

ACTAS DE JORNADAS DE INVESTIGACIÓN



Universidad Nacional de Rosario
Facultad de Psicología
Secretaría de Ciencia y Tecnología

ISSN 2313-9536

ACTAS DE JORNADAS DE INVESTIGACIÓN

Año II, Volumen II

Mayo de 2013

Rosario (2000) Argentina

Página web: <http://www.fpsico.unr.edu.ar/>

E-mail: scyt-psi@unr.edu.ar

Diseño de tapa: Luciano Filippini

Obra de Tapa: *Composición X* de Wassily Kandinsky (1939)

Diagramación interior: Carina Mengo

ISSN 2313-9536

FACULTAD DE PSICOLOGÍA 2012

EQUIPO DE GOBIERNO

DECANA: Ps. Laura Manavella

VICE DECANO: Ps. Sebastián Grimblat

SECRETARÍA ACADÉMICA: Ps. Eugenia Piazza - Ps. Verónica Minnicino

SECRETARÍA DE RELACIONES INTERNACIONALES: Ps. Andrés Matkovich

SECRETARÍA DE POSGRADO: Ps. Nicolás Vallejo - Lic. Ángel Oliva

SECRETARÍA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA: Lic. Carina Mengo - Ps. Ana Laura Gerez

SECRETARÍA DE EXTENSIÓN: Ps. Roberto Cabrera Morales - Ps. Esteban Fridman

SECRETARÍA DE ASUNTOS ESTUDIANTILES: Paulo Cordisco - Emiliano Aguirre

SECRETARÍA FINANCIERA: CPN Juan Manavella

SECRETARÍA INFORMÁTICA: Ing. Guillermo Decoppet

SECRETARÍA ADMINISTRATIVA: Sr. Juan Carlos Olmos

SECRETARÍA TÉCNICA: Sr. Carlos Oviedo

ACTAS DE JORNADAS DE INVESTIGACIÓN

JORNADAS DE INVESTIGACIÓN 2012



“Investigar y educar desde una visión crítica de la LES”

27 y 28 de Setiembre de 2012

Facultad de Psicología

Rosario, Argentina

COMITÉ ORGANIZADOR

Laura Arocena (UNR)
Juan Carabajal (UNR)
Noelia Casati (UNR)
María Crisalle (UNR)
Ana Laura Gerez (UNR)
Raúl Gómez Alonso (UNR)
Ariadna Mariatti (UNR)
Carina Mengo (UNR)

COMITÉ CIENTÍFICO

Mg. Luciano Alonso (UNR)
Dr. Eduardo Audisio (UNR)
Dra. Gloria Bereciartua (UNR)
Mg. Cecilia Gorodischer (CIUNR - UNR)
Mg. Patricia Real (CIUNR - UNR)
Dra. Laura Sotelo (UNR)

ISSN 2313-9536

<p>ACTAS DE JORNADAS DE INVESTIGACIÓN Facultad de Psicología Rosario, Argentina</p>
--

ÍNDICE

Fundamentación de las Jornadas de Investigación en Psicología 2012: “Investigar y educar desde una visión crítica de la LES”11

Mesa 1: Educación y Ley de Educación Superior

Centro Comunitario Asistencial -CeCoAs- y su relación con la Ley Nacional de Educación Superior

(Resumen y Comunicación)

Brígida Graciela Lara y Gloria Bereciartua.....12

Proyecto de investigación, proyecto de encuentro entre docentes. Recuperando preguntas sobre las prácticas pedagógicas inclusivas

(Resumen y Comunicación)

Carina Venanzetti, Natalia Forlini, María Crisalle, Micaela Balbis, Ernesto Bonicatto y

Guadalupe Aguirre.....18

Algunas reflexiones acerca de la LES y la formación de los psicólogos

(Resumen y Comunicación)

Silvia Grande, María Isabel Massueco y Olga Waisman.....31

Mesa 2: Problemáticas actuales del psicoanálisis

El psicoanálisis en la época actual

(Resumen y Comunicación)

Carlos Barbato, María L. Beccani, Luisina Bourband, Hernán Cornejo, María G. Gastaldi,

María F. Harraca, Adelmo Manasseri, Walter Motto, Norma Romano,

Pablo Zenón y Viviana

Zubkow.....42

Acto analítico: excepción e interpretación

(Resumen y Comunicación)

Aldo Morello.....49

Testimonios de pase y pase

(Resumen y Comunicación)

Cecilia Gorodischer.....56

Mesa 3: Subjetivación y discursos

Ley de Educación Superior. Consideraciones desde el campo del psicoanálisis

(Resumen y Comunicación)

Carlos E. Barbato.....69

Contorneando (a) la voz (Resumen y Comunicación) Sonia Giménez.....	76
La voz del superyó (Resumen) Alicia Bilello.....	82
La elección académica subjetiva: una (a)puesta anticipatoria al futuro como significante vacío. La interpelación del mundo adulto en la función de transmisión intergeneracional y sus efectos en las estrategias de los adolescentes en relación a las elecciones académicas (Resumen y Comunicación) Gloria Diana Rossi.....	83
<u>Mesa 4: Prácticas y discursos</u>	
Trabajo de investigación acerca de la multiplicidad de las prácticas de Psicología en Rosario hoy (Resumen y Comunicación) Victoria Biga, Flavia Castro, Claudia Nieto, Soledad Secci y Claudia Vinuesa.....	91
En cuero: el vestido encarnado (Resumen y Comunicación) Luisina Bourband.....	100
<u>Mesa 5: Educación e historia</u>	
Reflexiones acerca de la puesta en escena: polémica y educación en el siglo XIX (Resumen) María Soledad Nívoli.....	104
Modernismo e inspiración en el cielo de la República. Notas a la obra de Fritz Ringer (Resumen y Comunicación) Carina Mengo, Luciana Mir y Lucio Piccoli.....	105
<u>Mesa 6: Educación y trabajo</u>	
Políticas públicas y niñas, niños y jóvenes (Resumen) Patricia Real, Marcela Salvai y Ramona Domínguez.....	114
Reflexiones críticas en torno a la formación académica universitaria e inserción laboral de los jóvenes (Resumen y Comunicación) María Flaviana Ponce, Salvador Rizzotto, Luis Turco, Horacio Tartaglia, Brenda Turco, Lucio Chendo y Emiliano Torres.....	115
Síndrome de <i>burnout</i> y <i>engagement</i> en docentes universitarios pertenecientes a la Universidad Nacional de Rosario. Relación con la vulnerabilidad psicosociolaboral (VPSL) (Resumen y Comunicación)	

María Romina Cattaneo y Melisa Mandolesi.....122

Encrucijadas en la educación de grado: interrogantes sobre la práctica docente en el encuentro con los futuros profesionales. Experiencia áulica de la Cátedra de Psicología Educativa II

(Resumen)

Equipo de la Cátedra Psicología Educativa II.....131

Mesa 7: Problematización de la sexualidad

¿Generadores de pensamiento crítico? Jornada de géneros y diversidad sexual

(Resumen y Comunicación)

Laura Arocena, Ernesto Bonicatto, Natalia Quinn, Guadalupe Aguirre, Noelia Casatti, Julieta Coll, Fernando Farías, Julieta Álvarez y Mirna Fernando Rafaelli.....132

Desdibujamiento de límites público/privado: aproximación cualitativa a sus implicancias sobre las conductas sexuales

(Resumen y Comunicación)

Raúl Gómez Alonso, Carla Gaido, Mirta Granero, Mariela Lindozzi., Patricia Meroni y Roberto Retamar.....137

Psicoanálisis y teorías *queer*. Del determinismo, la libertad y la responsabilidad en la sexualidad

(Resumen)

Nicolás Bruvera y Nahuel Rey.....145

Psicoanálisis y teorías *queer*. Investigaciones acerca del postestructuralismo

(Resumen)

Adelmo Manasseri.....146

Mesa 8: Educación y salud

Experiencias formativas en Psicología en emergencias y desastres en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario

(Resumen y Comunicación)

Susana M. Sainz.....147

Impactos de la memoria emocional en el aprendizaje, un aporte desde las neurociencias

(Resumen)

Juan Nicolás Cortés.....154

Motivación, depresión y coyuntura histórica en estudiantes de Psicología

(Resumen y Comunicación)

Graciela Bragagnolo, Juan Carabajal, Augusto Ciliberti, Roxana González, Andrea Rinaudo y miembros de la cátedra MIP I.....155

Reflexiones en torno a algunas tensiones que plantean las prácticas de salud y educación referidas a la infancia

(Resumen y Comunicación)

Sebastián Grimblat, Alicia Bertaccini y Andrea Santi.....163

Mesa 9: Problemáticas de la infancia

Análisis del discurso de las representaciones sociales de la desnutrición infantil

(Resumen y Comunicación)

Cecilia Raquel Satriano.....172

Indicadores para la medición de la pobreza en Argentina. Un análisis crítico

(Resumen y Comunicación)

CeciliaMazzoni, Florencia Stelzer, Mauricio Cervigni, Pablo Martino

y Martín Migliaro181

Análisis microsocia l sobre la problemática de jóvenes en situación de encierro y en libertad asistida

(Resumen y Comunicación)

Ana Guiamet.....192

Taller de juego: “Juguemos Jugando” su relación con lo asistencial y la formación de grado

(Resumen y Comunicación)

Daniela Agüero y Yanina Sosic.....198

Mesa 10: Lógica del psicoanálisis

Las objeciones a la intersubjetividad. Lectura retroactiva del *esquema L*

(Resumen y Comunicación)

Martín Boselli.....204

Letra y signifi cante desde el comienzo de la enseñanza de Lacan hasta el escrito de 1972, *l'Etourdit*

(Resumen y Comunicación)

Madeleine Maida Re.....207

La sexuación en los primeros seminarios de Lacan o una lectura retroactiva de la lógica y la topología de 1970

(Resumen y Comunicación)

Héctor Franch.....213

Mesa 11: Neurociencias y biología

La estimulación neurocognitiva como posible herramienta de compensación de déficit cognitivos en niños NBI

(Resumen)

Mauricio Cervigni, Florencia Stelzer, Pablo Martino, Cecilia Mazzoni, Guillermo Alfonso

y Bruno Franco.....218

¿Qué sucede en el cerebro del sujeto adicto? Una revisión de los aportes más signifi cativos de las Neurociencias

(Resumen y Comunicación)

Pablo Martino, Florencia Stelzer, Mauricio Cervigni, Cecilia Mazzoni

e Isaac Montero.....219

Aportes a una mejor motivación del futuro psicólogo para el aprendizaje de conceptos biológicos

(Resumen)

Cristian Delgado, Graciela Lavinia, Romina Scaglia, Marina Terrádez, María Paola Acosta y Eduardo

Audisio.....228

Mesa 12: Entrecruzamientos entre ciencias cognitivas y psicoanálisis

Neurociencia, Psicoanálisis

(Resumen y Comunicación)

Mario Kelman.....230

Actualidad del entrecruzamiento entre neurociencias y psicoanálisis

(Resumen)

Nadia Soledad Peralta y Ana Clara La Licata.....239

Articulaciones del cuerpo y lo simbólico. Divergencias entre ciencia cognitiva y psicoanálisis

(Resumen)

Martina Elizalde.....240

La incidencia del cuerpo en las ciencias cognitivas. Lo que el psicoanálisis puede aportar

(Resumen)

Jaime López.....241

Mesa 13: Psicología y neurociencias

La integración de la plasticidad neuronal en la enseñanza de contenidos biológicos en la carrera de Psicología

(Resumen y Comunicación)

María Paola Acosta y Eduardo Audisio.....242

Repensando mediante redes neuronales el proceso freudiano de represión y formación de síntoma por el mecanismo de condensación

(Resumen y Comunicación)

Mariano Bruno.....251

Un análisis preliminar sobre la relación entre los principios freudianos de placer y constancia desde la perspectiva de Fechner y Herbart

(Resumen y Comunicación)

Mariano Bruno y Mariana Pachioni.....256

El papel actual de la formación en Biología dentro de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Contribuciones para la futura práctica profesional

(Resumen y Comunicación)

Laura Peirano.....261

Mesa 14: Clínica y psicoanálisis

Reflexiones sobre la clínica

(Resumen y Comunicación)	
Verónica Morelli.....	268
Las oposiciones, los binarismos y la ideología en la transmisión del psicoanálisis	
(Resumen)	
Marité Colovini.....	275
<u>Mesa 15: Fundamentos del psicoanálisis</u>	
Elección de neurosis, determinismo y acto	
(Resumen y Comunicación)	
Jorge Ceferino Ceballos.....	276
Contingencia e Inconciente – Avance	
(Resumen)	
Alex Dal Molin.....	285
El juego del determinismo en el psicoanálisis	
(Resumen y Comunicación)	
Luis Pablo Seit.....	287
El s(A), una investigación de Lacan a partir del impasse freudiano	
(Resumen)	
Roberto Bertholet.....	292
<u>Mesa 16: Subjetividad y campo jurídico</u>	
Consentimiento informado y formación del psicólogo	
(Resumen)	
Sergio Sklarevich.	293
Inconmensurabilidad, ética y salud mental	
(Resumen y Comunicación)	
Mariela Ragone.....	294
Las intervenciones profesionales <i>psi</i> en el contexto jurídico forense	
(Resumen y Comunicación)	
Jorge A. Degano, Fernanda Fernández y Silvia Fontana.....	301
<u>Mesa 17: Educación y derechos humanos</u>	
Ética y deontología, una aproximación a la incorporación de los Derechos Humanos en la formación profesional	
(Resumen y Comunicación)	
Raquel Cafferatti, Federico Costa, Betina Monteverde, Eugenia Piazza y Leonardo Rizzo.....	307
Escenarios multiculturales en la universidad. De la tolerancia al valor de la diversidad	
(Resumen y Comunicación)	
Sofía Ugarteche, Jimena Rodríguez y María Isabel Pozzo.....	315

La enseñanza de la Filosofía hoy. Ciudadanía filosófica y Derechos Humanos (Resumen) Gerardo Botteri, Guillermo Finochetto, Manuel Quaranta y Ana Sardisco.....	322
El abordaje de la violencia contra las mujeres desde la perspectiva de género (Resumen y Comunicación) Silvana Leonor Lerma.....	324

JORNADAS DE INVESTIGACIÓN 2012

“Investigar y educar desde una visión crítica de la LES”



27 y 28 de Setiembre de 2012

Facultad de Psicología

Rosario, Argentina

Creemos que la investigación puede constituir la base de una educación no sometida al mercantilismo.

Después de veinte años de aplicación de la Ley de Educación Superior podemos afirmar que las acciones universitarias en investigación no constituyen una excepción respecto de las políticas mercantiles implementadas a comienzos de los '90: creciente fragmentación y especialización de los atributos productivos de los docentes universitarios, incremento de la matrícula estudiantil, mayor intensidad del trabajo, competencia y remuneración diferenciada.

En este contexto, el estímulo de la investigación se ha realizado bajo condiciones de deterioro salarial, burocratización de los procedimientos de acreditación y presentación de informes, sobrecarga laboral, exigencias de evaluación permanente, exigencias de exposición y publicación permanente, produciéndose un efecto que impacta en la generación misma de los conocimientos muchas veces orientada por la presión de los resultados y la productividad y no por la discusión acerca de los fines mismos de aquello que se investiga.

Desde este lugar, pensamos en la necesidad de poner en cuestión esta impronta, generando otros modos de plasmar nuestras producciones mediante formas creativas de compartir conocimientos que incluyan a los sectores populares en el oficio de preguntarnos por la realidad circundante.

Quizás el hecho de compartir el trabajo teórico signifique un pequeño paso en la construcción colectiva.

Objetivos de las Jornadas:

- a) Generar dispositivos que garanticen la discusión entre diferentes grupos de investigadores.
- a) Posibilitar formas creativas de conocimiento que incluyan a los estudiantes en el oficio de preguntarnos por la sociedad, la subjetividad y sus problemas actuales.

Centro Comunitario Asistencial –CeCoAs– y su relación con la Ley Nacional de Educación Superior

Brígida Graciela Lara y Gloria Bereciartua
Grupo de Investigación: Cátedra de Psicología y Psicopatología del Lenguaje
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

La creación del *Centro Comunitario Asistencial –CeCoAs–* como extensión docente/asistencial de la Cátedra de *Psicología y Psicopatología del Lenguaje*, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario, surgió como necesidad de brindar un servicio a la comunidad que posibilitara a los alumnos la oportunidad de articular teoría y práctica. Los Proyectos de Investigación realizados y en curso tienen como eje de interés las problemáticas derivadas de la propia actividad del CeCoAs. A propósito de la *Ley Nacional de Educación Superior –LES–* que plantea en su Artículo 4 del Capítulo 1: De los fines y objetivos “Son objetivos de la Educación Superior (...) a) Formar científicos, profesionales y técnicos, que se caractericen por la solidez de su formación y por su compromiso con la sociedad de la que forman parte (...), h) Proponer a un aprovechamiento integral de los recursos humanos y materiales asignados, i) Incrementar y diversificar las oportunidades de actualización, perfeccionamiento y reconversión para los integrantes del sistema y para sus egresados” es nuestra intención: dar a conocer las actividades de docencia, extensión e investigación que, desde el año 1993 de forma continua y sostenida, se vienen realizando en la Cátedra e informar acerca de la tarea de formación de grado que se viene llevando a cabo y que forma parte de la investigación en curso titulada “La interacción lingüístico-discursiva en el espacio de los talleres lúdico y terapéutico que funcionan en el Centro Comunitario Asistencial–CeCoAs–. Su relación con la formación de grado”.

Palabras clave: CeCoAs - docencia - asistencia - investigación - formación de grado

Introducción

La creación del *Centro Comunitario Asistencial –CeCoAs–* como extensión¹ docente/asistencial de la Cátedra de *Psicología y Psicopatología del Lenguaje*, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario, surgió como necesidad de brindar un servicio a la comunidad que posibilitara a los alumnos la oportunidad de observar en la práctica lo que se sustenta desde la teoría, tomando contacto con el medio en el cual desarrollarán su futura actividad profesional. Funciona, desde 1993, en el mismo ámbito de la Facultad. Tiene a su cargo *la prevención de dificultades en el lenguaje y aprendizaje escolar y la asistencia de niños y/o adolescentes que ya las presentan*. La atención, que se realiza en forma gratuita, es llevada a cabo por Psicólogas y Fonoaudiólogas que basan su

¹ De la Extensión Universitaria y Función Social el Estatuto de la Universidad Nacional de Rosario en su Artículo 84 determina: “La Universidad jerarquizará la función de extensión universitaria de manera de cumplir lo establecido en el presente Estatuto. A tal efecto se desarrollarán programas y proyectos que integrarán áreas:

- Desarrollo social y promoción comunitaria.
- Desarrollo cultural.
- Vinculación y transferencias tecnológicas.
- Comunicación
- Editorial.

trabajo desde la interdisciplina tanto para la realización de los procesos diagnósticos como para los abordajes terapéuticos.

Las actividades del CeCoAs no sólo se relacionan a los aspectos clínico-asistenciales y su articulación con la transferencia docente-alumno, sino que, además, es importante destacar el eje de investigación que, en los últimos años, ha cobrado relevancia dentro de la Cátedra y del equipo del Centro. En este punto, los Proyectos de Investigación realizados y en curso tienen como foco de interés las problemáticas derivadas de la propia actividad del CeCoAs.

A propósito de la *Ley Nacional de Educación Superior –LES–*, que plantea en su Artículo 4 del Capítulo 1: De los fines y objetivos: “Son objetivos de la Educación Superior (...) a) Formar científicos, profesionales y técnicos, que se caractericen por la solidez de su formación y por su compromiso con la sociedad de la que forman parte (...), h) Proponer un aprovechamiento integral de los recursos humanos y materiales asignados, i) Incrementar y diversificar las oportunidades de actualización, perfeccionamiento y reconversión para los integrantes del sistema y para sus egresados”, es nuestra intención dar a conocer las actividades de docencia, extensión e investigación que, desde el año 1993 de forma continua y sostenida, se vienen realizando en la Cátedra e informar acerca de la tarea de formación de grado que se viene llevando a cabo y que forma parte de la investigación en curso: *La interacción lingüístico-discursiva en el espacio de los talleres lúdico y terapéutico que funcionan en el Centro Comunitario Asistencial -CeCoAs. Su relación con la formación de grado.*

CeCoAs- Investigación- Formación de grado

Como recién se mencionó, la puesta en marcha del CeCoAs motiva la necesidad de investigar cuestiones vinculadas a las actividades que, en este espacio, se llevarían a cabo. Es así como, en 1995, teniendo en cuenta que los primeros niños fueron derivados por las docentes del primer ciclo de nivel inicial de la *Escuela Juana Elena Blanco –Pasco 453, Rosario–*, presentamos una propuesta de temas a investigar al Dr. Ovide Menin y a la Dra. Norma Desinano, quienes aceptan, de manera entusiasta, la dirección y co-dirección del primer PID² radicado en la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Facultad.

