entonces la calle...

La calle gris y plomiza que refleja un cielo no más amable.

Las muecas en las caras, las miradas presentes, la sangre amontonada en la garganta y de

repente: Putooo!!!!

Y silencio.

De nuevo, putooo!!!

Y nadie...

Silencio... Bullicio, las miradas, las muecas cómplices y las risas.

Las risas son lo más audible desde está travesía ¿Si tengo miedo?

Sí, tengo,

¿si tengo hambre? Muchísimo.

¿Si tengo frio? Me cala los doce años.

Pero está transformación urbana trae más que miedo.

Siento mi piel más dura con cada insulto. Siento los ojos vidriados.

Tengo un inmenso deseo de quemarlo todo. Porque no me lo merezco, porque soy una criatura invisible, por tanto mal, por si las dudas.

Voy a volver a prender fuego todo, con mi taco inflamable y mi espanto a flor de piel.

No me merecen. Tengo espuma en la boca ¿y me pedís paciencia? ¿Me pedís paciencia o que me rinda? No me pidas que aguante, YA AGUANTE DEMASIADO.

¿Y me preguntas si soy mala?

Y me mirás con miedo y desconfianza, ahora que ya no tiemblo ni pulso frágilmente.

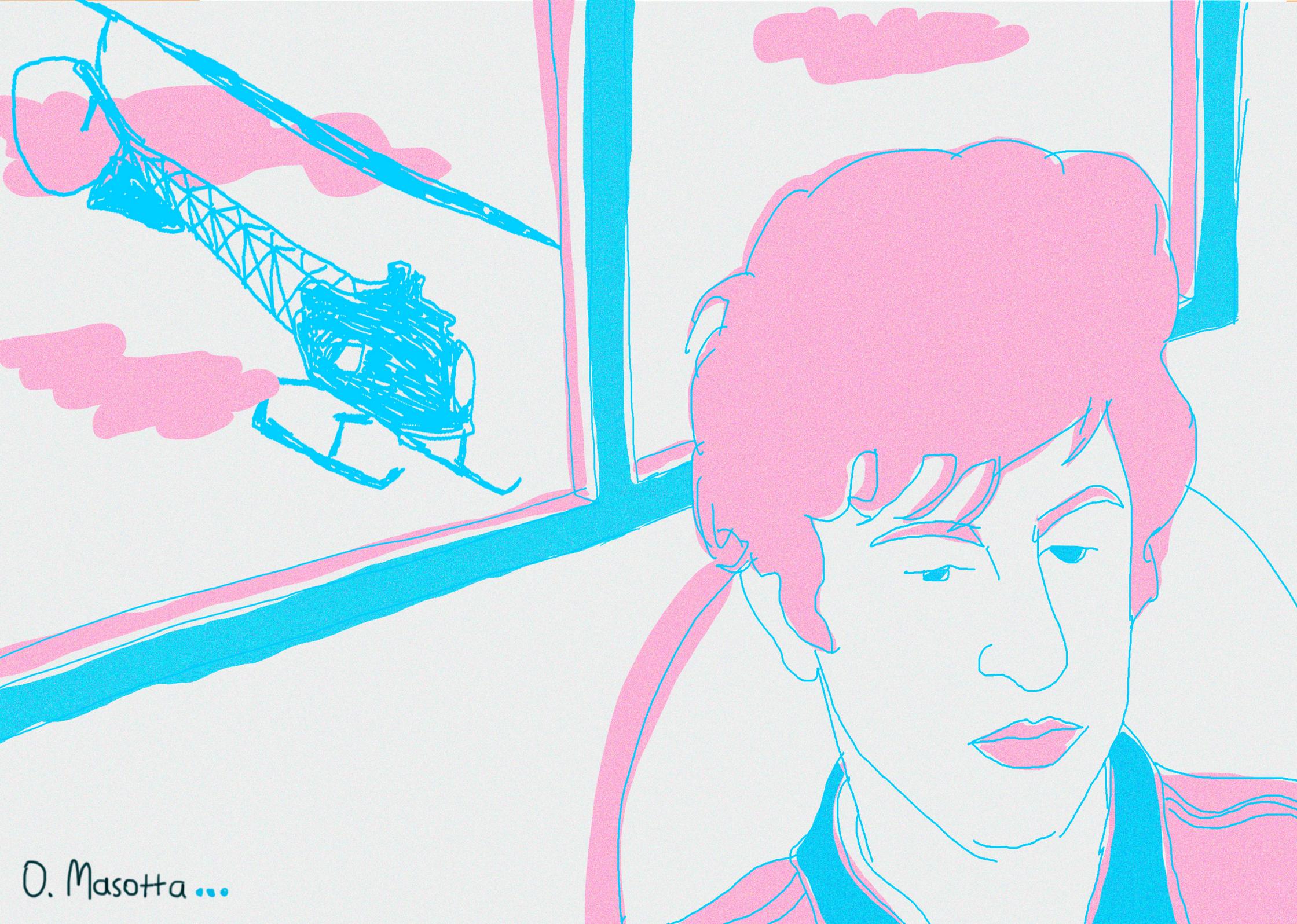
Me deben horror y vine a buscarlo.

Me deben los besos y los huesos.

Me deben una familia

Y me deben la sangre de las otras ¿y me preguntas todavía por qué tanta saña?

¿Por qué muerdo las manos que me azotan? Es que no comprendes bebé que de cachorra me tiraron y en la calle ¡me hice perra!



O. Masotta ...

13. PROTOCOLO DE ACCIÓN Y PREVENCIÓN FRENTE A SITUACIONES DE VIOLENCIA DE GÉNERO EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO

Artículo 1.- Ámbito de aplicación:

El procedimiento dispuesto en este reglamento tendrá vigencia dentro de la Unidad Académica, para los casos que se encuentren comprendidos y expresamente regulados por él, dentro del ámbito de las relaciones interpersonales.

Se entiende por Unidad Académica:

- 1- En el emplazamiento físico central de la Unidad Académica y sus dependencias o anexos.
- 2- Fuera del espacio físico de la Unidad Académica o sus dependencias o anexos o a través de medios telefónicos, virtuales o de otro tipo y que estén contextualizados en el marco de las relaciones laborales o educativas.

Se entiende por relaciones interpersonales: El campo de actividades humanas de carácter laboral, educativas, recreativas y otras que hagan a la interacción de los individuos de la comunidad académica, sea o no con fines académicos.”

Artículo 2.- Sujetxs:

Este procedimiento involucra a los comportamientos y acciones realizadas por funcionarixs de esta Unidad Académica, docentes y no docentes cualquiera sea su condición laboral, estudiantes cualquiera sea su situación académica, personal académico temporario o visitante, tercerxs

que presten servicios no académicos permanentes o temporales en las instalaciones edilicias de la Unidad Académica. En este caso, además de las acciones civiles o penales que pudieren corresponder, se procederá a evaluar la posibilidad de interrumpir la relación con la empresa prestadora de servicios externas a la institución. A los fines de instrumentar lo anteriormente mencionado, se estipula que en los futuros contratos que pueda firmar nuestra Unidad Académica, exista una cláusula que de cuenta de la posibilidad de rescindir el contrato en función de las situaciones comprendidas en el presente proyecto”.

Artículo 3.- Situaciones:

Este procedimiento incluye situaciones de violencia sexual y discriminación basada en el sexo y/o género de la persona, orientación sexual, identidad de género y expresión de género que tengan por objeto o por resultado, excluir, restringir, limitar, degradar, ofender o anular el reconocimiento, goce o ejercicio de los derechos.

Las situaciones señaladas en este artículo pueden llevarse a cabo por cualquier medio comisivo, incluyendo la omisión y pueden dirigirse a una persona en particular o referirse de

manera general a un grupo o población fundada en razones de género, identidad de género u orientación sexual y que generen un ambiente de intimidación, humillación u hostilidad. Las situaciones comprenden:

- a. Hechos de violencia sexual descritos bajo la rúbrica “Delitos contra la Integridad Sexual” ubicados en el Capítulo II, Título III del Código Penal argentino, denominados “abuso sexual simple”, “abuso sexual calificado”, “abuso sexual con acceso carnal” o los que en el futuro pudieren tipificarse.
- b. Hechos de violencia contra las mujeres de acuerdo a lo establecido por el art. 4 de la Ley Nacional N.o 26.485.
- c. Hechos de violencia sexual incluyendo todo comentario reiterado o conducta con connotación sexual que implique hostigamiento, acedio, que tenga por fin inducir a otra persona a acceder a requerimientos sexuales no deseados o no consentidos.
- d. Hechos con connotación sexista: toda conducta, acción, todo comentario, cuyo contenido discrimine, excluya, subordine, subvalore o estereotipe a las personas en razón de su género, identidad de género, orientación sexual que provoque daño, sufrimiento, miedo, afecte la vida, la libertad, la dignidad, integridad psicológica o la seguridad personal.

Artículo 4.- Principios rectores:

a. Brindar asesoramiento legal gratuito. La persona afectada será asesorada legalmente de manera gratuita por las áreas competentes para este fin que funciones en esta Unidad Académica y/o en la Universidad.

b. Respeto y privacidad. La persona que efectúe una consulta o presente una denuncia, será tratada con el mayor respeto y confidencialidad posible, debiendo ser escuchada en su exposición sin menoscabo de su dignidad y sin intromisión en aspectos que resulten irrelevantes para el conocimiento de los hechos. En todo momento se deberá resguardar la voluntad de la persona en cuanto a las acciones que decida realizar así como en la confidencialidad de los datos que expresamente manifieste querer mantener en reserva. En el caso de querer mantener reserva sobre algunos datos, se dará a conocer lo estrictamente necesario para garantizar el derecho de defensa de la/s persona/s señaladas como responsable/s de los hechos denunciados.

c. Brindar contención. La persona afectada deberá ser acompañada y contenida en todo trámite posterior a la denuncia que realizara.

d. No revictimización. Se evitará la reiteración innecesaria del relato de los hechos, como así

también, la exposición pública de la persona que denuncia o datos que permitan identificarla.

Artículo 5.- Intervención ante consultas y denuncias.

a. De la Facultad de Psicología:

La intervención se iniciará en esta Unidad Académica a partir de la recepción de consultas y/o denuncias, y se desarrollarán las estrategias pertinentes para su abordaje y seguimiento. La referenta responsable de la intervención será una persona graduada en una universidad pública del país o habiendo realizado alguna especialización en la misma que acredite experiencia y formación relativas a los derechos humanos con perspectiva de género y diversidad sexual. La designación de la misma se realizará mediante concurso de oposición y antecedentes de carácter público y publicado con 15 días de anticipación y la evaluación, que implicará una propuesta de trabajo sobre intervención en casos de violencia de género en el marco de la Unidad Académica, estará a cargo de un jurado creado para tal fin. Dicho jurado estará compuesto por dos integrantes docentes, dos integrantes estudiantes a propuesta del centro de estudiantes, un integrante que haya participado de la elaboración de protocolos en otras facultades de la UNR, un integrante no docente, y el/a Decano/a de la Facultad. Se designarán dos veedores, uno por el Colegio de Psicólogos y otro por el gremio docente (COAD). Para formar parte del jurado, los docentes deberán tener una formación específica en el campo y los estudiantes tener formación en Seminarios de Pregrado y participación en proyectos o instituciones que abordan la temática.

La persona designada como referenta/responsable para esta función tendrá un cargo equivalente a Jefe de Trabajos Prácticos con dedicación simple, con actualización salarial correspondiente al cargo, por el período de dos años, sujeto a evaluación a cargo del jurado referenciado en el párrafo anterior y será renovable por similar período. Además se creará un “núcleo asesor” que tendrá funciones de observación y seguimiento de las intervenciones y la gestión de herramientas necesarias para la consecución de los fines. Dicho núcleo estará integrado por la asesora jurídica de la Facultad de Psicología UNR junto con una docente que tenga experiencia en las problemáticas de género y sexualidades y un estudiante. Ambos serán elegidos por concurso llevado a cabo por el mismo jurado encargado de la elección de la referenta.

b. De la Universidad Nacional de Rosario:

Cuando proceda, las estrategias de intervención, abordaje y seguimiento, deberán ser articu-



ladas por un equipo interdisciplinario constituido a tales fines en el marco de la Universidad Nacional de Rosario. Hasta tanto se cuente con esta instancia superior, se

gestionarán estrategias de abordaje en articulación con los espacios institucionales que cuenten con antecedentes en la temática y trayectoria reconocida en la ciudad de Rosario.

c. Trámite diferenciado:

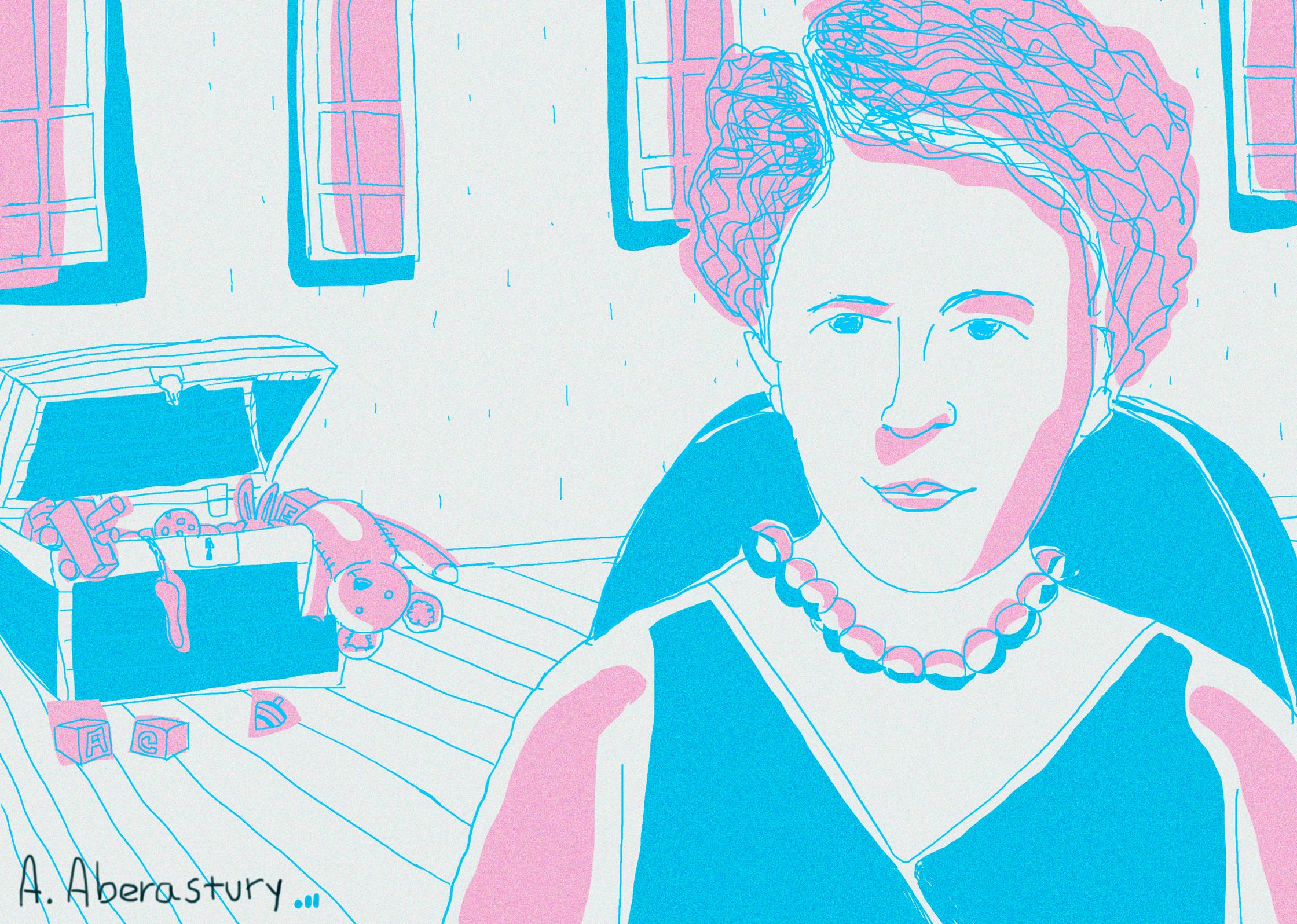
Cuando la Facultad tome conocimiento por si recibe una denuncia de violencia de género que compromete actores de cualquier condición en el desarrollo de sus actividades, este hecho disparará dos tipos de procedimientos administrativos independientes y diferenciados, que tendrán por fin, respectivamente, la toma de medidas concretas para proteger la integridad física, psíquica y emocional de la víctima dentro del ámbito de la Facultad, como así la sanción al presunto implicado. Las acciones serán completamente independientes una de otra y el mantenimiento de medidas administrativas de protección en cualquiera de sus formas no dependerá de la sanción o no al implicado. Esta diferenciación no sería el obstáculo para que, también en forma independiente, en base a los reglamentos disciplinarios vigentes, se establezcan legítimamente medidas suspensivas si correspondiere en el campo sancionatorio.

Artículo 6.- Implementación.

Para su implementación, se requiere la creación de una comisión ad hoc abierta, encargada de llevar adelante la reglamentación, difusión e implementación del protocolo. A los fines de materializar el proyecto se estipula un plazo de tiempo máximo que abarque desde diciembre del 2016 hasta mayo del 2017, con reuniones periódicas cada 15 días, respetando el calendario académico. La comisión continuará su funcionamiento luego de la implementación del protocolo. Luego de los dos primeros encuentros la comisión conformará de manera estable sus integrantes designando dos responsables de llevar a cabo el registro de lo discutido y convocar a las próximas reuniones.

Artículo 7.- Campaña de difusión.

A los efectos de difundir los objetivos de este procedimiento, esta institución en articulación con la Comisión de "Reglamentación, difusión e implementación", se compromete a promover acciones de sensibilización, difusión y formación sobre la problemática abordada, así como fomentar y favorecer acciones que eliminen la violencia de género, el acoso sexual y la discriminación por razones de identidad de género u orientación y expresión de género en la Facultad de Psicología UNR. También se compromete a la promoción y desarrollo de campañas y talleres de concientización sobre esta problemática en el ámbito de la Facultad.



A. Aberastury ...

14. TENER INCERTIDUMBRE HOY ES UN ACTO DE NORMALIDAD

ENTREVISTA A ALICIA STOLKINER

Titular de la cátedra de Salud Pública y Salud Mental de la UBA, Stolkiner analizó los efectos que produce la aparición del coronavirus y aseguró que “no se puede analizar el impacto psicológico de la cuarentena sin el impacto de la pandemia”.

Por Iván Federico Hojman

Alicia Stolkiner, titular de la cátedra de Salud Pública y Salud Mental de la Facultad de Psicología de la UBA.

Alicia Stolkiner, profesora titular de Salud Pública y Salud Mental de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires (UBA), aseguró que “tener incertidumbre en un momento en el que no se sabe qué va a pasar es prácticamente un acto de normalidad” mientras que se mostró preocupada por “las personas que ni reparan en lo que está pasando”, en alusión a la pandemia de coronavirus, y que “llaman a una fiesta o a marchas”, dado que “la negación es un factor de riesgo en la salud mental”.

Télam: ¿Cuál es el impacto psicológico de la cuarentena cuando ya pasaron más de 100 días?

Alicia Stolkiner: No se puede analizar el impacto psicológico de la cuarentena sin analizar el de la pandemia. Se intentó separar las dos cosas con objetivos políticos. Estamos en una situación de catástrofe mundial. La medida que se tomó para bajar la mortalidad del virus,

preservar la capacidad de respuesta del sistema de salud y evitar los contagios masivos simultáneos se tomó en todas partes del mundo y en donde no se tomó, la mortalidad se ha disparado de una manera incontrolable.

No se puede analizar el impacto psicológico de la cuarentena sin analizar el de la pandemia. Se intentó separar las dos cosas con objetivos políticos.

ALICIA STOLKINER.

Se han utilizado conceptos psicológicos para confrontar con la cuarentena y no es que estamos optando por los daños psicológicos, sino que la otra opción (la no cuarentena) es ver morir a personas sin atención médica.



T: ¿Qué análisis hace entonces del aislamiento?

AS: Para todo el mundo se produjo una abismal transformación de la vida cotidiana. Yo lo pongo en tres categorías: el esfuerzo adaptativo, es decir, se generó un estrés de transformar la realidad y transformarse a uno mismo para adaptarse. Luego creo que todos estamos atravesando un duelo de una perspectiva de futuro que ya no va ser. Y también la empatía más profunda, que se produjo en un proceso colectivo de cuidado. No hay cuidado individual en esta circunstancia, el paradigma de esto es el uso del barbijo, que no protege a uno mismo sino a los demás de uno.

Para Stolkiner no se pueden analizar los efectos de la cuarentena sin analizar los efectos de la pandemia.

T: ¿En qué sectores de la sociedad tuvo mayores efectos el confinamiento?

AS: Los niños y adolescentes son un grupo particularmente afectado, que no quiere decir que son lo que peor están psicológicamente. La vida de los niños es una alternancia entre dos instituciones: la familia y la escuela, entonces alteró su vida en su proceso de desarrollo, donde tienen las primeras relaciones por fuera del ámbito familiar.

En los adolescentes se profundizó la nocturnidad y ha crecido la conexión por dispositivos, pero la conexión no reemplaza el cuerpo. Se las tratan de arreglar.

También no es menor que a mucha gente se les generó un conflicto entre la articulación de la vida familiar y la vida laboral, y otros cuyo trabajo e ingresos se derrumbaron. Esos son los casos más graves.

Stolkiner dialogó con Télam sobre la salud mental durante la pandemia y el aislamiento.

T: ¿Cómo se modificaron los vínculos?

AS: El aislamiento social no necesariamente fue un aislamiento. Hay muchos vínculos que tienen más relación ahora que antes de la cuarentena. Mucha gente no la lleva mal estando solo, depende de la personalidad. Hay personas que extrañan la vida social y el contacto con-

tinuo con gente aunque no sean relaciones profundas. A todos en algún lugar les pasa que resignifican las relaciones.

T: Con el surgimiento de las terapias online, ¿cuál es el balance de esta experiencia?

AS: El trabajo en salud mental no es solo atender pacientes. Se atiende en línea ahora, pero también hay equipos en hospitales y en instituciones públicas. El debate se dio por las personas que se atendían en consultas y ahí vemos que no toda la gente se tiene que atender virtualmente.

Las consultas podrían ser una actividad esencial, pero vamos a ver cuál es la posibilidad de hacerlo en situaciones de no riesgo. Yo no aconsejaría atender de manera presencial a un paciente en un grupo de riesgo.

Yo pasé todos mis pacientes a virtual pero también reconozco que hay crisis que no se pueden atender virtualmente.

T: Qué problemas están manifestando los pacientes?

AS: Observo que hay una tendencia a momentos de tristeza, también hay dificultad del sueño. Hay además un agotamiento por el contexto y la incertidumbre, que tenerla en una situación que no se sabe qué va a pasar es prácticamente un acto de normalidad.

A mí me preocupan las personas que ni reparan en lo que está pasando y que llaman a una fiesta o a marchas. La negación es un factor de riesgo en la salud mental.

T: Como especialista en salud mental y epidemiología, ¿cómo imagina la pospandemia?

AS: Esto no va a terminar rápidamente. Reconozco el nivel de sufrimiento importante que produce esta situación, pero eso no significa que necesariamente tenga que producir daños psíquicos permanentes. Ante semejante situación, la ausencia de malestar es un signo de alguna problemática de salud mental. El dolor del duelo, la angustia y la incertidumbre nos atraviesan a todos porque no hay nadie que lo pueda evitar.



15. DE ENCIERROS, AISLAMIENTOS Y CIRCOS AL AIRE LIBRE

Tatiana moreno en "notas de pandemia. Reflexiones, lecturas y experiencias escritas en tiempos de aislamiento social y virtualidad"

Tatiana Moreno ¹

Cómo citar este artículo:

Moreno, T (2020). De encierros, aislamientos y circos al aire libre. en Costa, F. y Garo, S. (comp) "Notas de pandemia. Reflexiones, lecturas y experiencias escritas en tiempos de aislamiento social y virtualidad". Rosario, Argentina, UNR Editora.

Acróbatas sobre un borde desnudo,
equilibristas sobre el vacío,
en un circo sin más carpa que el cielo
y cuyos espectadores han partido.
Poesía vertical, Roberto Juarroz.

La pandemia nos ha convocado a reflexionar sobre cuestiones que hacen a la vida cotidiana. Se impuso la presentificación casi constante de aquello que es necesario olvidar: que somos mortales. La muerte merodea todo el tiempo. Comenzamos a revisar -sobre todo aquellos que hemos podido trascender el desparpajo, el enojo y la necesidad de responsabilizar a alguien por lo que todos estamos viviendo- algunas categorías como normalidad (¿nueva normalidad?), solidaridad, sistema de salud, Estado, acompañamiento, Educación... y la lista se vuelve infinita.

Desde ya circulan diversas teorías sobre el porqué se produjo el virus, las cuales hasta el sujeto más incrédulo se detuvo a analizar, que incluyen desde ideas conspirativas hasta otras que se refieren a prácticas culturales sobre la alimentación, revisando teorías sobre mutaciones y avance de lo humano sobre la naturaleza. Ahora bien, en cuanto a la representación de la coyuntura actual, también existen posiciones diversas.

¹ Psicóloga. Psicoanalista. Docente de la cátedra Lingüística y Discursividad Social de la Facultad de Psicología UNR. Integrante del equipo interdisciplinario del Comité de admisión de la Colonia Psiquiátrica de Oliveros.

Es claro que el modo en cómo se ha representado "la pandemia" ha determinado las políticas públicas y las acciones estatales concretas para abordar la situación. Esto evidenció no solo una filiación política ideológica de cada gobernante sino sobre todo efectos muy distintos en la población. No es lo mismo partir de constituir a la pandemia como una "gripecita" o, desde otra posición, como una enfermedad desconocida de gran nivel de contagiosidad por lo que se torna necesario alterar las conductas habituales. Estas distintas construcciones de la situación y las acciones que se acompañan, se revelan en datos concretos y escalofriantes: cantidad de contagiados, de recuperados y de muertos por Covid-19. Números que desde el inicio de esta situación se mostraron en rojo y resaltados en todos los zócalos de los programas de televisión. Números que, en muchos casos, permiten la tranquila y negadora lectura de que no son más que eso: números.

Ahora bien, una de las decisiones que el Ejecutivo Nacional de nuestro país, asesorado por una mesa de especialistas en infectología, tomó desde muy temprano -quizás porque al iniciarse la pandemia antes en Europa nos permitió adelantarnos en medidas de cuidado- fue el aislamiento social. Categoría con mucho peso, sobre todo para aquellos que llevamos ade-



lante nuestra práctica o formamos parte del amplio campo de la salud mental.

De ningún modo mi interés, en el marco de este escrito, es establecer un análisis comparativo entre pandemia/salud mental, sino que quisiera retomar algunas preguntas que surgieron en la coyuntura actual y que producen interpelaciones en el mismo sentido en que vienen siendo interrogados algunos aspectos del campo de la salud mental.

A los pocos días de decretada la cuarentena, comenzó a circular por las redes sociales un enunciado que refería: *¿Viste que difícil es el aislamiento? Algunos creen que el encierro es una práctica de salud mental.*

Este par *aislamiento social / encierro* necesariamente nos conduce, entre otras, a la reflexión sobre la internación como práctica en salud mental. Cuando hablamos de institución de encierro, inmediatamente se impone el *manicomio* como edificio, por lo que aún hoy, no resulta redundante aclarar que no necesariamente éste se encuentra entre cuatro paredes. Una práctica manicomial, en el sentido de reproducción mecánica y desubjetivante de las inter-

venciones, puede ser sostenida en cualquier espacio.

Al considerar la internación/encierro, es fundamental incluir otro eje: el tiempo. En muchas ocasiones el hospital se torna el lugar de residencia de un sujeto. Hay personas que llevan la mayor parte de su vida alojadas en hospitales monovalentes, ¿siguen siendo pacientes o será conveniente nombrarlos como residentes? Y, por otro lado, ¿toda internación implica un encierro? Podríamos definir al encierro, entonces, como ausencia o caída de un proyecto clínico que permita sostener la pregunta en cada caso sobre el porqué de la internación.²

En las últimas décadas, un movimiento en salud mental que incluye como actores fundamentales tanto a personas usuarias y sus familiares, como a trabajadores, ha instalado en la

2 Excede a este artículo la descripción y análisis de las condiciones materiales (edilicias, entrega de elementos de higiene personal, actividades recreativas y culturales a disposición, entre otras) en que acontece la internación de un paciente. Sin embargo, también establecerán una diferencia entre lo que implica una situación de encierro o la posibilidad de alojamiento digno para un tratamiento clínico.

agenda pública la discusión sobre un cambio de paradigma en cuanto a los modos instituidos para el abordaje del sufrimiento subjetivo. Probablemente parte de este movimiento se haya visto reflejado en los marcos regulatorios que existen en este campo, como ser la ley N° 10772 de la provincia de Santa Fe (1991) y la ley N° 26657, Ley Nacional de Salud Mental y Adicciones (2010). Ahora bien, a pesar de la amplia evidencia de los efectos perjudiciales de la prolongada institucionalización sobre las personas, de la necesidad de establecer prácticas comunitarias en salud mental acorde al marco de respeto de los DDHH, de la importancia de desarrollar dispositivos sustitutos para el abordaje interdisciplinario del padecimiento psíquico, aún se continúa indicando en informes clínicos que una persona “posee criterio para ser internado en monovalente”. ¿Cuál es ese criterio? ¿El cuidado intensivo? ¿El cuidado a cargo de personal con capacitación/formación específica? ¿La interrupción de cierta cotidianidad mortífera? Forma parte de nuestra práctica sostener interrogantes que apunten a conmover modos de hacer naturalizados. Quizás si despejamos estos criterios estemos en condiciones de formalizar (o exigir a quien corresponda) la constitución de los dispositivos que puedan sustituir al hospital monovalente.

En una ocasión, frente a la posibilidad de alta de un joven del hospital monovalente, el profesional del Centro de Salud de la comunidad de referencia “interpuso” un informe con la siguiente descripción:

Pronóstico:

Cronicidad del cuadro base con deterioro psicofísico progresivo.

Se considera que el mismo es peligroso para sí y para terceros, requiriendo supervisión las 24 hs. por parte de terceros responsables y con herramientas suficientes para contención.

Indicaciones:

Institucionalización crónica, con abordaje progresivo que incluya acompañamiento terapéutico, psiquiatría, psicología y supervisión por asistencia social.

El informe supone cierta posición teórica-ideológica del autor, que al menos debería interpelarnos en nuestra práctica: ¿Qué implica que un sujeto sea peligroso para sí y para terceros? ¿Qué se considera terceros responsables? ¿Podrá ser un familiar o amigo? Herramientas suficientes para contención, ¿contención afectiva?

En cuanto a la indicación de institucionalización crónica ¿se indica por la necesidad de cuidado? Si es así, ¿cuidado de quién? ¿Si es crónica, se tendrá en cuenta el diagnóstico para determinar la duración?, ¿los diagnósticos son estructuras inamovibles con indicaciones de tratamiento previstas de antemano? Psiquiatría y psicología aparecen como prácticas separadas y podríamos suponer con cierta autonomía, ¿la “asistencia social” qué es lo que supervisa? Estos son algunos de los interrogantes que se desprenden del fragmento presentado. Si bien evidencian que aún queda mucho por conmover en las prácticas instituidas en el campo de la salud mental, es importante remarcar que estas posiciones quedan circunscriptas a resistencias en singular y ya no a prácticas avaladas por el paradigma y la normativa vigente.

Para finalizar, este par aislamiento social / encierro permite advertir, en el campo de la salud mental, la necesidad de realizar movimientos que impliquen revisar límites y bordes. Por un lado, reafirmar la profunda convicción de que toda práctica clínica debe sostenerse por fuera de la lógica del manicomio, argumento que no sólo se soporta en lo que implica la posición ética del caso por caso sino en un marco de respeto de los DDHH, de acuerdo a lo previsto por la ley. Por otro lado, se tratará finalmente de reconocer, que la salud mental no es un asunto exclusivo de salud, tampoco de salud mental, el abordaje debe construirse más allá del campo psi, aunque por supuesto desde él. En términos de políticas, será necesario desembarcar con todo el peso en otras áreas como ser trabajo, educación, vivienda, provocando un punto de encuentro que permita la indiscreción de otros saberes y la apertura a posibilidades concretas de un trabajo digno, una casa donde vivir, entre otros. Quizás se trate, como sostiene Roberto Juarroz, de tensar los márgenes, los bordes y el vacío; habrá que quitar la carpa del circo, lo cual será posible si no sólo los “de adentro” nos incomodamos con la función.

Bibliografía

Ley Nacional de Salud Mental N° 26657. Boletín oficial N° 32041 de la República Argentina, Buenos Aires, Argentina, 3 de diciembre de 2010.



**16. Presentación cátedra
Desarrollos Psicológicos Contemporáneos A**

Acercarnos a la comprensión de la ciencia psicológica resulta una tarea compleja, por muchos motivos que, en cierta medida, pretendo tomar como objeto de reflexión en el presente trabajo. Una de las formas de abordar el estudio puede ser a partir de su propia historia; historia que voy a considerar en relación con la constitución y desarrollo de las ciencias y con los soportes filosóficos y epistemológicos que las sostienen, como así también con las características de las comunidades científicas en las cuales aconteció.

La importancia de conocer las vicisitudes que caracterizaron a la constitución de la psicología la señala Georges Canguilhem cuando, en su trabajo *¿Qué es la Psicología?* (1968), dice: "...para la psicología, la pregunta por su esencia, o más modestamente, por su concepto, cuestiona también la existencia misma del psicólogo, en la medida en que al no poder responder exactamente sobre lo que él es, se le hace muy difícil poder responder por lo que él hace. Sólo puede, entonces, buscar en una eficacia siempre discutible la justificación de su importancia como especialista".

Néstor Braunstein, en su artículo *¿Qué entienden los psicólogos por psicología?* (1985), advierte: "sobre los riesgos de iniciar un curso definiendo qué es la psicología. Elude los peligros, desplazándose al terreno de lo que los psicólogos hacen... La psicología no es definida o se busca alguna definición imprecisa, breve o convencional. Se considera que la psicología es ciencia pero se elude el problema de definir los conceptos teóricos sobre

los cuales gira su discurso. (...) Los subterfugios utilizados para evitar definir el objeto teórico son, así, solidarios de la utilización de la psicología como una técnica y como una ideología, entendiendo esta palabra como un conjunto asistemático de nociones pre-científicas y como representación ilusoria y deformada de la realidad...".

Según estos autores, podemos ver el riesgo de la no explicitación de lo que los psicólogos entienden por su ciencia. Se desliza fácilmente a hablar de lo que los psicólogos hacen, eludiendo la pregunta. Y lo cierto es que al pensar en qué es la psicología se nos plantea, desde el comienzo, la falta de unidad de nuestra disciplina, la diversidad de enfoques teóricos, la variabilidad de los métodos utilizados y los diversos soportes epistemológicos que subyacen.

Esta diversidad de enfoques es expresión de la diversidad de perspectivas epistemológicas y filosóficas a partir de las cuales se intenta construir conocimiento científico. En este contexto de diversidad, se han sostenido profundos debates en los comienzos del siglo XX acerca del concepto de ciencia, cómo se produce conocimiento científico, y cuáles son los métodos científicos para abordar los objetos de estudio de una disciplina.

Esta confrontación de ideas se ha expresado a través de las críticas al modelo positivista (A. Comte) sostenidas por el Círculo de Viena, Carnap y Russell; por autores pospositivistas, como Karl Popper y Thomas Kuhn; y por las epistemologías francesas, como la de Gastón Bachelard.

Algunos puntos en común han surgido y ellos están en relación con un cambio en la forma de entender la noción de cientificidad. De un criterio ingenuo de la ciencia, predominante en el siglo XIX, vista como una actividad que busca las regularidades en lo ya dado en la

naturaleza, se la pasa a entender como una actividad constructiva que define un campo disciplinar de estudio en función del grupo de problemas que logra formular, teniendo en cuenta la metodología particular que permite abordar sus objetos de estudio.

Así, el objeto de estudio de una ciencia nunca es hallado en la realidad como un sector o porción de la misma que tomamos y vamos a observar para hacer ciencia al modo positivista del siglo XIX. Por el contrario, el objeto de una ciencia o, mejor dicho, los objetos de estudio que produce una ciencia particular, “son construidos a partir del trabajo del científico”.¹ En este sentido, G. Bachelard (1982) afirma que: “El microscopio nunca es la continuación del ojo, sino la continuación de una teoría”. En la medida en que en todo proceso de conocimiento está implicado un sujeto que es el actor del mismo, éste aporta sus estructuras, sus marcos teóricos, sus sistemas representacionales y “ve” desde ese lugar. Y, de este modo, construirá nuevo conocimiento, es decir nuevos marcos teóricos, para poder explicar mejor y, a partir de allí, formularse nuevos problemas. A partir de estos cambios conceptuales, la ciencia adquiere un criterio *aproximacionista* con respecto al acceso a la verdad, pues a ella podemos aproximarnos, pero nunca podremos acceder a la verdad en sí, ya que siempre estamos conociendo desde algún soporte teórico particular.

En ciencia, entonces, no partimos de verdades formuladas, dadas o halladas, sino que partimos de problemas no resueltos. El *sentido del problema* es lo que marca y dirige el trabajo del científico. Son justamente aquellos temas que insisten en no resolverse bajo una

determinada “visión” los que fuerzan al científico a realizar un *acto de rectificación*, esto es, poder construir una nueva perspectiva de análisis, un nuevo marco teórico para la resolución de los mismos. Nuevamente Bachelard dice: “no hay verdades primarias sino errores primarios”. Y es a partir de la posibilidad de modificación y corrección de esos errores que la ciencia avanza, a través de *rupturas epistemológicas*, superando viejas concepciones.

Y, en este sentido, las vicisitudes de la psicología en su constitución muestran este debate epistemológico: una psicología que intenta constituirse en ciencia bajo el imperio de exigencias del modelo dominante —es decir, las ciencias físicas y naturales—; y una psicología que, comprendiendo la complejidad de su objeto de estudio, no puede quedarse limitada a definirlo a partir de las demandas de observabilidad, de medición, de reducción de la totalidad a los elementos explicativos más simples, o de la formulación de leyes generales a partir de metodologías inductivas.

Como lo anticipé anteriormente, un camino posible para comprender las peculiaridades de la emergencia de la psicología como ciencia independiente es tratar de entenderla a partir de los dilemas filosóficos en que se encontraba el clima de su época. Dilemas que, por otra parte, obedecen a una larga construcción de ideas, atravesadas todas éstas por cuestiones sociales, culturales, científicas y religiosas. Por esto, a continuación, realizaré un análisis de la emergencia de las ideas psicológicas en el pensamiento filosófico, en la intención de mostrar las continuidades y divergencias de los enfoques filosóficos acerca del modo de entender lo mental; y cómo la misma psicología, en tanto joven ciencia, recibe esas concepciones haciendo que los debates y enfrentamientos se continúen en el interior de la propia disciplina.

1. G. Bachelard, *La formación del espíritu científico*, Siglo XXI, México, 1982.

Las ideas psicológicas en el pensamiento filosófico

Cuando queremos acercarnos a la comprensión de la constitución de la psicología como ciencia independiente, nos encontramos, como ya he señalado, frente a una dispersión de sistemas, autores, teorías y enfoques teóricos divergentes. Resulta que, en nuestra disciplina, no podemos recurrir a una definición unívoca facilitadora; más bien, cuando intentamos ahondar en su búsqueda, de inmediato se nos plantea la complejidad de la trama en la cual se inscriben los debates que animaron su emergencia.

Y según cuenta la historia, la psicología emergió como ciencia experimental independiente a fines del siglo XIX, con la inauguración del laboratorio experimental de W. Wundt en 1879 en la ciudad de Leipzig, Alemania. Esta fundación aparece sobre el trasfondo de una serie de debates entre filósofos y hombres de ciencia que giraban en torno al enfrentamiento entre ciencias del espíritu y ciencia experimental. Por debajo de ese debate, que en gran medida era una discusión entre filósofos que hacían psicología, indudablemente la psicología, como ciencia en constitución, recibe, o bien en ella se continúan, las profundas discusiones que animaron el pensamiento filosófico de la modernidad: por una parte, de acuerdo a su larga historia que se remonta a los griegos y, por otra parte, debido al auge o, podríamos también decir, al vertiginoso desarrollo que tuvieron las ciencias naturales y físicas.

A continuación, y para una comprensión menos ingenua de la fundación de la psicología, intentaré realizar

María Elena Colombo

una presentación de las principales ideas psicológicas que desde la matriz de la filosofía organizaron el pensamiento moderno en el que se sitúa el surgimiento de la ciencia psicológica.

Las ideas psicológicas en el pensamiento filosófico de la antigüedad griega

Buscar las concepciones de lo que hoy llamaríamos vida psíquica, conciencia, yo, o concepciones de lo mental en el pensamiento filosófico de la antigüedad resulta una tarea difícil, pues esas concepciones las vamos a encontrar atravesadas por una preocupación fundamental que se corresponde con la búsqueda de la verdad y sus fundamentos para el ser humano.

En las reflexiones acerca de la posibilidad de acceso a un conocimiento verdadero se ubicará, de manera diferente, la experiencia sensible o fenoménica en la tradición platónica y aristotélica.

Para Platón (-427 a -347), el conocimiento es de una naturaleza completamente diferente a la que proporcionan los sentidos. Lo sensible proporciona un mundo variable, vacilante y contradictorio. Resulta ser un mundo de sombras, de apariencias. El mundo del conocimiento, de las ideas, en cambio, no puede provenir de lo sensible, según Platón, pues el verdadero saber es algo que permanece. A partir de estas ideas, se sitúa ya en los comienzos del pensamiento occidental un profundo debate sobre el dualismo del conocimiento humano.

Influido por Sócrates, Platón consideraba que el conocimiento se puede llegar a alcanzar y señalaba dos

características esenciales del mismo. La primera: el conocimiento debe ser certero e infalible. La segunda: el conocimiento debe tener como objeto lo que es en verdad real, en contraste con lo que lo es sólo en apariencia. Como para Platón lo que es real tiene que ser fijo, permanente e inmutable, identifica, entonces, lo real con la esfera ideal de la existencia en oposición al mundo físico del devenir, de lo cambiante.

Una consecuencia de este planteamiento fue el rechazo que hizo Platón a la afirmación de que todo conocimiento se deriva de la experiencia en oposición a otros filósofos griegos. Pensaba que las proposiciones derivadas de la experiencia tienen, a lo sumo, un grado de probabilidad. No son ciertas. Más aún, los objetos de la experiencia son fenómenos cambiantes del mundo físico y, por lo tanto, los objetos de la experiencia no son objetos propios del conocimiento.

La teoría de las ideas se puede entender mejor en términos de entidades matemáticas. Un círculo, por ejemplo, se define como una figura plana compuesta por una serie de puntos, todos equidistantes de un mismo lugar. Sin embargo, nadie ha visto en realidad esa figura.

Lo que la gente ha visto son figuras trazadas que resultan aproximaciones más o menos acertadas del círculo ideal. De hecho, cuando los matemáticos definen un círculo, los puntos mencionados no son espaciales, sino lógicos. No ocupan espacio. No obstante, aunque la forma de un círculo no se ha visto nunca —y no se podrá ver jamás—, los matemáticos sí saben lo que es. Para Platón, por lo tanto, la forma de círculo existe, pero no en el mundo físico del espacio y del tiempo. Existe como un objeto inmutable en el ámbito de las ideas, que sólo puede ser conocido mediante la razón. De este

modo, las ideas tienen mayor entidad que los objetos en el mundo físico, tanto por su perfección y estabilidad como por el hecho de ser modelos, semejanzas que dan a los objetos físicos comunes lo que tienen de realidad. Las formas circular, cuadrada y triangular son excelentes ejemplos de lo que Platón entiende por idea. Un objeto que existe en el mundo físico puede ser llamado círculo, cuadrado o triángulo porque se parece (“participa de” en palabras de Platón) a la idea de círculo, cuadrado o triángulo.

Platón hizo extensiva su teoría de las ideas más allá del campo de las matemáticas. En realidad, estaba más interesado en su aplicación en la esfera de la ética social. La teoría era su forma de explicar cómo el mismo término universal puede referirse a muchas cosas o acontecimientos particulares. La palabra justicia, por ejemplo, puede aplicarse a centenares de acciones concretas porque esos actos tienen algo en común, se parecen a, participan de, la idea de justicia. Una persona es humana porque se parece a, o participa de, la idea de humanidad. Si humanidad se define en términos de ser un animal racional, entonces una persona es humana porque es racional. Un acto particular puede considerarse valeroso o cobarde porque participa de esa idea. Un objeto es bonito porque participa de la idea, o forma, de belleza. Por lo tanto, cada cosa en el mundo del espacio y el tiempo es lo que es en virtud de su parecido con su idea universal. La habilidad para definir el término universal es la prueba de que se ha conseguido dominar la idea a la que ese universal hace referencia.

Si bien el mundo sensible y el mundo de las ideas representan dos órdenes distintos, tienen entre ambos una relación de semejanza, copia o imitación. Platón

dice, por ejemplo, que al ver cosas iguales nos permite pensar en la igualdad, pero, como en el mundo sensible no podemos percibir la igualdad sino las cosas iguales, es preciso que la idea de igualdad sea previa, es decir que la hayamos adquirido antes de venir a este mundo. De este modo Platón afirma un dualismo definitivo entre cuerpo y alma –lo sensible y lo ideal– preexistiendo el alma en el mundo de las ideas, siendo éstas previas a cualquier experiencia sensible, por lo cual sostiene la existencia de ideas innatas.

En definitiva, Platón considera que el hombre es, en primera instancia, casi pura sensibilidad, prisionero de su propio cuerpo, condenado a un mundo de apariencias, del que sólo el conocimiento propiamente dicho, la filosofía, lo puede liberar.

Aristóteles A diferencia de Platón, la perspectiva aristotélica (Aristóteles: -384 a -322) hacía hincapié sobre todo en la biología, frente a la importancia que Platón concedía a las matemáticas. Para Aristóteles, el mundo estaba compuesto por individuos (sustancias) que se presentaban en tipos naturales fijos (especies). Cada individuo cuenta con un patrón innato específico de desarrollo y tiende en su crecimiento hacia la debida autorrealización como ejemplo de su clase. El crecimiento, la finalidad y la dirección son, pues, aspectos innatos a la naturaleza, y, aunque la ciencia estudia los tipos generales, éstos, según Aristóteles, encuentran su existencia en individuos específicos. La ciencia y la filosofía deben, por consiguiente, no limitarse a escoger entre opciones de una u otra naturaleza, sino equilibrar las afirmaciones que resultan de la observación y la experiencia sensorial y del formalismo racional.

Sobre estos principios, la filosofía de Aristóteles entiende la realidad del hombre como comunidad e interacción alma-cuerpo. El individuo singular es la sustancia completa compuesta de materia-potencia (el cuerpo) y de forma sustancial actualizante o esencia (el alma). Las afecciones del alma no son propias, sino comunes con el cuerpo, es decir, propias del sujeto compuesto. La conclusión obvia es la imposibilidad de una existencia separada de cuerpo y de alma y, por tanto, la no inmortalidad del alma.

Según Aristóteles y la tradición aristotélica, el alma, en tanto que no se presenta separada del cuerpo, es un capítulo de la física. El objeto de la física es el cuerpo natural y organizado que tiene la vida en potencia. Así, la física aborda el estudio del alma como la forma del cuerpo viviente y no como sustancia separada de la materia. Desde este punto de vista, el estudio del alma es el estudio de los órganos del conocimiento: es decir, de los sentidos externos e internos. De este modo, Aristóteles concilia materia y forma –lo sensible y lo ideal– que para él son tan inseparables como las caras de una moneda. Esta concepción impregnará las ideas de los psicofísicos del siglo XIX que buscarán aplicar las coordenadas del mundo extenso a la propia realidad del mundo interior.

Uno de los aportes característicos de la filosofía de Aristóteles fue la nueva noción de causalidad. Los primeros pensadores griegos habían tendido a asumir que sólo un único tipo de causa podía ser explicatoria; Aristóteles propuso cuatro.

Estas cuatro causas son: la causa material, la materia de la que está compuesta una cosa; la causa eficiente o motriz, la fuente de movimiento, generación o cambio; la causa formal, que es la especie, el tipo o la clase;

y la causa final, el objetivo o pleno desarrollo de un individuo, o la función planeada de una construcción o de un invento. Así, pues, un león joven está compuesto de tejidos y órganos, lo que constituiría la causa material; la causa motriz o eficiente serían sus padres, que lo crearon; la causa formal es su especie (león), mientras que la causa final es su impulso innato por convertirse en un ejemplar maduro de su especie. En contextos diferentes, las mismas cuatro causas se aplican de forma análoga. Así, la causa material de una estatua es el mármol en que se ha esculpido; la causa eficiente, el escultor; la causa formal, la forma que el escultor ha dado a la estatua –Hermes o Afrodita, por ejemplo–; y la causa final, su función: ser una obra de arte.

En todos los contextos, Aristóteles insiste en que algo puede entenderse mejor cuando se expresan sus causas en términos específicos y no en términos generales. Por este motivo, se obtiene más información si se conoce que un escultor realizó la estatua que si apenas se sabe que la esculpió un artista, y se obtendrá aun más información si se sabe que fue Policleto el que la cinceló que si tan sólo se conoce que fue un escultor no especificado.

Aristóteles creía que su noción de las causas era la clave ideal para organizar el conocimiento. Además, Aristóteles desarrolló reglas para establecer un razonamiento encadenado que, si se respetaban, no producirían nunca falsas conclusiones si la reflexión partía de premisas verdaderas. En el razonamiento, los nexos básicos eran los silogismos: proposiciones emparejadas que, en su conjunto, proporcionaban una nueva conclusión. En el ejemplo más famoso, “Todos los humanos son mortales” y “Todos los griegos son humanos”, se llega a la conclusión válida de que “Todos los griegos son mortales”. Para

Aristóteles, la ciencia es el resultado de construir sistemas de razonamiento cada vez más complejos.

Tras la caída del Imperio Romano, las obras de Aristóteles se perdieron en Occidente. Durante el siglo IX, los estudiosos árabes introdujeron a Aristóteles, traducido al árabe, en el Islam. De estos estudiosos árabes que examinaron y comentaron la obra aristotélica, el más famoso fue Averroes, filósofo hispanoárabe del siglo XII. En el siglo XIII, el Occidente latino renovó su interés por la obra de Aristóteles y santo Tomás de Aquino halló en ella una base filosófica para orientar el pensamiento cristiano, aunque su interpretación de Aristóteles fuera cuestionada en un principio por las instancias eclesásticas. En las primeras fases de este redescubrimiento, la filosofía de Aristóteles fue tomada con cierto recelo, en gran parte debido a la creencia de que sus enseñanzas conducían a una visión materialista del mundo. Sin embargo, el pensamiento aristotélico se continuó prácticamente hasta fines del siglo XIX. La lógica aristotélica sirvió de base al pensamiento moderno.

Las ideas psicológicas en el pensamiento filosófico medieval

Los comienzos del pensamiento medieval se fueron constituyendo en la perspectiva agustiniana (san Agustín de Hipona: 354 a 430), que era una perspectiva neoplatónica porque retoma las ideas de Platón respecto a la preexistencia del alma, pero tratando de articularlas con el pensamiento cristiano. La visión del cosmos, para él, correspondía a un vasto orden graduado y escalonado donde interpretaba, influenciado por el

maniqueísmo,² el mal como el lado de la sombra que daba relieve a lo iluminado. Pero Dios quedaba más allá de ese orden inteligible. Por lo tanto, de Dios no se puede decir nada conceptual.

San
Agustín

En esta línea de pensamiento, la búsqueda de la verdad se la entiende como *aduequatio*: adecuación de la cosa del mundo al intelecto. Pero aquí el intelecto es divino y la cosa es un ente creado por Dios. Su creación ocurre de acuerdo con una idea pensada previamente por el creador. De este modo, la cosa es verdadera en cuanto concuerda con dicha idea y, por consiguiente, con el intelecto divino. El hombre ha sido creado por Dios a su imagen y semejanza, quien ha puesto en él un intelecto análogo al suyo. Gracias a esta analogía es que puede encontrar indirectamente el hombre la verdad de la cosa, ya que tanto la verdad del juicio como la verdad de la cosa tienen su último fundamento en Dios. El hombre medieval agustiniano busca la verdad a través de la fe que le ayuda a encontrar a Dios por medio la Iglesia.

2. La doctrina del maniqueísmo se basa en una división dualista del universo, en la lucha entre el bien y el mal: el ámbito de la luz (espíritu) está gobernado por Dios, y el de la oscuridad, por Satán. En un principio, estos dos ámbitos estaban totalmente separados, pero, en una catástrofe original, el campo de la oscuridad invadió el de la luz y los dos se mezclaron y se vieron involucrados en una lucha perpetua. La especie humana es producto, y al tiempo un microcosmos, de esta lucha. El cuerpo humano es material y, por lo tanto, perverso; el alma es espiritual, un fragmento de la luz divina, y debe ser redimida del cautiverio que sufre en el mundo dentro del cuerpo. Se logra encontrar el camino de la redención a través del conocimiento del ámbito de la luz, sabiduría que es impartida por sucesivos mensajeros divinos.

Así, en la búsqueda de su identidad, el hombre agustiniano piensa y conoce, pero esa actividad es un re-pensar y un re-conocer pues esas actividades han sido realizadas previamente por Dios, que las puso en el hombre. Por esto se puede decir que, según san Agustín, "yo soy aquel que recuerda", pues las ideas que se constituyen son reflejo de la actividad pensante divina a la que sólo puedo acceder de manera indirecta, por adecuación y por la fe.

La filosofía de san Agustín dominó el pensamiento occidental durante los siglos IV y V. En los siglos venideros, desde mediados del siglo XI hasta mediados del siglo XV, se va a consolidar el pensamiento filosófico y teológico hegemónico de la Iglesia Católica por medio del pensamiento escolástico.

Escolástica

Los filósofos musulmanes, judíos y cristianos van a redescubrir la obra de Aristóteles y, por ende, se enfrentarán al esfuerzo intelectual de utilizar la razón natural humana, en particular la filosofía y la ciencia de Aristóteles, para comprender el contenido sobrenatural de la revelación tratando de conciliar la filosofía con la fe religiosa e intentando dotar de pilares racionales a sus creencias religiosas.

Los pensadores escolásticos sostuvieron una amplia variedad de ideas, tanto en filosofía como en teología. Lo que da unidad a todo el movimiento escolástico son las metas comunes, las actitudes y los métodos aceptados de un modo general por todos sus miembros.

La principal preocupación de los escolásticos no fue conocer, entonces, nuevos hechos, sino integrar el conocimiento ya adquirido de forma separada por el razonamiento griego y la revelación cristiana.

El objetivo esencial de los escolásticos determinó algunas actitudes comunes, de las que la más importante fue su convicción de la armonía fundamental entre razón y revelación. Los escolásticos afirmaban que el mismo Dios era la fuente de ambos tipos de conocimiento y la verdad era uno de "sus" principales atributos. Como los escolásticos creían que la revelación era la enseñanza directa de Dios, ésta tenía para ellos un mayor grado de verdad y certeza que la razón natural. En los conflictos entre fe religiosa y razonamiento filosófico, la fe era siempre el árbitro supremo, la decisión de los teólogos prevalecía sobre la de los filósofos. Después de principios del siglo XIII, el pensamiento escolástico puso mayor énfasis en la independencia de la filosofía en su campo propio. A pesar de todo, durante el período escolástico, la filosofía estuvo al servicio de la teología, no sólo porque la verdad de la filosofía estaba subordinada a la de la teología, sino también porque los teólogos utilizaban la filosofía para comprender y explicar la revelación. Como resultado de su creencia en la armonía entre fe y razón, los escolásticos intentaron determinar el ámbito preciso y las competencias de cada una de estas facultades.

Entre los pensadores judíos, el rabino, filósofo, médico y físico Maimónides (1135-1204) intentó armonizar la filosofía aristotélica con la revelación divina como se entiende en el judaísmo, en un espíritu similar al de los escolásticos cristianos. Propuso el método *alegórico* para interpretar los libros sagrados con la intención de evitar los antropomorfismos habituales, por lo cual fue descalificado durante muchos siglos. El monje y filósofo inglés, Roger Bacon, se destacó por sus críticas al método deductivo de sus contemporáneos, así como a la confianza de éstos por la autoridad del pasado, proponiendo

un nuevo método de investigación basado en la observación controlada. R. Bacon advertía que aún quedaba mucho por aprender de la naturaleza. Aquí encontramos, en el siglo XIII, ideas que serán antecedentes del empirismo del siglo XVII (Francis Bacon, J. Locke, D. Hume).

En el momento de esplendor de la escolástica, en el siglo XIII, el teólogo y filósofo italiano Tomás de Aquino (1225-1274) estableció un equilibrio entre razón y revelación, convirtiéndose en uno de los teólogos sobresalientes del catolicismo.

A principios del siglo XIII, las principales obras de Aristóteles estuvieron disponibles en una traducción latina de la escuela de traductores de Toledo, acompañadas por los comentarios de Averroes (1126-1198) y otros eruditos islámicos. El vigor, la claridad y la autoridad de las enseñanzas de Aristóteles devolvieron la confianza en el conocimiento empírico, lo que originó la formación de una escuela de filósofos conocidos como averroístas; los averroístas afirmaban que la filosofía era independiente de la revelación.

Esta postura amenazaba la integridad y supremacía de la doctrina católica apostólica romana y llenó de preocupación a los pensadores ortodoxos. Ignorar a Aristóteles era imposible, y condenar sus enseñanzas era inútil. Tenía que ser tenido en cuenta. Reconciliando el énfasis agustiniano sobre el principio humano espiritual con la afirmación averroísta de la autonomía del conocimiento derivado de los sentidos, Tomás de Aquino insistía en que las verdades de la fe y las propias de la experiencia sensible, así como las presentadas por Aristóteles, son compatibles y complementarias. Algunas verdades, como el misterio de la encarnación, pueden ser conocidas sólo a

través de la revelación, y otras, como la composición de las cosas materiales, sólo a través de la experiencia; aun otras, como la existencia de Dios, son conocidas a través de ambas por igual. Así, la fe guía al hombre hacia su fin último, Dios; supera a la razón, pero no la anula. Todo conocimiento, afirmaba, tiene su origen en la sensación, pero los datos sensibles pueden hacerse inteligibles sólo por la acción del intelecto, que eleva el pensamiento hacia la aprehensión de tales realidades inmateriales como el alma humana y Dios. Para lograr la comprensión de las verdades más elevadas, aquellas con las que está relacionada la religión, es necesaria la ayuda de la revelación.

Las ideas psicológicas en el pensamiento filosófico de la modernidad

El hombre medieval buscaba la verdad a través de la fe, y esta fe le ayudaba a encontrar a Dios. La razón humana llegaba a la verdad por adecuación de las ideas humanas a las divinas. Sin embargo, el medioevo no estuvo exento de polémicas, y las grandes dudas habitaron el pensamiento humano. ¿Cómo conciliar el conocimiento de lo sensible con la creencia religiosa? ¿Cómo recuperar la confianza del hombre en su capacidad de conocer y la noción de verdad revelada? Estas preguntas van a animar el trabajo de los filósofos y teólogos polarizándose entre aquellos que mantienen la idea de una filosofía independiente de la teología y aquellos que, como Tomás de Aquino, advierten que puede haber una complementariedad entre ambas aunque, al mismo tiempo, afirmen que el conocimiento humano se obtiene a través de los sentidos.

Sin embargo, en la búsqueda de la verdad no todos los hombres se sienten con fe suficiente de hallarla. Es decir que la certeza puede no ser absoluta, pues no todo hombre posee la fe necesaria, ésta puede perderse o no recibirse nunca. Pero aún la necesidad de seguridad no desaparece. Fuera de la religión, desligado de Dios, el hombre sigue afanándose en la idea de buscar la seguridad, no ya respecto de la salvación eterna como acercamiento a Dios, sino respecto de sí mismo y el mundo, que es lo que le queda después de la desligazón a Dios. El hombre de la modernidad, frente a este planteo, queda aprisionado por la duda.

Los intentos de reconciliar la razón natural y la revelación llevaron a algunos pensadores a encontrar otro

Descartes fundamento, no ya de la verdad a la que se accede por la fe, pero sí de la certeza que se puede tener por la única actividad que estoy seguro que no puedo perder: la actividad de pensar.

Sobre este trasfondo de renuncia al pensamiento religioso emerge la figura de René Descartes (1596-1650), filósofo y matemático francés. Descartes afirmaba: "En nuestra búsqueda del camino directo a la verdad, no deberíamos ocuparnos de objetos de los que no podamos lograr una certidumbre similar a las de las demostraciones de la aritmética y la geometría". Por esta razón determinó no creer ninguna verdad hasta haber establecido las razones para creerla. El único conocimiento seguro a partir del cual comenzó sus investigaciones lo expresó en la famosa sentencia: *Cogito, ergo sum* (Pienso, luego existo). Partiendo del principio de que la clara conciencia del pensamiento prueba su propia existencia, mantuvo la existencia de Dios. Éste creó dos clases

de sustancias que constituyen el todo de la realidad. Una clase era la sustancia pensante, el yo, la conciencia, lo mental; la otra era la sustancia extensa o física.

Descartes planteaba, de este modo, un profundo dualismo en las posibilidades del conocimiento humano: el hombre puede acceder al conocimiento indirecto del universo y del propio cuerpo a través de los distintos sentidos —*la Res extensa*—, y, por otra parte, el hombre puede acceder al conocimiento directo de su propia actividad pensante o reflexiva que se le impone libre de toda duda —*la Res cogitans*—. En esta actividad, el ser humano se afirma por sobre todas las cosas en su ser racional.

De esta manera, el dualismo cartesiano había planteado una división en las formas de acceso al conocimiento del cuerpo y del yo pensante. Al primero, se podía acceder por medio del conocimiento científico siguiendo los pasos del método analítico, por él propuesto, mientras que, para el segundo, se imponía la introspección filosófica como forma de abordaje. Así, la “mente, el yo, o la conciencia” quedaba confinada dentro del territorio de la filosofía.

Empirismo En oposición al pensamiento cartesiano vemos emerger el empirismo inglés, representado por John Locke (1632-1704), David Hume (1711-1776) y el filósofo y estadista inglés Francis Bacon, barón de Verulam (1561-1626).

Francis Bacon entendía que el conocimiento humano no provenía de ninguna autoridad sino que se derivaba de la experiencia. La forma de acceso al conocimiento estaba garantizada por el empleo de la lógica inductiva utilizada por medio del método experimental. Anteriormente se practicaba la inducción mediante la simple enumeración, extrayendo conclusiones

generales de datos particulares. El método de Bacon consistía en inferir a partir del uso de la analogía, desde las características o propiedades del mayor grupo al que pertenece el dato en concreto, dejando para una posterior experiencia la corrección de los errores evidentes. Este método tuvo una gran influencia en el desarrollo de las ciencias experimentales.

El siglo XVII aparece junto al desarrollo de la confianza en las matemáticas como forma de expresión del saber científico. En este siglo veremos el gran despliegue de “la nueva ciencia”, la ciencia que no se conforma con describir la naturaleza haciendo grandes catálogos al modo aristotélico sino que ahora quiere traducir lo que ve en matemáticas. En el trasfondo de este desarrollo se consolida el pensamiento empirista inglés con la figura de John Locke.

Su obra es, como la mayor parte de la filosofía del siglo XVII, una reacción a Descartes. De modo diferente, Locke trasladó la discusión sobre la dicotomía mente-cuerpo al dominio de la experiencia puramente psicológica, contrastando el sentido interior (la experiencia reflexiva de la mente de su propia experiencia de las cosas) con el sentido exterior (la experiencia mental de las cosas). Aunque Francis Bacon y René Descartes habían planteado la cuestión del método adecuado para alcanzar el conocimiento, Locke, desde su perspectiva empirista, fue el primero que propuso la cuestión epistemológica de los límites del conocimiento.

Empleando una noción muy general de *idea*, que incorporaba un conjunto dispar de entidades entre las cuales los psicólogos modernos distinguen percepciones, imágenes mentales y conceptos, Locke se interesó por la certeza de nuestras ideas adquiridas por medio de

la experiencia a través de la reflexión o sentido interno y por la verdad de nuestras ideas en la medida en que dependen del sentido externo. Afirmaba que el ser humano, al nacer, no tiene ideas, es como una hoja en blanco sobre la cual la experiencia imprime el conocimiento. De esta manera, Locke rechaza toda posición innatista en su teoría del conocimiento.