En este caso, el proyecto se centraba en investigar la problemática de la escritura, en particular, la articulación como factor organizador de la actividad gráfica y escritural. Los resultados del mismo permitieron presumir consistencia entre las características de la textualización de cierto tipo de descripciones y las representaciones espaciales. De manera que, en una segunda investigación³ se plantea el estudio de las posibles relaciones entre escrituras narrativas y descriptivas infantiles y los resultados de Tests como el Guestáltico Visomotor de Bender y Diseño de los Cubos de Kohs, por un lado, y el de Familia Kinética, por otro, respecto de las representaciones espaciales y temporales.

Ahora bien, durante el período mencionado 1995-2001, el aumento significativo de niñas/os en atención y la demanda de consultas motivan la necesidad de replantear las actividades diagnósticas de admisión, del mismo modo que la revisión de las formas de

2 *La problemática de la escritura. La articulación como factor organizador en la actividad gráfica y escritural.* Director: Dr. Ovide Menin. Co-dirección: Prof. Norma Desinano. Código Proyecto: L 049. Período: 01/12/1995 a 31/12/1997. Sede de Proyecto: Facultad de Psicología, UNR.

3 *Escritura y Representación del espacio y del tiempo en el niño.* Director: Dr. Ovide Menin. Co-dirección: Prof. Norma Desinano. Código Proyecto: L 085. Evaluado y aprobado. 24-03-99. Período: 01/01/1998 a 31/12/2001. Sede de Proyecto: Facultad de Psicología, UNR.

evaluación de las primeras entrevistas con la finalidad de aunar criterios y especificar modalidades de intervención.

Es así como a partir de estos dos ejes, en el tercer Proyecto de Investigación⁴ se plantea no sólo la reorganización de las actividades del CeCoAs sino, también, el logro de una efectiva formación del personal involucrado en el Centro. Los resultados obtenidos de esta investigación hicieron notar por una parte, la necesidad de estudiar en profundidad los fenómenos complejos que se ponían de manifiesto a través del análisis de las entrevistas de admisión realizadas por los profesionales del CeCoAs y, por otra, la posibilidad de que estos estudios y las experiencias de análisis pudieran capitalizarse en relación con la formación de grado en el propio ámbito específico.

Como continuidad de este trabajo, el siguiente proyecto⁵ se basó en un planteo analítico y de elaboración teórica en torno a la entrevista como actividad clínica, especialmente en su modalidad de “entrevista de admisión” a un Centro Asistencial o de “primer contacto” con un posible niño/a o familiar adulto. Durante el período 2003-2006, las tareas de investigación posibilitaron –en su última etapa– incluir a alumnos de grado como observadores no participantes en las entrevistas de admisión para luego, en un segundo momento, transmitir la experiencia de observación al resto de sus compañeros en el espacio de los Talleres que dependen de la Cátedra.

Esta primera experiencia de articular la investigación con la formación de grado motiva un nuevo Proyecto de Investigación⁶ que tiene entre sus objetivos estudiar aspectos de contenidos teóricos específicos de la asignatura, en general y, la importancia de la interacción lingüístico-discursiva adulto/niño, en particular. De manera que, la propuesta se centró en la interacción lingüístico-discursiva en la Clínica con niños en el contexto del CeCoAs y con niños que asisten al *Jardín Puerto Alegría* cercano a la Facultad debido al acercamiento de los docentes de la institución al Centro para realizar consultas y posteriores derivaciones. El trabajo que se lleva a cabo durante el período 2007-2010, permitió no sólo retroalimentar las actividades terapéuticas realizadas en el Centro, sino también introducir a los alumnos en la compleja tarea de la interacción adulto/niño en atención. Posibilitó, además, establecer una base de comparación entre las interacciones dentro del ámbito escolar con niños sin dificultades y la interacción en el campo terapéutico.

CeCoAs y la investigación en curso

Los resultados de la investigación mencionada impactaron, de modo recursivo, en la relación docencia-investigación-CeCoAs-Comunidad-Formación de Grado al favorecer enlaces entre los participantes de los citados ámbitos de acción. En el caso del impacto a la comunidad, la experiencia permitió un contacto sostenido con el *Jardín Puerto Alegría*. Las conclusiones obtenidas del análisis de las interacciones lingüístico-discursiva docente-

4 *El Centro Asistencial a la Comunidad: reorganización de sus actividades*. Directora: Prof. Norma Desinano. Co-dirección: Lic. Brígida Lara. Código Proyecto: PSII3. Período: 01/01/2002 a 31/12/2003. Sede de Proyecto: Facultad de Psicología, UNR.

5 *Centro Asistencial y formación de grado. La entrevista en el contexto del Centro asistencial y en relación con la formación de grado*. Dirección: Dra. Norma Desinano. Co-dirección: Dra. Brígida Lara. Código Proyecto: PSI42. Período 31/01/2004 a 31/12/2006. Sede de Proyecto: Facultad de Psicología, UNR.

6 *La interacción lingüístico-discursiva en la Clínica con niños en el contexto del Centro Asistencial (CeCoAs). Su relación con la Formación de Grado*. Dirección: Dra. Brígida Lara. Co-dirección: Dra. Gloria Bereciartua. Código Proyecto: PSI 138. Período: 01/01/2007 a 31/12/2010. Sede de Proyecto: Facultad de Psicología, UNR.

niñas/os en una actividad que propuso *contar* un cuento en el contexto de la Sala de Cuatro Años del mencionado establecimiento muestran cómo el estilo de intervención del adulto obstaculiza la posibilidad de armar una historia, por parte de los niños, resultando ineficaz por su excesiva participación.

Por otra parte, la necesidad de generar desde el CeCoAs un espacio de participación que promueva trabajar con las dificultades del lenguaje, el posicionamiento respecto del saber y el tejido de nuevos lazos para niñas/os con problemáticas cognitivas moderadas y/o leves y niñas/os vecinos al ámbito del Centro posibilitó la creación de dos Talleres: *Terapéutico Ronda Redonda* y *Lúdico Juguemos Jugando*. El primero funciona en el mismo ámbito del CeCoAs, en tanto el segundo, en las instalaciones del *Jardín Puerto Alegría*.

De manera que, la investigación en curso⁷ tiene como objetivo el estudio de la interacción lingüístico discursiva en la Clínica con Niños en el contexto de estos dos nuevos dispositivos de intervención grupal. El trabajo busca asimismo sostener la relación con la formación de grado que se viene llevando a cabo desde hace varios años.

Al tratarse de una experiencia de investigación-acción, la construcción del conocimiento de la realidad sobre el objeto de estudio permite introducir a los alumnos de grado en la problemática a través de la observación y participación directa de dos alumnos por cada uno de los doce talleres de la Cátedra.

Metodología

En una primera instancia las responsables del CeCoAs –dos Psicólogas y dos Fonoaudiólogas– dan a conocer a los alumnos, en los horarios de los doce Talleres, la experiencia desarrollada en el Centro, explicitando cada uno de los dispositivos de intervención y el tipo de problemáticas que se recibe. Los alumnos toman registro escrito del relato.

En una segunda instancia, cada docente responsable del Taller re-trabaja con los alumnos lo registrado en dicha presentación, se retoman contenidos teóricos de la asignatura y se propone establecer posibles articulaciones. En esta ocasión se fijan los lineamientos de la actividad de observación directa del trabajo clínico que se llevará a cabo en el CeCoAs y se organizan los encuentros de acuerdo a las posibilidades horarias de los alumnos. La elección de los dos estudiantes, por lo general, varía según las posibilidades horarias y en caso de ser más de dos postulantes, se resuelve por sorteo.

Finalmente, realizada la observación, cada pareja expone frente al resto de sus compañeros la experiencia llevada a cabo en cada una de sus comisiones de Taller. En todos los casos, la docente responsable del mismo oficia de mediadora de la discusión debiendo redactar un informe que reúna lo más significativo de los testimonios y las conclusiones de la experiencia.

En el presente año, dado que la actividad de observación se llevará a cabo a mediados de septiembre, las conclusiones corresponden a la observación realizada durante el año 2011.

Conclusiones

Respecto de:

- **La presentación del CeCoAs por parte de las profesionales responsables.** En todas las comisiones de Taller, la exposición resultó interesante y muy motivadora.

⁷ *La interacción lingüístico-discursiva en el espacio de los Talleres Lúdico y Terapéutico que funcionan en el Centro Comunitario Asistencial -CeCoAS. Su relación con la formación de grado.* Dirección: Dra. Brígida Lara. Co-dirección: Dra. Gloria Bereciartua. Código del Proyecto: PSI 234. Período: 01/01/2011 a 31/12/2014. Sede de Proyecto: Facultad de Psicología, UNR.

Los alumnos participaron activamente haciendo preguntas. Surgió la propuesta de que la Cátedra implemente un sistema de pasantías para alumnos del último año de la Carrera teniendo como condición haber aprobado *Psicología y Psicopatología del Lenguaje* y su correlativa *Educativa II*. La mayoría destacó la importancia de brindar un Servicio gratuito a la Comunidad, que funcione en el mismo ámbito de la Facultad desde un abordaje interdisciplinario.

- **La experiencia de observación por parte de los alumnos según el dispositivo de intervención clínica. El re-trabajo posterior en cada uno de los talleres.** En este punto, la experiencia varió según el estilo del docente responsable de cada uno de los doce Talleres y el interés de los alumnos por algún aspecto en particular. No obstante, en todos los talleres los alumnos coincidieron en valorar:
 - * El trabajo interdisciplinario llevado a cabo en el CeCoAs. “Es desde estas prácticas compartidas desde dónde se enriquece algo de nuestra especificidad”.⁸
 - * La consideración de la realidad económica, social y familiar del niño en atención.
 - * El respeto del horario fijado para cada dispositivo de intervención y del tiempo de atención.
 - * El abordaje integral considerando los aspectos lingüísticos, cognitivos y afectivo-emocionales tal como se plantean en la *Cátedra de Psicología y Psicopatología del Lenguaje*. En este punto, se destacó su importancia como dispositivo articulador de los contenidos programáticos de los dos cuatrimestres de la asignatura mencionada.
 - * La experiencia realizada por los alumnos como un acercamiento a la práctica del Psicólogo en la Clínica con Niños.
 - * La importancia de contar con una guía de observación orientadora.
- **El re-trabajo por parte de los docentes y profesionales del CeCoAs.** Si bien tanto los docentes de la Cátedra como los profesionales del CeCoAs coincidieron en destacar lo positivo de la experiencia, propusieron que esta actividad sea planeada después del Primer Parcial –una vez iniciado el Segundo Cuatrimestre–, ya que en esta oportunidad, la cercanía con la fecha del Segundo Parcial y la culminación del ciclo lectivo tuvo como inconvenientes organizar los distintos horarios de los dispositivos clínicos según las posibilidades de los alumnos. Además, los docentes manifestaron la necesidad de una reunión previa con los profesionales del CeCoAs para precisar qué información puntualizar. Coincidieron con la inquietud de los alumnos respecto de confeccionar una guía orientadora para la observación y con la conveniencia de trabajar previamente el contenido de la misma.
- **El re-trabajo por parte del equipo de investigación.** Como primera experiencia de observación se decidió *ex profeso* no condicionar a los alumnos con una guía que limitara la observación. Esta decisión resultó positiva ya que promovió interrogantes que fueron trabajados en los espacios de Taller acerca de qué aspectos considerar en la interacción adulto/niñas/os según el dispositivo que se implemente: la problemática particular, la estrategia de intervención, la participación o no de ellos según la actividad propuesta, la demanda de los niños, entre otros. En una segunda instancia, se espera trabajar con registros de videos

Para finalizar, tomando en cuenta el pedido de los alumnos y docentes de los Talleres, para esta segunda instancia de observación, se ha confeccionado una guía orientadora. La misma ha sido discutida con los docentes de la Cátedra. Además, se espera incluir un

⁸ Registro de los Talleres de la Comisión 10 de la *Cátedra de Psicología y Psicopatología del Lenguaje*, año 2011.

registro de video que se sume a los registros escritos. Resta resolver el tema de implementar un sistema de pasantías con graduados. Respecto de este último punto, los cargos simples de los profesionales responsables de asistencia del CeCoAs determinan un límite. Generar un espacio de discusión entre lo ideal que propone la LES y la realidad presupuestaria que limita el *hacer* puede constituir un muy buen comienzo.

Bibliografía

- AIKEN, L., *Test Psicológicos y evaluación*, México: Pearson Educación, 2003.
- AGÜERO, D., BEARZOTTI, V. y M. C. GURGONE, “Centro Comunitario Asistencial. La entrevista de admisión y el Taller Terapéutico Interdisciplinario *Ronda Redonda*, dos modalidades de intervención clínica”, en *Actas Primer Congreso Universitario Latinoamericano de Investigaciones Interdisciplinarias en Salud Mental*, Agosto de 2010, pp. 193- 198.
- ARZENO, G., *Nuevas aportaciones al psicodiagnóstico clínico*, Buenos Aires: Paidós, 1993.
- BERECIARTUA, G. y M. C. GURGONE, “De la interacción conversacional al relato. Una aproximación a la práctica narrativa en niños que requieren estimulación lingüística específica”, en *Actas del I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XVI Jornadas de Investigación. Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*, Tomo II, Buenos Aires: Facultad de Psicología, UBA, 2009, pp. 408- 409.
- BURNS, R. y H. KAUFMAN, *Los dibujos kinéticos de la familia como técnica psicodiagnóstica*, Buenos Aires: Paidós, 1978.
- BENDER, L., *Test Gestáltico Visomotor (BG). Usos y aplicaciones clínicas*, Barcelona: Paidós. 1985.
- LARA, B. (comp.), *Lenguaje una perspectiva interdisciplinaria. Escritos 1*. Rosario: Amalevi, 2005.
- REY, A. y P. OSTERRIETH (1944) *Protocolo Test de la Figura Compleja de Rey-Osterrieth*, 1994.

Otras fuentes

- Estatuto de la Universidad Nacional de Rosario, aprobado por la Asamblea universitaria del 25 de junio de 1998. Ordenada su publicación en el Boletín Oficial por Resolución N° 1366 del Ministerio de Cultura y Educación. Publicado en el Boletín Oficial N° 28.942, el 22 de julio de 1998.
- Resolución N° 024/92. Consejo Directivo. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario, 27 de mayo de 1992. Art. 1: El Consejo Directivo resuelve aprobar la creación del Centro Asistencial. Art. 2: Aprobar la metodología de trabajo de dicho Centro para el ciclo lectivo 1992, presentado por la Profesora Titular de la Cátedra de Psicología y Psicopatología del Lenguaje y funcionando en dependencia de la Facultad de Psicología.

Proyecto de investigación, proyecto de encuentro entre docentes. Recuperando preguntas sobre las prácticas pedagógicas inclusivas

Carina Venanzetti, Natalia Forlini,
María Crisalle, Micaela Balbis,
Ernesto Bonicatto y Guadalupe Aguirre
Grupo de Investigación: PSI 262
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

Las primeras experiencias de investigación de quienes egresaron en la última década del siglo pasado se produjeron en el marco de participación en Proyectos de Investigación con el formato instalado en paralelo a la Ley de Educación Superior.

Si bien este tránsito permitió acceder a nuevos conocimientos respecto a las temáticas específicas y realizar primeros tránsitos en modalidades de investigación, la participación en éstos quedaba fuertemente influida por el deber ser del cumplimiento “con responsabilidad de su función docente, de investigación y de servicio” y la actualización y perfeccionamiento “de modo continuo a través de la carrera académica” previsto en los Artículos 11 y 12 de la Ley de Educación Superior. La necesidad de contar con antecedentes de investigación y de poder dar cuenta de las formalidades solicitadas que respaldaran tales antecedentes terminaba definiendo buena parte de los tiempos y modalidades de los procesos de trabajo.

El presente trabajo da cuenta del proceso por el cual un conjunto de *compañerxs* de equipos de cátedras de la Carrera de Ciencias de la Educación y de Psicología, decidimos intentar revertir este sesgo enajenador que tomaban algunos proyectos de investigación, y construir un proyecto como espacio de encuentro de trabajo entre profesionales de diversas disciplinas que compartían un interés temático en común: la vinculación entre los conocimientos transmitidos/desarrollados en la universidad y las prácticas pedagógicas sostenidas en contextos de exclusión y de vulnerabilidad social.

La práctica profesional de una de *nosotrxs* en la *Escuela Orquesta del Barrio Ludueña* de la ciudad de Rosario, fue la experiencia que nos resultó convocante ya que permitía investigar en una situación específica la potencialidad de las prácticas pedagógicas para la inclusión social.

Por esto, definimos como objetivo general analizar la incidencia de estas prácticas pedagógicas en la inclusión escolar y social de los niños y niñas que participan en la *Escuela Orquesta*. Y como objetivos específicos, la indagación del uso de instrumentos musicales como instrumentos de la cultura, la identificación de las potencialidades específicas de estas prácticas pedagógicas para la inclusión escolar y el sostenimiento en la escolaridad de niñas y niños y el rastreo de posibles sesgos de género en las instancias grupales de trabajo.

Nos sostenemos en la investigación etnográfica para describir y analizar “esta escena cultural determinada” con el propósito de comprender el punto de vista, las “improntas de sentido”, las motivaciones que los actores otorgan a sus propias acciones, los proyectos personales y colectivos y el entorno socio cultural que los rodea. Trabajamos entonces con técnicas de recolección de datos que se encuadran dentro de la metodología cualitativa de investigación, como el análisis documental, las observaciones y las entrevistas en profundidad.

El trabajo de campo consiste en nuestro desplazamiento al sitio de la experiencia para el registro de las situaciones sociales y culturales mediante las técnicas explicitadas y en la utilización de un marco teórico que da significación y relevancia a los datos sociales.

Al momento, nuestra investigación se encuentra en etapa de recolección de datos y nos es de interés la participación en estas Jornadas para compartir esta experiencia con equipos de temáticas y perspectivas, ya que esto genera un intercambio potenciador de nuestras prácticas de investigación.

Palabras clave: educación no formal - educación formal - inclusión escolar - práctica potenciadora - género

Introduciéndonos en un proyecto de investigación desde un proyecto de encuentro entre docentes

La delimitación temporal de esta investigación abarca el período que comprende la fundación y establecimiento de la Escuela Orquesta, como institución educativa no formal en el Barrio Ludueña, hasta el año 2012 inclusive (año en el que se realizan las observaciones y entrevistas). Examinar aspectos de la historia del barrio y de la escuela, contribuye a la elaboración de la identidad barrial que en un juego de relaciones y diferenciaciones va configurando la identidad de aquellos pobladores –niñas y niños– pertenecientes al barrio y a la escuela. En este sentido, buscamos conocer cómo se establecerían grados de homogeneidad e identificación y movimientos de conjunción y disyunción en aspectos propios de la identidad marcando sesgos de géneros.⁹ La identidad como “el resultado de un proceso de constitución continua, durante el cual diversos elementos contradictorios no sólo se unen sino que se mantienen en tensión y lucha. En este movimiento hay cambios y continuidad”.¹⁰

La metodología cualitativa es la más adecuada para abordar dicho objeto de investigación a partir de entrevistas semiestructuradas, observaciones y análisis de documentos.

Para conocer la realidad desde la óptica científica se hace necesario analizarla partiendo desde lo simple hacia lo complejo. En lo concreto encontramos la síntesis de muchas determinaciones. La unidad de lo diverso: “... aparece como proceso de síntesis, como resultado, y no como punto de partida, aunque sea el verdadero punto de partida (...) de la percepción y la representación”.¹¹ Se trata de mirar lo particular como representación y condensación de lo general, puesto que en lo particular y cotidiano está contenida la historia social. La singularidad de la integración de dichos procesos es lo que permite apreciar la heterogeneidad con que se llevan a cabo.

Las observaciones no participantes son realizadas en los talleres y diferentes espacios que comprenden la dinámica de la Escuela Orquesta. Procurarán examinar el fenómeno que nos ocupa en el momento de su despliegue y desarrollo para luego poder analizarlo según los objetivos propuestos.

El análisis de documentos amplía el análisis de lo institucional y organizacional desde propuestas y proyectos que se plasman en dichos documentos.

9 GRAVANO, A. y R. GUBER, *Barrio sí, villa también*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1991.

10 RACEDO, J. (et al.), *Patrimonio cultural e identidad. Culturas populares, memoria social y educación*, Buenos Aires: Cinco, 2004, p. 21.

11 VASILACHIS DE GIALDINO, I., *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*, Buenos Aires: CEAL, 1993, p. 33.

En este primer año del curso del proceso de investigación, nos hemos situado en una recuperación de la historia de la Escuela Orquesta y una indagación exploratoria de sus modalidades de funcionamiento y vinculación con el contexto barrial e institucional en el cual está inserta. Este primer momento nos permitirá trabajar sobre el objetivo general de “analizar la incidencia de sus prácticas pedagógicas en la inclusión escolar y social de los niños y niñas que participan en ellas” y “evaluar las prácticas de la Escuela Orquesta como potenciadoras de la inclusión escolar y el sostenimiento en la escolaridad en niñas y niños”. Consideramos entonces, que en el próximo año, en un análisis más específico podremos abordar los demás objetivos respecto de “indagar el uso y apropiación de instrumentos orquestales, desde las significaciones culturales, para la constitución de grupo e inclusión social” y “observar posibles sesgos de género en la potencialidad de las prácticas de la Escuela Orquesta para la inclusión escolar”.

Enlazando con experiencias previas y trabajando sobre los conceptos para pensar estas prácticas pedagógicas

En este apartado tratamos de dar cuenta de las investigaciones existentes respecto de la problemática planteada y el lugar que ocupa nuestra propuesta de investigación en relación con ellas, ubicando así nuestro querer en relación al querer del otro.

Además de reconocer y considerar la existencia de investigaciones similares intentaremos hallar en ellas ese espacio que espera ser habitado con una producción singular. Es decir, como lectoras nos enfrentamos a investigaciones publicadas y como productoras, el gran desafío consiste en producir un nuevo proyecto partiendo de interrogantes, del trabajo con categorías de análisis y de palabras clave en busca de un análisis científico de la temática a abordar.

En primer lugar, consideramos diversas publicaciones como *antecedentes temáticos*. Giselle Garat en su ponencia: “Educación artística. Las orquestas infantiles como herramienta para democratizar el acceso a una educación de calidad”¹² analiza el impacto educativo que generan las Orquestas sociales establecidas en su país, Chile. A partir de sus investigaciones, manifiesta el desarrollo de aspectos sociales y el aumento del rendimiento asociado a la participación en las orquestas infantiles, que puede convertirse en un aporte para la educación y el sistema educacional chileno, elevando los resultados académicos en algunas asignaturas del currículo escolar.

En segundo lugar, la experiencia presentada en “Por el derecho a ser quien soy”¹³ que se realizó en Santa Fe entre los años 2000 y 2004, refiere a diversas prácticas de educación popular desarrolladas tanto en ámbitos de educación formal como no formal. Estas experiencias remiten a prácticas vinculadas con lo artístico/expresivo para el fortalecimiento de las condiciones necesarias para la inclusión educativa.

Otro escrito que puede considerarse un antecedente del proyecto actual es: “Andando juntos. Una experiencia de prevención de la exclusión escolar”.¹⁴ Este trabajo presenta un análisis de la implementación de un Proyecto de prevención de la exclusión escolar

12 GARAT, G., “Educación artística. Las orquestas infantiles como herramienta para democratizar el acceso a una educación de calidad”, ponencia presentada en *Actas de Congreso Iberoamericano de Educación METAS 2021*, Buenos Aires: 12, 13 y 14 de septiembre de 2010 en <http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/congreso/EDUCARTISTICA/R1919_Garat.pdf> [Consulta: 5 de junio de 2012].

13 BOVERO, M., CRISALLE, M. y T. KAKISU, *Por el derecho a ser quien soy. Prácticas y reflexiones educativas con chicos y chicas a contramano de la pobreza*, Santa Fe: Acción Educativa, 2005.

14 MONTOYA, L. CRISALLE, M. y S. GRANDE (comps.), *Andando juntos. Una Experiencia de Prevención de la Exclusión Escolar. (Equipos FAE, Rosario, 2004-2007)*, Área de Inclusión. Secretaría de Salud. Municipalidad de Rosario, Rosario: Laborde Editor, en prensa, 2012.

realizado en Rosario entre los años 2004 y 2007. En el escrito se destaca el modo en que diferentes prácticas comunitarias, intervenciones interdisciplinarias y dispositivos educativos no formales, colaboran en el fortalecimiento de la inclusión y el sostenimiento de mayor calidad de la escolaridad.

Por último, un antecedente directo lo constituye el trabajo final de la *Carrera de postgrado de especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria* realizado por la directora de este proyecto, que se titula: “Aprender es salud. Relación entre aprendizaje y salud en niños del primer ciclo de la E.G.B. de contexto socio-económico desfavorable de una escuela de Rosario” presentando un análisis de lo acaecido respecto de los niños y niñas que formaron parte de las primeras prácticas del Proyecto Vibrato, proyecto que luego da origen a la actual Escuela Orquesta de Ludueña. En este trabajo se afirma que la participación en dispositivos tales como los talleres de violín y violonchelo propician procesos sublimatorios que, en tanto están relacionados...

... con la producción de objetos socialmente valorados tienen un efecto filiatorio para el sujeto. Este efecto se ve reduplicado cuando ésta (la sublimación) se propicia desde espacios gestados dentro de una institución tan particular para los niños como la escuela. De esta manera comienzan a producirse, a abrirse “líneas de fuga”, caminos más diversos, que resultan inclusivos para los niños...¹⁵

Más allá de la temática compartida con los antecedentes referidos, la pregunta específica de investigación que motoriza este trabajo es: ¿qué valores, prácticas y creencias constituyen y complejizan a los niños de la Escuela Orquesta del Barrio Ludueña como niños en contexto de pobreza hacia la búsqueda de la inclusión social y escolar?

Ubicamos el fenómeno de la *exclusión escolar y social* desde una perspectiva que sitúa la pobreza como el efecto de procesos político sociales, que provocan mayores o menores niveles de vulnerabilidad¹⁶ en diferentes sectores de la sociedad. El concepto de *habitus*, como “producto del trabajo de inculcación y apropiación necesario para que esos productos de la historia colectiva, que son las estructuras objetivas, consigan reproducirse bajo la forma de disposiciones duraderas y ajustadas, que son condición de su funcionamiento”¹⁷ nos remite al concepto de *inclusión social y escolar* en niñas y niños en tanto nos permite ampliar lo que manifestamos. En tanto “estructuras estructuradas se predispone a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, principios generadores de prácticas y de representaciones”¹⁸. De allí su doble carácter de reproductor aunque productor de relaciones, vínculos y estructuras.

Para las familias de los sectores excluidos de la sociedad –es decir aquellos que se hallan en un estado de privación, desenlace de procesos progresivos de desafiliación social– los lazos con las instituciones del Estado o civiles, son frágiles en extremo. En esta situación, la *inclusión escolar* puede resultar el primer acceso a las instituciones básicas de un Estado, como proceso de integración que posibilitaría integrar un grupo extrafamiliar de pertenencia y permitiría el acceso a los bienes culturales y sociales que la escuela transmite. Por lo tanto, la inclusión escolar es una de las condiciones de posibilidad para la

15 AGUIRRE, G., *Aprender es salud. Relación entre aprendizaje y salud en niños del primer ciclo de la E.G.B. de contexto socio-económico desfavorable de una escuela de Rosario*, Tesis de especialidad inédita, Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Psicología, 2008, p. 54.

16 CASTEL, R., *La metamorfosis de la cuestión social*, Buenos Aires: Paidós, 1995.

17 BOURDIEU, P., *El sentido práctico*, Madrid: Taurus, 1991, p. 99.

18 BOURDIEU, P., *La distinción. Criterios y clases sociales del gusto*, Madrid: Taurus, 1988, p. 88.

inclusión o integración social. Condición de posibilidad que necesita al mismo tiempo de instituciones que hagan lugar a las características de los sujetos singulares.

Dado que la inclusión y la exclusión social no son situaciones naturales sino procesos históricos y políticos, entendemos que:

Se trata de pensar cuáles son las formas de inclusión que ayudarán a resolver algunas de las injusticias actuales, y cómo pueden pensarse mecanismos e instituciones que eviten cristalizarlas permanentemente y las conviertan en una alteridad total y absoluta.¹⁹

En este sentido es que entendemos que la modalidad de esta Escuela Orquesta constituye un pasaje entre instancias de educación no formal y no formal y puede potenciar las posibilidades de inclusión social.

La Escuela Orquesta desde la *educación no formal* aparece como una forma de relación especial, ya sea entre niños - niños, o bien, niños - adulto con un claro valor educativo. Punto de partida que nos posiciona y nos permite referir a la categoría *función potenciadora* de formaciones psicológicas como elemento vertebral y punto de partida de este proyecto.

Entendemos *función potenciadora* de acuerdo a los planteamientos realizados por Lev Semiónovich Vygotsky²⁰ en relación al concepto de *zona de desarrollo próximo*, desde la conexión entre la interrelación social y la actividad psicológica individual.

Este planteamiento obliga a ratificar una idea planteada por el autor, donde destaca que no sólo es necesario saber lo que el niño ha madurado, su nivel de desarrollo actual hasta el día en que lo conocimos, lo que el niño sabe hasta ese momento en que vamos a impartir un conocimiento, sino que considera que todo aquel que trabaja²¹ con el niño debe preocuparse por el desarrollo que está próximo a alcanzar. Intención que pone de manifiesto que la enseñanza debe apuntar a ese nivel próximo y que las interacciones sociales dentro de la *zona* deben organizarse de modo que sostengan la actividad del niño hasta que sea capaz de realizarla por sí solo y sin ayuda, proceso que el autor denomina *internalización*. Vygotsky afirma al respecto:

El dirigir la enseñanza al ejercicio de tareas cuya realización está ya a un nivel madurado es algo inútil, al igual que lo es plantear actividades cuyo contenido se sale de la ZDP. El truco estaría pues en situar el objetivo de la instrucción dentro de la zona y suministrar el apoyo contextual necesario para que el niño pueda llegar a realizar adecuadamente las tareas que se pretenda que aprenda, primero con ayuda y luego por sí solo.²²

Objetivo considerado primordial, ya que posiciona al trabajo docente y al docente en su trabajo con sostenimientos, obsequios de ayudas –entendidos como puentes, intermediarios, instrumentos de mediación– para potenciar, avivar, despertar y poner en funcionamiento toda una serie de procesos de desarrollo que, en el curso interno del

19 DUSSEL, I., “Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista”, en *Cadernos de Pesquisa*, Volumen 34, 122, maio/ago 2004, p. 331.

20 VYGOTSKY, L., *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires: Fausto, 1995.

21 Nos referimos a la concepción marxista del trabajo en donde, por medio de instrumentos, el hombre modifica el mundo, pero al mismo tiempo en un movimiento dialéctico, se ve él mismo modificado.

22 VYGOTSKY, L., *Op. Cit.*, supra, nota 12, p. 37.

desarrollo, se convierten en propiedades internas y propias del niño, logrando así una consolidación adecuada en la estructuración de sus funciones psíquicas superiores.

Ponemos énfasis en el concepto de *trabajo* en espacios de interacción humana –adultos y niños–, mediado por el uso y creación de instrumentos orquestales impactando en el desarrollo y complejización del psiquismo de estos niños y dando cuenta de una forma de comportamiento superior, específicamente humana.

Desde este punto de vista, filo y ontogenéticamente, consideramos importante no sólo el uso de estos instrumentos como herramientas, sino la posibilidad de que mediados por el trabajo puedan adquirir la categoría de instrumentos al estar significados por la cultura. Es desde ese posicionamiento del trabajo docente que reivindicamos la función de la Escuela Orquesta.

En relación con lo expresado, definimos el término *instrumento musical* como un medio o puente externo y humanamente construido, al cual el niño recurre para desplegar *procesos psicológicos superiores*, es decir para activar un trabajo psíquico. Al mismo tiempo, consideramos importante comprender que no está en las manos la posibilidad de usar herramientas, pero sí, en las capacidades psicológicas de ese niño, con esas manos y con ese instrumento. Nos referimos a la actividad o trabajo psicológico de esas manos con ese instrumento y su incidencia en la constitución, complejización y devenir del psiquismo humano.

Expresamos así una continuidad y, a su vez, una ruptura respecto de esa continuidad filogenética entre simios/animales y humanos, siendo la ontogénesis la que actúa como separación, como diferenciación y como resistiendo y cuestionando esa continuidad evolutiva filogenética y dando origen a una forma de comportamiento propia de los seres humanos: el uso, creación de instrumentos orquestales como instrumentos simbólicos externos, humanamente construidos para comunicar sus pensamientos.

Toda actividad creadora posee como base a la imaginación que se encuentra manifestada por igual en los aspectos culturales, científicos o técnicos de la vida del hombre. Todo lo que no tenga que ver con el mundo de la naturaleza y sí con el de la cultura es el resultado de la imaginación y de la creación humana. Por lo tanto, todos los seres humanos poseemos capacidad para la creación. Cabe aclarar que la combinación creadora no se da natural ni repentinamente, por eso es falso suponer que los niños poseen mayor imaginación o creatividad que los adultos. Naturalización que se justifica simplemente porque los niños han vivido menos tiempo que los adultos y, por lo tanto, poseen menor cantidad de experiencias que les permitan desarrollar su creatividad.

Lo que sí puede afirmarse es que la actividad creadora se relaciona directamente con la variedad y la riqueza de la experiencia acumulada, con una práctica potenciadora desde un docente que enseña, amplía y reconoce la experiencia experiencial del niño en pos de una sólida base para su proyección hacia la actividad creativa.

Así llegamos a una importante conclusión pedagógica: es necesario ampliar la experiencia del niño si queremos brindarle una sólida base para su actividad creativa. Si el niño no conoce por una experiencia anterior elementos que le permitan inventar, no podrá crear o recrear, ya que es la combinación de estos elementos lo que constituye algo nuevo, creador, que pertenece al niño... Combinar lo antiguo con lo nuevo sienta las bases de la creación. De lo contrario, sólo por arte de magia la imaginación crearía algo de la nada o dispondría otras fuentes de conocimiento distintas de la experiencia pasada.

Consideremos entonces, la importancia de esta *psicología sociohistórica*, en relación al concepto de cambio... ese cambio que se opera en la conceptualización de la acción. Nos

referimos a una acción que está mediada por instrumentos culturales y el instrumento que permite salir de la percepción del presente inmediato es el instrumento cultural que posee cristalizadas significaciones culturales, siempre en relación a un adulto y desde una práctica potenciadora. De esta manera, los niños –interactuando con otros– van a ir interiorizando los instrumentos de la cultura que les permitan realizar comportamientos en un nivel más complejo de organización cognitiva y dando cuenta de un aprendizaje verdadero, es decir, de verdaderos procesos psicológicos superiores.

La Escuela Orquesta como encuentro de proyectos

La EOBL es un proyecto de encuentro. Proyecto que se concreta por el encuentro de varios proyectos anteriores, sujetos, instituciones...

A partir de nuestros primeros acercamientos a la Escuela fuimos reconstruyendo la historia de estos encuentros, comenzamos a comprender la dinámica de funcionamiento, las luchas, acuerdos, afectaciones y sentidos que la sostienen y hacen crecer. En este apartado, presentamos aquello que logramos construir como nuestro “saber” acerca de la orquesta en estas primeras miradas y escuchas en el campo de esta experiencia.

La Escuela Orquesta del Barrio Ludueña es un proyecto pedagógico social que se establece en el barrio desde 2005, iniciándose con el objetivo de brindar a la comunidad una oferta cultural diferente a lo que comúnmente se veían acostumbrados los niños y adolescentes del lugar. Allí participan niñas y niños, desde los tres años de edad, en el aprendizaje de diferentes instrumentos orquestales, internalizando el lenguaje musical y las prácticas orquestales grupales en distintos ensambles. La Escuela Orquesta ofrece más de quince (15) talleres entre los instrumentos de violín, viola, violonchelo, contrabajo, percusión, flauta, clarinete, corno, trompeta, trombón, y además, música de cámara, audioperceptiva, ensamble de percusión, de viola, Orquesta Inicial, Orquesta Infantil y Orquesta Infante Juvenil. Actualmente asisten cerca de doscientos cincuenta (250) niñas, niños y adolescentes músicos.

Esta Escuela Orquesta se sustenta gracias a la participación de tres instituciones, las cuales intervienen en diferentes aspectos de su funcionamiento. Por un lado, cuenta con el apoyo de la *Municipalidad de Rosario*, que luego de un proceso burocrático prolongado y de luchas gremiales fue incorporando paulatinamente, con diversas modalidades de contrataciones e integraciones al sistema laboral municipal, a las personas que trabajan en la institución, así como también afrontando ciertos gastos característicos del funcionamiento como el flete de instrumentos, el traslado de los niños/as para los conciertos, los elementos de librería, etc. Del mismo modo, la *Fundación Allegro*, constituida por una de las Directoras de la Escuela Orquesta y otros actores cercanos al proyecto, brinda la mayor parte de los instrumentos con los que se trabaja cotidianamente. Finalmente, la *Institución Salesiana* posibilita el espacio necesario para desplegar dicho proyecto, facilitando el funcionamiento en el edificio escolar donde conviven cotidianamente cuatro instituciones educativas en tres turnos.

En sus inicios, la fundadora del proyecto (Derna Isla) se acerca al Barrio Ludueña a hablar con el Padre Edgardo Montaldo, referente del lugar, para presentarle la implementación de esta propuesta en la zona. Edgardo Montaldo es un cura salesiano, quien hace más de cuarenta (40) años fue llevado al Barrio Ludueña por los jóvenes del lugar, lugar donde se instaló para trabajar cotidianamente y vivir, lugar al que, como él mismo manifiesta, pertenece: “Pasé de ser profesor en el San José, para ser alumno desde hace cuarenta y

cuatro años en Ludueña. Uno aprende con la gente, hay que venir a tomar mates y escuchar...”²³

Interactuando con la gente, observando e indagando acerca de las necesidades y las demandas, Edgardo, como lo llaman todos, ayudó a concretar más de quince Instituciones Formales y No Formales, que actualmente funcionan en el barrio con ofertas muy variadas y afrontando diversas situaciones de intervención. Dadas las características propias que ya identificaba desde un comienzo en la idea misma de la Escuela Orquesta, incluso desde el momento de su proyección y planificación, el Padre Edgardo sugiere que es más apropiado contactarse con la escuela Primaria (N°1027) y llevarla a cabo en ese lugar. De esta manera, inmediatamente gestiona el encuentro entre los Directivos e incentiva la aplicación de los primeros talleres, para luego acompañar en cada situación emergente y apoyar la estabilización y crecimiento de lo que luego fuera la Escuela Orquesta del Barrio Ludueña, que en aquellos días, sólo se acariciaba en sueños.

La Escuela Orquesta comenzó así a implementarse en las instalaciones escolares que comparte, aún hoy en día, con varias instituciones a saber: Escuela Primaria N° 1027 “Luisa Mora de Olguín”, Alfabetización de adultos (CAEBA), Escuela Técnica y EEMPA N° 2061 “Nazaret” y Escuela Secundaria N° 3127 “Don Bosco”. Durante el transcurso del ciclo lectivo 2005, la EOBL ofrece tres talleres de instrumentos de violín, viola y violonchelo. Los sueldos de los profesores se abastecían de algunas donaciones que apenas cubrían los gastos mínimos y los instrumentos eran prestados. Esta situación incita la participación de diferentes actores. Los vecinos, madres, padres, abuelos, familiares de la comunidad educativa –y ahora de los nuevos músicos– son quienes se organizan y reclaman un apoyo y sostenimiento de este proyecto por parte del Estado Municipal, proponiéndolo para que sea considerado en la votación del Presupuesto Participativo,²⁴ con el fin de garantizar la cobertura de ciertos costos y proporcionar el crecimiento y la ampliación constante. Paralelamente se comienza a gestionar y formalizar la Fundación Allegro para conseguir los instrumentos. Empieza así a configurarse la identidad de la Escuela Orquesta, la participación activa de todos sus integrantes y el sentido y responsabilidad de las instituciones que la acompañan.