Sin embargo, D. Hume fue más allá aún, e intentó probar que la razón y los juicios racionales son tan sólo asociaciones habituales de diferentes sensaciones o experiencias. Sus argumentaciones lo llevaron a afirmar que “la razón nunca podrá mostrarnos la conexión entre un objeto y otro si no es ayudada por la experiencia y por la observación de su relación con situaciones del pasado. Cuando la mente, por tanto, pasa de la idea o la impresión de un objeto, a la idea o creencia en otro, no se guía por la razón, sino por ciertos principios que asocian juntas las ideas de esos objetos y los relaciona en la imaginación”. Así, entiende que a partir de la experiencia se constituyen las ideas simples y que toda idea compleja resulta de la asociación a partir de ideas simples (asociacionismo). A la pregunta: ¿Existe un yo previo a la experiencia?, Hume responde: no. Éste resulta un precipitado de sensaciones y percepciones complejas. Las ideas de Hume serán tomadas por los psicofísicos del siglo XIX que basarán sus observaciones para explicar los fenómenos de la conciencia en los principios de la asociación, o asociacionismo.

La epistemología de los siglos XVII y XVIII culminó en la obra de Kant.

Probablemente no estaba desatinada la afirmación de Ribot, quien decía que la filosofía del siglo XVIII culminó en la obra de Kant, pese a que puede ser una valoración más justa de la influencia de Kant

decir que la filosofía de los siglos XIX y XX siguió a Kant tanto como los filósofos anteriores habían seguido a Descartes.

Los racionalistas afirman que la mente es capaz de conocer la realidad mediante su capacidad para razonar, una facultad que existe independiente de la experiencia. En esta perspectiva, el filósofo alemán Immanuel Kant (1724-1804) intentó lograr un compromiso entre el empirismo y el racionalismo, restringiendo el conocimiento al terreno de la experiencia, *a posteriori*, y por ello coincidía con los empiristas, pero atribuía a la mente una función precisa al incorporar las sensaciones en la estructura de la experiencia. Esta estructura podía ser conocida *a priori* sin recurrir a métodos empíricos, y en este sentido Kant coincidía con los racionalistas.

La pregunta que adopta el pensamiento kantiano es: ¿qué podemos saber? La respuesta no va a tomar el camino de la “tábula rasa”, sino que va a considerar que algo sabemos y que analizando eso que sabemos podremos ver hasta dónde llega nuestro saber.

Lo que sabemos sin dudar es la ciencia. Ésta es capaz no sólo de analizar conceptos, de formalizar observaciones en leyes generales, sino también de crecer y enriquecerse por sí sola. En términos sencillos podemos decir: al pensar, tomamos una idea para desarrollar lo que lleva dentro o para establecer sus equivalencias con otras ideas; o bien, coleccionamos experiencias concretas, asociándolas por su parecido o por su vecindad bajo una misma etiqueta (a esto se reducirían las ideas, según Hume). En el primer caso, el razonamiento puede andar bien pero no produce nada nuevo, no enriquecemos nuestro conocimiento del mundo; en el segundo caso, todo es novedad, pero cada nuevo caso puede ser

diferente, por lo que no podemos generalizar y universalizar con seguridad. La ciencia puede decir algo nuevo sin necesidad de depender de la experiencia. Su ejemplo aritmético lo ilustra bien: en $7+5=12$ se dice algo nuevo, porque el concepto 12 no estaba contenido en el de 7 y en el de 5, pero a la vez se dice algo que aceptamos como universal y necesariamente verdadero, sin que nos haga falta reunir manzanas u otros objetos por esas cifras.

Kant le atribuye un gran poder a la mente científica y lo cierto es que la concepción de la mente humana representa una revolución decisiva. Kant entiende que la mente humana tiene maneras y formas de sentirse impresionada por la experiencia. La impresión más elemental que pueda recibir aparece casi inevitablemente como extensa (al modo cartesiano): o sea que nosotros y “toda mente posible” estamos hechos de tal modo que la percibimos como dada en el espacio. Entonces, si toda mente es extensiva, extensificadora, lo geométrico valdrá igual para todos, será una verdad universal. Pero, además, toda impresión se hace presente en forma temporal, pasando, pasándonos, de antes a después, en el tiempo; es forma básica de nuestra experiencia, sin que tenga sentido preguntar si esto es así en la realidad externa. Esa temporalidad de “toda mente posible” en cuanto fundamenta la sucesividad de las series, el 1, 2, 3, 4, 5, ..., hace que la aritmética valga como la verdad universal. De este modo, espacio y tiempo son las formas de nuestra mente en que se nos presenta toda materia sensible.

Además, “toda mente posible” —nuestras mentes— no sólo amolda todas las impresiones a sus formas previas, espacial o temporal, sino que además las relaciona

como aspectos de objetos, como causas y efectos, etc., a su manera y no a una manera impuesta desde fuera de los hombres. A estas maneras de relacionar las impresiones, de estructurar la experiencia, Kant las llama “categorías”. Las formas espaciales y temporales y las categorías son maneras de hacer presente, para la mente, la experiencia; son formas que están en lo mental.

Así, lo que tenemos en nuestra mente no es un caos de impresiones, sino un mundo análogo para todos; pero al hablar de él y de nosotros surgen nuevas preguntas que no podemos contestar sin salirnos de este orden. Ante todo, la cuestión del yo, que no puedo percibir igual que percibo el mundo, ni deducir de ningún concepto, pero que tengo que suponer en todo acto. Sobre si es real o no el yo es algo que puedo afirmar o negar lógicamente, pero no se puede deducir que algo exista o no porque lo deduzca teóricamente. Que algo exista o no exista nos consta sólo por experiencia, no por poderlo deducir de su idea. Desde esta posición, Kant hace imposible un estudio científico del yo, dado que puedo afirmar el supuesto del yo como presente en todo acto, pero el mismo no permite ser aprehendido por las formas de la mente como lo hace con el mundo de experiencias.

Kant analiza en la *Anthropologie*, publicado en 1798, la naturaleza de los poderes cognitivos, los sentimientos de placer y displacer, los afectos, las pasiones y el carácter en el contexto de la negación de la posibilidad de una ciencia empírica de los procesos conscientes. En él niega la posibilidad de que la psicología pueda llegar a ser una ciencia empírica por dos causas:

- 1) Puesto que los procesos psicológicos varían en una sola dimensión, el tiempo, no pueden ser descritos matemáticamente.

2) Puesto que los procesos psicológicos son internos y subjetivos, tampoco pueden ser medidos.

Johann Herbart, según relata la historia, fue el primero en responder a las objeciones de Kant, imaginando entidades mentales que variaban en tiempo y en intensidad y mostraban que el cambio de intensidad sobre el tiempo podía ser representado matemáticamente. Gustav Fechner respondió después a la segunda objeción, desarrollando procedimientos psicofísicos que permitían medir la fuerza de una sensación. Wilhelm Wundt combinó estas nociones, las unió a los métodos de la fisiología sensorial y experimental y, en 1879, creó el laboratorio de psicología experimental de Leipzig.

Aunque hay cierta verdad en la historia comúnmente aceptada, como en todas las reconstrucciones racionalizadas, se tiende en gran medida a simplificar demasiado las historias excepcionalmente complejas. En las páginas que siguen a continuación, analizaré, aunque sea en parte, la complejidad de su trama.

17. Presentación cátedra
Desarrollos Psicológicos Contemporáneos B

/ DPC "B" /

La cátedra Desarrollos Psicológicos Contemporáneos "B", del 1º año de la carrera de Psicología de la UNR, nace al consuno de una sustitución, necesaria pero velada, como es la de reemplazar el vocablo "desarrollos" por "discurso" para dar cuenta de la variada gama de teorías, escuelas y sistemas de pensamiento de la Psicología contemporánea. La necesidad implícita fue la de reemplazar una masa ordenada y apelmazada de concepciones fijadas en los clásicos manuales de psicología, para dar lugar a una grilla innovadora a partir de las categorías de "aprendizaje, conocimiento y saber" Constituida en el 2001, como cátedra paralela, su acto hace fundación (propiedad fundamental de todo acto) al instituir el discurso como su fundamento y su causa. Porque hablar de categorías discursivas, implica que la significación surja de su propio orden, cadencia de conjuntos emparentados entre sí, teorías y/o autores con marcas comunes y filiaciones mutuas. Categoría reemplaza al concepto (concepto-precepto), lo que es propio del "desarrollo" al que la ciencia le atribuye una significación estática y coagulada. La categoría permite un deslizamiento, la sutileza de un movimiento de significación en la forma del significante (Lacan). Luego en el 2008, un nuevo acto de producción que se reconoce sobre todo en el equipo de trabajo, produce una nueva sustitución. Con la edición del libro *"Los Ríos..., el Río. Políticas del discurso en relación a la Psicología Contemporánea"* (Comas), el "discurso" desnuda sus "políticas"; aparecen las "políticas del discurso" en lugar de las categorías. Si bien "categorías" no queda relevado, "políticas del discurso" trae consigo una nueva significación a nuestro mapa de lectura. El discurso siempre es político, al decir de Foucault, el discurso "es" lo político. El discurso no sólo expresa luchas, sino que fundamentalmente es instrumento de lucha. Por tanto, el discurso tiene una intencionalidad, lucha por y para algo. Hablar de intencionalidad no es hablar meramente de un autor interesado, sino que el discurso nos quiere llevar hacia algún lugar, arrastrar en una determinada dirección; lo cual, no es una verdad manifiesta sino que siempre aparece velada (Foucault). Así, el discurso siempre es eminentemente hipócrita. El discurso promueve

CUMPLIMOS CON SATISFACCIÓN la publicación de nuestro *Vocabulario III*. Esta vez, la redacción, selección y armado quedó en manos de los docentes de DPC "B" de la Facultad de Psicología de Rosario, y su responsabilidad y temeridad, también. Corregido y aumentado remeda al I y al II, y avanza hacia la construcción de un texto, más o menos único, que ubique al lector en un recorrido del discurso que tiene de original justamente aquello que intenta deslindar como diferente. Es que nos desvela la diferencia, el azar, y lo sorpresivo del acontecimiento; y en razón de la Psicología contemporánea hacemos nuestro aporte en tanto y en cuanto su popularidad y sentido común nos resultan estrictamente retrógrados y reaccionarios. Son muchos los intereses que se juegan y no siempre son tan claros los móviles que los sostienen. Es que los discursos psicológicos contemporáneos están debidamente atravesados por las políticas del discurso y esto es bueno saberlo.

Importante es insistir que "El Vocabulario" tiene la característica de que cada apartado no agota para nada lo que se puede decir de él. Es más, es sólo un decir de él, un decir de autor -que a veces figura como fuente- a sabiendas que no es lo todo que se puede decir, ni siquiera lo mejor. Es que ese es nuestro límite y nuestra aventura. Por lo demás nos arriesgamos a considerar al III de sumo interés para colegas, alumnos e interesados en la cosa "psi" y sus alrededores. Porque en relación a la Psicología y el Psicoanálisis, siempre habrá algo más por decir; decir interesado seguramente. O justamente gracias a eso será la insistencia de la escritura. También incluimos las fuentes verdaderas de nuestras síntesis, los verdaderos mentores, culpables e inspiradores; y nuestro e-mail para contactarnos con ustedes, o sea

determinados acontecimientos (Foucault), prácticas a las que argumenta y justifica, utilizando diferentes estrategias que corresponden a las diferentes políticas del discurso en razón de dicha intencionalidad. Con Marx hablar de intencionalidad, de lucha, lleva al rasgo menos simpático de la política, al menos para algunos, la dimensión de dominio que ésta vehiculiza. Dominio de algún objeto, humano y/o cosa, que siempre va a redundar en algún beneficio económico. Recordemos que el núcleo fundamental de toda lucha es la lucha de clases. Por tanto, hablar de políticas del discurso es leer en cada una su intencionalidad en las prácticas que promueve y argumenta, su estrategia y su horizonte de dominio. Es así entonces que hablamos de tres, hasta ahora, políticas del discurso (ordenadas en función de nuestras tres categorías): del aprendizaje, del conocimiento y del saber. Políticas (en plural) del discurso (en singular). Nuestra disciplina de cabotaje, la Discursología, es aún un saber *insipiens*, y en tanto no será jamás una ciencia hará fe de escaramuza. No deja de ser una promesa, pero también un compromiso donde... *“lo nuevo no está en lo que se dice sino en el acontecimiento de su retorno”* (Foucault), y la Discursología es puro retorno (Ariel Martello).

/ De Nuestros Objetivos /

Claro, perseguimos una meta: la construcción de un lector; o sea, poner al sujeto a trabajar intelectualmente (al sujeto político, seguramente). Comprometer al estudiante en una lectura, provocarlo hacia una aventura que siempre dio resultado; referenciarlo hacia una guía de lecturas seleccionada y no seccionada; un *derive*. Como dice Pierre Rey, nosotros solamente seremos el barquero que endereza el bote, la fuerza, el empuje, la meta y el fin será del sujeto en cuestión (por obvio, también será de la pulsión). En relación al plan general de la carrera de Psicología, y dentro de los marcos del Primer Año Introductorio, el alumno podrá acceder a una praxis de “práctica teórica” (Althusser) de lectura, tal que le permita interrogar a los textos como experiencia discursiva, desde un lugar activo, crítico y protagónico (Comas). Conocer los distintos supuestos que fundan cada teoría en tanto genealogías, intentar redes conceptuales que anuden en derredor de los contenidos de las otras disciplinas de la carrera, alcanzar la realización de un diálogo intertextual desde las propuestas teóricas y

los sucesos histórico-políticos que determinan una época determinada. Un posicionarse a través de su compromiso personal; sí claro, de “su” propio compromiso deseante. Un compromiso que no será para nosotros, será para pensarse, pensar su mundo, y su inserción en él. Eso es todo; hoy parece demasiado. Esto se producirá si se logra el efecto “metamorfosis”, en tanto se aspira que tanto el libro como el lector no sean el mismo, es decir que se produzca un acto en donde emerja el sujeto del inconsciente. Y este movimiento se producirá si ha habido una articulación de sus máscaras con las letras del Otro del libro, es decir si se ha producido la aparición de un sujeto, si se ha efectivizado un movimiento identificatorio que la lectura de tal o cual texto ha podido despertar, dándose un movimiento, una subversión de la lógica lector-libro. El lector no lee al libro sino que es el libro el que se convierte en lector del sujeto siempre y cuando se haya establecido una transferencia con él, con sus letras con lo que el libro despierta en el lector, siempre que haya hecho de un libro un texto. El libro lee al lector atravesando sus máscaras y haciendo una lectura de ese atravesamiento. Lo lee, lo escucha, convoca a preguntarse por el más allá de su ser, siempre dentro de un contexto epocal, de un escenario político, histórico y social (Foucault), propio de los seres humanos que en el malestar de la cultura se relacionan y se desrelacionan. Los acontecimientos no hablan, no se cuentan por sí mismos, sólo acontecen. El discurso es lectura de los acontecimientos, por tanto toda lectura es política. Los textos son un recorte discursivo, una lectura determinada de determinados acontecimientos. DPC “B” propone un mapa de lectura de la vasta psicología contemporánea: políticas del aprendizaje, del conocimiento y del saber, a sabiendas que algo se escapa (la práctica analítica). Mapa de lectura que es ya una lectura. Hablar de políticas del discurso para leer la Psicología contemporánea, es poder rastrear las líneas de fuerza, en tensión, en lucha, que posibilitaron sus surgimientos, sus transformaciones, sus pesos actuales, sus paralelismos, sus cruces y las prácticas que sostienen (promueven, argumentan y justifican), de acuerdo al contexto. Leer es develar sus intencionalidades, sus tácticas y sus estrategias. Leer un texto es reconocer la lógica interna del mismo, sus diálogos y discusiones, implícitos o no, con otros textos, del mismo o distinto autor; es reconocer la lectura (la política) que organiza su episteme y la hace solidaria de una determinada política discursiva. Leer es pre-

cisar qué lugar ofrece cada una al sujeto parlante, a la pulsión y las consecuencias de su aceptación o rechazo. Lectura desde las políticas del discurso, lectura también desde la política del saber, que es nuestra ubicación en el mapa que construimos y del que formamos parte. Construir un lector es, además, reconocernos como lectores del lugar desde donde leemos los acontecimientos, que es un lugar político en el que estamos comprometidos. (Esteban Recio)

/ De la Universidad Nacional Pública y Gratuita /

Caracterizamos la Universidad Nacional como parte aún de una pesada herencia. Me refiero a la universidad de tipo europeo, napoleónica, la *universitas*, obvio de neto corte imperial y, por qué no clerical. Atestada de seminarios, catedráticos, de profunda vocación ética y epistemológica, por ende hipócrita y esclerosada. Una universidad que busca la "verdad" (y no la va a encontrar nunca) y no meramente la formación de recursos humanos para el bien común; incluso para el bien del pueblo del que se nutre. Pues bien, esa universidad, a la que le suscribimos todos los males conocidos, es lo que hay. ¿No estamos de acuerdo? A cambiarla entonces, pero no nos estrellamos en el apriete seudo progresista de querer disfrazarla de lo que no es, no será y resiste convertirse. A partir de ahí, se trata de instituir en la experiencia universitaria, en su paso por la facultad de Psicología, la posibilidad de que no sea en vano. Posibilitar un lector crítico; crítico de los fundamentos de los discursos psicológicos contemporáneos, de sus basamentos, ideologías, intereses, y que pueda situar la realidad histórico-económico-social en la base de dichos discursos y en relación con el contexto actual de "su propia" realidad histórico-económico-social. La instancia crítica en relación a la lectura, decíamos, será el fundamento de la práctica teórica, de abogar por un cambio, de denunciar, de clamar justicia y democracia y de instituir desde los altos estudios la lucha ideológica por una mejor y más justa calidad de vida. Por otro lado la conformación universitaria apela a consolidar un ciudadano responsable, responsable de sus actos en tanto en cuanto crítico de los fundamentos de su medio y circunstancias. En la modernidad occidental, globalizada, la disciplina formativa de los ciudadanos opera como horizonte "normalizador" de conductas y representaciones, es episteme y concepto desde que es en su derredor

donde las palabras de los integrantes de una comunidad son portadoras de las herramientas necesarias para su consolidación o modificación. El discurso dominante funda subjetividades, opciones, necesidades y juicios; y muchas veces la universidad es cómplice con su silencio atroz. Discurso dominante cuya marca representacional hoy comparte su liderazgo con la de "consumidor". El malestar en la cultura es tolerado por la vía de la promesa, en todo caso la aceptación o la no aceptación del modelo social impuesto está guiado por un ideal, que es lo que llevó a muchos jóvenes, trabajadores, estudiantes e intelectuales a la hoguera mayor de la antipatria. La representación ciudadano es solidaria de una atribución de autoridad, enmarcada por ese ideal; es guardián y soberano. Las instituciones aún hoy llevan estas marcas que históricamente les asignó la modernidad pero no son las únicas que rigen su accionar. A partir del último cuarto del siglo XX se suceden una serie de cambios a nivel económico mundial, lo que se llama globalización; eufemismo que habla del dominio creciente del capitalismo financiero y sus mercados. La Universidad argentina no puede seguir ajena a esta realidad; tampoco en ese pendular acomodaticio en aras de financiamiento. La Universidad tiene que ser del pueblo. Léase, ese ciudadano responsable de su tiempo, su realidad e historia. Ése es el campo de lucha, éstas las armas, y éstas las consignas (J-L Comas).

/ De Nuestros Fundamentos /

Porque... "Lo nuevo no está en lo que se dice, sino en el acontecimiento de su retorno" (Michel Foucault), donde la "razón" es el discurso del occidente bien occidental y cristiano. Habitamos la era del vacío. Nos vemos confrontados a la soledad como experiencia fundamental. La tragedia humana vacila entre el extravío neurótico y el caso límite, que es la más de las veces, la mera existencia. Angustia y goce parecen adoptar formas imperativas y el discurso del amo (Lacan) encuentra su contrapartida en las distintas posturas adictivas y violentas que sólo terminan devolviéndonos a una imposición del mismo e insistente goce que ya no es derecho a nada sino deber de todo. A las puertas del tercer milenio, la importancia que adquiere el conocimiento psicológico, excede las fronteras del campo propio y se adentra brutalmente en el dominio de lo humano todo, su medio y su

circunstancia. La predominancia del valor superlativo de la subjetividad ha alcanzado definitivamente a la sociedad de consumo. Porque primero perdimos a dios (siglo XIX), y luego al padre (siglo XX). La ausencia estricta de normatividad del extinto siglo XX nos amenaza con la reminiscencia eterna. Porque estamos exentos y hartos de globalizaciones engañosas, chips de desenfreno, o alucinógenos libertarios. Resultó que las rutas de la libertad eran la muerte misma, la belleza era pura anorexia, el placer era puro consumo. El siglo XXI no sé si será auguroso; supongo será un acertijo. De todos modos el año del 2000 llegó y que sepamos todavía el anticristo brilla por su ausencia. Para existir, dichos imaginarios deben atravesar las palabras y las cosas (Foucault) de las que provienen seguramente, como para instituir en discurso lo que se debe ser, pensar o creer. La traición, si así puede decirse, que se le atribuye a los intelectuales, revela su resistencia con respecto a la creencia, ya que cuando uno no cree más en nada también está creyendo; y así también es hipocresía. Allí aparece la Psicología. (Fuente: *Fundamentos Programa DPC "B"*)

/ De la Psicología /

Las viejas y vacuas ideas de conciencia, razón, identidad, ley, paz o libertad, se convierten en epifanía de creencia, de creer cualquier cosa o, nuevamente, no creer más en nada. Asistimos a esa compulsiva neutralidad intelectual, sea por miedo, por ínsita cobardía, porque no hace crecer nuestro patrimonio, o por lo que sea. Neutralidad descomprometida, neutralidad complaciente...? Será que ya no tenemos más nada que decir, más nada por qué luchar...; o será porque se nos ha privatizado la ilusión. Con la conciencia también privatizada parecemos hombres a la deriva, buscando empleos, cargos y reconocimientos. Secretos de la globalización, entelequia de la posmodernidad, augurios del modelo neoliberal; donde uno es libre, pero libre de nada. En aras de este nuevo recorte, de esta nueva forma de disección, es que operamos con la categoría más convencional y no por ello menos problemática. Nuestra propuesta es la reanimación de una experiencia que sirva para causar y comprometer más que proporcionar un conocimiento acumulativo e inocuo. Porque a cambiado la idea de sujeto y de objeto, ha cambiado el sentido del individuo y de la sociedad, y hemos cambiado también nosotros. La

estricta concepción distributiva del campo psicológico de los manuales clásicos y modernos, enciclopédicos, estratificados o clasificados, tal como nos obligó a regionalizar la concepción positiva del conocimiento, no hace más que sostener su interés ideológico y metodológico, encubiertamente propuesto en sus propios objetos. No es para bien de la Psicología ni para el bien del hombre, sino para el ajuste de su propia eficacia empírica. Por otro lado un recurrente ideal de unidad o notorios amputamientos de las nociones en cuestión, resquebrajamiento conceptuales o modelizaciones extemporáneas de redistribución apresurada, diluyendo aquellos valores esenciales del hombre con relación a su subjetividad, circunscribiendo al sujeto al orden general de la positividad del objeto concreto y empírico, o componiéndolo como parte de una gran y compleja mecano tecnología adaptativa. Porque se teme la diferencia, porque se ama la prolijidad rectilínea, porque lo real que insiste (Lacan) siempre será un escollo inasible; porque la subjetividad no es negociable. Porque la Psicología que estudia al hombre, hoy, sea por simplificación, error u omisión, no estudia a ningún hombre; estudia solamente las condiciones más utilitarias de la probabilidad científica. El hombre de la Psicología se quedó sin historia y sin memoria, y su identidad quedó amenazada. Sobre todo cuando la ciencia calla lo que Ello (Freud) habla. (Fuente: *Fundamentos Programa DPC "B"*)

/ De la Escolástica "Compleja" y Globalizada /

Desde esta política discursiva multifacética y compleja (Morin), la escolástica, en aras de la globalización, ha tendido a compilar al hombre y el producto de su subjetividad a series estratificadas en alguna que otra secuencia cuantitativa (experimentalismo), comprometiendo desde el vamos su identidad y su memoria, desconociendo su historia y sus orígenes, descontextualizando sus valores e intereses regionales, y clasificando su sufrimiento simplemente a algunas de las estrofas de la desadaptación. En nuestro sentido, la interrogación es parte de la enunciación misma dando lugar a la primacía de la función discursiva como relevante de la condición humana en tanto parlante. Pero la historia de la Psicología tampoco participó al lenguaje como uno de los dominios de la determinación de lo humano. Su exclusión terminó operando como una ausencia, o como una presen-

práctica cuyo material es la palabra, los sueños, los actos fallidos, el chiste los síntomas son una “escritura jeroglífica” (Freud). Se trata de palabras, de un juego de palabras, basta leer los textos freudianos para percibir como las trabaja. En esta línea hay que entender la calificación de jeroglífica, no se trata de un signo oculto a descifrar, sino del juego de palabras, de la relación entre palabras, o de sílabas o fragmentos de una misma palabra, de sus combinaciones y descomposiciones. La escritura, indica además, acto; acto de escritura, escritura de palabras no escritas antes. Freud se deja llevar por los relatos de sus pacientes, por lo que va llamar “la transferencia”. Inicia la construcción de una teoría que lee su práctica y desde ésta la reconstruye. La teoría analítica toma su dimensión en la práctica analítica, la direccionaliza, permite leerla e intervenir en acto. Primero como analizante, después como analista, permite resignificar la teoría. Diálogo teórico-práctico, que se efectúa sólo en el caso por caso, en transferencia y en ocasiones, también puede hacer acto, efecto de transmisión, en algunos dispositivos sostenidos transferencialmente (supervisión, cartels). La política de esta práctica, es la de “promover”, sostener la práctica del discurso del analista, que es sostener la práctica de escritura, acto del que un sujeto adviene. El analista ocupa un lugar vacío en el que un analizante escribirá sus jeroglíficos, lugar sin intención, que no domina pues no domina la transferencia, no domina la escritura, sólo se deja tomar para permitir que la escritura no se detenga y lee el lugar en que es puesto, lectura a la que siempre llega tarde. Interviene en y gracias a la transferencia. La dirección (de la cura; Lacan) no es dominio sólo facilitación, promoción, de esa escritura. Los jeroglíficos llevan a otros jeroglíficos, no al dominio de un objeto, pues no hay tal objeto, sólo escritura. El dominio en la práctica analítica forma parte de la escritura jeroglífica. El analista dirige la cura, no domina la vida de otro sujeto (Lacan: “*La dirección de la cura*”). Además, un analista no se beneficia en un análisis, ni siquiera económicamente, pues el pago forma parte del nudo transferencial, no es una decisión arbitraria de un sujeto analista sobre otro analizante. Lo que guía a un analista es la ética del Psicoanálisis no una praxis capitalista. La práctica analítica no tiene intencionalidad, si una ética: la del vacío; una táctica: las intervenciones del analista, y una estrategia: la transferencia. El saber como política del discurso no coincide con la práctica de discurso, ni siquiera coincide con la teoría analítica. La incluye pero solamente

en su dimensión de política discursiva, nada sabe del diálogo teórico-práctico. Cuando la teoría no está en función de sostener un tratamiento específico hablamos, cuando no está en la dirección de una cura sino en otra dirección hablamos de política del saber. Esto no es una desviación de la teoría sino una dimensión inevitable de la misma. La teoría analítica en tanto discurso de una práctica de discurso (política del saber), está presente desde los orígenes del Psicoanálisis. El Psicoanálisis como práctica de discurso es inasimilable al saber como política del discurso, lo cual no significa que la intencionalidad política no tenga consecuencias en la práctica. Son inasimilables, también insustituibles. Si un analista lucha por un dominio estará lejos de poder sostener espacios donde sea posible la práctica analítica y cerca de correr el riesgo de actuar ese dominio en su práctica analítica. Si un analista intenta dominar a un analizante no hará análisis sino hipnosis. Pero el dominio, tan caro a todas las épocas y a la pulsión, no es lo más peligroso sino que éste hable en nombre de la ética del Psicoanálisis. Sólo la ética del Psicoanálisis permite leer al dominio como un jeroglífico, en acto en una red de escritura (Ariel Martello).

/ II / De la Genealogía y la Historia /

/ De lo Contemporáneo /

“El hombre es una invención cuya fecha reciente muestra con toda facilidad la arqueología de nuestro pensamiento. Y quizás también su próximo fin” (Michel Foucault; “*Las Palabras y las Cosas*”). El tiempo del discurso que nos ocupa no tendría en sí importancia salvo en su aspecto referencial, y por ende en el repliegue de su retorno. Es que tanto al siglo XIX como al siglo XX, el último más próximo, los hacemos óbice de lo contemporáneo; o por las consecuencias sobre la subjetividad humana que tuvieron sus vicisitudes. El hombre de los siglos XIX y XX hace de representante del hombre en general en tanto sujeto de su propia historia, y paradójicamente, altamente alienado ante ambos. De la caída de la Bastilla (1789) a la caída del muro de Berlín (1989), doscientos años de historia, es nuestra grilla del tiempo del discurso y sus políticas.

práctica cuyo material es la palabra, los sueños, los actos fallidos, el chiste los síntomas son una “escritura jeroglífica” (Freud). Se trata de palabras, de un juego de palabras, basta leer los textos freudianos para percibir como las trabaja. En esta línea hay que entender la calificación de jeroglífica, no se trata de un signo oculto a descifrar, sino del juego de palabras, de la relación entre palabras, o de sílabas o fragmentos de una misma palabra, de sus combinaciones y descomposiciones. La escritura, indica además, acto; acto de escritura, escritura de palabras no escritas antes. Freud se deja llevar por los relatos de sus pacientes, por lo que va llamar “la transferencia”. Inicia la construcción de una teoría que lee su práctica y desde ésta la reconstruye. La teoría analítica toma su dimensión en la práctica analítica, la direccionaliza, permite leerla e intervenir en acto. Primero como analizante, después como analista, permite resignificar la teoría. Diálogo teórico-práctico, que se efectúa sólo en el caso por caso, en transferencia y en ocasiones, también puede hacer acto, efecto de transmisión, en algunos dispositivos sostenidos transferencialmente (supervisión, cartels). La política de esta práctica, es la de “promover”, sostener la práctica del discurso del analista, que es sostener la práctica de escritura, acto del que un sujeto adviene. El analista ocupa un lugar vacío en el que un analizante escribirá sus jeroglíficos, lugar sin intención, que no domina pues no domina la transferencia, no domina la escritura, sólo se deja tomar para permitir que la escritura no se detenga y lee el lugar en que es puesto, lectura a la que siempre llega tarde. Interviene en y gracias a la transferencia. La dirección (de la cura; Lacan) no es dominio sólo facilitación, promoción, de esa escritura. Los jeroglíficos llevan a otros jeroglíficos, no al dominio de un objeto, pues no hay tal objeto, sólo escritura. El dominio en la práctica analítica forma parte de la escritura jeroglífica. El analista dirige la cura, no domina la vida de otro sujeto (Lacan: “*La dirección de la cura*”). Además, un analista no se beneficia en un análisis, ni siquiera económicamente, pues el pago forma parte del nudo transferencial, no es una decisión arbitraria de un sujeto analista sobre otro analizante. Lo que guía a un analista es la ética del Psicoanálisis no una praxis capitalista. La práctica analítica no tiene intencionalidad, si una ética: la del vacío; una táctica: las intervenciones del analista, y una estrategia: la transferencia. El saber como política del discurso no coincide con la práctica de discurso, ni siquiera coincide con la teoría analítica. La incluye pero solamente



S. Freud ...

18. DISCAPACIDAD Y ACCESIBILIDAD EN NUESTRA FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Mariel Chaperó, Marisa Chamorro, Gabriela Fernández

Si apelamos a tener una Facultad que cada día sea más inclusiva, que aloje a todos y a todas más allá de su singularidad; debemos interpelar nuestros modos de construir al otro. La Universidad pública debe incluir a quienes deseen habitarla, acompañando las necesidades individuales de quienes requieran de algún apoyo. Quienes formamos parte de esta comunidad (estudiantes, docentes, no docentes, etc.) tenemos la responsabilidad de contribuir a esta tarea de incluir a quienes por diversos motivos se encuentran en una situación de vulnerabilidad.

Aunque a veces sea más fácil desentendernos, la discapacidad forma parte de la cotidianidad. Según el Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad realizado por el Indec en el año 2018, más del 10% de la población de nuestro país presenta algún tipo de discapacidad (sin tener en cuenta las personas que aun teniendo una discapacidad no han institucionalizado su condición). Esto no sólo nos plantea la necesidad de incluir la discapacidad en el abordaje de la subjetividad, que como futuros psicólogos deberemos realizar,

sino que también nos interpela como ciudadanos que convivimos a diario con personas con discapacidad en distintos ámbitos, como por ejemplo, la Facultad.