A comienzos de 2006, en el marco del Presupuesto Participativo, se terminan de incorporar los instrumentos de cuerda y percusión. Y desde 2008 se agregan los instrumentos de viento, las maderas –flauta travesa y clarinete– y los metales –corno, trompeta y trombón–. Comienzan a visualizarse logros, se genera también una notoriedad y relevancia de la Escuela Orquesta en el barrio y en toda la ciudad. Se promueve la participación de los niños y niñas en conciertos en diferentes teatros y eventos originándose así una intervención de estos niños/as músicos en distintos ámbitos sociales muy diferentes a los que habían transitado hasta el momento. Se genera un crecimiento musical y se acentúan las demandas para escucharlos tocar. Son convocados para aperturas de congresos, inauguraciones y todo tipo de celebraciones.

Durante los primeros años todas las personas que trabajaban en la Orquesta fueron solventadas a partir de un contrato de diez (10) meses que se firmaba con la Municipalidad de la ciudad y se renovaba en cada votación del Presupuesto Participativo. Es decir que la EOBL funcionaba por estos diez (10) meses y su estabilidad dependía año a año de la

23 ENTREVISTADO E. M., Entrevista realizada el martes 14 de Agosto de 2012 en la Ciudad de Rosario. Entrevistadora: María Crisalle.

24 El Presupuesto Participativo es un proyecto por el cual los vecinos, reunidos en asambleas, pueden proponer y votar proyectos para que se lleven a cabo en su barrio. En la ciudad de Rosario, el Presupuesto Participativo ha solventado desde la implementación de nuevos semáforos y el asfaltado de calles hasta proyectos pedagógicos.

votación de los vecinos, quienes se organizaban para ir a votar y sostenerlo, pero sabían que eso no alcanzaba.

En un marco de lucha gremial, los profesores, educadoras, porteras, comienzan a reclamar estabilidad laboral denunciando que la Escuela Orquesta del Barrio Ludueña, aquella institución que había sorprendido con sus logros y se había convertido en un lugar tan significativo, poseía una frágil temporalidad, que la tornaba frágil como proyecto.

Se organizan para exigir, con el apoyo de todos los vecinos, la permanencia de la Escuela Orquesta, argumentando el crecimiento de los chicos y la imposibilidad de generar proyecciones al no garantizar la continuación del proyecto. A fines del 2008, las madres preparan un pasacalle con el lema “Que la Orquesta siga tocando” y brindan un concierto en el pasillo contiguo a la escuela. Paulatinamente con el tiempo y luego de muchos desafíos, se fue incorporando el proyecto en diferentes instancias municipales.

La participación en la Orquesta no es exclusiva para los estudiantes de las escuelas del establecimiento, sino que está abierta para todas/os las niñas y niños de la zona y de la ciudad. Los niños/as asisten a la EOBL a contraturno, de lunes a sábado, en horarios estipulados para cada integrante, tanto en el turno mañana como en el turno tarde. Todos sus talleres son totalmente gratuitos y están organizados en clases individuales y/o grupales de acuerdo a la necesidad y características de los niños y de las propuestas a trabajar.

Como los niños/as y adolescentes que participan son, en general, comunes a otros espacios del barrio se programa un trabajo en equipo con el resto de las Instituciones y organizaciones barriales, según las diferentes situaciones, entendiendo al niño en su integralidad. Comienzan a entrelazarse problemáticas comunes promoviendo un trabajo mancomunado y comunitario para el barrio. Se afianza su lugar generando un trabajo articulado con estas escuelas y con otras organizaciones barriales. Estas características, permiten ubicar la Escuela Orquesta como una experiencia de educación no formal en continuo contacto con modalidades de la educación formal.

El nombre de *Escuela Orquesta* está relacionado con las características de su funcionamiento, dado que no sólo se ubica espacialmente en un establecimiento escolar, en un edificio escolar que exige la convivencia con varias instituciones educativas con las que se interrelaciona continuamente, sino que también, además de trabajar con profesores instrumentales, propone la participación de tres *educadoras* y una *educadora tutora*. Las *educadoras* son docentes de la escuela y están a cargo de la organización y acompañamiento de los diferentes talleres, conciertos, salidas recreativas, etc. La *educadora tutora* se encarga de las articulaciones con los otros espacios institucionales (formales, no formales), seguimientos, acompañamiento pedagógico, etc. Ambas figuras se implementan con la intención de una mirada pedagógica constante en todo el proceso que emprende la Escuela Orquesta. Mirada que deviene contagiosa para los profesores instrumentistas que participan en la Institución, dado que las características del trabajo cotidiano los han invitado a implementar nuevas estrategias y a probar con diferentes herramientas para afrontar la internalización de los contenidos específicamente musicales.

Así como la defensa de un puesto de trabajo se convirtió en la protección de un proyecto pedagógico social, los adolescentes que integran la Escuela Orquesta también dieron muestra de la implicancia simbólica que produce la institución. Propusieron un concierto a beneficio del edificio de la escuela para colaborar en su mantenimiento, valorando y haciendo valorar la producción que generan en conjunto y evidenciando la identificación y apropiación del proyecto... No pedían algo en lo que resultarían directamente beneficiados, sino que propusieron un concierto para ponerse la escuela al hombro...

Recuperando preguntas sobre las prácticas pedagógicas inclusivas

Inicialmente nos convocó la posibilidad de revisar concepciones que sosteníamos y transmitíamos en instancias académicas. De ellas dan cuenta las referencias conceptuales elegidas. Aquellas referencias conceptuales resultaron pertinentes para dar cuenta de muchos de los procesos encontrados en la experiencia. Por ejemplo: una experiencia de educación, en este caso de pasaje entre instancias de educación no formal y no formal, puede potenciar las posibilidades de inclusión social. La inclusión social es un modo de integrar un grupo extra familiar de pertenencia en un proceso que al mismo tiempo posibilita el acceso a los bienes culturales y sociales que la escuela transmite. Esto pudo escucharse en las entrevistas u observaciones realizadas:

—Estoy todo el día acá. En la escuela, o tocando. Acá o la seguimos en la casa de mis amigos, que son los mismos de acá.²⁵

—Ahora vuelvo, voy a buscar algo a mi casa y en un ratito estoy de nuevo acá.²⁶

La inclusión social se presenta también como posibilidad de acceso a mayores niveles de escolaridad que los usuales para el grupo de proveniencia.

—El año que viene empiezo en la facultad. Mi hermana ya empezó este año.²⁷

Esta inclusión pudo realizarse no sólo por la integración de cada quien en un proyecto orquestal de aprendizaje de instrumentos, sino porque el proyecto de la Escuela Orquesta se incluyó a su vez en un proyecto barrial previo, organizado en una red de instituciones con más de treinta años de trabajo local. Todas estas instituciones fueron pensadas e imaginadas —en el marco del proyecto— como capaces de hacer lugar a las características de los sujetos singulares.

—Cuando Derna se acercó... A ella le habían dicho que a todo lo que pudiera ser algo bueno para los chicos, acá le dábamos lugar... Así que la llevé a la escuela para que viera.²⁸

El proyecto de la Escuela Orquesta pudo anclar tan fuertemente en este barrio por la red institucional previamente construida, intervención a intervención, desde referentes barriales que dejaron sus marcas y señalaron una modalidad de apuesta y vinculación.

La Escuela Orquesta no se incluyó en un barrio. Se incluyó y pudo crecer en un entramado institucional que puso en su centro a la *institución escolar*, primera apuesta, construida y privilegiada antes que cualquier otra apuesta típica en un barrio: comedor, capilla o salita dispensario.

Pudo ser rápidamente *Escuela* para ser paralelamente *Orquesta* por todo lo que de escuela encontró previamente construido allí donde se asentó. Al mismo tiempo, la Orquesta que pudo nacer en esa Escuela y volverse Escuela Orquesta, potenció aquella red. Le agregó música a los sueños. En palabras del Padre Montaldo: “sueños con música”.

25 ENTREVISTADA G., Entrevista realizada el 23 Agosto de 2012 en la Ciudad de Rosario. Entrevistadora: Micaela Balbis.

26 ENTREVISTADA M., Entrevista realizada el 14 de Agosto de 2012 en la Ciudad de Rosario. Entrevistadora: María Crisalle.

27 ENTREVISTADA J., Entrevista realizada el 23 de Agosto de 2012 en la Ciudad de Rosario. Entrevistadora: Micaela Balbis.

28 ENTREVISTADO E. M., Entrevista realizada el 12 de Julio de 2012 en la Ciudad de Rosario. Entrevistadoras: María Crisalle y Micaela Balbis.

Música interpretada, recreada y hasta creada por quienes eran niñas, niños y adolescentes del barrio, alumnos y alumnas de las escuelas, y que en este proceso además pudieron ser también “instrumentistas”, “adolescentes tutores”, “miembros de la asamblea de la orquesta”, etc... Escuchábamos de una vecina:

—Hay que ver cómo llevan sus instrumentos... Con un orgullo.... El porte... No son un chico llevando un instrumento. Son ‘uno con el instrumento’.²⁹

En testimonios como estos, que reflejan aquello mismo que puede verse en cada interpretación, observamos la función que la posibilidad del aprendizaje de cada instrumento conlleva como apropiación de un instrumento cultural, que –como afirmábamos un par de apartados más arriba– permite salir de la percepción del presente inmediato, al poseer significaciones culturales no cristalizadas. Tomando en cuenta lo que de la descripción alude al cuerpo, un cuerpo sostenido desde una *psique*, desde el “que porte” podríamos afirmar que esta nueva capacidad de instrumentista, apropiación de un trozo valioso de los saberes cultural, produce un efecto de fortalecimiento yoico. A su vez, en el encuentro con esta experiencia irrumpió con fuerza otra parte de la conceptualización, que quizá situábamos de manera más típica. Nos referimos a la función que en este proceso de apropiación del instrumento cultural cumplen los adultos desde una práctica potenciadora. Al tratarse del aprendizaje de instrumentos musicales, que suponen, cada uno, técnicas y prácticas para desarrollar habilidades específicas, imaginábamos las modalidades de transmisión de manera homogénea a la de otras Orquestas, otorgando al estímulo del “ser intérprete” o “tocar en una orquesta” la potencia ordenadora del trabajo en común y de la constitución de grupo. Sin embargo, en sus testimonios, los profesores de la Orquesta hicieron referencia a la necesidad que tuvieron de revisar sus prácticas pedagógicas, moldeadas desde los espacios académicos, a partir de encontrarse con momentos de desafío por parte de chicos y chicas con situaciones que hacían que asistieran de manera muy irregular, etc...

—Tuve que cambiar mi forma de enseñar. Bajar las exigencias que traía de la academia, y darles tiempo para que charlen, conversen un rato, y así la cosa funcionó mejor.³⁰

—Me di cuenta que aunque trabajando de a dos o de a tres supuestamente se consiguieran avances más rápidos en cuanto al nivel de ejecución, acá me resulta mejor trabajar en grupos más grandes.³¹

Aquel trabajo en espacios de interacción humana del que hablábamos más arriba, toma su especificidad en la búsqueda de estos recursos diferentes por parte del grupo de docentes. Los recursos son creados para cada situación en un alejamiento temporal de las modalidades típicas de transmisión instrumental o en un agenciamiento específico en la realidad de las subjetividades de quienes asisten a la orquesta.

Si un primer rasgo diferencial de esta Orquesta es su arraigo local –y desde allí surgen también los recursos específicos que permiten que se haya afianzado y consolidado brindando una red institucional y de actores que enmarca el trabajo–, un segundo rasgo

29 Testimonio recogido en un recorrido realizado en el barrio y pronunciado por una vecina en Julio de 2012.

30 ENTREVISTADA P1., Entrevista realizada el 30 de Agosto de 2012 en la Ciudad de Rosario. Entrevistadora: María Crisalle.

31 ENTREVISTADO P2., Entrevista realizada el 30 de agosto de 2012 en la Ciudad de Rosario. Entrevistadora: Micaela Balbis.

diferencial lo encontramos en estas formas particulares que cada docente crea para lograr que cada instrumento se vuelva instrumento cultural en las manos de cada niña o niño. Creación nada fácil, necesaria de ser compartida por otros. Como manifestaban en las entrevistas:

—En algunas reuniones pudimos trabajarlo. Buscarle la vuelta. Fue en pocas. Sería necesario hacerlo, pero... nunca hay tiempo...³²

Seguramente, el re-trabajo grupal de lo que sucede en las instancias de aprendizaje de cada instrumento, o en los encuentros entre instrumentos, constituye otro instrumento necesario en una práctica social de este tenor. Nos preguntamos qué potencia puede tener nuestro pensamiento académico para sumar a este trabajo de interacción humana. Más allá de revisar categorías (que hasta aquí han demostrado ser válidas), se trata de encontrar el modo en que una investigación puede realizar aportes a aquellas prácticas sociales que investiga. Se trata de transformar una devolución en un nuevo trabajo de interacción humana y no en un mero trámite formal.

Bibliografía

- ACHILLI, M. E., *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*, Rosario: Universidad Nacional de Rosario, 1987.
- AGUIRRE, G., *Aprender es salud. Relación entre aprendizaje y salud en niños del primer ciclo de la E.G.B. de contexto socio-económico desfavorable de una escuela de Rosario*, Tesis de especialidad inédita, Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Psicología, 2008.
- BLANCHET, A., *L'entretien dans les sciences sociales*, Paris: Dunot Bordas, 1985.
- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J. C. y J. C. PASSERON, *El oficio del sociólogo*, México: Siglo XXI, 1995.
- BOURDIEU, P., *La distinción. Criterios y clases sociales del gusto*, Madrid: Taurus, 1988.
- *El sentido práctico*, Madrid, Taurus Humanidades, 1991.
- BOVERO, M., CRISALLE, M. y T. KAKISU, *Por el derecho a ser quien soy. Prácticas y reflexiones educativas con chicos y chicas a contramano de la pobreza*, Santa Fe: Acción Educativa, 2005.
- CASTEL, R., *La metamorfosis de la cuestión social*, Buenos Aires: Paidós, 1995.
- DUSSEL, I., “Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista”, en *Cadernos de Pesquisa*, Volumen 34, 122, pp. 305-335, maio/ago 2004.
- GRAVANO, A. y R. GUBER, *Barrio sí, villa también*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1991.
- HEMSY DE GAINZA, V. y P. VIVANCO, *En música in dependencia (Educación y crisis social)*, Buenos Aires: Lumen, 2007.
- TARRÉS, M. L., *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*, México: Porrúa, 2001.
- MONTOYA, L. CRISALLE, M. y S. GRANDE (comps.), *Andando juntos. Una Experiencia de Prevención de la Exclusión Escolar. (Equipos FAE, Rosario, 2004-2007)*, Área de Inclusión. Secretaría de Salud. Municipalidad de Rosario, Rosario: Laborde Editor, en prensa, 2012.

32 ENTREVISTADA E., Entrevista realizada el 30 Agosto de 2012 en la Ciudad de Rosario. Entrevistadora: María Crisalle.

- RACEDO, J. (et al.), *Patrimonio cultural e identidad. Culturas populares, memoria social y educación*, Buenos Aires: Cinco, 2004.
- VASILACHIS DE GIALDINO, I., *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*, Buenos Aires: CEAL, 1993.
- VIGOTSKY, L., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica, 2000.
- *Psicología Pedagógica. Un curso breve*, Buenos Aires: Aique, 2005.
- *Pensamiento y lenguaje*, Buenos Aires: Fausto, 1995.
- *La imaginación y el arte en la infancia*, México: Fontamara, 1996.

Algunas reflexiones acerca de la LES y la formación de los psicólogos

Silvia Grande, María Isabel Massueco y Olga Waisman
Grupo de Investigación: PSI 261
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

El trabajo se propone en una primera instancia retomar algunos artículos de la Ley de Educación Superior (1995) que obligaron a transformaciones en las modalidades organizativas de los posgrados y en una segunda instancia ubicar, retomando las conclusiones de una investigación anterior (*Configuraciones del campo de las prácticas en la carrera de Psicología*), las categorías analíticas de la actual investigación (*Acerca de la concepción de la clínica en las prácticas de la Carrera de Psicología*), a saber: campos de prácticas, clínica y especialidad. Estas categorías sirven para pensar algunas caracterizaciones respecto de la formación de los psicólogos relacionadas con el marco que la Ley propone. Si bien estas caracterizaciones se pueden leer como ligadas a procesos previos, parecieran haberse fortalecido en el marco de la LES como desaparición de la historicidad de las prácticas, en la conformación de los campos (ausencia de lectura de los procesos históricos y de la construcción de las demandas sociales y borrado de actores colectivos) y en la ausencia de discusión respecto de la Universidad como espacio de lo público en el marco de las políticas públicas; privatización del conocimiento y ubicación del saber como bien de mercado.

Palabras clave: LES - posgrados - prácticas

Introducción

Nos proponemos una lectura de algunos efectos de la Ley de Educación Superior N° 24521 –en adelante LES– en la formación de posgrado y grado. En primera instancia retomamos algunos artículos de la LES que obligaron a transformaciones en las modalidades organizativas de los posgrados y luego ubicaremos –retomando las conclusiones de una investigación anterior³³– las categorías analíticas de la actual investigación³⁴ (campos de prácticas- clínica- especialidad) para pensar algunas caracterizaciones respecto de la formación de los psicólogos, relacionadas al marco que la Ley propone. Si bien estas caracterizaciones se pueden leer como ligadas a procesos previos, parecieran haberse fortalecido en el marco de la LES: desaparición del carácter de historicidad tanto respecto de las prácticas como de la conformación de los campos (déficits en la lectura de los procesos históricos, de la construcción de las demandas sociales y borrado de actores colectivos) y falta de discusión respecto de la Universidad como espacio de lo público en el marco de las políticas públicas, y no privatización del conocimiento y ubicación del saber como bien de mercado.

En lo referente al posgrado

33 “Configuraciones del campo de las prácticas en la carrera de Psicología. La incidencia del discurso del Psicoanálisis”. Investigación en el Programas de Incentivos. Secretaría de Ciencia y Tecnología. Universidad Nacional de Rosario. 2007-2010.

34 “Acerca de la concepción de la clínica en las prácticas de la Carrera de Psicología”. Investigación en el Programa de Incentivos. Secretaría de Ciencia y Tecnología. Universidad Nacional de Rosario. 2012-2015.

Para quienes estamos en posgrado intentando una práctica con un perfil ligado a la formación en el marco de las políticas públicas, se *visibilizaron* muy rápidamente los efectos de la LES.

Desde la *Carrera de Posgrado de Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria* sostenemos una apuesta donde la Universidad contribuya a garantizar el derecho a la salud de la población no sólo de modo retórico, sino agendándolo permanentemente a través de prácticas que interpelen los modos mismos de producción de subjetividad.

Los marcos normativos con los que se regulan los posgrados surgieron *a posteriori* de la implementación del proyecto original (Residencias Clínicas-1986). Tuvimos que ajustar la *experiencia* y la realidad a la normativa en lugar de que ésta sea el marco que haga posible la experiencia. En este escenario surge la *Carrera de Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria*. En el marco de la LES nos convertimos en *especialidad*, tema controvertido. Retomaremos más adelante este tema, ya que es un analizador de los efectos de la LES.

Aquí ingresa un actor clave: la CONEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria).

Artículo 39

Para acceder a la formación de posgrado se requiere contar con título universitario de grado. (...) Las carreras de posgrado -sean de especialización, maestría o doctorado- deberán ser acreditadas por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, o *por entidades privadas* que se constituyan con ese fin y que estén debidamente reconocidas por el Ministerio de Cultura y Educación.³⁵

Esta evaluación, abría pues las puertas para una delegación en lo privado, o sea la regulación podría pasar a manos privadas.

La LES, entre otras cosas, propició la desregulación financiera que en concreto significaba favorecer la venta de *servicios* a terceros para compensar la falta de recursos públicos para el financiamiento.

Artículo 59

- c) Podrán dictar normas relativas a la generación de recursos adicionales a los aportes del Tesoro nacional, mediante la venta de bienes, productos, derechos o servicios, subsidios, contribuciones, herencias, derechos o tasas por los servicios que presten, así como todo otro recurso que pudiera corresponderles por cualquier título o actividad.³⁶

Se da apertura al financiamiento privado de la universidad pública (venta de servicios) y se hace posible subsidiar a empresas privadas de educación. Los ejes de esta Ley son: *desregulación* (o mejor dicho una nueva forma de regulación centrada en el mercado sin protección de derechos), *flexibilización* y *privatización*.

En este marco los posgrados se constituyen en una alternativa económico-política. La CONEAU establece las normativas a las que se ajustarán los mismos, adquiriendo mayor visibilidad y transformándose en obligatorios para los docentes. Al mismo tiempo que plantea su carácter pago, produce su propia demanda.

35 Ley de Educación Superior N° 24521. Promulgada en Buenos Aires el 20 de junio de 1995. Publicada en el Boletín Oficial el 10 de agosto de 1995, p. 14.

36 *Ibidem*, p. 19.

Artículo 36

Los docentes de todas las categorías deberán poseer título universitario de igual o superior nivel a aquel en el cual ejercen la docencia, requisito que sólo se podrá obviar con carácter estrictamente excepcional cuando se acrediten méritos sobresalientes... Gradualmente se tenderá a que el título máximo sea una condición para acceder a la categoría de profesor universitario.³⁷

Calidad y Público: caminos que se bifurcan

Se trata de una etapa conflictiva, dos elementos aparecen en torno al discurso neoliberal: privatización y calidad y una necesidad que no podríamos pasar por alto debido a las consecuencias que tiene: la evaluación. La base normativa que se fue estableciendo ubicó al Estado en lugar de evaluador.

Artículo 63

El informe de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria a que se refiere el artículo anterior, se fundamentará en la consideración de los siguientes criterios:

- a) La responsabilidad moral, financiera y económica de los integrantes de las asociaciones o fundaciones;
- b) La viabilidad y consistencia del proyecto institucional y académico, así como su adecuación a los principios y normas de la presente ley;
- c) El nivel académico del cuerpo de profesores con el que se contará inicialmente, su trayectoria en investigación científica y en docencia universitaria;
- d) La calidad y actualización de los Planes de enseñanza e investigación propuestos;
- e) Los medios económicos, el equipamiento y la infraestructura de que efectivamente se disponga para posibilitar el cumplimiento de sus funciones de docencia, investigación y extensión;
- f) Su vinculación internacional y la posibilidad de concretar acuerdos y convenios con otros centros universitarios del mundo.³⁸

En ningún punto de esta enumeración de criterios de calidad se plantea la adecuación de planes a necesidades locales, regionales o nacionales o la posibilidad de intervenir crítica y propositivamente sobre los abordajes de las problemáticas sociales planteadas como prioritarias desde las políticas del Estado.

Tal como lo plantea Paola Ferrari: “Una de las características constitutivas de este (tipo) de universidad era la autonomía académica y administrativa del Estado y del mercado para organizar su oferta institucional”.³⁹ La autonomía universitaria entendida como autonomía respecto del Estado en tanto no quedar supeditada a la reproducción de profesionales/ tecnologías ajustados a replicar patrones de prácticas congruentes con políticas sociales segregativas. Autonomía también del mercado (de los *poderosos*) en tanto las necesidades a las que se responde en la formación no alimenten el consumo (medicamentos, ideales, personas). La autora señala cómo a partir del neoliberalismo se redefinieron los espacios públicos constituidos.

³⁷ *Ibidem*, p. 14.

³⁸ *Ibidem*, p. 20.

³⁹ FERRARI, P., “Políticas universitarias, estrategias de gestión y privatización del espacio público: los estudios de posgrado y la transferencia de servicios y saberes”, en GENTILI, P. y B. LEVY (comps.), *Espacio Público y privatización del conocimiento. Estudios sobre Políticas Universitarias en América Latina*, Buenos Aires: Clacso Libros. 2005, p. 296.

Siguiendo a Mariela Arroyo, la LES como un eslabón en la cadena de reformas del Estado, reconfiguró, en consonancia con lo anterior las funciones y el perfil de la Universidad en tres sentidos:

El estímulo del sector privado y la equiparación de ambos subsistemas: público y privado. Esta tendencia se vincula a la redefinición de lo público...; por un lado se considera que **todas las instituciones son públicas por la función que cumplen**; pero por otra parte sobre todo en el nivel superior, se consideran que **los beneficios son básicamente privados, ya sea la Universidad pública o privada**. Esto cobra sentido en el marco de la redefinición de la función de la Universidad, que deja de centrarse en la producción de conocimiento científico y la formación de profesionales para la sociedad, para volcarse a la producción de conocimientos, servicios y profesionales de acuerdo a las necesidades del mercado.⁴⁰

La introducción de las reglas de mercado al interior de las universidades: vinculado a lo anterior... implica la redefinición de las funciones históricas de la Universidad, sobre todo en lo relativo a la Investigación y a la Extensión, perdiendo ambas su dimensión pública, la cual implicaba una responsabilidad y compromiso con las necesidades de la sociedad... la investigación se transforma en investigación aplicada al servicio del mercado y la extensión se reduce al ámbito de la venta de servicios.⁴¹

Esto arrastra la **autonomía universitaria**: Así la tendencia a anudar lo producido a las necesidades del mercado o a las formas de financiamiento externo restringe la posibilidad de las universidades para decidir a qué áreas de investigación orientar sus recursos.⁴²

Entonces decimos: formación en políticas públicas en medio de la devaluación de lo público, no implica sólo detenernos a pensar las características de las prácticas en las instituciones públicas (*versus* las privadas, en el sentido de la financiación), sino que abre a lo público como espacio en el que se juega la representación colectiva del lazo.

El Estado evaluador puso en cuestión la autonomía universitaria como modalidad de construcción que en muchos momentos unificó a distintos sectores contra el avance de procesos dictatoriales, proponiendo espacios de libertad y producción de pensamiento. Pero también habría que leer en el Estado evaluador el efecto de una contradicción entre los desarrollos de conocimientos ligados a intereses sectoriales que poco expresaban la articulación entre la Universidad y las demandas sociales. Ciertamente la Universidad tiene mucho para evaluar, una evaluación a realizar que constituye una deuda histórica, pero ¿qué propone este modo de evaluación? Una medición según estándares de eficiencia, eficacia y excelencia académica, desprovisto de dimensión política.⁴³

En un movimiento ya conocido en otros ámbitos, pero más resistido en el educativo a nivel del grado, se promovió la privatización como instrumento de garantía de derechos.

Aquí el Estado como evaluador debe garantizar a los consumidores la calidad de los estudios superiores. O sea, que venimos planteando un movimiento que incluye tanto a la privatización como a la evaluación, se mueven en el mismo sentido. Sabemos que esto es producto de los reajustes producidos según las recetas de Banco Mundial: acortamiento de carreras de grado y variedad de posgrados (cortos y con menos requisitos). Lo que resulta

40 ARROYO, M., "Concepciones del espacio público y sentido común en la educación superior", en GENTILI, P. y B. LEVY (comps.), *Espacio Público y privatización del conocimiento. Estudios sobre Políticas Universitarias en América Latina*, Buenos Aires: Clacso Libros. 2005, p. 46.

41 *Ibidem*, p. 47.

42 *Ibidem*, p. 48.

43 Cfr. GENTILI, P., "Introducción", en GENTILI, P. y B. LEVY (comps.), *Op. Cit.*, supra, nota 7.

más llamativo no es que el Banco Mundial y el menemismo hayan implementado su propuesta de ajuste, sino que la misma haya sido promovida por diversas gestiones de la Universidad en el marco del desarrollo de una política de expansión según la lógica del mercado. No se trata de abrir una valoración de estas gestiones, sino simplemente de remarcar cómo esa lógica neoliberal promovida por el gobierno central no apareció como contradictoria con otra de signo político contrario, defensora de la autonomía. Con lo cual sería propicio dejar de acudir a la autonomía para encubrir el retroceso frente toda interpelación política. No sólo no resultó contradictoria en los hechos, sino más bien se instrumentó para obstaculizar el desarrollo de prácticas que plantean una profundización del compromiso social del trabajo académico, estableciendo parámetros de calidad que se pretenden apolíticos.

... Los procesos de privatización de la educación universitaria se asocian, de este modo, a una concepción limitada, meritocrática y gerencialista de la calidad. Una concepción que **antagoniza el acceso democrático a los saberes socialmente significativos con la excelencia académica**; que **contrapone la justicia social en las oportunidades de acceso y permanencia de los más pobres en la educación superior con el mérito y la calidad de los aprendizajes**; que establece una dicotomía irreconciliable entre el **necesario compromiso social del trabajador académico con las demandas populares y la rigurosidad o la neutralidad científica**.⁴⁴

Vemos entonces que se marca un antagonismo irreconciliable entre:

Acceso democrático al saber con excelencia académica.

Justicia social (equidad en el acceso) con mérito y calidad.

Compromiso social de lo académico (demandas sociales) con neutralidad científica.

La calidad/lo científico aparecen en el discurso como *valor* en sí mismo (sin aclarar qué se entiende por calidad) opuesto a los valores que refieren a la equidad, justicia y compromiso social. Se trata de una maniobra discursiva clásica, como la que nos planteó la flexibilización laboral. Ésta favorecería el ejercicio de mayor libertad para los trabajadores al no quedar sometidos/limitados por los contratos colectivos de trabajo. La función social de la Universidad queda *sacrificada* en función de la excelencia.

Los posgrados fueron y son efectivamente el lugar en donde se concretizó la llamada *privatización del conocimiento*. La Universidad corre el riesgo de quedar limitada a ser una especie de maestro de ceremonias que, en un juego supuestamente democrático, abre sus puertas para que cada quien desarrolle su línea académica y atienda su propio juego. Aquí la democracia sería posibilitar todas las ofertas posibles para que el mercado decida. ¿Qué lugar queda para un compromiso científico-académico con las necesidades de una población cuyas condiciones de reproducción social las expone a la injusticia, a la inequidad y a la segregación? Población en donde el mercado ya realizó la *selección natural*.

Por las características de la constitución del Estado y de la Nación, el concepto de lo público queda pegado al de *servicio del Estado*: servicios sociales, brindados por las instituciones del Estado.⁴⁵

Al recortarse el papel del Estado como simple gerenciador, su función de representación simbólica del orden social se ve debilitada. Es decir, el Estado se retira como garante de derechos en el marco legal y concreto.

44 *Ibidem*, pp. 16- 17.

45 Cfr. ARROYO, M., *Op. Cit.*, supra, nota 8.

Decíamos, más arriba, siguiendo a Paola Ferrari, cómo la venta de servicios y la gestión de los posgrados contribuyeron a una redefinición de los espacios públicos históricamente constituidos.

Indagar sobre el espacio público “es tratar el vínculo social entre las personas y la representación colectiva del lazo”.⁴⁶

La concepción de lo Público como representación colectiva del lazo constituye el eje para discutir una Ley de educación. ¿Qué espacio tiene la Universidad en la producción/ circulación/ apropiación social del conocimiento? Las tres funciones de la Universidad: formación, investigación y extensión deberían ser interrogadas desde el concepto de Público que conllevan. Si la formación se refiere exclusivamente a la producción de profesionales, la Investigación a responder a las demandas del mercado y la Extensión a la venta de servicios, efectivamente se restringe el espacio de interrogación de estas funciones desde lo público.

¿Actualizar la formación?

Abrir estas discusiones implica ubicar algo silenciado, ya que si nos planteamos trabajar en problemáticas tales como: condiciones de alfabetización, retención escolar, violencia, suicidios, discapacidad, maltrato, abuso infantil, violencia, consumo requeriría de condiciones de financiamiento (fortalecimiento) para el desarrollo de políticas de Estado en la búsqueda de transformaciones, pero también poner en discusión al interior de la Universidad cómo pensamos nuestras prácticas y las prácticas de formación necesarias para el perfil de *recursos humanos* que nos proponemos.

Aparecen reclamos, demanda de formación respecto de estos temas acerca de los cuales no habría desarrollo en el transcurso de de la formación, se plantean estos temas como prioritarios. Temas sociales: ¿qué tiene que hacer una facultad con esto? ¿se trata de desarrollar estos *temas*, al modo de producir nuevos objetos de intervención (niño abusado, maltratado, discapacitado) respecto de los cuales se requeriría un *saber especializado*? No son temas a tratar sino problemáticas sociales a *leer*. ¿Qué se requiere para que esta lectura sea una herramienta en la formación? Poner en discusión el Plan de Estudios en el marco de la nueva Ley de Salud Mental, Ley de Infancia, de Discapacidad, de los saberes jurídicos, educativos, históricos, científicos, de los marcos culturales hegemónicos y de aquellos subalternizados, producir una lectura crítica de los requerimientos y demandas sociales y de nuestras *necesidades corporativas* que nos llevan a responder intentando ampliar el mercado y así el ingreso de nuevos sujetos de derecho (la discapacidad, por ejemplo) se transforma en un mercado de trabajo que consume psicólogos proponiendo prácticas cuyas propuestas merecerían una reflexión.

¿Qué interroga la infancia al psicoanálisis, cómo se piensa la filiación, la transmisión en la cultura, el lazo social, la ley de la cultura, la ley jurídica, el estatuto del sujeto de derecho y desde este marco qué producción crítica puede plantear un psicólogo respecto de las estrategias de intervención desde una concepción de sujeto escindido?

Esta tendencia a la *especialización* no es producto exclusivo de la LES, sino que es parte de este contexto de profundización en la profesionalización de las prácticas y de respuestas a mecanismos de mercado globalizados que definen clasificando los problemas y los saberes adecuados a su solución, sin interrogar el carácter de esos saberes, la construcción de esos problemas y la validez de las propuestas de intervención y fundamentalmente desde qué posicionamiento ético-político se construye/aborda el problema.

⁴⁶ *Ibidem*, p. 34.

¿Y el grado? La profundización de la profesionalización como objetivo de la Universidad pareciera eximir de toda pregunta respecto de lo público

Así la Universidad no tiene que asumir funciones sociales ni es un asunto de interés público, sino que es un ámbito –aunque con recursos públicos– del cual se benefician los individuos formados en la misma como profesionales.⁴⁷

En una Investigación anterior (“Configuraciones del Campo de las Prácticas”) relevábamos una idea que aparece en los alumnos muy fuertemente y es la de que el título es una propiedad privada que ha conseguido por su esfuerzo individual y por lo tanto no hay deuda social alguna, al punto tal que aún las prácticas preprofesionales son percibidas como trabajo gratuito, en donde lo público aparece homologado a lo gratuito. Mientras que las pasantías en empresas privadas no son cuestionadas en ese sentido. Esto se produce en una de las últimas Universidades del mundo que se plantea como pública y gratuita. ¿No tendremos entonces que seguir reflexionando acerca de este carácter de lo público, ya que la privatización ha adoptado extrañas maneras de infiltrarse en nuestras vidas cotidianas?

En una sesión de *Consejo Directivo de la Facultad*, un consejero reclamó como una reivindicación de los alumnos como sector, el pago por las prácticas que realizan durante el cursado de la carrera de grado. Prácticas que son obligatorias para la aprobación de las asignaturas. No quedaba claro si se refería sólo a las Residencias (Clínica y Educativa) o incluía también a los Trabajos de Campo. Resultaría interesante detenernos en la lógica de esta reivindicación: si vamos a trabajar para el Estado (desconociendo que en realidad esa práctica que realiza en los efectores en términos generales no constituye un aporte sustancial a los mismos, que generalmente conlleva más trabajo para los profesionales que en terreno tutorean las mismas y que el aporte que realizan en el mejor de los casos depende del acompañamiento que reciben desde los servicios de salud, educación, etc. que pertenecen al Estado y por supuesto, de los docentes de la Facultad. En todo caso, si hubiera situaciones en donde reemplazan recursos no existentes en espacios estratégicos, correspondería al docente a cargo tomar esa situación y acordar nuevamente los términos de los acuerdos de prácticas.

Si seguimos reivindicando una Universidad Pública con financiamiento del Estado no es sólo para garantizar la *gratuidad* en el cursado, sino para propiciar una mayor accesibilidad y para que efectivamente intervenga activamente en la realidad de las políticas públicas sin compromiso con el poder de turno. Esto implica hacer lugar en la formación misma a la problematización que la confrontación con las políticas de Estado nos plantea en los espacios institucionales y comunitarios en los que nos incluimos. ¿No sería éste el camino para poner en cuestión nuestras prácticas y esa ilusión que el alumno parece conservar en su reclamo? Y es que portamos un saber que vamos a aplicar, que tiene un precio en el mercado y que los alumnos lo estarían regalando al Estado. Lo más preocupante resulta ser la borradora de toda demanda de construcción colectiva de saber.

Lo público queda así rebajado a un servicio que *debería dar el Estado* y que por lo tanto no me compromete en un pensamiento colectivo.

El alumno no interrogaba el sentido de las prácticas, qué se suponía que implicaban en el proceso de aprendizaje, si algo de la transmisión se juega en ellas, esto es el valor de las mismas, a qué demandas responden o el aporte que pueden hacer como Universidad a la comunidad. Cuestiones que nos parece fundamental interrogar en relación a qué entendemos como prácticas de la Carrera.

⁴⁷ *Ibidem*, p. 46.

En la misma Investigación relevábamos en las entrevistas y grupos focales con alumnos, la modalidad en que aparecen planteados los campos de práctica y su confusión con las *especialidades*. Los campos profesionales son tomados como dados de antemano, y no como problemáticas a construir. La clínica aparece o bien como un campo de práctica o como una especialidad. Se borra su carácter de Método.

Decíamos en el informe final de dicha investigación:

El *método* que permite trabajar la tensión entre teoría y práctica y en la construcción del problema en la inserción a los campos de prácticas, queda reducido a una técnica vacía de dimensión ética. Dicho método, como posibilitador del tratamiento de la experiencia corre el riesgo de convertirse en modelo clínico hecho de imposturas y reglas que fijan posiciones, más que construirlas.

...Una (dificultad) es la confusión de categorías entre Campo de Prácticas y Especialidad... ¿Cómo pensar los campos de prácticas? ¿Cómo se produjeron esos campos?... El modo en que se conformaron estos campos de prácticas y su relación con la *disciplina* psicología y con el lugar de la clínica (predominantemente psicoanalítica) en la *lucha por la identidad del psicólogo* hacen que estos tres universos adopten una particular configuración, una particular tensión que los hace redefinirse mutuamente. Esta pregunta es crucial ya que la conformación de esos campos mismos produjo casi retroactivamente la disciplina.

Esta idea pareciera confirmarse cuando en la formación no se hace lugar a la historización de los procesos por los cuales tanto la disciplina como los profesionales lograron la legitimidad de sus prácticas en ámbitos públicos. Los alumnos plantean escasa y hasta ausencia de transmisión acerca de la historia de las prácticas. Esto pareciera tener consecuencias que van más allá de la *contextualización* necesaria a toda práctica. Nos referimos a que más bien reduce la posibilidad de pensar en *las* prácticas y de discutir las heterogeneidades de las mismas. La ausencia de una lectura genealógica no permite leer los momentos en que se construyen distintas prácticas y cómo esto incide en la reconfiguración de los campos.⁴⁸

La reducción de los campos de práctica a la clínica como campo de práctica (reducción que recae sobre ambos términos: campos de práctica y clínica) no sólo tiene consecuencias en el empobrecimiento de la clínica, sino en la descontextualización de los campos de prácticas. La reducción de la mirada /escucha clínica como técnica a aplicar sobre una realidad *ya lista* no permite una lectura problematizadora de los obstáculos que la realidad nos plantea a nuestra práctica.

Respecto de la clínica como *campo de práctica* deslizándose a especialidad podríamos puntualizar:

- Es una vieja dificultad en la conformación misma de los planes de estudio.
- Produce un borramiento de los procesos de construcción de estos campos de prácticas. Como planteamos en un trabajo anterior (siguiendo a Vezzetti, Plotkin) la conformación de estos campos de práctica produjeron la disciplina psicología, en procesos que implicaron luchas no sólo corporativas, sino en relación a

48 GRANDE, S., MASSUECO, M. I., VALLES, I., y O. WAISMAN, *Informe Final 2011*. Investigación "Configuraciones del campo de las prácticas en la carrera de Psicología. La incidencia del discurso del Psicoanálisis". Programas de Incentivos. Secretaría de Ciencia y Técnica. Universidad Nacional de Rosario. 2007- 2010.

concepciones de salud, salud mental y derechos humanos, tensionando posicionamientos políticos, construcción de demandas sociales y producción de legalidades y legitimidades.⁴⁹

- En nuestra historia como psicólogos, esa lucha en la conformación del campo de prácticas se hizo con una fuerte referencia al psicoanálisis. Pero también sería importante ubicar cuáles psicoanálisis son los que ingresan y en el marco de qué demandas.