Podemos identificar múltiples barreras que dificultan la inclusión de este colectivo. En algunas situaciones se trata de barreras de índole arquitectónico, en otras son comunicacionales, pero la mayoría de las veces las barreras son subjetivas y se relacionan fundamentalmente con la falta de información. Muchas veces no saber cómo brindar a una persona con discapacidad el apoyo que necesita deriva en una barrera que la deja excluida.

Nuestro país adhirió en el año 2008 a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Esta se trata de una Convención internacional que desde el año 2014 tiene, además, jerarquía constitucional definitiva. Es decir, se le ha dado la misma importancia que tiene nuestra Constitución Nacional. En dicha Convención se establece claramente cómo las personas con discapacidad son sujetos de derecho. En este marco, la discapacidad, lejos de

ser una limitación que es intrínseca a quien la porta, surge de la interacción entre las características de la persona y las barreras del entorno. Esto nos permite pensar a la Discapacidad como una construcción social.

Desde la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, entonces, se establece que las personas con discapacidad son, ante todo, personas, no discapacitados. Se trata de personas que tienen un nombre, una historia, deseos y características singulares.

Cuando hablamos de las barreras que discapacitan, estamos hablando de fallas en la accesibilidad. En muchas ocasiones se suele asociar estas fallas a la ausencia de rampas para personas con movilidad reducida, pero en realidad la accesibilidad es mucho más compleja. Nos referimos a la falta de recursos para comunicar por ejemplo. También hablamos de la falta o del mal acompañamiento que como ciudadanos brindamos a las personas con discapacidad con las que convivimos ya que muchas veces las mejores intenciones no bastan.

La legislación está, el marco legal es claro al respecto. Lo que falta es que acompañemos con acciones concretas para que implementarlo sea posible. La autonomía nunca es sin otros porque, como dijo Sigmund Freud, "el otro cuenta desde el inicio". Acompañar a las personas con discapacidad implica que podamos respetarlas como sujetos de derecho y, por lo tanto, preguntarles qué necesitan, cómo las podemos acompañar. Que una persona con discapacidad se pueda incluir depende de que podamos contribuir a generar entornos y comunicaciones que sean para todes, en el sentido de que todas las personas puedan participar en igualdad de condiciones de una clase, de las redes sociales, de los espacios que habitamos en la facultad, etc.

Desde la Facultad de Psicología se ha propuesto poner en agenda cuestiones que son impostergables y que se promueven hoy de manera transversal desde la comisión de accesibilidad con la que cuenta nuestra facultad, integrada por todas las áreas y claustros.

La accesibilidad de la bibliografía constituye, entre otras cuestiones, una gran deuda que la institución ha tenido con la comunidad educativa. Es por ello que hoy contamos con una biblioteca accesible y desde allí se está trabajando en la digitalización adecuada de los textos para todas aquellas personas que lo necesiten. Leer es un derecho de todes. También se

plantean propuestas académicas que tienen por objetivo promover una formación integral, que incluya la perspectiva de la discapacidad y la consecuente problematización de este campo, como ser: seminarios electivos, y de extensión para la formación de profesionales de la salud mental.

Como futuros psicólogos es fundamental que estemos atentos a que ningún sujeto sea reducido a un lugar de objeto de las intervenciones de otros. Muy por el contrario, nuestro quehacer debe apuntar a generar espacios en donde todes, como sujetos de derecho pertenecientes a una comunidad, puedan hacerse oír. En este sentido nuestra práctica privilegia la escucha, que se instituye como el lugar por excelencia de encuentro con el otro. Poner en práctica esta escucha es un buen ejercicio a la hora de encontrarnos con aquellas personas que tal vez necesiten algún apoyo para realizar su tránsito por la Facultad.

Las personas con discapacidad (como establece la Convención) son ante todo personas, no son víctimas, tampoco superhéroes o heroínas. Y la accesibilidad o falta de accesibilidad que promueve el acceso a sus derechos es responsabilidad del Estado, y de instituciones como la nuestra, pero también es responsabilidad de todos y todas. Es por ello que una de las últimas propuestas que estamos llevando adelante desde la facultad y en forma colaborativa con la subsecretaría de inclusión para personas con discapacidad de la provincia de santa fe, es la puesta en marcha del foro provincial "Santa fe diversa". No tiene sentido la Ley que establece la accesibilidad universal si no acompañamos en forma conjunta desde las acciones institucionales. Sólo desde allí podremos trabajar sobre la concientización social que necesitamos para promover una sociedad más justa e inclusiva.

Prof. Mariel Chaperó,
Prof. Marisa Chamorro,
Coord. Biblioteca Accesible Gabriela Fernández

19. PRESENTACIÓN CÁTEDRA PEDAGOGÍA

Docentes a cargo:

Titular: Prof. y Lic. Susana Dolber

J.T.P : Prof. Samanta Solomita

J.T.P : Prof. Y Ps. Lorena Cocconi

Prof. Adjunta : Prof. y Ps. Valeria Gioffredo

Prof. Adjunta : Prof. y Ps. Fernanda Costanza

Ayudante Alumna : Sabrina Manetti

Ayudante Alumna : Magali Ardizzi

Estimados ingresantes.

La Cátedra de Pedagogía de primer año del Profesorado en Psicología les da la bienvenida a través del maravilloso mundo del discurso de Paulo Freire.

Hemos elegido a este autor brasilero por su compromiso con la Educación Popular y sus propuestas teóricas tan actuales.

Fue un educador y un experto en temas de educación, siendo uno de los pedagogos más reconocidos del siglo XX .

Los invitamos a conocer algunas de sus ideas fuerzas a partir de un video en el que sintetiza con la sencillez que caracteriza a su obra algunas categorías que considera fundamentales para quienes eligen la profesión de ser Docente.

Video "Paulo Freire constructor de sueños" disponible en el siguiente enlace:

https://youtu.be/amA_xoBh4f4

- Como segunda propuesta les proponemos la lectura de fragmentos de la Primera Carta del Texto "Cartas a quien pretende enseñar" de Paulo Freire, que anexamos a continuación.

PRIMERA CARTA

Enseñar – aprender. Lectura del mundo- lectura de la palabra

Ningún tema puede ser más adecuado como objeto de esta primera carta para quién se atreve a enseñar que el significado crítico de ese acto, así como el significado igualmente crítico de aprender. Es que el enseñar no existe sin el aprender, y con esto quiero decir más de lo que diría si dijese que el acto de enseñar exige la existencia de quien enseña y de quien aprende. Quiero decir que el enseñar y el aprender se van dando de manera tal que por un lado, quien

enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehender lo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores.

El aprendizaje del educador, al enseñar, no se da necesariamente a través de la rectificación de los errores que comete el aprendiz. El aprendizaje del educador al educar se verifica en la medida en que el educador humilde y abierto se encuentre permanentemente disponible para repensar lo pensado, revisar sus posiciones; en que busca involucrarse con la curiosidad del alumno y los diferentes caminos y senderos que ella lo hace recorrer. Algunos de esos caminos y algunos de esos senderos que a veces recorre la curiosidad casi virgen de los alumnos están cargados de sugerencias, de preguntas que el educador nunca había percibido antes. Pero ahora, al enseñar, no como un burócrata de la mente sino reconstruyendo los caminos de su curiosidad - razón por la que su cuerpo consciente, sensible, emocionado, se abre a las adivinaciones de los alumnos, a su ingenuidad y a su criticidad - el educador que actúe así tiene un momento rico de su aprender en el acto de enseñar. El educador aprende primero a enseñar, pero también aprende a enseñar al enseñar algo que es re aprendido por estar siendo enseñado.

No obstante, el hecho de que enseñar enseña al educador a enseñar un cierto contenido, no debe significar en modo alguno que el educador se aventure a enseñar sin la competencia necesaria para hacerlo. Esto no lo autoriza a enseñar lo que no sabe. La responsabilidad ética,

política y profesional del educador le impone el deber de prepararse, de capacitarse, de graduarse antes de iniciar su actividad docente. Esa actividad exige que su preparación, su capacitación y su graduación se transformen en procesos permanentes. Su experiencia docente, si es bien percibida y bien vivida, va dejando claro que requiere una capacitación permanente del educador. Capacitación que se basa en el análisis crítico de su práctica.

Partamos de la experiencia de aprender, de conocer, por parte de quien se prepara para la tarea docente, que necesariamente implica el estudiar. Obviamente, no es mi intención escribir prescripciones que deban ser seguidas rigurosamente, lo que significaría una contradicción frontal con todo lo que he dicho hasta ahora. Por el contrario, lo que aquí me interesa de acuerdo con el espíritu del libro en sí, es desafiar a sus lectores y lectoras sobre ciertos puntos o aspectos, insistiendo en que siempre hay algo diferente para hacer en nuestra vida educativa cotidiana, ya sea que participemos en ella como aprendices y por lo tanto educadores, o como educadores y por eso aprendices también.

No me gustaría dar la impresión, sin quererlo, de estar dejando absolutamente clara la cuestión del estudiar, del leer, del observar, del reconocer las relaciones entre los objetos para conocerlos. Estoy intentando aclarar algunos puntos que merecen nuestra atención en la comprensión crítica de estos procesos.

Comencemos por estudiar, que al incluir el enseñar del educador, incluye también por un lado el aprendizaje anterior y concomitante de quien enseña y el aprendizaje del principiante que

se prepara para enseñar en el mañana o rehace su saber para enseñar mejor hoy, y por otro lado el aprendizaje de quien, aún niño, se encuentra en los comienzos de su educación.

Como preparación del sujeto para aprender, estudiar es en primer lugar un quehacer crítico, creador, recreador, no importa si yo me comprometo con él a través de la lectura de un texto que trata o discute un cierto contenido que me ha sido propuesto por la escuela o si lo realizo partiendo de una reflexión crítica sobre cierto suceso social o natural, y que como necesidad de la propia reflexión me conduce a la lectura de textos que mi curiosidad y mi experiencia intelectual me sugieren o que me son sugeridos por otros. Siendo así, en el nivel de una posición crítica que no dicotomiza el saber del sentido común del otro saber, más sistemático o de mayor exactitud, sino que busca una síntesis de los contrarios, el acto de estudiar siempre implica el de leer, aunque no se agote en éste. De leer el mundo, de leer la palabra y así leer la lectura del mundo hecha anteriormente. Pero leer no es mero entretenimiento ni tampoco es un ejercicio de memorización mecánica de ciertos fragmentos del texto.

Si en realidad estoy estudiando, estoy leyendo seriamente, no puedo pasar una página si no he conseguido alcanzar su significado con relativa claridad. Mi salida no es memorizar trozos del texto leyéndolos mecánicamente dos, tres o cuatro veces y luego cerrando los ojos y tratando de repetirlos como si su fijación puramente maquinal me brindase el conocimiento que necesito.

Leer es una opción inteligente, difícil, exigente, pero gratificante. Nadie lee o estudia auténticamente si no asume, frente al texto o al objeto de la curiosidad, la forma crítica de ser o de

estar siendo sujeto de la curiosidad, sujeto de lectura, sujeto del proceso de conocer en el que se encuentra. Leer es procurar o buscar crear la comprensión de lo leído; de ahí la importancia de la enseñanza correcta de la lectura y de la escritura, entre otros puntos fundamentales.

Es que enseñar a leer es comprometerse con una experiencia creativa alrededor de la comprensión. De la comprensión y de la comunicación. Y la experiencia de la comprensión será tanto más profunda cuanto más capaces seamos de asociar en ella —jamás dicotomizar— los conceptos que emergen en la experiencia escolar procedentes del mundo de lo cotidiano. Un ejercicio crítico siempre exigido por la lectura y necesariamente por la escritura es el de cómo franquear fácilmente el pasaje de la experiencia sensorial, característica de lo cotidiano, a la generalización que se opera en el lenguaje escolar, y de éste a lo concreto tangible.

Estudiar es desocultar, es alcanzar la comprensión más exacta del objeto, es percibir sus relaciones con los otros objetos. Implica que el estudioso, sujeto del estudio, se arriesgue, se aventure, sin lo cual no crea ni recrea.

Es por eso también por lo que enseñar no puede ser un simple proceso, como he dicho tantas veces, de transferencia de conocimientos del educador al aprendiz. Transferencia mecánica de la que resulta la memorización mecánica que ya he criticado. Al estudio crítico corresponde una enseñanza igualmente crítica que necesariamente requiere una forma crítica de comprender y de realizar la lectura de la palabra y la lectura del mundo, la lectura del texto y la lectura del contexto.

Así como un albañil no puede prescindir de un conjunto de instrumentos de trabajo, sin los cuales no levantará las paredes de la casa que está construyendo, del mismo modo el lector estudioso precisa de ciertos instrumentos fundamentales sin los cuales no puede leer o escribir con eficiencia. Diccionarios, entre ellos el etimológico, el filosófico, el de sinónimos y antónimos, manuales de conjugación de los verbos, de los sustantivos y adjetivos, enciclopedias. La lectura comparativa de texto de otro autor que trate el mismo tema y cuyo lenguaje sea menos complejo.

Usar estos instrumentos de trabajo no es una pérdida de tiempo como muchas veces se piensa. El tiempo que yo utilizo, cuando leo y escribo o cuando escribo y leo, consultando enciclopedias y diccionarios, leyendo capítulos o trozos de libros que pueden ayudarme en un

análisis más crítico de un tema, es tiempo fundamental de mi trabajo, de mi oficio placentero de leer o de escribir.

La comprensión de lo que se está leyendo o estudiando no sucede repentinamente como si fuera un milagro. La comprensión es trabajada, forjada por quien lee, por quien estudia, que al ser el sujeto de ella, debe instrumentarse para hacerla mejor. Por eso mismo leer, estudiar, es un trabajo paciente, desafiante, persistente. No es tarea para gente demasiado apresurada o poco humilde que, en vez de asumir sus deficiencias prefiere transferirlas al autor o a la autora del libro considerando que es imposible estudiarlo.

Es por esto por lo que estudiar es una preparación para conocer, es un ejercicio paciente e impaciente de quien, sin pretenderlo todo de una sola vez, lucha para hacerse la oportunidad de conocer.

Si el estudiar no fuese para nosotros casi siempre una carga, si leer no fuese una obligación amarga que hay que cumplir, si por el contrario estudiar y leer fuesen fuente de alegría y placer, de la que surge también el conocimiento indispensable con el cual nos movemos mejor en el mundo, tendríamos índices que revelarían una mejor calidad en nuestra educación.

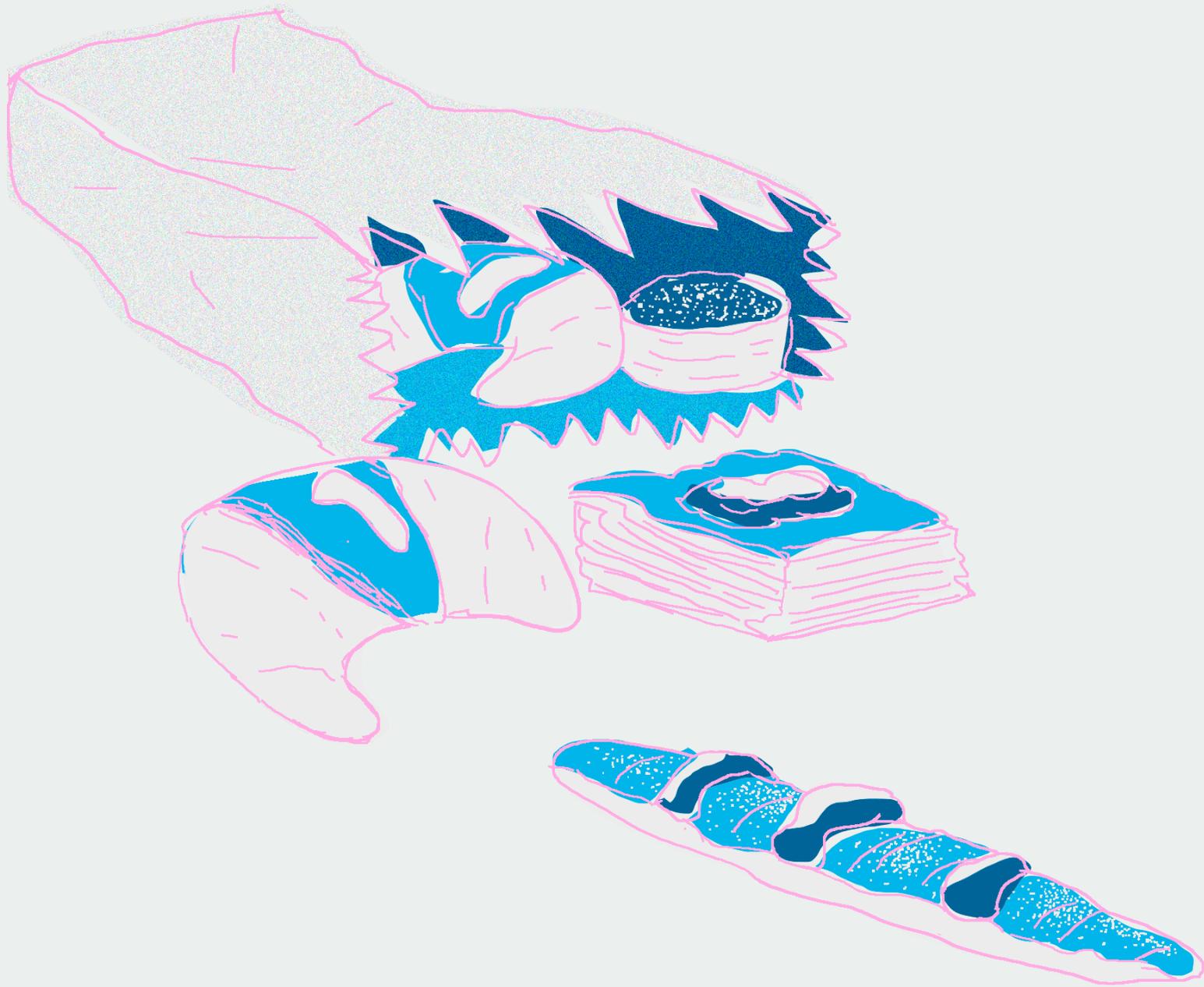
- Para continuar la propuesta les proponemos discutir en pequeños grupos algunas de las ideas fuerza de este texto:

“La humildad nos ayuda a reconocer esta sentencia obvia: nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo.”
“Estudiar es desocultar, es alcanzar la comprensión más exacta del objeto, es percibir sus relaciones con los otros objetos”

*Para finalizar te invitamos a señalar con color en texto, las ideas del autor que te resultaron más significativas para esta etapa en que estrenas una nueva condición: la de Estudiante universitario.

La cátedra te desea un comienzo exitoso y te deja el correo con el que te puedes comunicar para todo lo que necesites: consultaspedagogiapsi@gmail.com

Hasta pronto.



20. PRESENTACIÓN CÁTEDRA PSICOLOGÍA DE LA NIÑEZ.

La materia Psicología de la niñez, pertenece al profesorado de Psicología, es una materia de cursado anual, que cuenta con su espacio teórico-práctico semanal. Quienes llevamos adelante el ejercicio docente dentro de la cátedra somos: Ps. Magali Besson y Ps. Raquel Cafferratti. Dentro de los contenidos de la materia se hallan puntos de inflexión teórica que nos ligan con distintas materias de la carrera de Psicología.

En el marco del programa de la carrera del Profesorado de Psicología; la incorporación de la materia Psicología de la niñez, acerca elementos teóricos otorgando un orden de especificidad en la relación al campo de la psicología y la figura de la niñez como un interrogante.

Lidiamos con la adversidad del nombrar; El problema de los nombres: ¿infancia, lo infantil, chicos, niños, niñez, menores? Cada nombre en su sostén discursivo despliega distintos encuentros fundamentales para pensar de que hablamos cuando situamos “la escena de la niñez”, con el interés de resistir a la idea homogénea del sentido común. Por lo tanto, nuestro primer trabajo será significar conjuntamente los avatares a los que nos lanzamos cuando comenzamos a investigar. Para ello la unidad 1 nos permitirá apoyarnos en algunos textos que comienzan a esclarecer estas tensiones sobre el nombrar y en ello hallar la fuerza de las palabras y sus efectos. El estilo con el que se imponen los intereses políticos-mercantiles de una época inciden en las especificidades que la niñez convoca, atraviesan las dinámicas singulares de pensar el trabajo en el consultorio, como en las dimensiones institucionales y

sociales. Las respuestas terapéuticas que abordan a la niñez en ámbitos clínicos, jurídicos, sociales y pedagógicos merecen detenimiento analítico

Con el objetivo de deconstruir los distintos escenarios estaremos interrogando cómo se instalan dispositivos discursivos fabricando demandas frente a la definición de psicopatologías infantiles, que esta materia pretende indagar en su clasificación y caracterización.

Partimos de la idea de que las prácticas en los campos de salud y pedagógico imprimen conceptualizaciones y descripciones de la niñez en los modos de trabajar, modos de tratar; de describir. La apertura que ofrece la desnaturalización de lo cotidiano, la posibilidad de crear conjuntamente relatos... visiones... conceptos... dudas, nos posiciona para inaugurar la acción de pensar y analizar como una acción común en el diálogo con los otros.

Trabajando la responsabilidad en la interpretación de la lectura como una dimensión entre otras en la afirmación de la autonomía del adulto como estudiante frente a su derecho a formarse en instancias universitarias desplegando en estos accionares su potencial elaboración crítica, por ende el trabajo ético y el respaldo de los fundamentos son imprescindibles en este proceso.

Pensamos el lugar docente como fruto de una figura de horizontalidad, donde las condiciones respeten ambos lugares en su diferencia, situando desde aquí una autoridad más presente en los fundamentos que construimos que en las personas de este intercambio, devol-

viendo a nuestro parecer vitalidad al deseo de leer y de hablar de lo leído. El valor del diálogo y la búsqueda; el asombro y el deseo como condiciones inminentes para dar lugar al trabajo individual o colectivo del proceso.

La intención radica en construir una bitácora de navegación por distintas teorías y modos de aparición de la psicología en relación a la niñez como figura de inquietud teórico-clínica, estableciendo las implicancias sociales que determinaron algunos abordajes de época y las preguntas que ordenaron esa relación con la escritura teórica.

En las primeras dos unidades trabajaremos las interlocuciones de los discursos que asumirán los campos de la psicología y el psicoanálisis con el campo antropológico, pedagógico, jurídico, social y biológico que fuere pertinente.

Esta cátedra tomará elementos de la clínica con niños que versan sobre diferentes corrientes tomando como punto de inicio los orígenes de estas prácticas, las conversaciones que se instalan en las cartas, en los artículos y los desarrollos teóricos, ubicando la distancia geográfica y social de varios representantes de 1900; con el afán de poder dimensionar el modo de trabajo y las atravesamientos de la complejidades de época.

Estas dos primeras unidades desplegarán un escenario Europeo de fin de siglo XIX y principios de siglo XX, desarrollando discusiones que se verán atravesadas por la guerras y las

primeras elaboraciones de una teoría sobre la individualización del niño como concepto de abordaje terapéutico, elemento que modificó también la pedagogía de su época en las teorías institucionales fundamentalmente de post-guerra.

Resaltando las complejidades de algunas mujeres en la posibilidad de pertenecer a círculos de pensamiento, conoceremos escritoras que decidimos llamar "las olvidadas... opacadas" mujeres que desarrollaron instrumentaciones teóricas muy amplias y profundas dando lugar a tensiones en sus círculos de pertenencia, veremos a las primeras estudiantes universitarias de medicina a mujeres psiquiatras... psicoanalistas y las tramas de su sofocación frente a auditorios rígidos y destitutivos. Como también leeremos los modos de restricción de la libertad de pensar y hacer en regímenes políticos intolerantes de prácticas institucionales y terapéuticas donde la expresión era condición.

Tercera Unidad se dedicará a analizar los primeros trabajos interdisciplinarios surgidos en la argentina y la llegada de la teoría de Klein al país de la mano de Arminda Aberastury.

La particularidad de los dispositivos con niños adquiere según su plataforma teórica; los distintos lugares para las relaciones que incluye el trabajo con la niñez frente al sufrimiento, la imposibilidad o la inquietud. Las construcciones institucionales que se fueron desarrollando para alcanzar alguna respuesta a problemas planteados desde otros campos. El lugar de los padres, la dimensión del juego, los acuerdos singulares del horario, y el desenvolvimiento de

la entidad del Estado como expresión de garantía frente a las primeras prácticas con la niñez dentro del campo de la salud y el amparo legal.

La unidad 4 nos sumerge en un mundo donde la infancia está en relación con el padecimiento y la nominación como figura patológica; pondremos en cuestión las formas del nombramiento de la psiquiatría infantil y de la medicina pediátrica, respeto de la inquietud, el mutismo, los desarrollos que se dan fuera de tablas preestablecidas conjuntamente con el juego de poder y temor que estas descripciones traen e instalan en la red social. El lugar de los medios y la comunicación pretendidamente informativa, la alarma a los padres y la sobre-información que categoriza antes de tiempo a un niño ofreciéndoles circuitos de medicalización preestablecidos.

Ubicando que los asuntos arman transferencias la idea es tomar la figura del autismo, entre otras nos permite desplegar las configuraciones que entrama esta nominación en el ejercicio de prácticas terapéuticas naturalmente instaladas.

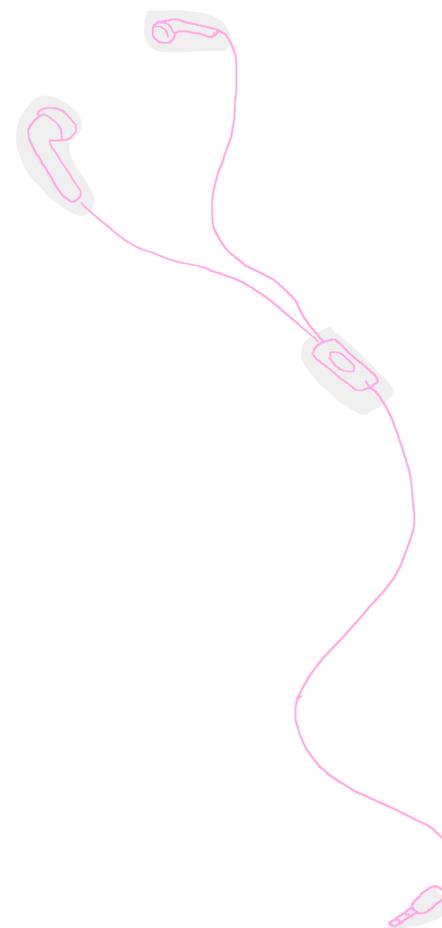
La unidad 4 nos permitirá interrogar desde la dimensión de la patología, el modo epistemológico en que se construyó el concepto y la velocidad con la que se entramo en los asuntos de la práctica y su reproducción para significar una enfermedad. El autismo nos permitirá como figura, analizar diferentes implicancias de la construcción del Otro; el lenguaje, la autonomía del cuerpo y la posición del silencio como respuesta.

La unidad 5 tomara algunos efectos de las tensiones y los modos del padecimiento dentro de contextos donde los desamparos, pertenecientes a formas del exceso; sea en la dependencia o en la desolación, producen más o menos chances a un sujeto de ligarse o no a elementos vitales de sentido que estructuran formas de ligarse a la vida, o frágiles maneras de pertenecer a lo vital. Tomaremos figuras de trabajo individual de consultorio y grupal dentro de instituciones, como así también distinguiremos qué particularidades asume el trabajo dentro del ámbito privado y público, como apoyos para analizar diferentes realidades que arriban a estos lugares.

En la unidad 6 incluiremos elementos de la teoría de género en la lectura de la niñez; del atravesamiento infantil y su relación con la sexualidad intentando poner en relevancia actual distintos modos de trabajo con la sexualidad, la identidad y el modo nombrarse como un pro-

ceso que cuestiona e instala un cambio social frente a lo propio y al modo de apropiarse del derecho y la libertad del cuerpo. El cuerpo como resistencia, como denuncia. Las subjetividades, las identidades y los avances médicos en la modificación del cuerpo orgánico.

En la unidad 7 analizaremos las leyes que atraviesan el marco normativo de trabajo con la infancia y las incumbencias particulares del psicólogo en la clínica con niños, ubicando los respaldos legales para las prácticas posibles. Analizaremos qué tensiones y contradicciones abren y qué chances a veces cierran los modos de la ley judicial.



21. PRESENTACIÓN CÁTEDRA PSICOLOGÍA DE LA ADOLESCENCIA

Dra Stella Maris Firpo

Primero ¡bienvenidos! Bienvenidos a la Carrera del profesorado en Psicología de nuestra Facultad de Psicología de la UNR. Bienvenidos a la universidad pública, en este momento tan especial. Lo virtual no es lo ideal pero tomamos esta herramienta importante para mantenernos en contacto y para trabajar lo cual no es poco. “Psicología de la adolescencia”, está inscripta en el ciclo de la formación específica de la carrera del profesorado en psicología y es una asignatura anual.

La conceptualización de “Adolescencia” carece de aceptación unívoca, sin embargo la mayoría de las definiciones coinciden en señalar que se trata de un momento transicional entre el ya no de la infancia y el aún no de la vida adulta. Es interesante pensar la adolescencia como una zona de liminalidad, entre la metamorfosis de la pubertad y la metamorfosis social.

Consideramos como fundamental tomar la perspectiva psicoanalítica- sus herramientas conceptuales- para pensar la adolescencia como un momento de constitución subjetiva, lo que nos distancia de una definición centrada exclusivamente en lo biológico o en lo cronológico y además diferenciarla claramente de pubertad y de latencia. Latencia, pubertad y adolescencia se diferencian y se articulan.

Hay adolescencias interminables, adolescencias que resurgen, adolescencias prematuras,

así la esquematización de la edad por los números y el calendario se encuentra relevada por el tiempo psíquico, aquel que no quiere pasar, aquel que vuelve, el que se adelanta, pero la oposición por el tiempo real encuentra ciertos límites. Es importante entonces mantener la tensión diferencial y conflictiva entre el tiempo cronológico y el tantas veces nombrado tiempo lógico de la estructura, en lugar de aplanar uno con el otro.

La especificidad del Psicoanálisis – y esta perspectiva es imprescindible-está en un modo de interrogar la práctica y construir su teoría desde un lugar diferente a los malestares de época, pero hay momentos claves en la historia que coinciden con momentos de fecundidad en la historia del Psicoanálisis. Es ineludible trabajar desde la teoría lo referido a adolescencia, ya que las nuevas dificultades que surgen hacen imprescindible no sólo por una cuestión práctica- que no habría rápidamente que idealizar o desvalorizar- sino también por una cuestión teórica y política abrir el debate y no silenciarlo. Es importante articular en las diversas adolescencias la historia libidinal con las marcas de época y no olvidar dos cuestiones que los acechan permanentemente: el consumo y la expulsión social.

Hay una multiplicidad de trabajos que analizan hoy, con mayor o menor fortuna, la incidencia de los cambios sociales, políticos y culturales en la constitución de la subjetividad de los adolescentes. Un objetivo -entre otros desde la cátedra -es ir más lentamente, investigar desde

el texto Freudiano-aunque no exclusivamente-que elementos aporta al respecto, aunque Freud no los enuncie explícitamente bajo el título de "Adolescencia"; pero cuya problemática atañe a lo que hoy entra en el campo demasiado trajinado de los "conflictos adolescentes". ¿Cómo pensar una adolescencia a la que Freud no se abocó aparentemente de manera directa? Entonces comenzaremos la búsqueda rastreando dónde y en que sentido plantea Freud lo que hoy llamamos adolescencia.

Los adolescentes están entre la conmoción de las identificaciones y las incertidumbres sociales, entre un terremoto puberal y un tembladeral social con su vertiginosidad. Su tarea que es producir un lugar nuevo en la cultura, cuenta con la dificultad en "hacerse un lugar" en esta metamorfosis social.

Una de las cuestiones de la cultura vigente que no podemos soslayar, es el proceso de metamorfosis de los modos que instituyen subjetividad en la contemporaneidad.

El interés en la investigación se centra en lo que hace a la especificidad de la adolescencia, sin pensarlo como especialidad. La adolescencia es un momento de re-significación subjetiva de tareas fundamentales, es un momento de reorganización psíquica y un momento fundamental de constitución subjetiva.

En este proceso de constitución subjetiva el semejante tiene una función fundamental para la subjetivación, siendo esto una invariante. Los acontecimientos impactan de distinto modo en cada adolescente y de acuerdo a su historia libidinal, lo cual no nos impide abrir interrogantes sobre los nuevos modos de resolución pulsional que no son invariantes, y que van modificándose en relación a los diferentes momentos histórico sociales. Es de destacar en la vertiginosidad de la cultura vigente, la sinergia entre el consumo- en sus variadas formas- y los adolescentes, con frecuencia lo que debería ser la prelación del principio de realidad sobre el principio de placer se ve alterada. ¿De qué modo, siguen teniendo vigencia los conceptos de Freud sobre la constitución psíquica pese a todos los cambios perpetrados en las formas de sociabilidad, caída de las jerarquías familiares, revulsión de las estructuras tradicionales de la sociedad, vulnerabilidad, incertidumbre generalizada, falta de garantías?

Los problemas con los que se encuentran los docentes con los adolescentes son: escaso control pulsional, agresión, no aceptación de las prohibiciones, escasa capacidad sublimatoria, dificultades en la atención y en la concentración, incapacidad de espera, con la consiguiente alteración en la posibilidad de aprender.

La escuela acompaña en delimitar lo prohibido y lo permitido en una cultura de la vertiginosidad donde muchas veces estas diferencias se diluyen, donde pasado- presente -futuro se

aplanan y donde las capacidades sublimatorias y proyectuales no son las más promovidas.

En la sublimación destino pulsional fundamental para aprender-cuyas bases están en la latencia- se requiere que un vacío pueda ser investido, diferencia crucial con respecto a un sujeto disciplinado por el mercado donde todo vacío siempre debe ser rellenado.

Dado que el impacto de lo social produce modificaciones en las actitudes, modos de vincularse, valores y proyectos de los adolescentes, repensar los conceptos, permite enriquecer la lectura de una situación nueva donde el malestar toma otras formas. La particularidad de nuestra época es que la Adolescencia es modelo para otras edades, para los niños que anticipan con el consumo la edad que vendrá y para los mayores que la eternizan en modos de vivir y de consumir.

Es necesario trabajar varias temporalidades: la de la filogénesis que ordena el funcionamiento de las organizaciones libidinales, una temporalidad vinculada a la invariante de la función del otro en la estructuración psíquica y una temporalidad de época vinculada a las variantes de las formas sociales, a las diversas configuraciones familiares, al lugar de lo tele-tecno-mediático y su resonancia en las adolescencias. La adolescencia tiene las marcas del narcisismo infantil y las marcas de enunciados socialmente producidos.

La carrera del Profesorado en Psicología está fundamentalmente dirigida a formar profesores en Psicología en una ética de la responsabilidad y no de la impunidad.

-Responsabilidad en trabajar con políticas vertebradas desde la preservación de los derechos humanos y no desde las discriminaciones ya sean políticas, de credo, de género o sociales, que transforman las diversidades en desigualdades.

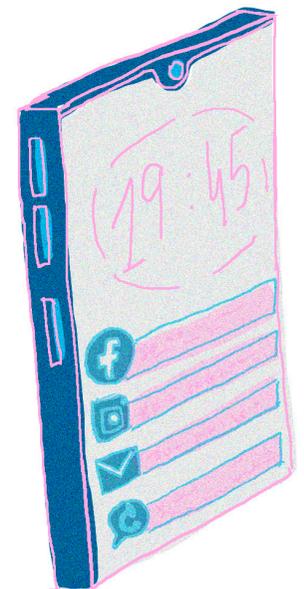
-Responsabilidad en no avalar una política del olvido de los acontecimientos histórico sociales, dado que es el contexto histórico social un significativo escenario donde se produce la subjetividad

-Responsabilidad en valorizar toda política genuina de inclusión social ya que es desde los ámbitos de la educación, del trabajo, de la creatividad donde se da el ejercicio de los deberes, de los derechos y de las responsabilidades.

Nos encontramos con una tensión entre el edificio teórico psicoanalítico con sus valiosos conceptos fundamentales y las normativas, valores y arreglos instituidos en cada espacio y tiempo, es decir la posibilidad de articulación entre los pilares organizativos universales del psiquismo y el devenir histórico.

Es importante tener en cuenta este momento de conmoción en la constitución subjetiva adolescente y la conmoción de las instituciones fundamentales para la producción de la subjetividad y **para la construcción de un sujeto ético a advenir.**

Son estas cuestiones las que trabajaremos en nuestro año académico 2021. El programa académico se basa fundamentalmente en trabajos **Freudianos**, esos textos que es necesario decirlo tienen las marcas de la **austeridad y la monumentalidad** y en autores cuyos aportes son cruciales para nuestra asignatura: **Juan Carlos Volnovich, Silvia Bleichmar, Marilú Pelento, Gilou García Reinoso, Marisa Punta de Rodolfo, Ricardo Rodolfo y Marcelo Viñar** entre otros. Este recorrido tiene también las marcas de mi tesis de Doctorado en Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. El título de la tesis: "El impacto de las representaciones sociales y acontecimientos políticos en la adolescencia: el segundo momento de constitución subjetiva y los cambios en el ideal del yo. Vigencia de los conceptos psicoanalíticos" (2010) La dirección estuvo a cargo del **Dr. Juan Carlos Volnovich, y de la Dra Elizabeth Sorribas.** Mi reconocimiento y gratitud a todos ellos.



22. PRESENTACIÓN RESIDENCIA DOCENTE

Cecilia I. Gangli Profesora Titular de Residencia Docente Profesorado en Psicología - UNR

Ofrecer una bienvenida no puede prescindir de una bifurcación entre la alegría y la dificultad de transmitir brevemente la experiencia singular. Quienes sostenemos, no sólo un trabajo, sino, más aún, un compromiso con la Universidad Pública nos encontramos advertidas y advertidos de que no se trata de otra cosa que de la transmisión de un respeto y de una responsabilidad que no hallan fácilmente palabras que les nombren. Hay allí un inefable que nos atraviesa y nos conmueve. Resuenan en nuestros cuerpos las marcas y las huellas de recuerdos, de proyectos, de fantasías, de equívocos, de dificultades, de aprietos. Vibran en nuestros cuerpos trazos de recorridos que transitamos, que se truncaron, que hubimos de frenar, de anudar, de reanudar, de inaugurar una vez más. El eco de nuestras historias retorna provocando la alegría que nos convoca hoy. Vuestro ingreso no nos es indiferente; al contrario.

Si bien nuestro espacio curricular se encuentra al final de un camino que habrán de iniciar y sostener, sabemos que hoy reanudan un trayecto que ya han iniciado. No nos referimos sólo a la enseñanza formal y al recorrido por el sistema educativo; hacemos mención también a todos aquellos otros pasos que han dado por otros lugares y que hoy las y los traen aquí. Ciertamente, llegarán con intereses, con deseos, con ansias, con anhelos, con proyectos y fantasías; también llegarán con temores, preguntas, inquietudes. Coordinadas inéditas para

la humanidad hoy nos marcan el ritmo. Haremos con ello, porque no hay sin eso; debimos ya saberlo. Haremos con ello también porque es nuestro asunto particular.

Los interrogantes planteados en el título del presente escrito atraviesan el trayecto de la Residencia Docente interpelando a aquellos y aquellas estudiantes que deciden transitarlo. Para Massimo Recalcati (2012) enseñar significa enseñar a alguien a convertirse en un sujeto. El autor sostiene que el encuentro con un profesor puede cambiar una vida, hacerla distinta de lo que era, favorecer su transformación singular. Afirmaciones que compartimos, apostando a que el trabajo propuesto por la cátedra promueva la reflexión y la interrogación subjetiva de los futuros profesores y de las futuras profesoras, despertando la curiosidad y el deseo de querer saber más.

La Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la Universidad Nacional de Rosario se ha caracterizado siempre por su trabajo en la modalidad de Aula Taller, donde cada comisión adopta diversas modalidades dentro de esta lógica para llevar a cabo el acompañamiento a los y las estudiantes en su trayecto por su práctica docente. Tanto docentes como residentes, trabajamos con el dispositivo de pareja pedagógica. Este dispositivo de

formación supone elegir-se, a veces sin conocer-se para descubrir-se; buscar puntos de encuentro para implicarse en todos los aspectos vinculados a la práctica docente con un plus -no menos importante- de la reflexión y el análisis posterior a la clase. Este es un trabajo de 'a dos', que sostiene la práctica desde sus inicios hasta el final. Un trabajo de pares y entre pares que sostendrá la práctica docente 'entre-dos' y a su vez suma la complejidad del trabajo colectivo.

La asignatura Residencia Docente recorre a lo largo del año tres grandes momentos o tiempos: El tiempo del inicio, caracterizado por el trabajo tendiente a poner en tensión los modelos pedagógicos internalizados de forma a-crítica. Surge entonces, la necesidad de repensarlos y reflexionar sobre los mismos. Se propone la construcción de las biografías escolares como puntapié inicial de ese desarrollo reflexivo.

En el segundo tiempo se conforma la pareja pedagógica y se produce el ingreso a las instituciones educativas. De este momento, surgen interrogantes: ¿En qué institución educativa realizaré mi práctica? ¿Cómo será? ¿Quién será mi pareja pedagógica? ¿Nos llevaremos bien? ¿Qué contenidos tendré que dar? ¿Cómo los daré? El trabajo en el aula taller consta de un

acompañamiento singular de las trayectorias escolares y del tránsito por las instituciones. Éste es un momento de transición entre el adentro -la facultad- y el afuera -los establecimientos de enseñanza receptores-. El aula se convierte en una enorme sala de teatro, los compañeros y las compañeras devienen estudiantes, las parejas pedagógicas recién conformadas son invitadas a un 'como sí'. Son escenarios de prueba. Los y las docentes que acompañamos nos convertimos en apuntadoras y apuntadores, espectadoras y espectadores de lo que ocurre allí. Se propone la construcción de 'micro-clases' o 'prácticas simuladas' (Anijovich y otras, 2012). Las parejas planifican y ensayan. Los compañeros y las compañeras observan, participan. Luego, se abre un camino de reflexión colectiva: ¿Qué paso allí? ¿Qué estrategias de enseñanza se han utilizado? ¿Cómo se utilizó el tiempo? ¿Quedaron dudas? ¿Hubo preguntas? ¿Se sortearon obstáculos? Esta forma implica aprender de la propia experiencia y de las experiencias de otros y de otras. La formación de los futuros y las futuras docentes se nutre del ensayo y de la experimentación. Porque la enseñanza consiste en el ejercicio y la práctica constante. Luego, el momento reflexivo y analítico posterior dará sostén a las prácticas futuras y presentes.

El último tiempo o momento, es el de concluir. Momento de reflexión final de todo el reco-

rrido, con sus encuentros y desencuentros, sus idas y vueltas. Tiempo de autorreflexión y reflexión entre pares. Reflexión en acción y sobre la acción.

En relación a la tarea de educar, Liliana Sanjurjo (2010; 2011) menciona cuatro dimensiones fundamentales: política, ética, epistemológica y técnica.

La enseñanza posee una dimensión técnica de la didáctica. Quienes sostenemos la función docente tenemos que saber cómo enseñar mejor para que mayor cantidad de estudiantes comprendan: ¿qué estrategias metodológicas?, ¿qué formas?, ¿cómo hacer una buena construcción didáctica para favorecer la comprensión? Otra dimensión importante de la tarea de educar es la dimensión epistemológica: la escuela y los establecimientos de enseñanza deben enseñar conocimiento científico, conocimiento complejo distinto al que se aprende fuera de sus límites, concretos, materiales, físicos, simbólicos y metafóricos; sino no tendría sentido la escuela.

Además, es una tarea ética porque quienes sostenemos la función docente podemos hacer nuestra tarea si creemos en la posibilidad del otro, que ese otro, que esa otra, puede aprender, que le puede ayudar a mejorar su calidad de vida. De otro modo, no tendría sentido la tarea docente. La enseñanza también tiene una función política porque educar supone una transmisión cultural de aquellas cosas que se suponen válidas para ser transmitidas, lo que implica una concepción de la sociedad a la que se quiere contribuir a formar.

En estas coordenadas sostenemos y articulamos no sólo nuestra labor, sino también y de modo fundamental, nuestras apuestas que actualizan la firme convicción de que no hay sin otros, sin otras; a quiénes nos disponemos a acompañar y apuntalar en el acto de autorización singular ligado a aquel deseo que comandó la decisión de transitar y de recorrer el trayecto que hoy inicia. Posiblemente, se encuentren obstáculos, puntos y momentos de detenciones, planteos y replanteos, cuestionamientos e interpelaciones, rodeos que se impongan como necesarios. Pues bien, tampoco hay sin eso. La cuestión no se jugará en la huida del escollo ni en la creencia de una linealidad sin sobresaltos, sino a través y a partir del tropiezo que podrá tornarse novedad que inaugure modos inéditos de habitar las trayectorias singulares que cada uno emprenda.

Les auguramos que habrá sorpresas, hallazgos e invenciones. Las y los esperamos en la Residencia Docente si se deciden por efectuar el recorrido que el Profesorado en Psicología les propone. Las y los esperamos en aquellos sitios que la carrera, la Facultad y la Universidad dispone y de los cuales podremos hacer oportunidad y ocasión de conversaciones fecundas. Les ofrecemos una bienvenida calurosa, aun mediada por dispositivos, a la Universidad Nacional de Rosario, a la Facultad de Psicología, a la carrera de Profesorado en Psicología y una posición a la cual las y los convocamos: la ciudadanía universitaria que provee de derechos y de obligaciones, y que, fundacionalmente, las y los convoca a un respeto, a un compromiso y a una responsabilidad.

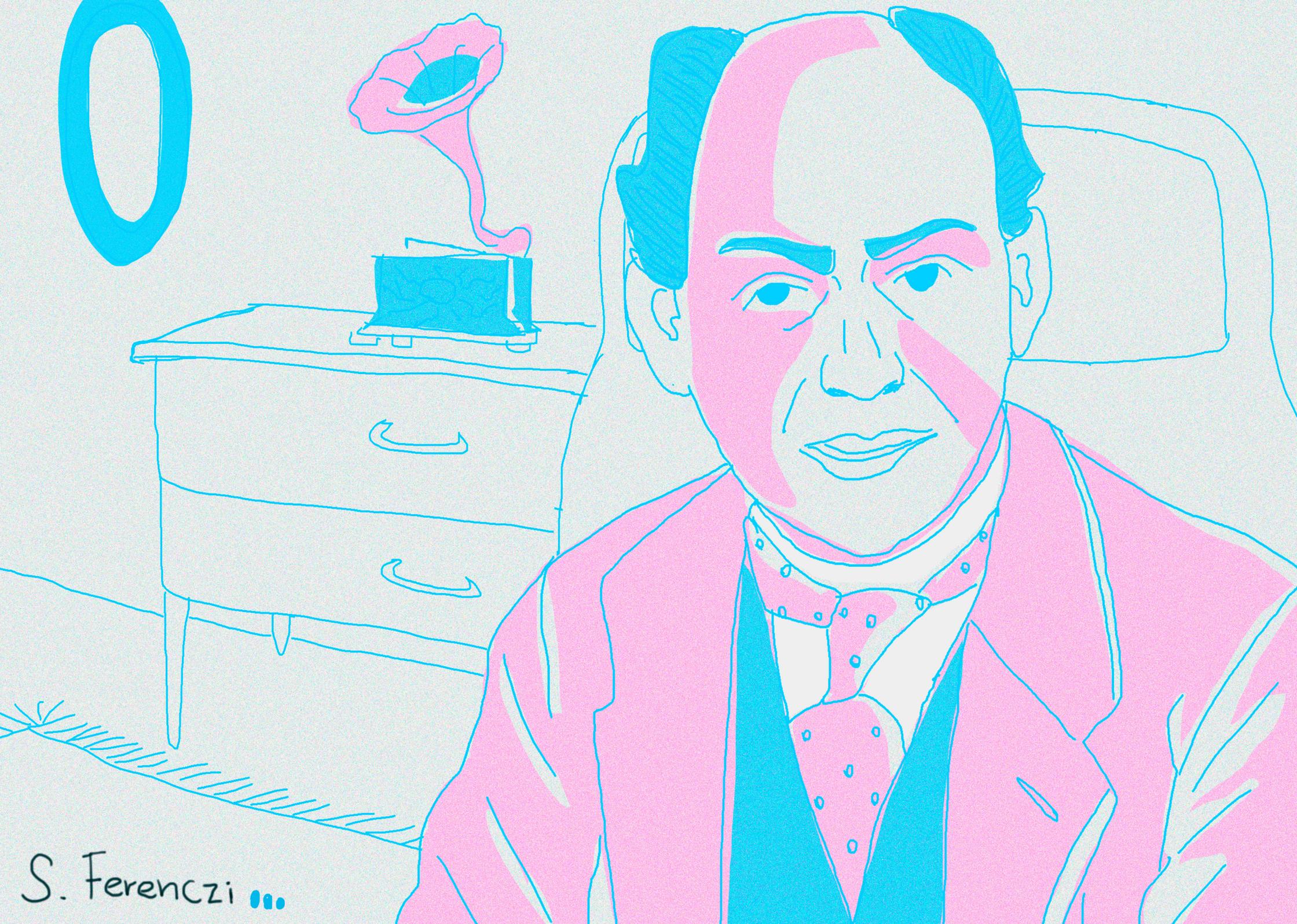
Referencias bibliográficas

ANIJOVICH, R. y otras (2012). Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires: Paidós.

RECALCATI, M. (2016). La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza. Barcelona: Anagrama.

SANJURJO, L. (2011). La clase: un espacio estructurante de la enseñanza, Revista de Educación, 2, 3 (pp.71-84). Disponible en enlace de acceso: https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/46

---- (2010). Educar es una tarea política, ética, epistemológica y técnica, Portal Área Educativa



S. Ferenczi ...

23. LA MODORRA DEL MONSTRUO

Marcelo Percia

*de Santillán
Vi a Kosteki caer
ensangrentado
caí, como él,
muerto por la jauría
policial.*

*Ni muertos, ni vivos;
ahora nos vemos
en la memoria
del puente que
cortamos, haciendo memoria
como hacíamos pan:
contra el olvido
que nos pide paso*

Leónidas Lamborghini.

Comiqueos en La risa canalla (o la moral del bufón).

¡Soy así, como me ves!

Lo naturalizado se presenta como inexorable, como *aquello* que no se puede modificar ni evitar, eso que vence voluntades y deseos. Lo naturalizado se postula como malestar razonable en un mundo conveniente.

La modernidad es la naturalización de la civilización occidental: naturaliza la racionalidad como medida de lo humano y lo humano como medida del mundo. La naturalización de lo real como realidad apacible o destemplada y la naturalización de la naturaleza como vida dócil o agresiva. La modernidad como dominio lógico de la inocencia y malicia de las cosas, la racionalidad como ejercicio metódico de la sugestión y la premonición. Uno de los problemas de la naturalización es que impone una idea de justicia: establece que, si algo es natural, es necesariamente justo.(1)

Aquí yace lo vivo

Lo establecido es el testimonio kitsch de la civilización: un cuerpo que flota, un barco hundido, un tesoro olvidado, en el océano inabarcable. Lo establecido com- place y conforma. El vigor de lo inanimado sosiega la inquietud de lo viviente.

Nadie te conoce como yo.

Los hábitos abrevian la vida. Controlan la proliferación de posibilidades, reducen el vertiginoso vivir a un repertorio de vicisitudes como las que puede tener un juego de cartas solitario. Los *hábitos* crean ilusión de dominio y seguridad. No se poseen hábitos: a los hábitos se pertenece. Suele entenderse un *hábito* como conducta que se repite o acción automática que se reproduce sola; Pierre Bourdieu utiliza el término *habitus* para acentuar el poder productor (y no sólo reproductor) de una conducta: el *habitus* es una máquina de producción de las condiciones necesarias para que algo no cambie ni pueda transformarse en otra cosa. El *habitus* no sólo es la disposición a percibir o pensar de cierta manera, sino la producción de condiciones en las que no es posible pensar de otra manera. El *habitus* sustrae su violencia presentándose como espontaneidad sin historia.

Tu fiel compañera.

La costumbre es una mínima costura humana en la inmensidad: gota que horada la piedra, anticipación casi perfecta, alarde de método, precisión, conquista de lo esperado. El capricho de la costumbre es su cumplimiento.

Oliverio Gironde, en el Manifiesto de Martín Fierro de 1924, escribe que "el artista se refriega los ojos a cada instante para arrancar las telarañas que tejen de continuo: el hábito y la costumbre". La idea vuelve a aparecer en *Espantapájaros* (1932): "La costumbre nos teje, diariamente, una telaraña en las pupilas. Poco a poco nos aprisiona la sintaxis, el diccionario, y aunque los mosquitos vuelen tocando la corneta, carecemos del coraje de llamarlos arcángeles. Cuando una tía nos lleva de visita, saludamos a todo el mundo, pero tenemos vergüenza de estrecharle la mano al señor gato, y más tarde, al sentir deseos de viajar, tomamos un boleto en una agencia de vapores, en vez de metamorfosar una silla en trasatlántico". Y continúa enseguida: "¡Pero es tal la fuerza de la costumbre!... Insensiblemente uno se habitúa a vivir entre cadáveres desmenuzados y entre vidrios rotos...". Gironde advierte que la constancia aburre y sosiega el ímpetu de las horas. Piensa que para salir del plácido cautiverio de la costumbre se necesita coraje, capacidad de juego, ánimo para

transformar cada uno de esos cadáveres desmenuzados en un cuerpo vivo y cada uno de esos vidrios rotos en una lente.

En esta Casa de Altos estudios.

Telarañas (1975) es una obra de Eduardo Pavlovsky. El Padre sale del ropero, lo sigue el Pibe, saludan al público imaginario, arrecian aplausos, gritos, ovaciones, la Madre maneja la banda de sonido, los socios del Club Deportivo Lanús forman una gran familia, el Pibe lee un discurso que provoca algarabía, el público pide que hable el Padre: ceremonia fascista de una muchedumbre que truena, el Padre y el Pibe marchan con paso de ganso. Una ruleta: el Pibe hace de croupier, "¡Hagan juego, señores! ¡No va más!", el Padre estudia claves para ganar. La Madre, el Padre y el Pibe en la mesa: la Madre da de comer al Pibe en la boca, ¡Cómo le gusta el puré al nene!, discuten el Padre y la Madre sobre si al Pibe le gusta el puré, el Padre opina que el Pibe está en la etapa del puré, se insultan, el Pibe vomita sobre la mesa. El Pibe se mira en el espejo: hace globos con pompas de jabón, juega al caballito montado sobre la espalda del Padre que se pone en cuatro patas. El Pibe vestido de croupier en la ruleta con el Padre, la Madre, mientras hace la limpieza, dice: "¡Jugale al 17 que es el cumpleaños de mamá!", pelean por las apuestas. El Pibe se mira en el espejo: sueña con acertar un número, levantar cabeza, no laburar más, veranear como millonario, comprar un auto, lucir orgulloso ante envidiosos y muertos de hambre. La Madre vestida de prostituta arrastra al Pibe a la cama: "¿Es la primera vez? Vení. No te pongas nervioso... ¡Qué no vas a poder! ¡Mirá cómo estás! ¡Conmigo todos pueden!", el Padre le grita ¡Maricón!, afirma que en la tribuna de Lanús se hacen los machos. Los tres almorzando: violentan la puerta dos tipos armados, interrogan al Pibe, "Decime el nombre de todos tus amigos.

¡Nombre y apellido de todos!", el Padre niega la situación, confunde al Pibe con un hincha de Banfield, lo agarra del cuello: "¡Así que viniste a provocar!", comienzan a pegarle, el Padre saca una navaja, le hace un tajo, uno de los tipos lo frena: "¡Eh, pare! ¡Que después no queremos líos!". Traen a la Madre: buscan una libreta con nombres, revisan el ropero, encuentran pelucas de mujer, se disfrazan, el Pibe se viste de croupier, los tipos se ponen a jugar, reciben el llamado de un superior, se van amenazando. Cumpleaños del pibe: fiesta, torta con velitas, animación, circo, el Pibe indiferente. La Madre de espaldas casi desnuda: el Pibe vestido de domador, la golpea con un látigo. La Madre con el álbum de fotos de la familia: el casamiento, la abuela, el nacimiento del nene, la primera comunión, sexto grado, la fiesta de fin de año.

En la cancha: el Pibe grita el gol equivocado, vuelven. Una soga de regalo para el Pibe: trae instrucciones para hacer una horca, la prueban: "El cuerpo del Pibe se bambolea por todo el cuarto. Se oyen gemidos y convulsiones. En uno de los vaivenes rompe el espejo, que queda en forma de telarañas".

Tiempos en los que el antro familiar era la máxima situación de aprendizaje, la hinchada de fútbol una universidad de machos y un colectivo doctrinario, la sexualidad el máximo examen de un hombre y ganar en la ruleta una fórmula de salvación de clase. Telarañas pone en escena la fascinación violenta del cautiverio: la crueldad de toda posesión, aún la más amorosa. No interesa decir que la familia es trampa y espacio de captura, trama amorosa que teme la soledad, sino que vivir (no impedir la vida) es una práctica de destejido, desprendimiento, desapego.

Mientras estás ahí tranquilo...

Súbita comprensión de que el porvenir humano nos concierne. Percepción apabullada del sufrimiento social: empatía con los débiles y lastimados. La división social entre poseedores y desposeídos es una discordia que (hasta ahora) ningún ideal de justicia ha logrado resolver. La lucha de clases sueña con una sociedad sin oprimidos: la revolución social de todos los explotados que termina con las injustificadas divisiones humanas. La universidad, a veces, despierta en medio de esa pesadilla opresiva.

A propósito de la lucha de clases, Benjamin subraya que "es una lucha por las cosas ásperas y materiales sin las que no existen las finas y espirituales".(2) Entre nosotros, una contienda contra la grosería insuave de las jerarquías, evaluaciones, rentas, informes, para abrir paso al sutil aliento de lo colectivo que conversa, discute, escribe en las aulas. Entre las cosas ásperas y materiales y las finas y espirituales se advierte la cicatriz del poder. Foucault recuerda que no se lucha para alcanzar la justicia sino el poder. La figura que se adueña de los cuerpos universitarios es la del poder que califica, selecciona, autoriza y desaprueba; la lucha en la clase propicia, cada tanto, que la potencia de pensar con otros ocupe el lugar de sujeto en la universidad.

¡Abran paso...!

Toda muerte deja un puente cortado. En la lógica de una universidad pública cada vez que un joven muere en una calle se recuerda que tenía derecho a estar sentado en un aula, pero si

esos jóvenes son asesinados por pelear por una causa justa, entonces la universidad siente impotencia y vergüenza en sus aulas.

Pensá en tu futuro.

Nicolás Casullo observaba “el minúsculo interés individual disfrazado de mis derechos y obligaciones”. Advertía una universidad rendida al mercado de las prácticas profesionales (sus ofertas y demandas temáticas) y otra en estado de alerta ante las luchas y padecimientos sociales.

Seguiré insistiendo aun cuando no estés.

La coacción de las costumbres académicas (la fuerza que obliga a repetirnos) nunca es evidente. Repetición como pertinaz memoria de lo que resiste al olvido. Repetición como desvarío de la diferencia que alucina la eterna quietud de lo mismo. Repetición como reiterada sujeción a un cautiverio. Repetición como figura que nos goza. Repetición que desborda toda representación. Repetición como tedio. Reverencia complaciente con el amo. Es tan fácil pensar una tontería, que conviene confiar ese riesgo a otro. El profesor se repite acostumbrado a que nadie le preste atención, el alumno repite por lo mismo. La figura que ocupa el lugar de sujeto es la repetición como automatismo de cuerpos adormecidos.

Estoy cuando no me llaman, me llaman cuando no estoy.

El deseo es un vidente ciego: ve no lo ausente, sino lo todavía no existente. Vive extraviado no entre objetos sino entre potencias. Deseo: inclinación del cuerpo hacia el pecado o la transgresión moral, apelativo freudiano de la libertad individual, anzuelo del capitalismo para que muerdan las potencias humanas, ímpetu que no cabe en un solo cuerpo. Se puede motivar, interesar, sorprender, dar ganas; pero no se puede dominar el deseo. En El Banquete se dice que el saber busca el sabor y la embriaguez de los cuerpos. Pretencioso y desmesurado convocar al deseo en la universidad, tal vez se trata de algo todavía menos modesto: llamar a estar presente.

Respondo con una mano en alto.

La clase masiva de alumnas y alumnos que cumplen con un requisito obligatorio no constituye un grupo numeroso, sino una audiencia cautiva. No es seguro que los que están en una clase estén presentes: estar presentes como darse a la presencia, a la proximidad del pensar,

al estar en común; darse la oportunidad de pasar del estar ahí al estar ¡ay!, pasaje del adverbio de lugar a la interjección de la afectación, suspiro de lo que adviene. Hacerse presente no para cumplir con una convención o normativa. La presencia como precipitación, como desprendimiento húmedo y lluvioso. Hacerse presente como acontecimiento del estar en lo que se está.(3) Dar el presente (o dar mi presente), dar mi tiempo ahora, mi vida aquí. Darse como demora en el instante. No se tiene el presente que se da, se lo da sin tenerlo: se da la disposición. No se trata de presenciar (se dice que un aula es un espacio presencial) ni de dejar constancia de que se estuvo ni de asentar una firma en una hoja de papel: la asistencia como dato numérico. El amor y la amistad tienen en común con el pensar en grupo, la complicidad: en la complicidad se tiene presente al otro, se cuenta no con lo que ha hecho, sino con lo que podría hacer, se tiene presente su posibilidad.

¡Soy lo que deseas!

Libre es quien habita el instante: ese momento preciso en el que la vida acontece sin más. Libre es quien no teme a la muerte ni al hambre, el que no vive cautivo de un amor, el que reside sereno en el tiempo que le toca, el que vive exceptuado de demandas y necesidades, el que se escabulle en el silencio y la soledad. No importa saber si uno tiene autoridad, autonomía y dominio sobre lo que quiere. La de la libertad es una construcción sofisticada para la dominación social de las potencias humanas. En Emilio o de la Educación (1762), escribe Rousseau: “No existe sujeción más perfecta que aquella que conserva la apariencia de libertad; de esa manera cautiva a la misma voluntad”.

¿Cómo sé que no me vas a lastimar?

El barbijo, como toda máscara, es una muralla que rodea un vacío. En una cátedra los docentes toman exámenes con barbijos para exacerbar lo naturalizado. Barbijos no como ocurrencia, técnica o actividad entretenida, sino como golpe conceptual, puesta en escena de una idea dolida: el miedo al otro como condición de época (protección que cubre la boca y la nariz para evitar contagios). El contagio como degeneración del contacto. Barbijos que recuerdan que un examen es una circunstancia de evitación de lo otro extraño, desconocido, ignorado. Dos figuras que ocupan el lugar de sujeto en esa situación son la contaminación y el daño. El estar juntos o el ser en común (communitas) puede infectar y perjudicar. La proximidad es peligrosa, el prójimo una amenaza. La situación de examen se presenta como acechanza intensificada: el temor a no aprobar se agrava con la posible malicia del docente. No conviene

pensar el mal como inclinación personal a gozar de la fragilidad ajena, sino como crueldad institucional que necesita arrinconar a alumnas y alumnos en la posición de debilidad: uno de los modos que el poder emplea para garantizarse seguridad y fortaleza académica. Los barbijos dicen: “¡Temo el contacto!”; “¡Me protejo de un infectado como vos!”.(4)

No quiero ver a nadie.

Masa y poder de Elías Canetti (1960) comienza así: “Nada teme más el hombre que ser tocado por lo desconocido. Desea saber quién es el que lo agarra; le quiere reconocer o, al menos, poder clasificar. El hombre siempre elude el contacto con lo extraño. De noche o a oscuras, el terror ante el contacto inesperado puede llegar a convertirse en pánico. (...) Todas las distancias que el hombre ha creado a su alrededor han surgido de ese temor a ser tocado. Uno se encierra en casas a las que nadie debe entrar y sólo dentro de ellas se siente medianamente seguro. (...) Esta aversión al contacto no nos abandona tampoco cuando nos mezclamos entre la gente. La manera de movernos en la calle, entre muchos hombres, en restaurantes, en ferrocarriles y autobuses, está dictada por ese temor. (...) La rapidez con la que nos disculpamos cuando entramos involuntariamente en contacto con alguien, la ansiedad con que se esperan esas disculpas, la reacción violenta... (...) todo este nudo de reacciones psíquicas en torno a ser tocado por lo extraño en su extrema inestabilidad e irritabilidad demuestra que se trata de algo muy profundo que nos mantiene en guardia y nos hace susceptibles de un proceso que jamás abandona al hombre una vez que ha establecido los límites de su persona”. Canetti sostiene que la situación de masa, en ocasiones, cura el miedo al contacto: cuando se pertenece a una muchedumbre el temor se transforma en deseo. La mediocridad es la tibia sensación de esconderse en la mayoría.

¡De aquí no me muevo!