Resulta difícil para nosotros pensar qué es la Psicología, cuál es el dominio de la Psicología sin que se nos abran inevitablemente dos líneas que la constituyen, la tensionan y la fracturan al mismo tiempo: el psicoanálisis y la construcción de los campos de prácticas. En cada universo se ponen en juego legalidades diferentes.

La supuesta *identidad* del psicólogo aparece tensionada/fracturada en su fundación. Es interesante subrayar entonces, que esta confusión que pareciera haberse consolidado en los últimos años, empobrecedora de la clínica al proyectarla en un espacio de aplicación, borrándose la transmisión acerca de la conformación de los campos de prácticas tiene consecuencias sobre la formación porque se reniega de las condiciones de constitución / de producción de la práctica del Psicólogo. Una Facultad que forma psicólogos renegando no sólo de su historia (no se trataría de contar un cuento, que por otro lado quizás se lo cuente), sino de la genealogía de nuestras prácticas que precisamente conformaron la *disciplina*. Cuando este modo de conformación de la disciplina psicología se opacifica aparece una cierta atemporalidad, ocupando la teoría psicoanalítica un lugar de hegemonía que la torna esterilizante.

Lo que durante muchos años se discutió: la pregunta por el *rol* del Psicólogo (readaptador, agente de cambio), pareciera haber desaparecido y los psicólogos pasamos a ocupar espacios de gestión, de opinadores públicos, con prácticas de lo más variadas sin reflexión alguna (o muy poca) respecto de a qué lugar estamos llamados. Esta proliferación *psi* debiera interrogarnos respecto de qué demanda social se produce y qué modos de oferta proponemos en torno al padecimiento.

Doble borramiento en la transmisión:

- Del psicoanálisis en su carácter de Método, de la Clínica como posicionamiento para abordar los campos.
- De la genealogía de la conformación de los campos de práctica.

Estos dos temas hacen a la particularidad de la formación del Psicólogo en la Universidad Nacional de Rosario.

¿Existen aún los docentes en esta Universidad?

(La otra dimensión)

Una compañera decía, en el marco de las múltiples presentaciones que como docentes hacemos (Carrera Docente, Programa de Incentivos): ¿dónde pongo en estos formularios lo que hago todos los días: preparar clases, dictarlas, corregir trabajos, evaluar, dar consultas, etc.? Efectivamente, para eso no hay casi lugar en los formularios, donde tenemos que

⁴⁹ Pero la particularidad reside en que el proceso de profesionalización funda el Campo mismo, funda la *disciplina* Psicología. La Psicología como campo de saber aparece *fundado* por una profesión. Esto marca que dicho campo se producirá con sus particularidades según los procesos de profesionalización de cada universidad/ país. Entonces, no se trata sólo de un *corpus* de enseñanza universitaria, sino de un tipo de práctica. La supuesta distinción epistemológica que permitiría delimitar la disciplina Psicología como tal, queda arrastrada por la construcción de la psicología como dispositivo profesional. Esto es: por la construcción de modalidades de prácticas.

mostrarnos como *investigadores*. Los docentes en su carácter de tales, pareciéramos ser una especie en extinción, ya que no hay mecanismos de evaluación (en medio de esta ola evaluacionista) de nuestros procesos de trabajo. La evaluación por producción (presentaciones en Congresos, si son internacionales mejor, ponencias, participación en Comisiones, elaboración de *papers*, investigaciones) ha tendido a expropiarnos cada vez más la posibilidad de reflexión acerca de nuestro trabajo. Los docentes no *acreditamos* este sistema, lo cual viene produciendo fenómenos propios de la *Selva Académica* o de las Culturas académicas que llevan a cierta pérdida de sentido de nuestras prácticas. Vivimos en una especie de universo paralelo con consecuencias graves en la formación. Históricamente, el docente de Psicología no se ha reconocido en su función como tal. Más bien se trata de un profesional que se dedica muy parcialmente a la docencia. De todos modos en esta corta historia como Facultad pareciera que se van produciendo cambios en las representaciones docentes, una muestra de ello es la aparición del actor gremial.

Sobre esta particularidad, diríamos de “precarización de la identidad docente”, se superpone esta propuesta de evaluación del docente como investigador. Esta propuesta *cae* sobre una identidad docente muy débil, desdibujando cada vez más la posibilidad de poner en discusión (no entra en la evaluación) lo que hace a nuestro proceso de trabajo docente. Resulta particularmente *alienante* el ser evaluados como docentes en un sistema que funciona como *paralelo* a nuestras valorizaciones y al que le damos poco crédito. La discusión del Plan de Estudios queda atada a estas condiciones

En este sentido, una nueva Ley es la ocasión para discutir todas estas cuestiones. Sabemos que una Ley no soluciona problemas que se han ido agravando (dictaduras, neoliberalismo), no asegura por sí misma más que cuestiones generales, pero las leyes constituyen marcos que consolidan posiciones éticas (la educación como derecho, como bien social) que establecen nuevos pisos cimentados en las acumulaciones de luchas sociales.

Conclusiones

La concepción de lo Público como representación colectiva del lazo constituye el eje para discutir una Ley de Educación que permita recuperar la función social de la Universidad poniendo en discusión los criterios de calidad.

La habilitación para la privatización del espacio público que encarna la LES se materializó en la Carrera de Psicología *profundizando* los mecanismos de mercantilización del conocimiento. Esto tiene en principio dos manifestaciones claras: por un lado, lo público queda rebajado a un servicio que “debería dar el Estado” y que por lo tanto no se compromete en un pensamiento colectivo. Por otro, la mercantilización fortalece la profesionalización en el sentido de un *especialista psi* que abarca de un modo acrítico cada vez más campos de aplicación (con la lógica de la especialidad), perdiendo la pregunta por la especificidad de la práctica del psicólogo. Esta especificidad (que no está definida de antemano) es una construcción colectiva en esta historia de formación del Psicólogo y se ha producido en torno a la Clínica como método, permitiendo establecer el dominio de una práctica desde un posicionamiento ético que posibilite no arrasar la singularidad. La clínica no será entonces campo de aplicación, ni especialidad. La lectura crítica de la construcción de los campos de aplicación permitiría leer estos procesos sin confundirlos con la clínica.

Desde la práctica docente los procesos que instaló la LES fortalecieron una concepción de evaluación de la práctica (meritocrática y con formato de investigador) que armó una especie de universo paralelo. Un “como si” para la evaluación (del que se descrea

profundamente) donde no se interroga, ni se recupera la experiencia. Los efectos de estos procesos sobre prácticas docentes más referenciadas en transmisión de ideales profesionales fue doblemente devastador en cuanto al sentido de la práctica y las referencias colectivas de las mismas.

Bibliografía

- ASCOLANI, A., *Derivas, de la Psicología al Análisis Institucional*, Rosario: Ediciones de la Sexta, 1995.
- *Psicología e Institución de la formación. Sobre novelas e historias*, Rosario: Ediciones de la Sexta, 1996.
- DAGFAL, A., *Entre París y Buenos Aires. La invención del Psicólogo (1942-1966)*, Buenos Aires: Paidós, 2009.
- DE SOUSA CAMPOS, G., *Gestión en salud. En defensa de la vida*, Buenos Aires: Lugar Editorial, 2006.
- GALENDE, E., *Psicoanálisis y Salud Mental. Para una crítica de la razón psiquiátrica*, Buenos Aires: Paidós, 1990.
- GARCÍA REINOSO, G., *Relaciones del Psicoanálisis con lo social y lo político*, en <www.psiconet.com> [Consulta: 5 de agosto de 2012].
- GENTILI, P. y B. LEVY (comps.), *Espacio Público y privatización del conocimiento. Estudios sobre Políticas Universitarias en América Latina*, Buenos Aires: Clacso Libros, 2005.
- INSÚA, G., *Volver al Método*, Buenos Aires: Ed Letra Viva, 2010.
- JINKIS, J., *Lo que el Psicoanálisis nos enseña*, Buenos Aires: Lugar Editorial, 1983.
- PLOTKIN, M., *Freud en las pampas*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 2003.
- VEZZETTI, H., *Los estudios históricos de la psicología en la argentina*, en <http://elseminario.com.ar/biblioteca/Vezzetti_estudios_historicos.htm> [Consulta: 7 de agosto de 2012].

Otras fuentes

Ley de Educación Superior. N° 24521. Promulgada en Buenos Aires el 20 de junio de 1995. Publicada en el Boletín Oficial el 10 de agosto de 1995.

El psicoanálisis en la época actual

Carlos Barbato, María L. Beccani, Luisina Bourband,
Hernán Cornejo, María G. Gastaldi, María F. Harraca,
Adelmo Manasseri, Walter Motto, Norma Romano,
Pablo Zenón y Viviana Zubkow
Grupo de Investigación: PSI 248
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

En este proyecto que presentamos (PSI 248 acreditado en Septiembre de 2011) afirmamos que los descubrimientos de Sigmund Freud provenientes de su clínica y las correspondientes elaboraciones teóricas, que no dejaron de marchar unos y otros influyéndose mutuamente, nunca fueron considerados por el autor –en el mismo sentido se expresa en los '60 Jacques Lacan– como una tentativa de construcción de una nueva *concepción del universo*, una *Weltanschauung*. Sin embargo, estos autores jamás se desentendieron de su propia época, interrogándose, practicando una reflexión crítica y produciendo pensamientos sobre el real que lo contemporáneo ofrecía, como una necesidad inherente a la clínica misma. Siendo así, aplicando una metodología acorde, construyendo, interpretando, analizando críticamente, y teniendo en cuenta los cambios sociales y culturales que se producen en forma cada vez más sostenida y en constante aceleración, algunos de nuestros objetivos consisten en argumentar intentando responder a los siguientes interrogantes: ¿Qué puede ofrecer un psicoanalista hoy? ¿Logra abordar con las herramientas que dispone o actualizando las existentes, el malestar, los *impasses* y los desafíos que la época plantea? Y además: ¿Le es posible colaborar y en conversación con otras disciplinas argumentar y otorgar un sentido distinguido al real que se presenta en la actualidad?

Palabras clave: psicoanálisis - actualidad - real – clínica

Introducción

El Proyecto de Investigación: “El psicoanálisis en la época actual” ha sido acreditado en junio del presente año en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (PSI248). Sus integrantes son: Carlos E. Barbato (Director), Adelmo Manasseri y Viviana Zubkow (Codirectores), María Laura Beccani, Luisina Bourband, Hernán Cornejo, María Gastaldi, María Fernanda Harraca, Walter Motto, Norma Romano y Pablo Zenón (Integrantes).

Los descubrimientos de Sigmund Freud provenientes de su clínica y las correspondientes elaboraciones teóricas, que no dejaron de marchar unos y otros orientados en la misma dirección e influyéndose mutuamente, nunca fueron considerados –y así lo advertía el autor– como una tentativa de construcción de una nueva “concepción del universo”, una *Weltanschauung*. Freud es taxativo cuando afirma en 1933 que el psicoanálisis no conduce a nada parecido:

Para mí, una *Weltanschauung* es una construcción intelectual que resuelve unitariamente, sobre la base de una hipótesis superior, todos los problemas de nuestro ser, y en la cual, por tanto no queda abierta interrogación ninguna y encuentra su lugar determinado todo lo que requiere nuestro interés (...) Teniendo fe en ella, puede uno sentirse seguro en la vida, saber a qué debe uno aspirar y cómo puede orientar más adecuadamente sus afectos y sus intereses (...) (el psicoanálisis) se distingue por caracteres negativos, por la limitación a lo cognoscible en el presente y por la repulsa de ciertos elementos ajenos. Afirma que la única fuente de conocimiento del Universo es la elaboración intelectual de observaciones cuidadosamente comprobadas, o sea, lo que llamamos investigación, y niega toda posibilidad de conocimiento por revelación, intuición o adivinación.⁵⁰

Jacques Lacan, por su parte, sostiene en 1964:

El psicoanálisis no es ni una *Weltanschauung*, ni una filosofía que pretende dar la clave del universo. Está gobernado por un objetivo particular, históricamente definido por la elaboración de la noción de sujeto. Plantea esta noción de una nueva manera, conduciendo al sujeto a su dependencia significante.⁵¹

La responsabilidad subjetiva y la época

Una oportunidad en la que Sigmund Freud fue capaz de desechar las *concepciones universales*, se produjo entre los años 1893 y 1897. Allí sostendrá la denominada “Teoría de la seducción traumática”. En la base de esta teoría se encontraba la suposición de que la histeria era el producto del padecimiento de un abuso sexual real a manos de un adulto en el transcurso de la infancia. Pero, esta teoría que aparece como consecuencia de los relatos de sus pacientes, comienza a hacer agua en el momento más álgido de su autoanálisis.

En el año 1897, en una carta a su colega Wilhem Fliess, Freud expresa dudas, incertezas y preocupaciones que lo habitaban desde hacía meses sobre las afirmaciones de “sus neuróticos”, al descubrir que muchas de las elucubraciones de sus pacientes eran simplemente imaginadas pero no por ello menos eficaces. La diferencia entre realidad psíquica y realidad cotidiana, se patentiza en el apartado “El cuadro clínico”, del *Caso Dora* de 1905. Allí pueden rastrearse sucesivas ocasiones –de las cuales citaremos sólo dos– que inclinarán el fiel de la balanza en una dirección precisa: la originalidad y responsabilidad subjetiva: “(...) los síntomas se solucionan en la medida en que se explora su intencionalidad psíquica”.⁵² Asimismo en una llamada al pie de 1923: “El motivo para enfermar es en todos los casos el propósito de obtener una ganancia (...)”.⁵³

Como se desprende de lo anterior, al sujeto supuesto por Sigmund Freud le es atribuida la autoría en la construcción de su síntoma y se lo supone capaz de decisiones que comprometerán su existencia en el mundo. *Intencionalidad, propósito, etc.*, se nos presentan insinuando la responsabilidad que le compete a un sujeto en particular, de manera que en psicoanálisis, en su clínica, se impone la consideración por el *uno por uno* y el *caso por caso*. Ello en las antípodas de una construcción intelectual que pueda constituirse en una *hipótesis superior* y hacer sentir seguro al sujeto con todos los problemas de su ser, como lo expresa Sigmund Freud en la cita que transcribimos al inicio

50 FREUD, S. (1932 [1933]) “Nuevas lecciones introductorias al Psicoanálisis”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Tomo III, Madrid: Biblioteca Nueva, 1973, p. 3191.

51 LACAN, J. (1964) *El Seminario. Libro 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*, Buenos Aires: Paidós, 1987, p. 85.

52 FREUD, S. (1905) “Fragmento de análisis de un caso de histeria”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen VII, Buenos Aires: Amorrortu. 1991, p. 39.

53 *Ibidem*, p. 39.

de este texto. Sin descuidar el hecho de que en una lectura ajustada de este autor, Jacques Lacan insistirá a partir los años '60 sobre la inexistencia de Ser en el sujeto. Además, no es la única ocasión en la que puede detectarse en la construcción freudiana, la cuestión de la responsabilidad subjetiva y la originalidad del sujeto que va en sentido contrario a cualquier *Weltanschauung*.

Esta consideración por la originalidad y responsabilidad subjetiva no es óbice para que al psicoanálisis y a quienes practican la clínica psicoanalítica, les sea necesario inmiscuirse, entremeterse en los tiempos que tocan. Ya que obrando así, no hacen más que seguir a los autores que venimos citando, quienes jamás se desentendieron de su propia época, interrogándose, practicando una reflexión crítica y produciendo pensamientos sobre el real que lo contemporáneo ofrecía en su momento como parte de una necesidad de la clínica misma.

En el mismo sentido, Sigmund Freud, en 1920, en *Más allá del principio del placer* y a raíz de la cuestión de la primera guerra mundial y de la repetición, elabora el concepto de “pulsión de muerte”; concepto al que en toda su concepción posterior otorgará cada vez más relevancia; y que lo conducirá a pergeñar otro modo de funcionamiento psíquico.

En 1931, a raíz de una iniciativa de la Liga de las Naciones, Einstein le efectúa una invitación a intercambiar ideas sobre el tema de la guerra. Sigmund Freud responde entonces con una carta, en la que queda claro que las reflexiones sobre la guerra devienen para el psicoanálisis en nuevos conceptos; al tiempo que aporta a la cultura un sentido distinguido de todos los demás, sobre esa tragedia universal u otros temas relacionados.

Entonces, como es sabido, el inconsciente freudiano es atemporal, pero la construcción freudiana que le da fundamento, no lo es. Corresponde a un sujeto dividido y sujetado por la cultura que se produce en un momento particular de la historia, lo cual amerita recurrir a lecturas y reflexiones sobre la misma. Tales lecturas y reflexiones permiten una dialéctica y actualización de las concepciones psicoanalíticas, siempre que no se extravíe el rumbo por la perspectiva del síntoma tal como se lo concibe en este campo: lo más particular del sujeto, que habla y requiere ser escuchado y no por ideales terapéuticos sociales.

Agreguemos que para Lacan existe una temporalidad lógica del inconsciente, pero eso no quita que haya afirmado en *Función y campo de la palabra y del lenguaje en el psicoanálisis*: “Mejor pues que renuncie quien no pueda unir a su horizonte la subjetividad de su época”.⁵⁴ Nos proponemos entonces, investigar cómo se podría sostener esta máxima, es decir, tomar como referencia un horizonte conformado en gran medida por la consideración de la subjetividad de nuestra época.

Época y dispositivo analítico

Nadie ignora que los cambios culturales producidos en las últimas décadas han sido muy pronunciados. En *La familia*, publicado en 1938, Jacques Lacan afirmaba: “Un gran número de efectos psicológicos, sin embargo, están referidos, en nuestra opinión, a una declinación social de la imago paterna. Declinación condicionada por el retorno al individuo de efectos extremos del progreso social (...). Quizás la aparición misma del psicoanálisis debe relacionarse con esta crisis”.⁵⁵

Esa “declinación de la Imago paterna” será señalada posteriormente en sus seminarios como una pluralización del Nombre del Padre; y mostrará, –en el seminario de 1973, que

54 LACAN, J. (1953) *Escritos I*, México: Siglo XXI, 1979, p. 138.

55 LACAN, J. (1938) *La familia*, Buenos Aires: Homo Sapiens, 1977, p. 113.

denominó *Les noms du pere, Los nombres del padre*, en una de sus posibles traducciones—, una consecuencia que afecta profundamente al sujeto, aquello que cae bajo la expresión “ser nombrado para” algo, pragmáticamente. Nombrado por ejemplo como bulímico, vigorético, toxicómano, ortorético etc. Nominaciones actuales que suponemos en principio, permiten morigerar el desanudamiento en los sujetos y que establecen un régimen que empuja a un exceso de goce, sin amor.

Este sujeto consumidor-consumido parece ser alguien que intenta vivir sin los enigmas del amor, que no se interesa en los dilemas que tal estado provoca. Pero la cuestión es que esta pérdida de la dimensión amorosa, que es una consecuencia, afecta al dispositivo analítico, ya que éste se halla sustentado en la transferencia.

Entonces, el psicoanálisis no es ni desea ser una *Weltanschauung*, ni tampoco aplicarse a leer por ejemplo la obra literaria de un autor por un simple juego intelectual, pero, su construcción teórica, no es sin lo contemporáneo, para lo cual es necesario a veces recurrir a lecturas diversas emanadas de su tiempo.

Nos preguntamos a los fines de comenzar a trabajar en el presente proyecto: ¿Qué es lo que puede ofrecer el psicoanalista en estos tiempos del desamor de transferencia, de esa autonomía narcisista del hombre actual, habitante de una época que se caracteriza porque en ella se produce una pérdida de lo que se soportaría en la dimensión del amor?

Interrogantes que vectorizan esta investigación

El psicoanálisis, desde hace mucho tiempo, ha ofrecido y sostenido el derecho de un sujeto a un goce que no sea perpetuo, entendido éste como lo que no puede definirse por su utilidad social, y preservar su deseo. En esto ha consistido la ética en la clínica psicoanalítica. Siendo así, en este proyecto se procurará responder el siguiente interrogante: Teniendo en cuenta los cambios sociales y culturales que se producen en forma cada vez más sostenida y en constante aceleración, ¿qué puede ofrecer un psicoanalista hoy?