Expedición y muralla son sueños de la civilización moderna: penetrar lo desconocido e impedir la invasión de lo extraño. La expedición como viaje, anhelo de lejanía, curiosidad, atracción de lo inaccesible, incertidumbre sobre si se podrá volver; la muralla como cierre de lo abierto, defensa contra el tiempo, resguardo en un continente. Reiteración y desvío se necesitan: la reiteración colecciona y fija las cosas, el desvío se desprende; la reiteración tiende a lo inmóvil, el desvío a la inquietud. La reiteración aferra más acá, el desvío suelta más allá.(5)

Conmigo no te va a pasar nada.

Se solicita, en un examen final que cada uno se ponga un barbijo: diez desconocidos con esas máscaras parecen pájaros raros o aves de rapiña. Los barbijos crean ilusión de inmunidad. Se tapa la cara el que tiene miedo, el que desconfía, el que se esconde. Los barbijos recuerdan que las situaciones de grupo siempre navegan entre los vientos suaves y tempestuosos de la exposición. Estar expuestos como decisión de salir de sí y como vivencia no querida de desamparo. La fantasía de inmunidad dice: “A mí no me va a tocar”. Sólo un dios, en su absoluta soledad, tiene el privilegio de la inmunidad.

La universidad soy yo.

La solemnidad es una falsa inmunidad, una retórica de la elevación, un ademán de clase superior: tener clase como distinción. La solemnidad como pompa de los elegidos; excelencia como superior calidad. La gravedad del claustro universitario conserva reglas de la vida en un convento. La solemnidad en los exámenes es una mueca del poder. La majestuosidad derrama admiradores. La solemnidad es la contractura de la razón; la jerarquía, su burocracia inútil.

¡Mirá cómo tiemblo!

Los barbijos dan risa. Risa no sólo como espontaneidad de los cuerpos que se distienden, risa como hendidura por la que asoman ideas sin clasificar.⁶ Si el poder define un puesto para cada cosa, la risa no hace caso de lo impuesto, suspende su obligatoriedad. La risa ríe del que se cree igual a sí mismo. La risa ríe de la ridícula artificialidad de lo naturalizado. Como los tomates al natural que dan risa en las góndolas de los supermercados. Ironía que, en tiempos del arte pop, puso a la vista Warhol con sus latas de sopas Campbell, bananas y coca colas. La naturalización es la teatralización colectiva de un mundo natural. La risa como convulsión que desacomoda, como cuerpo que estalla, contagia y se expande más allá de los límites que lo constriñen. La risa como pensamiento de la inadecuación, como alma activa. La risa como soberanía (Bataille). La risa como venganza de los sometidos. La risa porque sí: por el deseo de reír. La risa de la risa, la risa desprendida de cualquier objeto, la risa liberada de la crueldad y de la trampa que ríe de otro, la risa suelta de todo significado, la risa como espasmo de lo neutro. La risa como declinación de sí, como carcajada macedoniana ante la arrogancia de la identidad y sus lógicas autosuficientes. Macedonio Fernández como la risa del pensamiento: “Un botón, en seguida de extraviado, debéis pesquisarlo primero bajo la cama y solo más tarde sobre el ropero, pues emplea tiempo en esta ascensión”. La risa como forma de lucha en Nietzsche: “No con la cólera, sino con la risa se mata. ¡Adelante, matemos el espíritu de

la pesadez!". La seriedad como sirviente de la jerarquía académica. Toda cátedra guarda en su memoria el ideal de la elevación. La risa no puede disimular sus efectos igualadores.(7) Se dice morir de risa o nos matamos de la risa: la risa hace hasta de la muerte un final alegre. Se dice: "Se ríen como locos": he visto locos que se ríen nerviosos, desconfiados, por compromiso. La risa contagiosa de los velorios.

¡No quiero lo mismo que tienen todos!

Lo público pone en cuestión la idea de excepcionalidad. La excelencia académica es una contraseña de elites. La universidad popular es sospechosa de escuela técnica o de taller de oficios. El prestigio dice: "¡Soy universitario!". La idea de lo natural conserva el realce de lo puro, auténtico, sano. El privilegio de probar el mundo tal como era antes de la historia humana. La arrogancia de ser único.

No pertenezco a nadie.

No se trata de ser especial, sino de ser uno más en la espléndida soledad de la risa. Reírse de sí como fuga de una identidad que nos goza. ¡Creérsela!, pero creer en la potencia, no en la imagen de sí. Creer en la potencia impersonal, no en la máscara incrustada en el vacío. Intensidades aladas atraviesan desiertos sin dejar marcas.

Una sola mirada me alcanzaría para pulverizarte.

La elevación espera plegarias y alabanzas. Una cátedra parece una iglesia, un ejército, una monarquía. Tres fantasmas que según Bion (1961) advirtió entre los ingleses de la postguerra- sirven para defender a los colectivos desencantados de no saber qué responder a la eterna pregunta de la esfinge Tebana: ¿Quién vive este único día?

¡Todo el poder a los soviets!

¿Cómo imaginar otros exámenes? ¿Conservamos esa expresión que alude a la indagación o prueba que verifica el aprovechamiento de los estudios? No se trata de emplear eufemismos: coloquios, conversaciones entre iguales, cierres pedagógicos, partidas conceptuales, citas de ideas, encuentros de rendidores, maratón de repeticiones, defensores de más de cuatro. El eufemismo es una cobardía de la palabra que envía a otra en su lugar, para evitar las consecuencias funestas de su presencia. La pregunta es siempre la misma ¿cómo llevar lo existente más allá de sus límites actuales? Imaginar es abismarse en la posibilidad. ¿Cómo propiciar

en una evaluación universitaria espacios que celebren el pensar con otros? Un examen puede ser una reunión de naufragos que colaboran para salvarse o que compiten cada uno por su cuenta para vivir más que el otro y puede ser un encuentro entre varios que atienden ideas que no pertenecen a nadie. Puede ser alegría colectiva y pesadumbre de muchos que esperan su turno para destacarse o que no se note lo que no saben. Puede propiciar bandas paranoicas con rivalidades exacerbadas y puede ser ocasión de amistosos tumultos de ideas.

El único que se ríe de tus chistes.

La paradoja de una cátedra es que no se concibe como encuentro entre amigos y, a la vez, sólo se puede sostener en la amistad del pensar en común. Deleuze (1988) distingue amistad de fidelidad. La fidelidad exige el cumplimiento de un pacto, mientras la amistad se da sin condición de reciprocidad; la fidelidad impone una obligación, la amistad difunde un ánimo de cercanía. Dice que uno se hace amigo de alguien "cuando puede entenderse sin tener que explicarse". La amistad no se rige por la correspondencia ni la justicia: porque la correspondencia tiene su lado igualitario como un lado calculador y especulativo y porque la justicia necesita tramarse también con quienes no son nuestros amigos. Tampoco Deleuze apela a la amistad del narcisismo, de la empatía, de la solidaridad. El narcisismo dice: me amarás como me amo yo mismo o te amaré como me amo a mí, no nos vencerá la pluralidad; la empatía dice: si no sentís lo mismo que yo, trataré de sentir como vos: no nos vencerá la distancia. La solidaridad dice: nos salvamos todos o no se salva nadie, no nos vencerá el individualismo. La amistad no dice nada, su proximidad no reside en el narcisismo, la empatía, la solidaridad; sino en el encanto de la locura del otro. Una prueba podría ser que a los amigos se los acepta como son, no se los intenta cambiar como a los padres, las parejas, los hijos. Si la explicación es la justificación del poder en las aulas (y la última diplomacia de los amantes), Deleuze aprecia el entendimiento sin explicación en la amistad, dice: "...hay frases insignificantes, gestos que tienen tal encanto, tal delicadeza, que en el momento se exclama 'es uno de los míos' sin ningún sentido de propiedad". Entre amigos, cada uno celebra hasta la más mínima potencia en el otro. La cuestión de la amistad lleva a la filosofía: Deleuze recuerda que un filósofo es un "amigo de la sabiduría".

Sólo el elegido tiene la llave.

Deleuze, en Lógica del sentido (1969), a propósito de las ideas de Platón, distingue entre amigo de la filosofía y pretendiente de la filosofía, escribe: "En El Político se ofrece una primera

definición: el político es el pastor de los hombres. Pero surgen todo tipo de rivales, el médico, el comerciante, el labrador, que dicen: 'El pastor de los hombres soy yo'. En Fedro se trata de definir el delirio y, de manera más precisa, de distinguir el delirio bien fundado o el verdadero amor. También ahí surgen muchos pretendientes que dicen: 'El inspirado, el amante, soy yo'. La finalidad de la división no es, pues, en modo alguno, dividir un género en especies, sino, más profundamente, seleccionar linajes: distinguir pretendientes, distinguir lo puro y lo impuro, lo auténtico y lo inauténtico. De ahí la metáfora constante que coteja la división con la prueba del oro. El platonismo es la Odisea filosófica; la dialéctica platónica no es una dialéctica de la contradicción ni de la contrariedad, sino una dialéctica de la rivalidad (amphisbetesis), una dialéctica de los rivales o de los pretendientes: la esencia de la división no aparece a lo ancho, en la determinación de las especies de un género, sino en profundidad, en la selección del linaje. Seleccionar las pretensiones, distinguir el verdadero pretendiente de los falsos".(8)

El amigo del saber no es el que más sabe, el que más títulos tiene, el que más publicaciones autorizadas exhibe, el que más se sacrifica, el más reconocido por la sociedad o el más querido por colegas y estudiantes. La amistad no se mide en cantidad ni se decide por el adverbio de la superioridad. El amigo del saber disfruta leyendo, conversando, escribiendo, sin esperar nada ni pretender explicar ese encanto loco que siente pensando con otros. Supongamos que todos quieren ser psicoanalistas: ¿cómo saber qué aspirante es mejor? ¿Será quien más se acerca a la idea de psicoanálisis? ¿Y esa idea quién la representa? ¿Una escuela, una cátedra, una iglesia, un partido?(9) Los concursos académicos evalúan pretendientes, los exámenes seleccionan aspirantes. Si la figura del pretendiente implica rivalidad (¿cuál de todos conquista, gana o merece más los favores del saber?), en la figura de la amistad se juega el pensar sin linajes y distinciones de dominio.(10) El pretendiente, como el enamorado, quiere conquistar a su pretendida: ganársela como si fuera un botín. La amistad no acontece como ganancia de algo, se mueve en proximidad con el encanto: magia que potencia. La práctica de la amistad casi no es posible en la universidad, tampoco ganarse un lugar sólo con el encanto.

El veredicto es...

El tribunal de la tevé en el programa de los sueños escenifica la comedia de la justicia, los concursos académicos, las evaluaciones universitarias. Ridiculiza a la razón que elige un ganador. La elección del mejor como procedimiento argumental caprichoso apadrinado por famosos. La épica del pretendiente que roba, rescata, conquista o se hace merecedor de la

distinción, queda reducida a un conjunto de simpatías de las que resultan que el mejor es quien más admira o se parece a los miembros del jurado. Si la idea de pretendiente conserva algo del pudor y el secreto del amor cortés, la del tribunal difunde las figuras paranoicas del sospechoso, el acusado, el perdedor, el excluido, el perdonado, el adulador, el premiado.(11)

Quedar bien no cuesta nada.

Actitudes individuales de mirar a los ojos, preguntar el nombre o interesarse por las circunstancias de aprendizaje de alumnas y alumnos son posiciones amables. La amabilidad es un afecto conveniente, pero puede (también) ser una actitud dulce y complaciente con lo establecido. No se trata de poner en escena un trátame bien en los exámenes: el lado humano del docente sensible. Una erótica pedagógica lavada que, por recato, transforma las pasiones relatadas entre Alcibíades y Sócrates en cordialidades técnicas.

Te voy a decir cómo es la cosa.

La explicación sirve para partir hacia lo inexplicable. Lo inexplicable como coartada del que no se molesta en abismarse en lo que ignora y lo inexplicable como movimiento incesante del saber. No se va del no saber al saber, sino del saber hacia el no saber. Jacques Rancière (1987) a partir de la aventura del pedagogo francés Joseph Jacotot, critica los principios de la mayéutica socrática, a la vez que denuncia la explicación pedagógica como construcción de una relación de sometimiento: "la lógica explicativa es una lógica social, una forma en la cual el orden no igualitario se representa y se reproduce". El maestro ignorante ha quedado desplazado por el maestro arrogante: la tevé muestra cómo actuar y pensar. El maestro arrogante es un conductor famoso que exhibe su persona como prueba de éxito. El maestro arrogante es el sentido común que enseña cómo se debe ser: igual que el modelo o no existir. Así, una cátedra no es un espacio crítico, sino prescriptivo: no interroga eso que nos piensa, instruye qué conviene que nos piense.

¿Quién te creíste que sos?

Luce patético hacer de pastor en la facultad: recitar salmos y letanías que sobreactúan la pasión. Todos saben que la vida no es fácil, no tienes que enseñarle nada a nadie. No te enojas con los que (no) se ponen de rodillas, no les grites a los indiferentes, como diría Leonard Cohen: "Di lo que sabes, lo que te parece importante y hazte a un lado".

Sólo para los amigos.

Uno de los sentidos dormidos en la palabra estudiar (además de las vigili- as del aprender, comprender, observar, trabajar, ejercitar con esfuerzo) es dedicarse, que alude a consagrarse a algo o a alguien y, también, a obsequiarse: la posibilidad de darse para otros y para sí. No es lo mismo dedicarse a estudiar que dedicarse el estudiar.

¡Andá a reclamarle a Magoya!

La figura del poder, que goza luciendo jerarquías y ostentando dogmas, a veces presenta el añadido de la impunidad. Impunidad que significa ausencia de un ter- cero a quien apelar: el evaluado queda al arbitrio del evaluador. La arbitrariedad, sin embargo, no es un defecto personal de los que hacen mal uso del poder, sino una condición de la situación. El examen en grupo, podría favorecer un ejercicio de la autoridad mediado por testigos (tanto otros do- centes como diferentes alumnas y alumnos) que actuarían como terceros impugnadores de cualquier relación de encierro entre evaluadores y evaluados. Podría solicitarse (incluso) la participación de veedores no afectados por la circunstancia de ser ellos mismos examina- dos.¹² El problema no es la autoridad sino la constitución de un absoluto sin la existencia de otro a quien apelar. Apelación no como auxilio que confía la cuestión a otro superior, sino como recurso que invoca la presencia de un testigo que pueda entrar y salir de la situación. Se trata de evitar lo que Fernando Ulloa (1995) piensa a pro- pósito de la tortura y las psicosis, como encerrona en la que alguien vive en el terror de estar a merced de un Amo. El abuso no es una eventualidad, sino producción ineludible de una institución jerárquica.

Les das la mano y se toman el codo.

La docencia no se lleva bien con la amistad. La docencia enseña, persuade, instruye, adoctrina, y luego controla la recepción de lo dado. La amistad piensa en voz alta lo que no entiende, habla de lo que se le escapa, su relato (agujereado e incompleto) invita al otro a transitar lagunas, vacíos, ausencias. La amistad no eva- lúa al otro, disfruta de su complicidad. Las amistades en las aulas no son masivas, suceden como proximidades mínimas, secretas, a veces no son advertidas o se las confunde con excentricidades o rarezas pasajeras.

Soy lo que todos piensan.

Invocar a las alumnas y alumnos como fieles de una comunidad a la que asisten callados, dóciles y buenos, para nutrirse de conocimientos, forma parte de la moral pedagógica. Pro- puestas inspiradas en la obra de Paulo Freire intentaron recuperar las experiencias de los

oprimidos como camino de acceso al conocimiento. Pen- saban la educación como proceso de emancipación en el que cada cual aprendía a representar sus vivencias. Suponían que las comunidades, privadas del conoci- miento por el capitalismo, poseían referencias de vida no contaminadas, que espe- ran palabras capaces de restituir su potencia activa. Sin embargo, en los tiempos de la saturación mediática, la vivencia no es vivencia ni la experiencia es el relato de esa vivencia. La espontaneidad es un conjunto de automatismos generados por el sentido común. El sentido común es el techo de la libertad. Discutir el sentido común supone cuestionar la naturalización de una época.

Sólo los mejores vendrán a mí.

¿Qué está ocurriendo en las universidades públicas, en los claustros de ense- ñanza que ha- bitamos, en el mundo que cincela y ronronea en nuestras pesadillas pedagógicas? La evalua- ción ocupa el lugar del monstruo: vivimos sujetos por el terror de quedarnos afuera. La voz del amo que nos goza dice: “¡No hay lugar para todos! ¡Estamos decidiendo quién se queda!”. El rostro deformado que causa estupor social es el de la evaluación. La selección recuerda que sobreviven los más aptos. La premura y la urgencia de los exámenes son nerviosismos productores de sometimiento. ¿Cómo pasar de la nota al hacer notar el problema en el que estamos metidos? ¿Cómo practicar una sutil operación de sustracción: separarse de sí, desli- zarse a hurtadillas fuera de lo establecido: huir, sin que nadie lo note, del encierro?

Te amo sin que me pertenezcas.

Una cátedra se podría proponer (pero no puede) como una comunidad de lec- turas. No se trata de instruir qué es lo que cada uno debe leer y cómo debe en- tenderlo. La expresión policía intelectual no es posible porque si algo todavía es lo intelectual es el deseo de pensar fuera de los encierros; pero cabe la expresión uniformidad académica porque la academia tiende a convertirse en una máquina de homogenización. Una comunidad de lecturas se pre- viene contra el riesgo de consolidar un canon o un sentido común. Sabemos que es posible licenciarse dominando un repertorio de fórmulas.¹³ Una comunidad de lecturas se parece a una comunidad de amantes. Juan Carlos Onetti, en una conversación en la que Mario Vargas Llosa explicaba que para él escribir era una disciplina y una fidelidad que lo obligaba a trabajar una cantidad de horas diarias, respondió: “Mirá Mario, vos tenés una relación conyugal con la literatura, mientras yo tengo la relación de un amante”. Una cátedra parece condenada a tener una relación conyugal con las ideas. Conyugal no tanto porque la academia nos unce por

el cuello, nos domina, nos obliga a obedecer o se convierte en carga que presiona; conyugal como desli- zamiento hacia una administración que transforma la pasión en mera habilidad de convivencia. La propuesta de una comunidad de lecturas requiere la invención de espacios no cautivados por garantías posesivas. Los amantes saben que habrán de separarse: Onetti vive pendiente del momento en que la literatura lo abandone o en que él no pueda seguir escribiendo. Inminencia de la separación antes que consoli- dación de una unión.

Ni te molestes en salir de tu casa.

Rafael Argullol (2009) sugiere que la necesidad de muchos profesores de de- sertar de las universidades podría tener relación con “el desinterés intelectual de los estudiantes y la progresiva asfixia burocrática de la vida universitaria”. Des- cribe el estado de abatimiento y desgaste de quienes ven perdidos los ideales de la ilustración universitaria. Relata el sentimiento de fracaso y ofuscación ante el desinterés reinante respecto del trabajo intelectual. Las aulas se trans- forman en audiencias y las alumnas y los alumnos en público.¹⁴ Tanto la idea de audiencia como la de público indican la consumación de una separación y la realización de un aislamiento. Asistimos a la escisión entre el saber y la vida, entre el pensamiento y su producción colectiva. Una imagen: asisten a clase, no abuchean ni reprueban lo que escuchan con insultos y grose- rías, no admiran ni adulan o aplauden, son un número obligado de desconcertados, aburridos, impávidos. Pero si los estudiantes viven dominados por las fórmulas, los profesores por los formularios. Fórmula y formulario dictan las normas de convivencia universitaria.⁽¹⁵⁾

Soy la marca, lo que queda.

Voces selectas dicen que alumnas y alumnos llegan a la universidad sin saber leer ni escribir. Las minorías rectoras confirman, así, su merecido lugar superior. Muchas lecturas admite la universidad. Lecturas rápidas, fáciles, sencillas, superfi- ciales. Lecturas que llevan tiempo, que incomodan, que resisten la simplificación. Lecturas que convulsionan: “No es posible leer a Hamlet sin revolcarse en el sue- lo” (Lacan). Lecturas populares y masivas. Lecturas para pocos y especialistas. Lecturas trituradas como papilla. Lecturas que reconocen y disfrutan escrituras bellas y cuidadas. Lecturas urgidas en estado de peligro: “Frente a una lectura mecánica y sin inteligencia, una lectura con miedo” (Ezequiel Martínez Estrada). Lecturas complacientes que acatan y obedecen. Lecturas seguidoras de cada línea al pie de la letra. Lecturas pendientes de captar qué van a preguntar en el examen. Lecturas encantadas con lo que se les impone: “La gran obra del poder consiste en hacerse amar” (Pierre Legendre).

Lecturas del docente que prohíbe, reprime, tacha, corrige. Lecturas cautivas de las normati- vas que permiten anticipar la fôr- mula del censor. Lecturas emancipadoras y precavidas que se resisten a lo que la autoridad impone como pensamiento correcto. Lecturas que se dejan llevar por pensamientos que las asaltan: “Lecturas que hacen que el lector levante la cabeza” (Barthes). Lecturas en las que todo está a la vista como evidencia de lo dicho. Lec- turas que descifran secretos y se deleitan con suspensos. Lecturas que sospechan mentiras, trampas y engaños. Lecturas que hurgan claves ocultas. Lecturas entre líneas que reconstruyen lo que el autor escondió con sutiles disfraces: “El arte del escritor perseguido consiste en decir su verdad entre líneas” (Leo Strauss).¹⁶ Lecturas atentas a los huecos, a lo que falta, al detalle insignificante, a lo que se dice sin decirse en lo que se dice. Lecturas freudianas que siguen la asociación libre para traspasar los cerrojos de la censura. Lecturas que hacen pensar en lo que nos pasa cuando leemos.

Los cambios no se avisan.

No se puede conducir un proceso formal de aprendizaje en un aula universitaria sin normas y sin autoridad. Los reglamentos, para usar palabras de Foucault, gozan con vigilar y castigar y se justifican alegando que están para hacer justicia. La obligación es prueba de existencia universitaria: si una lectura no se impone no cuenta, si una actividad no se fuerza no existe. Se suele llamar a las alumnas y los alumnos que cumplen las normas regulares y a los que no, libres. Incluso quedar libre es signo de catástrofe o marca de desamparo. No conviene confundir la trampa (como contravención disimulada de la norma) con la astucia. Mientras la trampa se propone sortear la regla sin cuestionarla, la astucia intenta evitar que la norma cuestionada anule la potencia de la disidencia. En ese sentido, la proposición “Sos- tener el semblante de autoridad, para habilitar la potencia del deseo”, se propone más del lado de la astucia que de la trampa. Es un modo de tratar que la norma no se vuelva más importante que la ocasión de pensar juntos.

Se hacen los mansos, pero si te descuidás te dan el zarpazo.

Recordemos que una reglamentación vigente es ley para todos. Se trata de sos- tener la regla, pero sin poner nuestra pasión en ella. Reservándonos la posibilidad de habilitar, con la norma, otros lugares de potencia. Así, mientras se pueda y las ganas nos lo permitan o hasta que tengamos fuerza suficiente para el cuestiona- miento institucional y colectivo de reglas que no compartimos.⁽¹⁷⁾

No está dicha la última palabra.

La universidad siempre podrá tener un sentido libertario y emancipador. Libertario como voz de la disidencia pensada y de la crítica que desea desencadenar tormentas colectivas, antes que la reacción abúlica de un colgado al que no le interesa nada o le da lo mismo cualquier cosa. Libertario que no se define por tener libertad: a la libertad no se la tiene, acontece (si acontece) como instantánea conexión de lo vivo. Emancipación no es salir de la minoría de edad a través de la ilustración como pensaba Kant, sino probar ir más allá del límite de lo humano.

San Andrés de Giles.

No haría falta evaluar a las alumnas y alumnos en la universidad, alcanzaría con la confianza y la buena fe: cada estudiante cursaría una materia el tiempo que necesite para saber todo lo que precisa saber y terminaría al finalizar ese proceso apasionante. Así, con cada asignatura, hasta que un día el estudioso se presentaría para recibir su título habilitante. La objeción: la enseñanza no puede descansar en ingenuidades tales como la confianza o la buena fe: ¿cómo estar seguros de que no se trata de un estafador? Sin instituidos curriculares nadie sabría qué y cuánto necesita, sin obligaciones y controles nadie leería libros, trabajaría un concepto, escribiría ideas. Sin evaluaciones nunca se premiaría a los mejores, se llamaría la atención a los mediocres y se castigaría a los peores.

La vida no tiene dueños.

No es lo mismo esperar acatamiento que respeto. "Si querés aprobar, deciles lo que quieren oír". Docilidad y complacencia con el evaluador son consejos de conveniencia. Acatar las órdenes de la autoridad o adivinar los deseos del poder son reflejos automatizados tras años de vida institucional. Obedecer y cumplir con los requerimientos de la autoridad son conductas imprescindibles para no quedar afuera del adentro social. El acatamiento puede ser ciego, servil, apático, hipócrita; se acata por miedo, por odio, por desinterés, por amor. En el territorio universitario (al igual que en los perímetros escolares) el conjunto de las normativas dominantes inclinan las relaciones del lado de la obediencia o de la desobediencia, de la aprobación o de la falta. El respeto, si no queda reducido a un gesto piadoso con los mayores o de cuidado ante la autoridad institucional, podría ser proximidad receptiva con lo que no se entiende. Respeto: hospitalidad con lo no conocido, deferencia con la diferencia, estima por lo extraño. El entusiasmo por las ideas, el deseo de pensar de otro modo, la fogosa informalidad con lo existente, todo eso no pide acatamiento ni repetición, sino respeto. Como el

derecho que tienen a vivir especies en peligro de extinción.

No te dejes estafar.

Cuando se solicita a alumnas y alumnos una evaluación sobre el curso que acaba de terminar, hay quienes responden como si aprobaran o rechazaran un espectáculo: "la cursada me gustó mucho", "estuvo entretenida aunque a veces se me hizo larga", "las clases fueron dinámicas y divertidas". Como si se pusieran en posición de clientes ante una mercancía, juzgan una cátedra como lo harían con un producto que satisfizo o no las expectativas. La experiencia del consumidor infecta las relaciones intelectuales. El capitalismo difunde sus modos en todas partes.

Estoy ahí, siempre estaré ahí.

La clase es una puesta en escena, pero no un espectáculo. El pensamiento, aun cuando urge dar respuesta a algo o se siente atenazado por rivalidades, puede respirar belleza. Belleza no como qué lindo momento me hiciste pasar, sino como atracción y encanto de lo extraño, de lo que no podemos poseer. Belleza como aspiración de lo inalcanzable. Una belleza que no pertenece a nadie, de pronto señalada al vuelo, ese es el sentido que tiene un aula.

Llegan a la cita los que saben perderse.

Deleuze relata que ensayaba muchas veces cada clase: repetía las ideas en su cabeza para llegar al encuentro con los estudiantes impregnado de lo que se proponía pensar. No se preparaba para anticipar o prevenir lo que iba a pasar, sino para estar listo y disponible para unos pocos segundos de inspiración.

No hay mensaje.

Dos jóvenes muertos en el puente cortado.

Notas

1 - A propósito de la frase de Protágoras “Medida de todas las cosas es el hombre, de las que son en cuanto que son, de las que no son en cuanto que no son”, Heidegger propone no leer el fragmento con las claves del pensamiento moderno: se podría pensar lo humano como límite, como borde y frontera que nos arroja y nos protege de lo ilimitado.

2 - Benjamin, Tesis IV. Sobre el concepto de la historia.

3 - Transformar la prueba óptica de la espacialidad del Dasein, ser ahí de Heidegger en un estar ¡ay! como grito ontológico de la afectación en un espacio colectivo.

4 - Respecto de las intenciones malignas, es común que en la puerta del aula se inquiete al que acaba de rendir: “¿Qué te tomaron?” para obtener información sobre qué le preguntaron o cómo tuvo que someterse. También para verificar su estado tras la expugnación (qué le quitaron o quedó de su territorio, de sus defensas, fortalezas, fachadas, después del asalto del examinador). “¿Qué te tomaron?” indaga el que espera a que lo llamen para anticipar qué le puede pasar.

5- Deleuze y Guattari (1980) imaginan un espacio liso y otro estriado, uno para el devenir nómada y otro para el devenir sedentario.

6- La cultura universitaria puede definirse como máquina de clasificar. La clasificación es pariente cercana de la calificación. Un chiste: visita el zoológico de la ciudad para distinguir clases de animales. Anota: el mono se parece al hombre, la jirafa se parece al hombre, la cebra se parece al hombre, la tortuga se parece al hombre. Así hasta nombrar todas las especies. Conclusión: todas las criaturas raras guardan un parecido con los humanos. Foucault, apoyándose en un texto de Borges, supo decir que el pensamiento comienza cuando puede reírse de las clasificaciones.

7- La palabra latina cathedra deriva de un término griego que designa a una silla elevada que por extensión alude al asiento alto, plataforma superior o púlpito desde donde el maestro da lección o predica a sus discípulos.

8- La cuestión de la selección de los pretendientes aparece con la democracia ateniense (en sistemas

dominados por una autoridad imperial no hay selección, el poder se elige a sí mismo y nadie se atreve a pretender ese lugar).

9- Es conocida la ironía de Macedonio Fernández sobre el absurdo de la selección, decía que era más fácil ser presidente de la república que vender cigarrillos, porque muchos se proponen abrir cigarrerías, pero muy pocos ser presidentes.

10- Uno de los problemas reside en el armado de una cátedra a partir de un profesor titular, máxima posición de mérito, propiedad, herencia.

11- Deleuze (1988) recuerda que Kant instala la idea de “tribunal de la razón”: las facultades (el entendimiento, la imaginación, el conocimiento, la moral) son medidas por el principio de la razón que no se guía ni se deja condicionar por los oscuros designios de un dios, un rey, un emperador, sino por un sistema de juicios que llamaba “método crítico”.

12- Del mismo modo debería pensarse la necesidad de publicar todos los exámenes escritos.

13- Leen lo que hay que leer, dicen lo que hay que decir, escriben lo que hay que escribir, cuesta creer que el gusto de cada uno siempre coincida con lo que hay que leer, escribir, decir.

14- La idea de público aparece por primera vez en la obra de Tarde, en 1898 escribe en “Le public et la foule”: *“La psicología de las masas ha sido establecida; ahora debe establecerse la psicología de los públicos, concebida en este nuevo sentido, como una colectividad puramente espiritual, como una diseminación de individuos físicamente separados cuya cohesión es meramente mental”.*

15- Sufrimos el mal de los corredores, la maldición de Fangio, ese piloto que fue cinco veces campeón mundial de fórmula uno: la categoría reina del automovilismo, la de máxima velocidad de competición, la de vehículos para una persona sola; entre nosotros, fórmula uno remite a la unanimidad, a la habilidad para pilotear materias, a la rapidez para responder lo que se espera para alcanzar el éxito.

16- Leo Strauss (1952) recuerda que hasta el siglo XVIII muchos filósofos no expresaban

sus ideas por- que temían la muerte o el exilio (la sombra del destino de Sócrates); por eso escribían escondiendo lo que pensaban y dejando pistas diseminadas para futuros lectores. Strauss estudia el hermetismo como defensa en tres autores judíos: Maimónides, lehuda Halevi y Spinoza; pero como se sabe, una cosa es la escritura que se cierra para sortear el castigo y otra cosa es la escritura críptica como exclusividad y poder de una elite.

17- *Escribe Handke (2000): "Nunca más he vuelto a encontrarme con hombres menos poseídos por lo que llevaban entre manos que aquellos catedráticos y profesores de Universidad; cualquier empleado de banco, sí, cualquiera, contando los billetes, unos billetes que además no eran suyos, cualquier obrero que estuviera asfaltando una calle, en el espacio caliente que había entre el sol, arriba, y el hervor del alquitrán, abajo, daban la impresión de estar más en lo que hacían. Parecían dignatarios rellenos de serrín a quienes ni la admiración (la que tiene el buen profesor por aquello que constituye el tema de sus explicaciones), ni el entusiasmo, ni el afecto, ni actitud interrogativa alguna, ni la veneración, ni la ira, ni la indignación, ni la conciencia de estar ignorando algo les hacía jamás temblar la voz, que más bien se limitaban a ir soltando una cantinela, a ir cumpliendo con distintos expedientes, a ir escandiendo frases -y no en el tono cavernoso de Homero, sino en el de alguien que está anticipando el examen-, todo lo más, de vez en cuando, con el contrapunto de un chiste sin gracia o de una alusión maliciosa dedicada a los introducidos en la materia".*

Bibliografía

Argullol, Rafael. Diario El País, Madrid, 7/9/2009.

Barthes, Roland (1970). "Escribir la lectura" en El susurro del lenguaje, Paidós, Buenos Aires, 1987. Benjamin, Walter (1940). "Tesis de filosofía de la historia" en Discursos interrumpidos I. Traducción de Jesús Aguirre. Taurus, Madrid, 1989.

Bion, W. R. (1961). Experiencias en grupos. Paidós, Buenos Aires, 1979.

Canetti, Elías (1960). Masa y Poder. Muchnik, Barcelona, 1985.

Casullo, Nicolás. "La cuestión intelectual". Pensamiento de los Confines. N° 14, Buenos Aires, junio de 2004.

Casullo, Nicolás. Las cuestiones. FCE, Buenos Aires, 2007.

Deleuze, Gilles (1969). Lógica del sentido. Paidós, Barcelona, 1989.

Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (1980). Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia. Pre-Textos, Valencia, 1994.

Deleuze, Gilles (1988). El ABC de Deleuze. La penúltima entrevista. Devenir imperceptible, colectivo editor, Buenos Aires, 2010.

Esposito, Roberto (1998). Communitas. Origen y destino de la comunidad. Amorrortu, Buenos Aires, 2003.

Esposito, Roberto (2002). Immunitas. Protección y negación de la vida. Amorrortu, Buenos Aires, 2005.

Fernández, Macedonio. Papeles de Recienvenido. Poemas. Relatos, Cuentos, Miscelánea. CEAL, Buenos Aires, 1966.

González, Horacio. "El ensayo como lectura de la curación" en Ensayo y Subjetividad. Marcelo Percia (compilador). Eudeba, Buenos Aires, 1998.

Handke, Peter (2000). Ensayo sobre el cansancio. Alianza, Madrid, 2006.

Heidegger, Martin. "El nihilismo europeo" en Nietzsche II. Traducción de Juan Luis Vermal Destino, Barcelona, 2000.

Kant, Immanuel (1794). El Conflicto de las Facultades. Losada, Buenos Aires, 1963.

Kaufman, Alejandro. "Apuntes sobre la experiencia universitaria I". Pensamiento de los Confines, N° 14, Buenos Aires, junio de 2004.

Legendre, Pierre. El amor del censor. Anagrama, Barcelona, 1979.

Pavlovsky, Eduardo (1975). Telarañas. Búsqueda, Buenos Aires, 1987.

Rancière, Jacques (1987). El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Laertes, Barcelona, 2002.

Revista Transversales. Política, Deseo, Subjetividad. Año 1, N° 1, Invierno 2011.

Strauss, Leo (1952). La persecución y el arte de escribir Amorrortu, Buenos Aires, 2009.

Tatián, Diego. "Pasajes Córdoba-Berlín, 1915. Apuntes sobre la vida de los estudiantes y el estudio como forma de vida". Pensamiento de los Confines, N° 27, Guadalquivir, Buenos Aires, verano otoño 2011.

Ulloa, Fernando. Novela clínica psicoanalítica. Historial de una práctica. Paidós, Buenos Aires, 1995.

24. PRESENTACIÓN CÁTEDRA DIDÁCTICA Y CURRÍCULUM

La asignatura “Didáctica y Currículum” perteneciente al 2do. Año del Plan de estudios de la Carrera de Profesorado en Psicología, aborda el campo curricular – didáctico a partir de sus múltiples entrecruzamientos, dimensiones de análisis y ámbitos de concreción, desde las políticas educativas a las formas en las que las mismas se desarrollan en el marco de la institución escolar y el aula.

Al mismo tiempo, se analizan críticamente las diferentes concepciones acerca de la didáctica y el currículum que históricamente se fueron construyendo teniendo en cuenta la complejidad de los contextos, sus determinaciones sociales, políticas, económicas y culturales, siempre en relación dialéctica con las prácticas de enseñanza

La organización de la cátedra se concreta en un encuadre teórico-práctico de la problemática curricular didáctica en articulación con el campo disciplinar específico de los espacios curriculares Psicología, correspondientes al 4to año de la modalidad Humanidades y Ciencias sociales, así como también el espacio curricular Construcción de Ciudadanía e Identidad presente del 3er. año de todas las terminalidades de la Formación Orientada (Diseños Jurisdiccionales de la Provincia de Santa Fe. 2014).

A partir del trabajo teórico-práctico tanto en el espacio teórico como el taller, se intenta promover la construcción de conceptos y categorías de análisis, tendientes a la construcción de competencias en los alumnos y su posterior transferencia en las prácticas profesionales docentes en los niveles Medio y Superior.

En la instancia del taller se aborda específicamente la enseñanza de la Psicología en la Escuela Media. Dentro de la selección y secuenciación de contenidos se priorizan aquellos que sostienen el entramado que se produce ente la producción de subjetividad y la constitución del psiquismo, alojando a los sujetos adolescentes. Por lo cual, se torna necesario habilitar el diálogo sobre las situaciones que plantea nuestra sociedad actual.

Algunos de los contenidos que se trabajan:

Diferentes concepciones de currículum y de didáctica.

El currículum como proyecto y como realidad. Currículum real y currículum oculto. Diseño, desarrollo y evaluación.

La didáctica y sus estrategias para enseñar y aprender. La didáctica en el campo específico de la Psicología. Relación de la didáctica con el currículum de la asignatura Psicología, vigente en la jurisdicción provincial.

La ubicación del saber de la Psicología en el campo de la cultura. Los contenidos de la Psicología como bienes culturales.

Objetivos:

- Analizar la complejidad del campo curricular - didáctico y las múltiples dimensiones que lo atraviesan.
- Investigar sobre el conocimiento de la disciplina Psicología y las prácticas de enseñanza del profesor de Psicología.
- Reflexionar sobre el rol docente y sus implicancias subjetivas, ideológicas e institucionales.
- Analizar registros de clases y de entrevistas con docentes en las que se ponga en juego la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura Psicología y Construcción de ciudadanía e identidad.
- Identificar los supuestos teórico-epistemológicos que subyacen en los diseños jurisdiccionales vigentes y en las propuestas editoriales de mayor circulación en las escuelas secundarias.
- Formular y planificar unidades didácticas de Psicología y Construcción de Ciudadanía e Identidad, en el nivel secundario.
- Diseñar secuencias didácticas adecuadas a los diversos contextos escolares que posibiliten la puesta en juego de diversos lenguajes y formatos.
- Utilizar diferentes recursos materiales y tecnológicos para el planeamiento y la evaluación de la enseñanza en los niveles Medio y Superior.





25. PRESENTACIÓN CÁTEDRA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Historia de la Educación integra el núcleo de materias de formación pedagógica general dentro del Plan de Estudios del Profesorado en Psicología, propuesto por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Historia de la Educación se articula horizontalmente con la asignatura Pedagogía (1o año) y verticalmente con Política Educacional (3o año). Dichas materias, junto a Didáctica y Currículum (2o año) y Residencia Docente (4o año), componen la propuesta académica cuya “finalidad es la formación pedagógica, científica y técnica de docentes para desarrollar su práctica en el área de la psicología, en los distintos niveles del sistema educativo y en el ámbito no formal.”

La Historia, entre muchas conceptualizaciones posibles, es caracterizada como una indagación sobre la realidad y el significado de la vida individual y colectiva de los seres humanos en el transcurso del tiempo. (Florescano, *La Función social de la Historia*, 2012). Su desarrollo nace del intento situado por comprender y explicar el presente acudiendo a los antecedentes que se presentan como sus condiciones necesarias. (Villoro, *El sentido de la Historia*, 1980) Desde esta perspectiva el programa de la asignatura propone un trayecto sobre cuestiones

y problemas de la Historia de la Educación occidental que se inicia en el Medioevo europeo y culmina en la historia reciente de la Argentina finisecular (S. XX) situándonos en el contexto latinoamericano.

La asignatura tiene como objetivo ponderar el conocimiento de la Historia en la formación de los/as profesores/as en Psicología para la comprensión del presente y la elaboración de preguntas críticas a los imaginarios y prácticas educativas del presente.

Para ello, proponemos la realización de clases teóricas y prácticas en las que estudiantes y docentes realizamos de manera conjunta una lectura desde la educación, de los procesos sociales, económicos, políticos y culturales de la Baja Edad Media, el Renacimiento, la Modernidad y por último la Edad contemporánea poniendo el foco en América Latina y Argentina. En este sentido, el orden cronológico es entendido como una construcción humana que enlaza una cara del tiempo, la astronómica, con otra que es la histórico-social y dentro de ella la histórico-educativa (Arostegui J. *La investigación histórica. Teoría y método*. Ed. Crítica. 2009).

Por ello, nuestra mirada se dirige hacia los orígenes y desarrollo de instituciones como las Universidades, las escuelas, las transformaciones y permanencias de los imaginarios pedagógicos y finalmente la sistematización de los sistemas educativos nacionales (haciendo foco en nuestro país) en permanente vinculación con el contexto y desde una perspectiva del tiempo histórico. Esto es, visualizar y comprender los modos, las formas, las instituciones y paradigmas de la Educación dentro de las estructuras de largos períodos de tiempo, sin perder de vista las coyunturas y acontecimientos que promovieron cambios en esta actividad constitutiva del hombre y la sociedad. (Braudel, F. *Historia y Ciencias Sociales*. Ed. Alianza Editorial. 1970).

En este sentido, la bibliografía propuesta combina aportes de la Historia de la Educación con obras de Historia General o de períodos específicos para promover la realización de análisis de los contextos y entornos de los procesos de configuración y consolidación de instituciones, prácticas, actores e imaginarios educativos, sus permanencias y/o persistencias como así también los cambios de las mismas.

Esta imbricación entre lo educativo y lo histórico-social halla su fundamento a su vez en la idea de que la educación en tanto práctica social situada históricamente *"pertenece a la esfera de las acciones del hombre (...) es una acción inserta en una trama de acciones. La educación pertenece al campo de las prácticas sociales. Mas aún en cierto sentido es la práctica social donde las otras prácticas sociales construyen su sentido, intentan legitimarlo, conformarlo, transformarlo y hasta desecharlo."*¹

En otras palabras, Historia de la Educación propone contextualizar la práctica social de la educación dentro de la complejidad de los procesos históricos políticos, sociales y económicos acontecidos en Europa y América Latina.

El programa se divide en seis unidades agrupadas en tres partes.

La primera parte se ocupa de los fundamentos de Historia de la Educación, su función social y relevancia en la formación de los Profesores en Psicología, como así también los actores, instituciones e ideas que configuraron la historiografía de la educación en la Argentina.

La segunda parte, conformada por las unidades 2a y 3a plantea el desarrollo de prácticas e instituciones educativas en Europa entre los siglos XIII y XIX, con particular atención en el surgimiento de las Universidades, la influencia de la Reforma Protestante y la contrarreforma católica y la Ilustración en el surgimiento de los sistemas educativos nacionales luego de las Revoluciones Burguesas.

Finalmente en la tercera parte, constituida por las unidades 4a, 5a y 6a, se propone abordar la Historia de la Educación en Latinoamérica y Argentina en diálogo con los imaginarios y las prácticas e instituciones educativas surgidas en siglos anteriores en Europa.

De este modo, luego de presentar miradas de conjunto sobre la conformación de Latinoamérica y las características de la educación en el período colonial hasta el inicio de las guerras de independencia (Unidad 4) nos centraremos en el proceso de constitución, desarrollo y crisis del Sistema Educativo Argentino hasta la actualidad en sus distintos niveles (Unidades 5 y 6). Para finalizar consideramos necesario remarcar el compromiso de la cátedra en que la comprensión de lo histórico educativo es central para los profesores y sujetos comprometidos con la educación. El conocer y comprender las prácticas educativas y el pensamiento pedagógico de diferentes contextos y procesos históricos internacionales y nacionales para valorar y resignificar la propia práctica educativa.

Por ello entendemos que nuestra asignatura aporta a la formación de un/a profesor/a universitario/a situado históricamente.²

OBJETIVOS GENERALES

- Conocer y comprender las instituciones, los actores y sus prácticas y representaciones sociales sobre la educación de diferentes contextos y procesos históricos de Europa, América Latina y Argentina.
- Conocer y Comprender las relaciones entre las coyunturas históricas y las distintas funciones asignadas a la educación en diferentes contextos y procesos históricos de Europa, América Latina y Argentina.

1 Cullen, C. "Perfiles ético-políticos. Ed. Paidós. 2004. pags. 13 y 14.

2 Lineamientos básicos sobre formación docente de Profesores Universitarios, 2011 ANFHE-UCEN

Modalidad de cursado

Clases teóricas 2 hs. semanales

Clases Prácticas 1.30hs semanal (3 Comisiones)

Modalidad virtual

Recursos y actividades disponibles en plataforma

Acreditación (requisitos mínimos)

Cursado anual

Regulares : 2 parciales aprobados con 6

Promoción Directa: 2 parciales aprobados con 8 o +

Durante el cursado se informará de otras instancias o requisitos para la acreditación.

Cátedra

Prof. Titular : Lic, Mariano Sironi

Prof. Asoc.: Mg. María Eugenia Guida Prof. JTP: Prof. Mariana Rodes

Prof. JTP: Prof. Guillermo Ferragutti

26. Plan de estudio

Rosario, 22 de julio de 2014.-

VISTO que la Carrera de Psicología se ha presentado al proceso de Acreditación de CONEAU, y que el Dictamen de los Pares Evaluadores no ha sido favorable, sosteniéndose el requerimiento, por Res. Coneau N° 1095/13, de modificación de nuestro actual Plan de Estudios a los efectos de la total incorporación de los contenidos mínimos establecidos en la Resolución Ministerial N° 343/09;

TENIENDO EN CUENTA que esta Facultad ha solicitado se reconsidere tal Resolución con el objeto de subsanar los déficits señalados; y

ATENTO que este tema fue tratado y aprobado en la sesión de Consejo Directivo de fecha 21 de julio de 2014;

**EL CONSEJO DIRECTIVO
DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA
RESUELVE:**

ARTICULO 1°: Proponer la aprobación de la modificación del Plan de Estudios de la Carrera de Psicología aprobado por Resolución Consejo Directivo 031/96 y Resolución Consejo Superior 215/96, de acuerdo a lo determinado en el ANEXO ÚNICO que integra la presente.

ARTÍCULO 2°: Regístrese, elévese copia al Consejo Superior para su tratamiento, cumplido archívese.

RESOLUCION N° 140/2014 CD



ES COPIA

PABLO A. BANTERLA
DIRECTOR GENERAL DE ADMINISTRACIÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
U.N.R.

Anexo Único

**Plan de Estudios de la Carrera de Psicología
Universidad Nacional de Rosario**

1.- Identificación: Plan de Estudios de la Carrera de Psicología

2.- Finalidad del Plan de Estudios:

El presente Plan de Estudios tiene por finalidad formar profesionales capacitados científicamente en las distintas corrientes de pensamiento y escuelas de la Psicología, fundantes de concepciones del sujeto, con ubicación histórica y epistemológica para la intervención psicológica en relación con las distintas situaciones o conflictos del sujeto en los ámbitos de su vida y la investigación de los procesos psicológicos del sujeto. Asimismo tiene como propósito la formación de profesionales comprometidos con su rol social y los derechos humanos, capaces de intervenir en los problemas psicológicos que se plantean en relación con la salud, el trabajo, el derecho, la comunidad y la educación; tanto en el plano individual, grupal o institucional, así como las acciones conducentes a la prevención, promoción, diagnóstico y tratamiento de los conflictos psicológicos, su estudio e investigación.

3.- Características de la Carrera:

3.1.- Nombre de la carrera: Psicología

3.2.- Nivel: Grado

3.3.- Modalidad: Presencial

3.4.- Sede: Rosario – Pcia. Santa Fe

3.5.- Años de Duración: 6 años

3.6.- Título Otorgado: Psicólogo / a

3.7.- Alcances de título:

Corresponden al Psicólogo las siguientes actividades profesionales:

1. Prescribir y realizar intervenciones de orientación, asesoramiento e implementación de técnicas específicas psicológicas tendientes a la promoción, recuperación y rehabilitación de la salud, a la prevención de sus alteraciones y la provisión de los cuidados paliativos.
2. Prescribir y realizar acciones de evaluación, diagnóstico, pronóstico, tratamiento, seguimiento, recuperación y rehabilitación psicológica en los abordajes: individual, grupal, de pareja, familia, instituciones, organizaciones y en lo social-comunitario.
3. Prescribir y realizar acciones de evaluación psicológica, psicodiagnóstico, pronóstico y seguimiento en los abordajes: individual, de pareja y familia.
4. Prescribir y efectuar psicoterapias individuales, familiares, grupales y de pareja.

5. Realizar indicaciones psicoterapéuticas de internación y externación de personas por causas psicológicas. Indicar licencias y/o justificar ausencias por causas psicológicas.
6. Desarrollar y validar métodos, técnicas e instrumentos de exploración, evaluación y estrategias de intervención psicológicas.
7. Diagnosticar, realizar peritajes, asesorar y asistir psicológicamente, en el campo jurídico-forense, a personas en conflicto con la ley y víctimas de delitos, a sus respectivos familiares, e intervenir en los aspectos psicológicos de las problemáticas de minoridad.
8. Diagnosticar, evaluar, asistir, orientar y asesorar en todo lo concerniente a los aspectos estrictamente psicológicos en el área educacional.
9. Prescribir y realizar orientación vocacional y ocupacional, en aquellos aspectos estrictamente psicológicos.
10. Elaborar perfiles psicológicos a partir del análisis de puestos y tareas e intervenir en procesos de formación, capacitación y desarrollo del personal, en el marco de los ciclos de selección, inserción, reasignación, reinserción y desvinculación laboral. Asesorar en el ámbito de higiene, seguridad y psicopatología del trabajo.
11. Diagnosticar, evaluar, asistir, orientar y asesorar en lo concerniente a los aspectos psicológicos en el área social-comunitaria para la promoción y la prevención de la salud y la calidad de vida de grupos y comunidades y la intervención en situaciones críticas de emergencias y catástrofes.
12. Participar desde la perspectiva psicológica en el diseño, la dirección, la coordinación y la evaluación de políticas, instituciones y programas de salud, educación, trabajo, justicia, derechos humanos, desarrollo social, comunicación social y de áreas emergentes de la Psicología.
13. Dirigir, participar y auditar servicios e instituciones públicas y privadas, en los que se realicen prestaciones de salud y de salud mental.
14. Asesorar en la elaboración de legislación que involucre conocimientos y prácticas de las distintas áreas de la Psicología.
15. Realizar estudios e investigaciones en las diferentes áreas del quehacer disciplinar, a saber:
 - a. Los procesos psicológicos y psicopatológicos a lo largo del ciclo vital.
 - b. Los procesos psicológicos involucrados en el desarrollo y funcionamiento de los grupos, instituciones, organizaciones y la comunidad.
 - c. La construcción y desarrollo de métodos, técnicas e instrumentos de intervención psicológica.
16. Planificar, dirigir, organizar y supervisar programas de formación y evaluación académica y profesional en los que se aborden actividades reservadas al título.

3.8.- Perfil del título:

Es un graduado universitario con sólida formación en las diferentes corrientes del pensamiento y escuelas de la Psicología, con una formación plural de acuerdo a los desafíos de la realidad social.

Está formado para la intervención en los ámbitos: clínico, educativo, jurídico forense, social comunitario, organizacional laboral, entre otros. Sus incumbencias son múltiples, desde la evaluación psicológica, asistencia en psicoterapias en lo individual, grupal y familiar, institucional, organizacional y socio-comunitario, planificación de programas de prevención y promoción de la salud e intervención en conflictos y mediación. El ejercicio de sus prácticas profesionales está atravesado por fundamentos históricos, epistemológicos, teóricos y éticos que contemplan la defensa de los derechos

humanos, reconociendo las implicancias que lo atraviesan como sujeto y los códigos deontológicos asociados a los campos de intervención profesional. Puede implementar estrategias en salud, desde la prevención, promoción y asistencia contribuyendo al diseño, implementación y monitoreo de políticas públicas.

Tiene competencias para utilizar los conocimientos científicos y técnicos en la resolución de problemas relativos a los conflictos psicológicos.

Posee además, la capacidad necesaria para aplicar las metodologías de investigación propias del estudio y análisis de problemáticas en sus campos de intervención.

Tiene una actitud crítica y flexible que le permite reconocer la necesidad de actualización permanente de sus conocimientos y trabajar en equipos interdisciplinarios.

3.9.- Requisitos de ingreso:

Haber aprobado el nivel medio u homólogos al 30 de abril del año de ingreso según lo dispuesto por el Consejo Superior de la Universidad Nacional de Rosario. Los mayores de 25 años que no hayan cumplimentado el nivel medio pueden ingresar de acuerdo a lo establecido en el artículo N° 7 de la Ley de Educación Superior.

3.10.- Requisitos de Titulación:

Aprobar la totalidad de las asignaturas, la Práctica Profesional Supervisada y el Trabajo Integrador Final (TIF) son requisitos para obtener el título.

4.- Organización del Plan de Estudios:

El presente Plan de Estudios está estructurado en base a:

- a) Ocho (8) áreas,
- b) Treinta (30) asignaturas,
- c) Espacios electivos: dos (2) Seminarios Electivos, un (1) Espacio de Prácticas de Investigación y Extensión (P.I.E.) Electivos,
- d) Práctica Profesional Supervisada (P.P.S.) y un (1) Trabajo Integrador Final (T.I.F).

Áreas:

La formación por áreas es pertinente en función de visibilizar la gradualidad de los contenidos y la necesidad de integrar los conocimientos y problemas en relación con la realidad social, interpelando las prácticas curriculares, docentes y pedagógicas instituidas. Posibilita el abordaje interdisciplinar y permite el intercambio entre cátedras. Las áreas constituyen unidades de integración temática, escenario de construcción de conocimientos y de líneas de investigación en torno a las modificaciones de prácticas y estrategias metodológicas que impliquen la síntesis creativa de teoría y práctica.

a) Las Áreas son las siguientes:

1) Área Social Comunitaria: Integra los aportes y abordajes de la lingüística, la sociología y las teorías de la psicología social, de la psicología comunitaria, los desarrollos teóricos y prácticos de la psicología institucional, de la psicología organizacional, de la psicología en el trabajo y de la salud y la salud mental para la construcción y problematización de lo social cultural entramados en el conocimiento de lo psíquico.

Comprende las siguientes asignaturas: Lingüística y Discursividad Social, Teoría Social, Psicología Social y Comunitaria, Organizaciones e Instituciones, Psicología en el Trabajo, Psicología en el Ámbito Jurídico - Forense y Salud Pública y Salud Mental.

2) Área del Psicoanálisis: Integra los abordajes teóricos de las diversas escuelas y enfoques psicoanalíticos y la práctica clínica.

Comprende las siguientes asignaturas: Psicología, Psicoanálisis I, Psicoanálisis II, Psicoanálisis y Psicopatología, Clínica I y Clínica II.

3) Área de la Psicología del Desarrollo y Psicoterapias: Integra y problematiza los conocimientos que aportan las corrientes de psicología del desarrollo, del lenguaje, las diversas concepciones psicológicas en evaluación, en psicodiagnóstico, los desarrollos de la biología humana, los manuales de clasificación diagnóstica y la deontología.

Comprende las siguientes asignaturas: Biología Humana, Neuropsicología y Psicología del Desarrollo, Psicología del Desarrollo y del Lenguaje, Psicopatología y Neurofarmacología, Evaluación y Psicodiagnóstico y Psicoterapias.

4) Área Histórica Epistemológica: Integra los aportes de la filosofía, la epistemología y la historia en los procesos de constitución y legitimación de la psicología.

Comprende las siguientes asignaturas: Desarrollos Psicológicos Contemporáneos, Problemática Filosófica, Problemas Epistemológicos de la Psicología, Historia de la Psicología, Epistemología de la Psicología y del Psicoanálisis e Historia y Epistemología de la Psicología.

5) Área Socio Educativa: Integra los conocimientos respecto a las distintas problematizaciones en el campo de la educación, niñez, adolescencia y sus implicancias.

Comprende las siguientes asignaturas: Perspectivas en Educación, Psicología en Educación, Intervenciones en Niñez y Adolescencia.

6) Área de Investigaciones: Integra las metodologías de la investigación como aporte a la formación del psicólogo en la producción del conocimiento en psicología.

Comprende las siguientes asignaturas: Metodologías y Gestión de la Investigación en Psicología, Metodologías de la Investigación en Psicología.

7) Área de Seminarios: Comprende las diversas propuestas explicitadas en el punto 31.a, 31.b y 31.c del punto b) asignaturas del presente plan.

8) Área de Prácticas: comprende la Práctica Profesional Supervisada.

b) Asignaturas: Delimitación de contenidos:

01. Desarrollos Psicológicos Contemporáneos

Contenidos mínimos: Orígenes históricos de la Psicología. Comienzos de la Psicología científica. Construcción y desarrollo de los paradigmas, teorías y enfoques de la Psicología: conductistas, gestálticos, sistémicos, cognitivistas. El lenguaje y la subjetividad. El Psicoanálisis y el campo de la palabra.

02. Problemas Epistemológicos de la Psicología

Contenidos mínimos: Ciencia, Filosofía y Epistemología. Caracterizaciones e Interrelaciones. Fundamentación del conocimiento científico. Lógica: términos, proposiciones y razonamientos. Corrientes Epistemológicas Contemporáneas. Del análisis lógico a la descripción histórica e histórico-crítica. La Psicología en el campo de las ciencias. Pertinencia de los diversos abordajes epistemológicos para una comprensión crítica de la Psicología. Concepciones ontológicas y epistemológicas acerca del ser humano en las doctrinas psicológicas actuales. Diversas corrientes de Pensamiento en la Historia de la Psicología.

03. Psicología

Contenidos mínimos: Mente, cuerpo, alma, psiquis, espíritu: horizonte semántico de la Psicología. El campo de la subjetividad como construcción histórica, social y cultural: sujeto y alteridad. La constitución del sujeto: ser - tener; alienación separación. Inconsciente y trama social. Conciencia e inconsciente como instancias de procesamiento de la representación: memoria, percepción, deseo, afecto, sentimiento, pensamiento, personalidad y carácter. El acto como sentido de la conducta humana, ética, ser y verdad. Regulación del ejercicio y áreas de aplicación de la Psicología: notas históricas y salud mental como derecho protegido.

04. Problemática Filosófica

Contenidos mínimos: La actividad filosófica: un saber sin supuestos. Filosofía y filosofar. Mito, tragedia y Filosofía. El aporte de la Filosofía a la formación de ciudadanía. Filosofía y Derechos Humanos. Filosofía, Ética y Política. Problemas, conceptos y orientaciones fundamentales de la Filosofía. Posibles relaciones Filosofía-Psicología, Filosofía-Psicoanálisis. Ser, saber y verdad en la racionalidad clásica. Pensamiento filosófico moderno: racionalismo, empirismo, criticismo. Aportes a la construcción de teorías psicológicas. Lenguaje, cuerpo, sujeto y poder en los debates filosóficos contemporáneos.

05. Lingüística y Discursividad Social

Contenidos mínimos: Objeto de estudio de la lingüística. Estructura, uso y conocimiento del lenguaje. Estructura y significación. Enunciación lingüística. Enunciación sociológica. Teoría lingüística y discurso. Discursividad social. Lenguaje, naturaleza y cultura. Lenguaje, verdad y creencia. Lenguaje y sujeto: biológico, lingüístico, pragmático, cultural, sociológico. Sujeto, cultura y decir institucional en distintos campos de análisis de pertinencia en la Psicología: doxa, opinión pública, legislación sobre salud mental, instrumentos de psicodiagnóstico, propaganda y publicidad, entrevista.

06. Historia de la Psicología

Contenidos mínimos: La Historiografía Tradicional y la Historización de la Psicología. Corrientes contemporáneas: Psicoanálisis, Cognición y Sistémica. Rupturas y continuidades de las corrientes y escuelas más importantes de la Psicología y el Psicoanálisis. Desarrollo Histórico y Situación actual de la Psicología y el Psicoanálisis en la Argentina.

07. Metodologías y Gestión de la Investigación en Psicología

Contenidos mínimos: Transformaciones estructurales de la práctica científica en el S XX. El debate Cuantitativismo/Cualitativismo. Estrategias de triangulación. El proceso de investigación. Construcción del objeto. Revisión bibliográfica. Objetivos. Hipótesis. Tipos de diseño. Variables y categorías de análisis. Unidades de análisis. Producción del dato: técnicas, instrumentos y procedimientos. La particularidad de “lo psicológico” como objeto: medición, fundamentos para la construcción de Tests. Confiabilidad y validez. Dimensión ética de la investigación. Tratamiento de los datos: elementos de estadística descriptiva e inferencial; el dato cualitativo y su análisis. Elaboración de informes.

08. Psicoanálisis I

Contenidos mínimos: Las influencias científicas, estéticas y antropológicas en la constitución del saber freudiano. La metapsicología. La represión originaria en la constitución del inconsciente; su carácter transindividual. Aparato psíquico y realidad. Represión secundaria, síntoma y fantasía. Problemas de la representabilidad: introducción al estatuto del sujeto en relación con el significante. Sexualidad: constitución del deseo y tiempos de la pulsión.

Yo, narcisismo e identificación. Complejo de Edipo: la estructura de lo sexual y lo cultural.

09. Teoría Social

Contenidos mínimos: Condiciones de problematización de lo Social en el Mundo Moderno. Paradigmas fundamentales de la Teoría Sociológica Clásica. Nociones de Estado en los clásicos de la sociología. Perspectivas contemporáneas de la Teoría Social.

10. Biología Humana

Contenidos mínimos: Bases biológicas del comportamiento humano. Constitución e interacciones de los sistemas nervioso, endocrino e inmunitario, su relación con la psicología. Procesos neuropsicológicos. Expresión de la información genética. Evolución y desarrollo humano: filogenia y ontogenia. Las sociedades humanas y su relación con los ambientes naturales y antropizados.

11. Epistemología de la Psicología y del Psicoanálisis

Contenidos mínimos: Historia y Estructura. La Psicología, el Psicoanálisis y las ciencias del hombre. Sujeto y Subjetividad en la episteme antigua y moderna. El dualismo cartesiano. Verdad, Ciencia y Religión. Ciencia y Psicoanálisis. El lugar del sujeto en el lazo social actual. Subjetividad y ley.

12. Perspectivas en Educación

Contenidos mínimos: Perspectivas interpretativas en educación: enfoque etnográfico-hermenéutico, sus fundamentos epistemológicos y estrategias metodológicas. Entrevista, observación y análisis de documentos. La construcción histórico-política del campo de la educación desde un abordaje interdisciplinario, problemas y preguntas. El sistema educativo. La escuela como institución pública. Historia de la psicología en el campo de la educación. Época, educación y subjetividad. Los aportes de la Psicología y el Psicoanálisis en el estudio de las problemáticas actuales de la educación.

13. Psicoanálisis II

Contenidos mínimos: Segunda tópica Freudiana. El concepto de identificación. Diferentes escuelas psicoanalíticas. El estatuto del objeto y del sujeto. El Sujeto como corte de objeto. Niños, adolescentes, adultos y ancianos en el campo del psicoanálisis. Familias: el relato familiar y sus problemáticas. El síntoma. La ética del Psicoanálisis: las coordenadas del deseo.

14. Psicología Social y Comunitaria

Contenidos mínimos: Problemáticas de la Psicología Social. Recorrido histórico. Desarrollos en Argentina y Latinoamérica. Introducción a la Psicología Comunitaria. Problemática de lo grupal. Diferentes corrientes y conceptos fundamentales.

15. Neuropsicología y Psicología del Desarrollo

Contenidos mínimos: Fundamentos de neuropsicología. Los procesos básicos y las funciones superiores: aprendizaje, inteligencia, afectividad, pensamiento. Esquemas bio psico sociológico en las diferentes etapas evolutivas. Fundamentos de psicología del desarrollo: niñez, pubertad, adolescencia, adultez, vejez. Los comportamientos. Neurociencias y subjetividad.

16. Historia y Epistemología de la Psicología

Contenidos mínimos: Contexto epistemológico del fin de siglo: posmodernidad. Post Estructuralismo. Criterios de Salud - enfermedad. Orígenes y fundamentos de la clínica psicológica y psiquiátrica. Surgimiento de las políticas públicas en Salud Mental. El quehacer del Psicólogo en Salud Mental. Conceptos básicos de ética. Ética aplicada al ejercicio profesional. Deontología. Legislaciones vigentes relativas al ejercicio profesional del psicólogo.