Además, nos surgen los siguientes interrogantes: ¿Puede el psicoanálisis brindar una respuesta, no retroceder ante la angustia e impotencia que causan los fenómenos sintomáticos de los tiempos actuales y brindar una clínica adecuada? ¿Cuáles son las condiciones necesarias para su desempeño en la actualidad? ¿Puede estar a la altura de la época? ¿Puede abordar con las herramientas que dispone o actualizando las existentes, el malestar, los impases y los desafíos que este tiempo nos plantea?

En otros términos, ¿se encuentra en condiciones de comprender los nuevos ropajes del malestar en la cultura, con los que se oculta hoy la inexistencia de la relación sexual? ¿Puede ofrecerse como un camino para alojar a la división subjetiva, ésa que se resiste a ser colmada por un objeto de consumo o devorada por esa ciencia que ha alcanzado niveles insospechados, que trae consecuencias muchas veces irreparables en los sujetos y su medio ambiente pero que es sierva del mercado?

Y además: ¿Le es posible colaborar y en conversación con otras disciplinas argumentar y otorgar un sentido distinguido al real que se presenta en la actualidad sin amilanarse verbigracia con la justificación de que allí, en el terreno de ciertas ciencias podrían formularse enunciados muchas veces canallescos?

En este proyecto de investigación procuramos establecer cuáles son nuestras eventuales respuestas, cómo respondemos en la actualidad a este estado de cosas. Eventuales, en virtud de las insoslayables exigencias propias del campo, de sostener en nuestra clínica, el *uno por uno* y el *caso por caso*. Axioma *Primus inter pares* (primero entre iguales), de

nuestra clínica, *Prima inter pares* (primera entre iguales). Juego de palabras con el que aludo la frase latina a la que apela Sigmund Freud en el año 1932, en la lección número 34 de sus *Nuevas lecciones introductorias al psicoanálisis*, cuando distingue y fija una clara diferencia entre el psicoanálisis y otras psicologías.⁵⁶ Psicoanálisis, que se propone además como objetivo, el respeto de lo contingente tomando en consideración que sus principios son abiertos e incompletos, en tanto surgen de una práctica a la medida de un real que también se presenta por definición inconstante.

Objetivos del proyecto y detalles metodológicos

Es así que en el proyecto nos hemos planteado los siguientes objetivos:

1) Investigar una cuestión que consideramos central en nuestro campo: ¿Puede el psicoanálisis en la actualidad brindar una respuesta, abordar con las herramientas que dispone o actualizando las existentes los fenómenos sintomáticos, el malestar y los impases elaborando una clínica adecuada? ¿Cuáles son las condiciones necesarias para su desempeño en la actualidad? En fin, ¿puede estar el psicoanálisis a la altura de esta época?

2) Teniendo en cuenta los cambios sociales y culturales que se producen en forma cada vez más sostenida y en constante aceleración, ¿qué puede ofrecer un psicoanalista hoy? ¿Qué es lo que puede brindar en estos tiempos de desamor de transferencia, de autonomía narcisista del hombre actual?

3) Determinar además si al psicoanálisis –con los instrumentos que dispone actualmente– y a sus practicantes, les es posible entablar conversación con otras disciplinas, otorgando en su argumentación un sentido distinguido –tal como ocurre desde que Sigmund Freud hiciera lo propio en su época– al real que se presenta hoy.

Respecto de la metodología a utilizar en el presente proyecto sólo haremos referencia a la construcción, la interpretación, el análisis crítico y las cuestiones que señalamos como atinentes respecto de la tarea que nos proponemos, producto de trabajos de investigación previos.⁵⁷ En las *II Jornadas de Ciencia y Tecnología “Divulgación de la producción científica y tecnológica de la Universidad Nacional de Rosario”*, sostuvimos que en una investigación no puede faltar el saber acumulado, como es usual y pertinente, pero en el campo del psicoanálisis, se deben destacar además características propias de su campo. Es decir, se debe tomar en cuenta lo asistemático que comporta lo singular, el estilo del investigador y el detalle que lo representa cada vez.

Respecto de la prerrogativa otorgada a lo singular y utilizando categorías propias del campo de la filosofía, afirmamos que partiendo de la acumulación de saber, que puede nombrarse como lo necesario, hay una disposición a la irrupción de lo contingente, lo cual tiene como objetivo brindar la oportunidad de la aparición de lo asistemático que comporta lo particular.

En cuanto a la cuestión del detalle, recordemos que Sigmund Freud enfatiza a lo largo de toda su obra el método de acudir al mismo, nombrándolo también como *nimiedad*, *pequeño signo* o *mínimo signo*. Afirmo que por la conexión que enlaza lo que llama lo

56 FREUD, S. (1932 [1933]) “Nuevas lecciones introductorias al Psicoanálisis”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Tomo III, Madrid: Biblioteca Nueva, 1973, p. 3190.

57 BARBATO, C., “Cuestiones atinentes a la investigación en el dominio del Psicoanálisis”, en *II Jornadas de Ciencia y Tecnología “Divulgación de la producción científica y tecnológica de la Universidad Nacional de Rosario*, Volumen I, Rosario, UNR, 2009, p. 442.

pequeño con lo más amplio, lo más abarcador, la labor emprendida con tan modestas pretensiones es un excelente acceso al estudio de los grandes problemas.

Por contraste, en nuestro campo, y ya que el camino de la abstracción es ir desde algunos datos siempre incompletos hacia el todo, las clases y las categorías son ubicadas en el mismo estatuto de sospechosa incompletud que les ha dado origen. Hay algo que en ellas – clases y categorías– no puede estar contemplado, esto es, el sujeto en su singularidad establecida en base a detalles que escapan a la norma. De manera que –como se afirma más arriba– no puede sostenerse la pretensión de un sujeto ausente o distante de la producción científica que en las ciencias naturales es condición. A la investigación, algo la causa. Y la deriva de ésta se halla orientada por el estilo del que investiga. No hay, y esto desde el inicio, desde el proyecto mismo de investigación, resquicio en el que la estructura psíquica del sujeto no haya participado.

Bibliografía

- ALEMÁN, J., *Cuestiones antifilosóficas en Jacques Lacan*, Buenos Aires: Atuel, 2003.
- BARBATO, C., *Psicoanálisis en nuestra época*, Rosario: UNR, 2011.
- “Cuestiones atinentes a la investigación en el dominio del Psicoanálisis”, en *II Jornadas de Ciencia y Tecnología “Divulgación de la producción científica y tecnológica de la Universidad Nacional de Rosario*, Volumen I, Rosario, UNR, 2009.
- FREUD, S. (1887 – 1902) “Los Orígenes del Psicoanálisis – Cartas a Fliess, Manuscritos, Notas”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Tomo I, Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.
- (1905) “Fragmento de análisis de un caso de histeria”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen VII, Buenos Aires: Amorrortu, 1991.
- (1913 [1912-13]) “Tótem y Tabú – Algunas concordancias en la vida anímica de los salvajes y de los neuróticos”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen XIII, Buenos Aires: Amorrortu, 1991.
- (1914) “El Moisés de Miguel Ángel”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen XIII, Buenos Aires: Amorrortu, 1991.
- (1915) “Pulsiones y destinos de pulsión”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen XIV, Buenos Aires: Amorrortu, 1991.
- (1915 – 1917) “Conferencias de introducción al Psicoanálisis”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen XV, Buenos Aires: Amorrortu, 1991.
- (1920) “Más allá del principio de placer”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen XVIII, Buenos Aires: Amorrortu, 1991.
- (1924) “El sepultamiento del complejo de Edipo”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen XIX, Buenos Aires: Amorrortu, 1991.
- (1927) “El porvenir de una ilusión”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen XXI, Buenos Aires: Amorrortu, 1991.
- (1930) “El malestar en la cultura”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen XXI, Buenos Aires: Amorrortu, 1991.
- (1932 [1933]) “Nuevas lecciones introductorias al Psicoanálisis”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Tomo III, Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.
- (1933) “¿Porqué la guerra?”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen XXII, Buenos Aires: Amorrortu, 1991.
- (1937) “Análisis terminable e interminable”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Tomo III, Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.

- (1938) “Esquema del psicoanálisis”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Tomo III, Madrid: Biblioteca Nueva, 1973.
- GEREZ AMBERTIN, M., *Imperativos del superyó*, Buenos Aires. Lugar Editorial, 1999.
- IMBRIANO, A. H., *La odisea del siglo XXI. Efectos de la globalización*, Buenos Aires: Letra Viva, 2010.
- KAIT, G., *Sujeto y Fantasma*, Rosario: UNR editora, 2004.
- KELMAN, M., “Una reflexión psicoanalítica sobre el lazo social”, en <www.vectorsaludmental.com> 2002 [Consulta: 5 de agosto de 2012].
- LACAN, J. (1938) *La familia*, Buenos Aires: Homo Sapiens, 1977.
- (1953) *Escritos 1*, México: Siglo XXI, 1979.
- (1960) *El Seminario. Libro 7. La ética del psicoanálisis*, Buenos Aires: Paidós, 1990.
- (1962) *Escritos 2*, México: Siglo XXI, 1978.
- (1962-3) *El Seminario. Libro 10. La Angustia*, Buenos Aires: Paidós, 2006.
- (1964) *El Seminario. Libro 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*, Buenos Aires: Paidós, 1987.
- (1967) “Discurso de clausura de las Jornadas sobre las psicosis en el niño”, en <<http://www.scb-icf.net/nodus/contingut/article.php?art=343&rev=42&pub=1>> [Consulta: 10 de agosto de 2012].
- (1970) *El Seminario. Libro 17. El Reverso del psicoanálisis*, Buenos Aires: Paidós, 2006.
- (1972-73) *El Seminario. Libro 20. Aun*, Buenos Aires: Paidós, 1992.
- *Psicoanálisis – Radiofonía y Televisión*, Barcelona: Anagrama, 1996.
- (1973) *Seminario 21. Los incautos no yerran (Los nombres del padre)*, en <[http://www.tuanalista.com/Jacques-Lacan/16589/Seminario-21-Los-incautos-no-yerran-\(Los-nombres-del-padre\).htm](http://www.tuanalista.com/Jacques-Lacan/16589/Seminario-21-Los-incautos-no-yerran-(Los-nombres-del-padre).htm)> [Consulta: 10 de agosto de 2012].
- (1975) *Seminario 22. “RSI”*, en <<http://www.tuanalista.com/Jacques-Lacan/16788/Seminario-22-R.S.I.htm>> [Consulta: 10 de agosto de 2012].
- LAURENT, E., *Psicoanálisis de los derechos de las personas*, Buenos Aires: Tres Haches, 2000.
- LAURENT, E., *Psicoanálisis y salud mental*, Buenos Aires: Tres Haches, 2000.
- LIPOVETSKY, G., *Los tiempos hipermodernos*, Barcelona: Anagrama, 2006.
- LO GIÚDICE (Comp.), *Psicoanálisis. Restitución, Apropiación, Filiación*, Buenos Aires: Abuelas de Plaza de Mayo, 2009.
- MELMAN, CH., *El hombre sin gravedad*, Rosario: UNR Editora, 2005.
- *Problemas planteados al Psicoanálisis*, Buenos Aires: Paidós, 2011.
- POMMIER, G., *Los cuerpos angélicos de la posmodernidad*, Buenos Aires: Nueva Visión, 2002.

Acto analítico: excepción e interpretación

Aldo Morello
Grupo de Investigación: PSI 243
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

La noción de excepción en psicoanálisis es *decisiva* porque se relaciona con el problema central de la singularidad. El psicoanálisis comporta una ética de la interpretación que, como política, supone leer siempre lo excepcional. A diferencia de la posición clásica donde se dice que “la excepción confirma la regla”, en psicoanálisis, la excepción tiene valor de causa y dará lugar a una legalidad, a una regla. Entonces la particularidad del saber analítico abierto por Freud indica lo siguiente: sólo la excepción nos permite entrever la regla.

El lugar de la excepción es clave porque es allí donde se juega realmente la singularidad del sujeto y la necesidad del acto.

Ahora bien, ¿qué lugar darle a la excepción para poder pensarla?

El modelo jurídico presenta problemas comunes al modelo psicoanalítico en cuanto a la noción de *excepción*. Se puede captar cómo ese otro saber racional, el derecho, ha pensado, en su conexión con el orden político, su propia exterioridad a partir de la figura del *estado de excepción*. Para ceñir mejor esta noción es preciso recurrir a la obra de Carl Schmitt, que en su riguroso intento de construir una teoría del estado de excepción, sitúa puntos interesantes a tener en cuenta en relación al acto y a la excepción.

Esto se va a relacionar con la interpretación analítica en tanto acto. Ésta aunque posea principios, no deriva de regla alguna, por lo que requiere de un salto, sitio irreductible que es en rigor una decisión. Se indagará cómo el acto analítico se sostiene en una práctica que se desprende de sus garantías, por lo que no hay garantías de saber, ni garantías de Otro. En este punto fundamental, se debe situar a la alienación estructural que constituye al sujeto como tal, en relación a la decisión. Teniendo en cuenta que la alienación al Otro es la alienación a la falta de garantías del Otro, el sujeto está compelido a interpretar, como efecto del pase por la castración. Esta constricción a interpretar, paradójicamente, es su margen de libertad que proviene, más bien, de la inconsistencia propia del Otro, antes que de una supuesta autonomía del sujeto.

Si se sostiene que la política es el arte de lo posible, en psicoanálisis, esto no quiere decir que simplemente se hace aquello que se puede, sino que se trata de cómo se produce lo posible mismo. En otras palabras, se apunta a la posibilidad misma engendrada por el acto de interpretación, que es un acto de lectura. Entonces, en la política de la cura no es factible ampararse en una *ratio* científica que dispense al analista de los riesgos de una lectura. Esto fundamenta al discurso analítico como práctica ética de la interpretación.

Por último, se llegará a la conclusión de que una política de la interpretación requiere de la decisión del salto, a la vez ético y retórico. Haber saltado es haber pasado por el campo del deseo.

Palabras clave: acto - decisión - excepción – política

La noción de *excepción* en psicoanálisis es decisiva porque se relaciona con el problema central de la *singularidad*. La particularidad del saber analítico abierto por Freud indica lo siguiente: sólo la excepción nos permite entrever la regla, desde el momento en que se debe tomar en cuenta a lo inconsciente. Si psicoanálisis comporta una ética de la interpretación, supone como política leer siempre lo excepcional. Ahora bien, ¿qué lugar darle a la excepción para poder pensarla?

El modelo jurídico presenta problemas comunes al modelo psicoanalítico, en cuanto a la noción de *excepción*. Se puede captar cómo ese otro saber racional, el derecho, ha pensado, en su conexión con el orden político, su propia exterioridad, a partir de la figura del *estado de excepción*. Para ceñir mejor esta noción, es preciso recurrir a la obra de Carl Schmitt, que en su riguroso intento de construir una teoría del estado de excepción, sitúa puntos interesantes a tener en cuenta en relación al acto y a la excepción.

En su *Teología política*, texto del año 1922, comienza afirmando: “Es soberano quien decide el estado de excepción”.⁵⁸ El énfasis está puesto en el concepto de soberanía, como lugar de la decisión extrema, articulando en forma compleja decisión y excepción. Su teorización apunta a asegurar la relación entre la anomia y el contexto jurídico, ya que en el estado de excepción actúa “una suspensión del entero orden jurídico”.

Schmitt afirma que sólo en los casos de excepción que escapan a la norma jurídica cobra actualidad la pregunta acerca del sujeto de la soberanía, o sea, sobre la soberanía en sí. El caso excepcional es el que no está previsto en el orden jurídico vigente, puede a lo sumo definirse como un caso de necesidad extrema, de peligro para la existencia del Estado, pero no es posible identificar con claridad tipificable cuándo existe un caso excepcional, ni es posible puntualizar lo que debe suceder en el momento en que éste se da. No hay ninguna teoría de la excepción. Lo excepcional, como tal “no se puede delimitar rigurosamente”.

Se suele decir que “la excepción confirma la regla”, porque la regla está pensada para casos que no son excepcionales. En Schmitt hay un giro: él parte de la excepción. Para él la excepción es más interesante que el caso normal:

Lo normal no demuestra nada, la excepción lo demuestra todo, no sólo confirma la regla, sino que la regla sólo vive gracias a aquélla. En la excepción, la fuerza de la verdadera vida rompe la costra de un mecanismo cuajado en la repetición.⁵⁹

Podríamos decir que la excepción rompe o suspende el orden de lo general. Partiendo del punto de vista de lo excepcional, de lo anormal, es que se va a calibrar la medida de lo general y de lo normal. Como en Freud, lo patológico revela la estructura normal. Lo excepcional implica un punto de ruptura de cierto equilibrio en el cual irrumpe algo anormal, pero a su vez, implica que esa irrupción es medida de lo normal.

Giorgio Agamben en su libro *Estado de excepción*⁶⁰ analiza distintos posicionamientos. Señala que las diversas tradiciones jurídicas se dividen entre aquellas que buscan incluir el estado de excepción en el ámbito del ordenamiento jurídico y aquellas que lo consideran externo a éste, es decir, como un fenómeno esencialmente político, o en todo caso extrajurídico. Esta división muestra cierto límite donde algo no tiene fácil resolución y permite pensar el anudamiento de lo político y lo legal.

58 SCHMITT, C., *Teología política*, México: FCE, 2006, p. 23.

59 *Ibidem*, p. 29.

60 AGAMBEN, G., *Estado de excepción*, Buenos Aires: Editorial Adriana Hidalgo, 2004.

Entonces, si lo propio del estado de excepción es una suspensión del ordenamiento jurídico, ¿cómo puede tal suspensión estar incluida en el orden legal? ¿cómo puede una anomía estar incluida en el orden jurídico? Y si el estado de excepción es una situación de facto y como tal extraña o contraria a la ley, ¿cómo es posible que el ordenamiento legal contenga una laguna en lo que concierne a una situación decisiva?

El asunto es cómo pensar el lugar que le corresponde al estado de excepción. Lugar que no es externo, ni interno al ordenamiento jurídico. La suspensión de la norma no significa su abolición y la zona de anomía que ella instaure no está, o no pretende estar, totalmente escindida del orden jurídico. Lo propio de este problema es la insuficiencia en cuanto a la determinación de su localización. Es una zona de indeterminación del estado de excepción que, al menos en un principio, no se resuelve ni adentro, ni afuera. En el fondo, lo excepcional muestra el límite mismo del ordenamiento jurídico: algo se sustrae a éste y deja ver la insuficiencia propia de la ley.

Schmitt distingue dos elementos fundamentales del derecho que son la norma y la decisión, mostrando su autonomía:

Así como, en el caso normal, el momento autónomo de la decisión puede ser reducido a un mínimo, en el caso de la excepción, la norma se destruye. No obstante, el caso de excepción aún permanece accesible al análisis jurídico, porque ambos elementos, tanto la norma como la decisión, permanecen en el ámbito de lo jurídico.⁶¹

Para él la decisión es un elemento formal jurídico que se revela con total pureza. A su vez presenta la teoría del estado de excepción como doctrina de la soberanía: el soberano, que tiene el poder de decidir sobre el estado de excepción, garantiza el anclaje al orden jurídico.

Decisión, excepción y soberanía son conceptos que están íntimamente interrelacionados en Schmitt. De una forma muy particular intenta borrar la distancia ente decisión y excepción mediante el acto de un soberano indiviso. Lo interesante es que pone en juego estos tres elementos constituyendo un verdadero avance respecto del esquema racionalista que afirmaría sólo a la normalidad como objeto de análisis.

Nos parece importante no soslayar la distancia entre decisión (acto) y excepción porque es en esta distancia donde se juega la vacilación propia del sujeto, que entonces ya no es indiviso –en tanto realiza el ejercicio de la decisión–. Como vemos, el momento de la vacilación está excluido en Schmitt.

Por otra parte:

El caso de la excepción revela la esencia de la autoridad estatal de la manera más clara. En él, la decisión se separa de la norma jurídica y la autoridad demuestra (para formularlo en términos paradójicos) que no necesita tener derecho para crear derecho.⁶²

Así, el acto político implica la decisión del Uno soberano y es más bien el ejercicio de un poder que emana de una decisión efectiva.