17. Evaluación y Psicodiagnóstico

Contenidos mínimos: Evaluación en psicología. Proceso psicodiagnóstico. Características, diversos campos de aplicación según diferentes nosologías en distintas etapas evolutivas. Entrevistas psicológicas, Tests y Técnicas. Validez y confiabilidad de distintos instrumentos. Supervisión. Devolución e Informes según la especificidad del campo profesional de aplicación. Consideraciones éticas.

18. Psicoanálisis y Psicopatología

Contenidos mínimos: Conceptos y fundamentos de psicopatología. Criterios de salud y enfermedad, normalidad – anormalidad. Diferentes enfoques teóricos psicoanalíticos. Nosología freudiana: histerias de angustia, histerias de conversión, neurosis obsesivas. Las Perversiones. Las Psicosis. Problemáticas actuales. Introducción a la Ética de la Práctica.

19. Organizaciones e Instituciones

Contenidos mínimos: El institucionalismo en las teorías contemporáneas. El proceso de su constitución y desarrollo en Argentina. Concepto de grupo, organizaciones e instituciones. Psicociología de las organizaciones. El campo de lo institucional y el Socioanálisis. Teoría y práctica de la intervención organizacional. La práctica del análisis e intervención institucional. Intervenciones comunitarias. Poder y comunicación. El sujeto de derechos en organizaciones e instituciones.

20. Psicología del Lenguaje y del Desarrollo

Contenidos mínimos: Las distintas etapas evolutivas en el desarrollo infantil. Aspectos lingüísticos, cognitivos, emocionales y socio-culturales. Lenguaje y cognición. Relación pensamiento y lenguaje. Perturbaciones del lenguaje y del habla en el niño y en el adulto. Diagnóstico diferencial y orientación terapéutica. La voz humana y sus perturbaciones.

21. Psicopatología y Neurofarmacología

Contenidos mínimos: Conceptos y fundamentos de psicopatología. Síntomas, signos y síndromes. Nosologías psicopatológicas. Manuales internacionales de clasificación diagnóstica. Nociones básicas de neurofarmacología. Legislaciones vigentes en las áreas de intervención del Psicólogo. Deontología.

22. Salud Pública y Salud Mental

Contenidos mínimos: Concepciones y paradigmas en el campo de la Salud. Salud Pública-Salud Comunitaria- Medicina Social- Salud Colectiva. Epidemiología y Salud Mental. Factores de Riesgo. Promoción. Prevención. Crisis. Sistema de Salud en Argentina. Accesibilidad y Planificación en Salud / Salud Mental. Políticas en Salud/Salud Mental. Estrategias de Atención Primaria en Salud y en Salud Mental. Interdisciplinariedad. Redes. Participación comunitaria. El Psicólogo en la Salud Pública. Problemáticas actuales en Salud/ Salud Mental. Legislación en Salud Mental. Desmanicomialización y dispositivos sustitutos de atención de la Salud Mental.

23. Psicología en el Ámbito Jurídico Forense

Contenidos mínimos: Conceptos de psicología jurídico forense. Quehacer del psicólogo en este campo. Aspectos éticos. Nociones básicas de derecho relacionadas con la intervención profesional. Organización de la administración de justicia. La pericia psicológica: ámbitos de aplicación formas e instrumentos. Daño psíquico. Intervenciones en el campo penal. La mediación penal y otras formas de resolución alternativa de conflictos. Victimología. Instituciones de internación penal. Alternativas a la pena privativa de la libertad. Perspectivas Críticas. Evaluación e intervención en el ámbito de infancia y familia.

24. Psicología en Educación

Contenidos mínimos: Conceptos y delimitación de la Psicología en el ámbito educativo. Quehacer del psicólogo: evaluación diagnóstica, tratamiento, asistencia, orientación y asesoramiento en lo concerniente a los aspectos psicológicos en lo individual, grupal e institucional, Intervenciones psicológicas en los procesos de enseñar – aprender en problemáticas de la niñez, adolescencia y adultez. Abordajes de temáticas educativas contemporáneas: Derechos humanos, Género, Violencia social. Marcos legales regulatorios.

25. Psicoterapias

Contenidos mínimos: Conceptos y delimitación de la Psicoterapia. Diferentes modelos y enfoques en el campo de las Psicoterapias: Sistémica, Gestalt y Cognitiva. Antecedentes históricos y fundamentos epistemológicos. Concepción de la naturaleza humana. Encuentro paciente-terapeuta. Principios teóricos y aspectos técnicos. Psicoterapia individual, de pareja, familiar y grupal. Estrategias de intervención de acuerdo a las diferentes etapas de la vida. Casos clínicos.

26. Clínica I

Contenidos mínimos: Conceptos y delimitación de la Psicología Clínica. El método, la técnica y la ética en la práctica clínica. La entrevista en Psicoanálisis y su diferencia con otros instrumentos diagnósticos. Las evaluaciones Psicológicas y el diagnóstico en la Clínica. Transferencia. Momentos de la Cura. Clínica con niños.

27. Psicología en el Trabajo

Contenidos mínimos: Conceptos y delimitación de la Psicología en el Trabajo. Quehacer del Psicólogo. Concepto de Trabajo: transformaciones histórica-sociales. Distintas formas de Organización. Trabajo y Subjetividad. Condiciones y medio ambiente de trabajo. Trabajo y Salud/Salud mental. Psicopatología y Psicodinamia del trabajo. Prevención y promoción de la Salud. Intervención en Psicología en el Trabajo: selección y formación de Recursos Humanos, inserción y reinserción Laboral.

28. Intervenciones en Niñez y Adolescencia

Contenidos mínimos: Niñez, adolescencia, historia y actualidad. Derechos, políticas y prácticas en salud y educación para la niñez y adolescencia en la Argentina. Producción de subjetividad y contexto social. Intervenciones: perspectivas preventivas. Modelos normativo y crítico. La práctica del psicólogo. Abordajes interdisciplinarios. Juego y creatividad. Integración de niños y adolescentes con discapacidad. Patologización y medicalización. Tecnologías de la información y la comunicación y subjetividades actuales. El lugar de los medios en la transmisión de saberes y discursos. Orientación vocacional.

29. Metodologías de la Investigación en Psicología

Contenidos mínimos: Producción de conocimiento científico en Psicología. Debates ontológicos, epistemológicos y teóricos en relación con las metodologías de investigación en Psicología. Estrategias metodológicas, enfoques sobre métodos y técnicas de investigación en Psicología. Movimientos críticos metodológicos actuales. Proceso y Plan de investigación. Construcción de la problematización y del estado del arte. Diseño de investigación y diseño de intervención en Psicología. Dimensiones teórico-metodológicas de la escritura científica. Argumentación textual, estructura retórica y validación expositiva. Aspectos técnico-instrumentales de los distintos tipos de escritura científica y su relación con la investigación. Condiciones institucionales para la comunicación del conocimiento en la Psicología.

30. Clínica II

Contenidos mínimos: La práctica como ética: La clínica del analista. Síntoma. Despatologización. Casuística. Enfermedades psicósomáticas: El goce del cuerpo. Intervenciones en crisis subjetivas: Crisis de angustia. La despersonalización. El doble. Psicosis. El encuadre y la transferencia: Neurosis y erótica del duelo. Crisis maníaca y melancolía. Conyugalidad y familias. Psicoanálisis y vida grupal: Síntoma colectivo. Diversidad e Identidad sexual.

c) Seminarios y Proyectos de Investigación y Extensión (P.I.E.) Electivos:

El alumno deberá elegir, con carácter obligatorio, 2 (dos) seminarios entre la oferta que efectuará cada tres años la Facultad; podrá optar también, por el reemplazo de uno de los seminarios electivos obligatorios por una Práctica de Investigación y Extensión (P.I.E.)

31. A. Seminario Electivo I;

31. B. Seminario Electivo II

Los seminarios electivos constituyen una modalidad didáctica de transferencia del conocimiento científico-técnico, que consiste en el desarrollo en profundidad de temas tratados en el presente Plan, de actualidad o trascendencia vinculados con la formación del Psicólogo. Tienen como propósito cubrir interrogantes vocacionales, intereses profesionales, condicionados tanto por la realidad social como política, no solo nacional sino internacional. Fortalecen la formación en los campos de la realidad científica, artística, metodológica y técnica en las que se desenvuelven la Psicología y la profesión del Psicólogo/a.

31. C. Prácticas de Investigación y Extensión (P.I.E.)

Los P.I.E. forman parte de una estrategia de formación integral que tiende a incluir en la curricula a la Investigación y a la Extensión como formas privilegiadas de producir conocimientos. Permiten un acercamiento, desde los primeros años de la cursada, a las áreas de Prácticas incluyendo a diversos Actores Sociales. Este espacio es una caja de resonancia de los diferentes proyectos de investigación y extensión, como así también otros tipos de trabajos con la Comunidad, que incentiva la participación de los Estudiantes y Docentes en la construcción de una Universidad comprometida con su rol social. Los proyectos de investigación y/o extensión que produzcan las cátedras conjuntamente con estudiantes quedarán radicados en el P.I.E. y serán de carácter optativo.

d) Práctica Profesional Supervisada:

32. Práctica Profesional Supervisada:

Las Prácticas Profesionales Supervisadas en las áreas de formación e intervención del Psicólogo/a: clínica – laboral / organizacional / institucional – educativa – jurídica / forense – social / comunitaria, integran los contenidos y la práctica formativa recorrida en los años anteriores y los ejes transversales planteados en el plan de estudio: políticas públicas, ética, deontología y derechos humanos.

33. Trabajo Integrador Final (T.I.F.)

Constituye la instancia de evaluación final integradora de la Carrera de Psicología y es el requisito final para la obtención del título.

Tiene como objetivo promover el desarrollo y puesta en práctica de aptitudes que caracterizan al graduado Psicólogo propiciando la articulación entre teoría y práctica como modo de integración de lo aprendido durante el cursado en las asignaturas de la Carrera. Exige la redacción y posterior defensa oral de un Trabajo Integrador Final ante un Tribunal Evaluador.

El presente Plan de Estudio integra 3 (tres) **Coordinaciones** que implican la transversalización de los fundamentos de ética, derechos humanos y deontología y garantizan la articulación horizontal a partir de la organización de los siguientes espacios:

1) Coordinación de 1º y 2º año

2) Coordinación de 3º y 4º año

3) Coordinación de 5º y 6º año

1) Coordinación de 1º y 2º año

La Coordinación tiene por objetivo proporcionar un marco de conceptos básicos e introductorios que ubiquen teóricamente respecto de las distintas problemáticas vinculadas a la formación del Psicólogo/a. Está orientado a la adquisición de conocimientos y herramientas conceptuales y prácticas de la disciplina. Corresponde al conocimiento de los procesos básicos de la conducta humana: biológicos, psicológicos y socioculturales y de sus características en las diferentes etapas evolutivas y desde los distintos enfoques teóricos, considerando la historia de la Psicología y las Metodologías de la Investigación.

2) Coordinación de 3º y 4º año

La Coordinación tiene por objetivo proporcionar los conocimientos de las distintas corrientes psicológicas en su desarrollo histórico, para la comprensión de la constitución del psiquismo y su desarrollo en los distintos niveles de manifestación y complejidad; se orienta hacia la integración y profundización académica a partir de los conocimientos teóricos, metodológicos y prácticos para la evaluación, diagnóstico, tratamiento, pronóstico e intervención psicológica, que permitan el reconocimiento y delimitación de distintas entidades psicológicas y psicopatológicas desde diferentes concepciones teóricas.

3) Coordinación de 5º y 6º año

La Coordinación tiene por objetivo profundizar el marco teórico brindado en los ciclos anteriores y articularlo con las prácticas profesionales, así como proporcionar formación en Metodologías de la Investigación en la Psicología. Propone la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes que permitan un desempeño profesional idóneo. Se refiere al estudio de procesos intersubjetivos, interactivos y dinámicos que se desarrollan en los grupos, las instituciones, las organizaciones y la comunidad y al conocimiento de las diferentes estrategias, métodos y técnicas de abordaje e intervención referidas a las problemáticas que atañen a cada campo de la Psicología teniendo en cuenta la promoción de la salud. Comprende el conocimiento del conjunto de modelos teóricos y técnicos psicoterapéuticos.

7.- Contenidos Curriculares Básicos:

6.- Asignación horaria y correlatividades:

Código	Requisitos Académicos	Ded.	Horas Semanales	Carga horaria Total	Correlatividades	Carga total Teórica	Carga total Práctica
Primer Año							
01	Desarrollos Psicológicos Contemporáneos	anual	4	120	-	120	0
02	Problemas Epistemológicos de la Psicología	anual	4	120	-	120	0
03	Psicología	anual	4	120	-	120	0
04	Problemática Filosófica	anual	4	120	-	120	0
05	Lingüística y Discursividad Social	anual	4	120	-	120	0
Segundo Año							
06	Historia de la Psicología	anual	4	120	01-04	120	0
07	Metodologías y Gestión de la Investigación en Psicología	anual	4	120	02	80	40
08	Psicoanálisis I	anual	4	120	03	120	0
09	Teoría Social	anual	4	120	05	120	0
10	Biología Humana	anual	4	120	-	120	0
Tercer Año							
11	Epistemología de la Psicología y el Psicoanálisis	anual	4	120	06	120	0
12	Perspectivas en Educación	anual	4	120	07	80	40
13	Psicoanálisis II	anual	4	120	08	120	0
14	Psicología Social y Comunitaria	anual	4	120	09	120	0
15	Neuropsicología y Psicología del Desarrollo	anual	4	120	10	80	40
Cuarto Año							
16	Historia y Epistemología de la Psicología	anual	4	120	11	120	0
17	Evaluación y Psicodiagnóstico	anual	4	120	12	80	40
18	Psicoanálisis y Psicopatología	anual	4	120	13	120	0
19	Organizaciones e Instituciones	anual	4	120	14	120	0
20	Psicología del Lenguaje y del Desarrollo	anual	4	120	15	80	40
21	Psicopatología y Neurofarmacología	anual	4	120	15	120	0
Quinto Año							
22	Salud Pública y Salud Mental	anual	4	120	16	80	40
23	Psicología en el Ámbito Jurídico Forense	anual	4	120	16	80	40
24	Psicología en Educación	anual	3	90	17	90	0
25	Psicoterapias	anual	3	90	17	90	0
26	Clinica I	anual	3	90	18	90	0
27	Psicología en el Trabajo	anual	4	120	19	80	40
Sexto Año							
28	Intervenciones en Niñez y Adolescencia	anual	3	90	24	90	0
29	Metodologías de la Investigación en Psicología	anual	3	90	25	50	40
30	Clinica II	anual	3	90	26	90	0
31	Seminarios y Prácticas de Investigación y Extensión (A – B – C)		2	60	-	60	0
32	Práctica Profesional Supervisada	anual	12	360	20-21-22-23-24-25-26-27	0	360
33	Trabajo Integrador Final	-	-	-	28-29-30-31-32	0	0
				3840		3120	720

AREAS CURRICULARES	EJES TEMATICOS	CONTENIDOS CURRICULARES BASICOS Res. 343/09	PLAN DE ESTUDIOS CARRERA PSICOLOGIA	Horas		
				Teóricas	Prácticas	
FORMACIÓN BÁSICA	PROCESOS BIOPSIKO SOCIALES	Sensopercepción, atención, emoción, afectividad, deseo, motivación, representación, imaginación, memoria, aprendizaje, pensamiento, lenguaje, inteligencia y conducta. Bases biológicas del comportamiento procesos neuropsicológicos. Principios de neuropsicofarmacología. Personalidad. Procesos de subjetivación, individuación y socialización. Estudio del desarrollo biopsicosocial en los diferentes períodos evolutivos.	Psicología Biología Humana Psicopatología y Neurofarmacología Psicoanálisis I Neuropsicología y Psicología del Desarrollo Psicoanálisis II Psicología del Lenguaje y del Desarrollo	120 60 50 120 80 120 40	40 40	
	HISTORIA DE LA PSICOLOGIA	Orígenes históricos de la Psicología. Comienzos de la Psicología Científica. Desarrollo de las corrientes psicológicas contemporáneas. La psicología en la Argentina.	Desarrollos Psicológicos Contemporáneos Historia de la Psicología Epistemología de la Psicología y del Psicoanálisis	Total 120 120 60	590 120 120 60 80	
	INVESTIGACIÓN	Epistemología: fundamentación del conocimiento científico. Lógica: términos, proposiciones y razonamientos. Estadística descriptiva e inferencial. Metodología de investigación: cuantitativa y cualitativa.	Metodologías y gestión de la investigación en Psicología Problemas Epistemológicos de la Psicología Metodologías en Investigación en Psicología	Total 40 30 25	300 40 30 25 0 20	
				Total	95	40
				Total horas Área de Formación Básica	985	120

FORMACIÓN GENERAL Y COMPLEMENTARIA	AREA FILOSOFICA	Problemas, conceptos y orientaciones fundamentales de la Filosofía. Concepciones acerca del hombre y su importancia para la Psicología. Principales desarrollos en el pensamiento filosófico. Aportes de la Filosofía a la construcción de teorías psicológicas.	Problemática Filosófica Problemas Epistemológicos de la Psicología	120 90		
				Total	210	0
	AREA SOCIO CULTURAL	Principales corrientes del pensamiento sociológico y antropológico. Incidencia de los conceptos Sociológicos y antropológicos en Psicología. Cultura y sociedad.	Teoría Social Lingüística y Discursividad Social Biología Humana Perspectivas en educación	120 100 60 50		
				Total	330	0
				Total horas Área de Formación General y Complementaria	540	0
FORMACIÓN PROFESIONAL	EVALUACIÓN Y DIAGNOSTICO PSICOLÓGICO	Evaluación psicológica y psicodiagnóstico: diversos campos de aplicación en distintas etapas evolutivas y según diferentes nosologías. Técnicas de exploración y evaluación psicológica. Fundamentos para la construcción de instrumentos de evaluación psicológica. Validez y confiabilidad de los instrumentos. Informe y devolución psicodiagnóstica, según la especificidad de cada campo profesional.	Evaluación y Psicodiagnóstico Metodologías y gestión de la investigación en Psicología Metodologías de la Investigación en Psicología	80 40 25	40 20 20	
				Total	145	80
	PROCESOS PSICO PATOLOGICOS	Conceptos y fundamentos de psicopatología. Diferentes enfoques teóricos. El abordaje institucional de la enfermedad mental. Criterios de salud y enfermedad, normalidad – anormalidad, síntomas, signos y síndromes. Nosologías psicopatológicas. Manuales internacionales de clasificación diagnóstica.	Psicoanálisis y Psicopatología Historia y epistemología de la Psicología Psicopatología y Neurofarmacología Psicología del Lenguaje y del Desarrollo	120 30 50 40		
				Total	240	0

INTERVENCIONES EN PSICOLOGÍA	CLINICA	Concepto y delimitación de la Psicología Clínica. Quehacer del psicólogo en el campo de la Salud Mental: Investigación, diagnóstico, prevención, promoción, asistencia y tratamiento. Diversos abordajes clínicos: individual, de pareja, familiar, grupal en las distintas etapas evolutivas. Diferentes enfoques, abordajes y estrategias psicológicas y psicoterapéuticas. Modelos y estrategias de intervención en diferentes tipos de crisis.	Clinica I Salud Pública y Salud Mental Historia y Epistemología de la Psicología Clinica II Psicoterapias	90 20 30 90 90	40
		Total			320
	EDUCACIONAL	Concepto y delimitación de la Psicología Educativa. Quehacer del psicólogo en el ámbito educacional: investigación, prevención, diagnóstico, mediación, orientación e intervención psicológicas de los procesos de enseñanza y aprendizaje y sus diversas problemáticas. Abordaje de diferentes temáticas educativas: diversidad e integración escolar, orientación vocacional – ocupacional.	Perspectivas en Educación Psicología en Educación Intervenciones en niñez y adolescencia	30 90 90	40
Total			210	40	

SOCIAL Y COMUNITARIA	Concepto y delimitación de la Psicología Social y Comunitaria. Quehacer del psicólogo en este campo. Diferentes paradigmas y métodos en el campo de la Psicología Social. Procesos de influencia social y medios. Opinión pública y propaganda. Grupo y liderazgo. Actitudes y prejuicios. Modelos y estrategias de intervención en crisis comunitarias. Factores de riesgo, epidemiología y prevención en situaciones sociales, Salud pública y Salud Mental.	Psicología Social y comunitaria Salud Pública y Salud Mental Lingüística y Discursividad Social Historia y Epistemología de la Psicología	120 60 20 30	
	Total		230	0

ORGANIZACIONAL	Concepto y delimitación de la Psicología Organizacional Laboral. Quehacer del psicólogo en este campo. Estructura y dinámica de las organizaciones. Diagnóstico organizacional. Procesos de cambio organizacional. Orientación e intervención de la problemática institucional. Procesos de selección de personal. Capacitación y desarrollo. Procesos de inserción y reinserción laboral. Cultura y clima organizacional. Salud y Trabajo.	Organizaciones e Instituciones Psicología en el trabajo	120 80	40
	Total			200

JURIDICO – FORENSE	Concepto de Psicología Jurídico – forense. Quehacer del psicólogo en este campo. Psicología criminal. El peritaje psicológico: ámbitos de aplicación, formas e instrumentos. Conceptos básicos de Derecho relacionados con la intervención profesional. Evaluación e intervención en el ámbito de minoridad y familia. Las instituciones de internación penal. Victimología. La mediación penal y otras formas de resolución alternativa de conflictos. Abordajes terapéuticos. Daño psíquico e insania.	Epistemología de la Psicología y el Psicoanálisis Psicología en el ámbito jurídico Forense	60 80	40
	Total		140	40
ETICA Y DEONOTOLOGIA	Conceptos básicos de Ética. Ética aplicada al ejercicio profesional. Deontología. Legislación vigente relativa al ejercicio profesional del psicólogo.	Historia y Epistemología de la Psicología Psicopatología y Neurofarmacología	30 20	0
Total			50	0
Seminario Electivo I y II			60	0
Total horas de Formación Profesional			1595	240
Total horas			3120	360
Práctica Profesional Supervisada			360	360
Total horas Plan de Estudios			3120	720

Áreas curriculares	Horas teóricas	%	Horas prácticas	Porcentajes sobre el 50%	Porcentajes totales
Formación básica	985	31.57	120	33.33	50%
Formación General y Complementaria	540	17.31	0	0	
Formación Profesional	1595	51.12	240	66.66	
Práctica Profesional Supervisada	0	0	360	0	50%
Totales	3120	100%	720	50%	100%

Carga horaria plan de estudios: 3840



8.- Análisis de congruencia interna de la Carrera:

En el siguiente cuadro se explícita la relación existente entre los alcances del título y los contenidos y actividades que conforman las exigencias académicas del Plan de Estudios:

4.3. Alcances del título:

Asignatura que lo avalan:

1) Prescribir y realizar intervenciones de orientación, asesoramiento e implementación de técnicas específicas psicológicas tendientes a la promoción, recuperación y rehabilitación de la salud, a la prevención de sus alteraciones y la provisión de los cuidados paliativos	03- 07- 18- 20- 22
2) Prescribir y realizar acciones de evaluación, diagnóstico, pronóstico, tratamiento, seguimiento, recuperación y rehabilitación psicológica en los abordajes: individual, grupal, de pareja, familia, instituciones, organizaciones y en lo social-comunitario.	01-03- 06-14- 15- 17- 19- 18- 25- 26 - 30
3) Prescribir y realizar acciones de evaluación psicológica, psicodiagnóstico, pronóstico y seguimiento en los abordajes: individual, de pareja y familia.	01- 03- 06- 15-17- 18- 21- 25- 26- 30
4) Prescribir y efectuar psicoterapias individuales, familiares, grupales y de pareja.	01- 03- 08- 13 - 14- 15- 25- 26- 30
5) Realizar indicaciones psicoterapéuticas de internación y externación de personas por causas psicológicas. Indicar licencias y/o justificar ausencias por causas psicológicas.	06- 09- 22- 23- 27
6) Desarrollar y validar métodos, técnicas e instrumentos de exploración, evaluación y estrategias de intervención psicológicas.	02- 07- 12- 17- 26- 28
7) Diagnosticar, realizar peritajes, asesorar y asistir psicológicamente, en el campo jurídico-forense, a personas en conflicto con la ley y víctimas de delitos, a sus respectivos familiares, e intervenir en los aspectos psicológicos de las problemáticas de minoridad.	01- 02-03- 04- 06- 11- 16- 23- 28
8). Diagnosticar, evaluar, asistir, orientar y asesorar en todo lo concerniente a los aspectos estrictamente psicológicos en el área educacional.	12- 15- 17- 20- 24- 28
9) Prescribir y realizar orientación vocacional y ocupacional, en aquellos aspectos estrictamente psicológicos.	12- 19- 20- 24- 27- 28



10) Elaborar perfiles psicológicos a partir del análisis de puestos y tareas e intervenir en procesos de formación, capacitación y desarrollo del personal, en el marco de los ciclos de selección, inserción, reasignación, reinserción y desvinculación laboral. Asesorar en el ámbito de higiene, seguridad y psicopatología del trabajo.	14- 19- 22- 27-29
11) Diagnosticar, evaluar, asistir, orientar y asesorar en lo concerniente a los aspectos psicológicos en el área social-comunitaria para la promoción y la prevención de la salud y la calidad de vida de grupos y comunidades y la intervención en situaciones críticas de emergencias y catástrofes.	04- 05- 09- 14- 19- 22
12) Participar desde la perspectiva psicológica en el diseño, la dirección, la coordinación y la evaluación de políticas, instituciones y programas de salud, educación, trabajo, justicia, derechos humanos, desarrollo social, comunicación social y de áreas emergentes de la Psicología.	04- 05- 09- 11- 14- 16- 19- 22- 23- 24-27
13) Dirigir, participar y auditar servicios e instituciones públicas y privadas, en los que se realicen prestaciones de salud y de salud mental.	04- 06- 09- 16- 19- 22
14) Asesorar en la elaboración de legislación que involucren conocimientos y prácticas de las distintas áreas de la Psicología.	02- 03- 18- 16- 19- 21- 22- 23- 27
15) Realizar estudios e investigaciones en los diferentes áreas del quehacer disciplinar, a saber: a. Los procesos psicológicos y psicopatológicos a lo largo del ciclo vital. b. Los procesos psicológicos involucrados en el desarrollo y funcionamiento de los grupos, instituciones, organizaciones y la comunidad. c. La construcción y desarrollo de métodos, técnicas e instrumentos de intervención psicológica.	03- 07- 08- 10- 13- 14- 15- 18- 19- 20- 21- 27- 29
16). Planificar, dirigir, organizar y supervisar programas de formación y evaluación académica y profesional en los que se aborden actividades reservadas al título.	01- 03- 06- 11- 16- 24-29



9.- Disposiciones transitorias:

9.1. Se otorgan las Homologaciones correspondientes de todas las asignaturas del Plan de Estudios 96 a las asignaturas del presente Plan de Estudios 96/2014, de manera automática para asignaturas con similares contenidos, y con complementaciones para los casos donde se agreguen nuevos contenidos.

9.2. Quedan exceptuados de la disposición anterior los estudiantes que hayan cursado y regularizado todas las asignaturas del Plan de Estudios 96 en el año 2014. Se concede a los estudiantes que se encuentren en esta excepción un plazo de hasta tres (3) para años para su egreso y la condición de Titulación se hará efectiva con la presentación del Trabajo Integrador Final (T.I.F.) según Resolución C. D. 055/13.

9.3. Cuadro de homologaciones:

Plan 96	Plan 2014
Desarrollos Psicológicos Contemporáneos A y B	Desarrollos Psicológicos Contemporáneos
Epistemología	Problemas Epistemológicos de la Psicología
Psicología	Psicología
Filosofía	Problemática Filosófica
Lingüística	Lingüística y Discursividad Social
Desenvolvimiento Histórico Epistemológico de la Psicología I	Historia de la Psicología
Estructura Psicológica Individual del Sujeto I	Psicoanálisis I
Estructura Psicológica Social del Sujeto I	Teoría Social
Estructura Biológica del Sujeto I	Biología Humana
Trabajo de Campo Área Laboral - A y B	Psicología en el Trabajo
Desenvolvimiento Histórico Epistemológico de la Psicología II	Epistemología de la Psicología y del Psicoanálisis
Estructura Psicológica Individual del Sujeto II	Psicoanálisis II
Estructura Psicológica Social del Sujeto II	Psicología Social y Comunitaria
Estructura Biológica del Sujeto II	Neuropsicología y Psicología del Desarrollo
Trabajo de Campo – Área Educativa	Perspectivas en Educación
Desenvolvimiento Histórico Epistemológico de la Psicología III A y B	Historia y Epistemología de la Psicología
Estructura Psicológica Individual del Sujeto III	Psicoanálisis y Psicopatología
Estructura Psicológica Social del Sujeto III A y B	Organizaciones e Instituciones
Psicología y Psicopatología del Lenguaje	Psicología del Lenguaje y del Desarrollo
Trabajo de Campo – Área Salud	Salud Pública y Salud Mental



Psicobiología	Psicopatología y Neurofarmacología
Metodología de la Investigación Psicológica I	Metodologías y Gestión de la Investigación en Psicología
Psicología Clínica I "A"	Clínica I
Psicología Clínica I "A"	Evaluación y Psicodiagnóstico
Psicología Clínica I "B"	Clínica I
Psicología Clínica I "B"	Evaluación y Psicodiagnóstico
Psicología Educativa I	Psicología en Educación
Seminario Electivo de Pregrado I	Seminario Electivo I
Seminario Electivo de Pregrado II	Seminario Electivo II
Metodología de la Investigación Psicológica II	Metodologías de la Investigación en Psicología
Psicología Clínica II "A"	Clínica II
Psicología Clínica II "A"	Psicoterapias
Psicología Clínica II "B"	Clínica II
Psicología Clínica II "B"	Psicoterapias
Psicología Educativa II	Intervenciones en Niñez y Adolescencia
Seminario Electivo de Pregrado III	Psicología en el Ámbito Jurídico Forense
Seminario Electivo de Pregrado IV	Psicología en el Ámbito Jurídico Forense
Residencia Clínica de Pregrado A y B	Práctica Profesional Supervisada (TIF)
Residencia Educativa de Pregrado	Práctica Profesional Supervisada (TIF)
-	Trabajo Integrador Final

27. AGRADECIMIENTOS

- A los equipos de las cátedras de primer año de la carrera de Psicología y a los equipos de las cátedras del Profesorado en Psicología por su compromiso y aporte.
- A lxs coordinadores estudiantiles y graduadxs por el acompañamiento y el arduo trabajo en conjunto.
- A Nicolás Elder, Director del Departamento de Primer Año y a Hugo Basquín, Secretario de dicho Departamento por su generosidad.
- A lxs capacitadorxs, grandes transmisorxs de saberes, por apostar a esta experiencia.
- A Luisa Bertone por el diseño y a Inés Labarrère por las ilustraciones.
- A todxs lxs que han participado como expositorxs por su claridad y calidez a la hora de dar la bienvenida a quienes hoy ingresan a la Universidad Pública.

28. STAFF EQUIPO DE GOBIERN FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Decana: Ps. Soledad Cottone

Sec. Privada: Julieta Gironacci Herrera

Vice Decana: Ps. Mirta Spedale

Sec. Privada: Ps. Leticia Martiñena

Sec. de Asuntos Académicos: Mg. Betina Monteverde

Sec. Técnico de Asuntos Académicos: Ps. Nahuel Cravero

Sec. General: Ps. Alcira Marquez

Sec. de Asuntos Estudiantiles: Ps. Nahuel Senzamici

Apoyo Técnico Estudiantil: Delfina Orlando, Lucía De Gesús

Mesa de Información Académica y TIF:

Ps. Ma. Natividad Mazzetti, Ps. Juan Cruz Cosio

Sec. de Estudios de Posgrado: Dra. y Esp. María Flaviana Ponce

Sec. de Ciencia y Tecnología: Ps. Sandra Gerlero

Sec. de Relaciones Internacionales: Dr. Facundo Corvalán

Secretario de Extensión: Ps. Nicolás Elder

Sec. Técnica de Extensión: Ps. Paula Sagué

Dirección de Graduadxs: Ps. Antonela Plaza

Sec. de DDHH y Género: Ps. Guadalupe Aguirre

Apoyo Técnico DDHH y Género: Laureana López Krupp

Responsable Protocolo de acción y prevención frente a situaciones de violencia de género: Abg. Bárbara Silva

Sec. Financiero: Mg. Hugo Basquín

Director General de Administración: Pablo Banterla

Sec. Técnica: Mariano Ávila

Coordinadora Equipo Accesible: Gabriela Fernandez

Sec. de Comunicación y difusión: Ps. Bruno Valiente

Asesoría Jurídica: Ab. Pamela Lobato



A 65 años de la creación de la primer
Carrera de Psicología