Agamben señala que el estado de excepción define un *estado de ley* en el cual, por un lado, la norma está vigente, pero no se aplica (no tiene fuerza), y por otro lado, actos que no tienen valor de ley adquieren *fuerza*. Aísla, entonces, la *fuerza de ley* respecto de la ley misma como un elemento que fluctúa indeterminado. Dice que se pone en juego una fuerza

61 SCHMITT, C., *Op. Cit.*, supra, nota 1, p. 27.

62 *Ibidem*, p. 28.

de ley sin ley, algo así como un elemento místico a través del cual el derecho busca anexar su propia anomia.

Se puede considerar entonces, que esta fuerza de ley sin ley –puntual, evanescente– es inherente a la enunciación de la ley. Ese estado de ley que corresponde al estado de excepción pone en juego necesariamente la desaplicación de la ley y –correlativamente– su efectividad proviene de esta misma desaplicación. Es la efectividad de la enunciación de la ley aquello que comporta un salto, una producción sin garantías, y una excepción como discontinuidad y ruptura de lo anterior.

¿Qué quiere decir que la ley se desaplica? Que si hay un sujeto en juego en el lugar del soberano, el acto de decisión implica una interpretación y no la aplicación de la norma. Esto exige una interpretación que hunde sus raíces en la causa –en tanto factor ajeno a la determinación– y comporta algo de lo no fundado.

La excepción tiene valor de causa y dará lugar a una legalidad, pero no se confunde con ella. Tiene valor de causa porque la excepción siempre es disruptiva, rompe un orden, desestabiliza el sistema. Ante ella emerge la angustia y por lo tanto cierta legalidad debe volver a constituirse, de lo contrario se torna insoportable.

Schmitt se apoya en el sistema jurídico –no podría ser de otro modo– pero a su vez admite a la excepción que crea un caos, siendo necesario el restablecimiento de una situación normal para que el orden jurídico tenga sentido.

De este modo, convierte la excepción en estado de excepción, resolviendo en forma inmediata este caos o ruptura de cierto equilibrio con la decisión del soberano.

Cualquier derecho es un “derecho de situación”. El soberano crea y garantiza en su totalidad la situación en conjunto. Ejerce el monopolio de esta decisión última.⁶³

Se ejerce una soberanía sin falla, se aísla a la decisión en su pureza, desconociendo la vacilación, la duda y el margen de arbitrariedad que ésta conlleva. Se trata del Uno soberano en el fundamento de la política. Schmitt supo no reducir la política al orden jurídico y situar al soberano en el lugar de una decisión que funda y precede a la legalidad, o la suspende en el estado de excepción. En relación a este punto, Juan Ritvo expresa:

En Schmitt es difícil saber si el estado de excepción es constituido por la decisión que lo resuelve o es resuelto por la excepción que lo provoca. Quiero decir: si la soberanía tiene dos notas, la excepcionalidad y la decisión, permanece flotante el vínculo entre ambas.⁶⁴

Lo que se pierde en Schmitt es el carácter de exterioridad-interna que tiene la excepción, al convertirla en estado de excepción. Su posición es paradójica y contradictoria al admitir el caos y la excepción –que en algún punto suponen una discontinuidad en relación a la ley– y simultáneamente desconocer dicha discontinuidad, cuando intenta, a cada paso, reinscribir la excepción en un contexto jurídico homogéneo. Apunta a que el campo jurídico sea un campo sin fallas. Si hay una exterioridad, ésta debe ser interiorizada y asegurada por el poder del soberano. El límite donde esa fuerza de ley sin ley crea derecho termina en última instancia como pura forma de ley.

Aquí se puede diferenciar lo jurídico respecto de lo psicoanalítico, en tanto la legalidad que descubre el psicoanálisis es producto de una decisión de interpretación que, si es tal, analíticamente es *excedida* por su propio movimiento interpretativo, por las consecuencias

⁶³ *Ibidem*, p. 28.

⁶⁴ RITVO, J. B., “Adiós al enemigo”, en RITVO, J. B., *Figuras del prójimo; el enemigo, el otro cuerpo, el huésped*, Buenos Aires: Editorial Letra Viva, 2006, p. 23.

que derivan de su enunciación, por su fuerza de ley. Es una ley que está expuesta a su propia división y constituye el borde de lo real – ese exterior– sin suturarlo.

Se puede vincular la idea de una ley que se desaplica en el orden jurídico con la noción de acto analítico. El acto analítico no podrá ser la aplicación de un saber general a un caso particular y en este sentido, se puede afirmar que no hay psicoanálisis aplicado. El psicoanálisis no es una *episteme* pasible de aplicación técnica. Si bien hay técnica analítica, no hay una teoría de la técnica que indique cómo aplicarla. Tampoco hay un medio, una especie de instrumento subordinable a ideales éticos, que oriente los fines analíticos, buscando de esta manera una guía que garantice un lugar en la cultura. De ser así, la práctica quedaría disuelta en función de una aplicación con arreglo a fines.

Entonces, ¿cómo pensar el acto analítico?

Desde una perspectiva aristotélica, el *acto* es la efectuación de una potencialidad oculta pero presente. Sería la puesta en ejercicio de una capacidad previa. Pero el acto analítico es completamente diferente. No nace de una potencia a actualizar, sino del punto donde nace el deseo, operando la causa como límite o frontera. En este sentido, el acto no tiene apoyo en garantía alguna.

Lacan dice: “El analista no se autoriza más que por él mismo”. Pero ese autorizarse en su acto, esa responsabilidad, de ningún modo lo posiciona en un más allá de la ley. No hace del analista una autoridad soberana hecha Uno, capaz de apropiarse de su acto. Por otro lado, si hay una política de la cura, ésta implica que no podemos ampararnos en *ratio* científica alguna, que dispense al analista de los riesgos de una lectura. Esto fundamenta la práctica de una ética de la interpretación.

Hay una dificultad, entonces, para pensar la autorización del analista, una especie de paradoja entre autorizarse en el acto y no posicionarse en un más allá de la ley. Esta dificultad muestra la dimensión esencialmente *política* que se presenta en la relación entre autoridad y ley. Entonces, ¿qué autoriza al acto de interpretación, o más bien, qué lugar debe ocupar el analista para que el acto se produzca? Lacan señala en el *Seminario El acto psicoanalítico*:

Resultan de la naturaleza propia del acto analítico, serias consecuencias, en cuanto a la posición que hay que sostener para ejercerlo hábilmente.⁶⁵

Dicha posición del analista va a depender de su paso por la propia castración, con lo cual podrá correrse del lugar del ideal, cuestión imprescindible para analizar la transferencia y la dirección de la cura.

En un artículo llamado *Puesta en acto* Luis Guzmán refiere lo siguiente:

En el Seminario de los cuatro conceptos, cuando a Lacan le preguntan sobre la transferencia como la puesta en acto de la realidad del inconsciente, su respuesta sitúa a la puesta en acto en el registro de la promesa. De una promesa que remite a una herejía. Es decir, el pasaje de una acto de fe singular (dar fe precisamente a lo que está puesto en cuestión, puesto que simplemente embarcando al psicoanalizante en su tarea se profiere este acto de fe, es decir se lo salva) a otro acto que consiste en deconsistir al sujeto supuesto saber⁶⁶

65 LACAN, J. (1966- 1967) “Clase del 22/11/67”, en LACAN, J. *Seminario XV. El acto psicoanalítico*. Inédito. Versión de la Escuela Freudiana de Buenos Aires, p. 8.

66 GUZMÁN, L., “Puesta en acto”, en *Revista Conjetural N°38*, Buenos Aires: Ediciones Sitio, 2002, p. 133.

Esta puesta en acto en el registro de la promesa implica por parte del analista, acumular poder transferencial, no para usarlo en la sugestión, sino por el contrario para desnudar las raíces en las que se apoya todo poder: las identificaciones. En la interpretación como acto opera una caída de las identificaciones y del sujeto supuesto saber. Entonces, con la promesa, se instituye aquello mismo que el acto va a destituir: esa es la paradoja del análisis.

La lógica de la castración como núcleo fundamental de la neurosis está en el horizonte de una política de la interpretación. Si el analista se autoriza por sí mismo es porque ha experimentado los efectos de la castración en su análisis. La posibilidad de autorizarse va a estar más allá de cualquier deseo de reconocimiento de “ser analista”. El analista apuesta a encontrar su lugar, para sostener un discurso donde no es como sujeto que se posiciona, y al final del análisis deviene *desecho* de la operación. Dicha apuesta es una elección que tampoco está justificada por alguna supuesta motivación profesional. Dice Lacan en el Seminario antes citado: “El acto analítico atañe muy directamente, y ante todo diría yo, a los que no hacen de él profesión”.⁶⁷ Inclusive se podría afirmar que ninguna determinación puede explicar tal elección que está sujeta a un margen de indeterminación y contingencia, escapando a los circuitos fantasmáticos.

El acto analítico se sostiene en una práctica que se desprende de sus garantías, por lo tanto no hay garantías de saber, ni garantías de Otro. Pone en juego la castración, y su política implica una *decisión de interpretación* de la que emerge el sujeto. En este punto es fundamental situar la *alienación estructural* que constituye al sujeto como tal, en relación a la decisión. En el texto *Acto, decisión, alienación* Juan Ritvo aísla una frase de Lacan del Seminario del *Acto analítico* para mostrar su potencia significativa en relación al tema. Dicha frase es: “O no soy esta marca o sólo soy esta marca”. Ritvo lee allí dos fases de la alienación señalando lo siguiente:

La frase muestra la fase inaugural de la alienación en estado por así decirlo puro. Si no soy esa marca quedo expulsado del orden simbólico: es el terreno del pasaje al acto; pero si sólo soy esa marca, quedo embarazado por un significante que me despoja de cualquier singularidad. La alternativa, ya se sabe, consiste en afirmar, a la vez, que soy y no soy esa marca. Soy inconsistentemente constituido por una marca que me determina a medias y me obliga a convertirme en intérprete de una ley equívoca, que oscila entre el sinsentido y la proliferación de sentidos erráticos. Entonces, si en la primera fase estoy alienado entre la pura pérdida y la mera generalidad de significantes que son aún de nadie, en la segunda puedo alcanzar una efectiva singularidad, singularidad que integra, como momento constitutivo, la verdadera decisión.⁶⁸

El campo del Otro es un campo inconsistente y por ello el sujeto –del cual es efecto– necesita interpretar la ley, hacerse responsable de la herencia recibida como deuda simbólica, descifrar el enigma que ésta conlleva.

Teniendo en cuenta que la alienación al Otro es la alienación a la falta de garantías del Otro, el sujeto está compelido a interpretar, como efecto del pase por la castración. Esta constricción a interpretar, paradójicamente, es su margen de libertad que proviene de la inconsistencia propia del Otro, antes que de una supuesta autonomía del sujeto.

En el mismo artículo, Juan Ritvo subraya además, que se necesita de la dimensión del *salto* como tal. El *salto* supone por una parte, una ruptura de la continuidad, un fracaso en la

67 LACAN, J. (1966- 1967) *Op. Cit.*, supra, nota 8, p. 8.

68 RITVO, J. B., “Acto, decisión, alienación”, en RITVO, J. B., *Figuras del prójimo; el enemigo, el otro cuerpo, el huésped*, Buenos Aires: Editorial Letra Viva, 2006, p. 192.

aprehensión del ser. Por otra, el *salto* implica hallar significantes, inventarlos, a partir del punto de ruptura de la continuidad. Por ejemplo, en el caso del olvido de Signorelli de Freud, que Lacan señala como *tropiezo de la memoria*, vemos allí aparecer un hueco, un punto de real, que opera como causa. Freud en tanto implicado en su acto se encuentra con este punto innominado. Allí aparecen asociaciones que articulan significantes en el lugar donde falta el nombre. Es un *salto* que establece una extraña continuidad *a posteriori*. Agrega Ritvo: “Continuidad a la vez ética y retórica, aunque en ningún caso lógica, pero constrictiva para el sujeto implicado en su curso”.⁶⁹ Ahora bien, si el sujeto salta, no sabe del *salto*, porque no es posible calcular todo y no hay garantías para la decisión que tome. Algo indeterminado está en juego, hay un núcleo imposible de ser sabido, por lo que comporta una extraña decisión. Entonces, el *salto* es correlativo al sujeto que paradójicamente juega el máximo de su libertad en el máximo de su división. Una política de la interpretación requiere de la decisión del *salto*, a la vez ético y retórico. Haber saltado es haber *pasado* por el campo del deseo.

Bibliografía

- AGAMBEM, G., *Estado de excepción*, Buenos Aires: Editorial Adriana Hidalgo, 2004.
- GUZMÁN, L., “Puesta en acto”, en *Revista Conjetural N°38*, Buenos Aires: Ediciones Sitio, 2002.
- LACAN, J. (1959-1960) *El Seminario. Libro 7. La ética del psicoanálisis*, Buenos Aires: Paidós, 1988.
- (1966- 1967) *Seminario XIV. La lógica del fantasma*. Inédito.
- (1966- 1967) *Seminario XV. El acto psicoanalítico*. Inédito.
- RITVO, J. B., *Figuras del prójimo; el enemigo, el otro cuerpo, el huésped*, Buenos Aires: Editorial Letra Viva, 2006.
- *Figuras de la feminidad*, Buenos Aires: Editorial Letra Viva, 2009.
- SAFOUAN, M., *Jacques Lacan y la cuestión de la formación de los analistas*, Buenos Aires: Editorial Paidós, 1984.
- SAFOUAN, M., PHILIPPE, J. y C. HOFFMAN, *Malestar en el psicoanálisis. El tercero en la institución y el análisis de control*, Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1997.
- SCHMITT, C., *Teología política*, Buenos Aires: Editorial Struhart y Cía, 2006.

69 RITVO, J. B., *Op. Cit.*, supra, nota 11, p. 193.

Testimonios de pase y pase

Cecilia Gorodischer
Grupo de investigación: PSI 149
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

Como conclusión de la investigación sobre el fin de análisis y el pase, entiendo el dispositivo creado por Lacan en la *Proposición del 9 de octubre de 1967* como una búsqueda de transmisión de lo que un análisis puede producir (por ejemplo, un analista), por un camino que, sin renunciar a las formas retóricas de una comunicación común, alcance los puntos de *experiencia* y *acto* que caracterizan al análisis diferenciándolo de otras prácticas. La *experiencia del acto*, cuando produce un analista y cuando no, concluiría entonces en una “satisfacción barrada por la pulsión de muerte”, satisfacción propia del sujeto dividido, que alcanza el placer por la vía de la castración y de la falta. El pase se constituye como tal cuando el sujeto se decide a *pasar* su angustia frente a la incompletitud y al vacío, y arriesga su palabra no hablándole a Otro que sabe más (o menos) que él, sino a otro, cualquiera.

Ahora bien, ¿qué aporta un testimonio de pase? Para Lacan, un fracaso. Para nosotros, lectores, una decepción, que podría describirse, al modo en que Freud describe a la melancolía, como “la sombra de lo que podría haber sido si no fuera lo que es”.

Palabras clave: experiencia del acto - pase - testimonio

Conclusiones preliminares sobre el pase⁷⁰

No hay psicoanalizado, hay un habiendo sido psicoanalizante, de donde no resulta más que un sujeto advertido de eso en lo cual no podría pensarse como constituyente de toda acción suya.

Jacques Lacan, *El acto analítico*,
Clase del 20 de marzo de 1968.

Cuanto más erudito es su curso, artículo o libro, más se estremecen los histéricos: es usted un amo.

Claude Dumézil, *La marca del caso*.

En primer lugar tengo que aclarar qué quiero expresar con este oxímoron: “conclusiones preliminares”. ¿Cómo una conclusión puede, al mismo tiempo, ser preliminar? ¿No es acaso que cuando se concluye se llega a un final? ¿De qué preliminaridad estaría hablando entonces?

Es la preliminaridad de la que habla Freud en “Construcciones en el análisis”⁷¹

⁷⁰ Estas conclusiones están redactadas en primera persona del singular porque, en acto, quiero testimoniar mi absoluta responsabilidad sobre estas conclusiones, lo que me impide redactarlas de otro modo que no sea en mi propio nombre. Que el nombre propio sea, como lo expreso en otro lugar de esta Tesis, y citando a otros, lo menos propio, no impide que lo use para expresar que en estas conclusiones se encuentra lo más fiel a mis convicciones actuales, que seguro cambiarán con el tiempo, si pretenden seguir siendo fieles al devenir del “yo” que las postula.

cuando escucha, a los ochenta años, confrontándose *otra vez* a la pregunta de qué hace cuando analiza, que lo que hace son dos cosas: construir e interpretar. Para el análisis, la construcción es una tarea preliminar, labor preliminar, en verdad, no en el sentido de que deba ser tramitada primero en su totalidad antes de comenzar con los detalles, sino en el sentido de que sólo *después* podrá ser testimoniada como correcta. Ese *después* que no es tal, sino que lo llamamos como tiempo retroactivo en análisis, y supone una apuesta a un encuentro que permitirá que la otra tarea del analista pueda llevarse a cabo: la interpretación.

Se trata para mí de lo preliminar entendido en la lógica del tiempo analítico, lo preliminar como aquello que permite el acto analítico, pero que sólo puede establecerse como tal una vez pasado el tiempo, con lo que su carácter anterior se establece con posterioridad. Lo preliminar de estas conclusiones busca la creación de esa cadena: que lo que acá concluye pueda establecerse como un comienzo, como una apertura a nuevas consideraciones. Es un deseo y una apuesta. Un deseo, entendiendo así la proposición lacaniana del pase: la creación de un dispositivo para dar lugar a un deseo de poder comprender mejor cómo es que alguien se decide a cumplir la función de analista; y una apuesta a que, aún siendo esta transmisión imposible en el límite, algo pueda hacerse para avanzar en la búsqueda.

Las “conclusiones preliminares” intentan también vencer una dificultad que encontré en los testimonios de pase de pasantes, que enuncié en el último capítulo de esta Tesis: los testimonios, a diferencia de los relatos de analizantes publicados como libros, no hacen cadena. No lograron generar en mí, como lectora, un anhelo de continuar con la apuesta freudiana y lacaniana de analizar, engarzando esas comunicaciones con otra que diga o contradiga lo que esas palabras despertaron en lo leído.

Esos testimonios, constituidos en pruebas de saber y logro, pierden su capacidad de sorpresa y entusiasmo que sólo lo no resuelto puede provocar. No me refiero a lo no resuelto como fracaso, sino a lo no resuelto como desafío. No hay desafíos en los testimonios de pase, y si los hay, los hay como *pasados*, esto es, como resueltos, como contestados, superados. Pero el pase no pretende, como lo entiendo, mostrar cómo se pasa algo en el sentido del tiempo cronológico, de lo pasado pisado, sino un *pasado* en ese tiempo continuo mientras somos hablantes, que es el tiempo de enfrentar la angustia y pasarla, cada vez.

“Hablarle a las paredes” es la manera en la que Lacan consideraba su pase. Lo dice en las *Charlas en Sainte Anne*, cuando dicta las conferencias que se reúnen bajo el título *El saber del psicoanalista*.⁷² “Hablarle a las paredes”, hablarle a cualquiera, para que vuelva el eco de sus propias palabras y pueda escucharse como otro, porque no hay otro modo de escucharse que no sea hablándole a otro. En eso se sostiene el dispositivo analítico. Y su fin, en que ese otro sea cualquiera, ya no uno que se supone que sabe, sino cualquiera.

La conclusión preliminar busca el diálogo, busca lo que todavía no se ha formulado. Esto es, a mi criterio, lo que fracasa en los testimonios. Testimonian haber aprendido un saber, testimonian un deseo de pertenecer, todo ello valorable y comprensible. Cuando se recorre un camino arduo, se quiere llegar al final con un capital que justifique la empresa. Sólo que el capital que el análisis promete no es adquirido por la inteligencia, la lectura y la rigurosidad conceptual, sino que es un capital paradójico, de pérdida, de falta, de incompletud.

71 FREUD, S. (1937) “Construcciones en el análisis”, en FREUD, S. *Obras Completas*, Volumen XXIII, Buenos Aires: Amorrortu, 1975.

72 LACAN, J. (1971- 1972) *El Saber del psicoanalista. Charlas en Saint Anne (1971-1972)*, Buenos Aires: Sesgo 2, ENAPSI (Entidad de acción psicoanalítica). Circulación interna.

El problema de la formación de los analistas y, por lo tanto, de su autorización, se desprende de las condiciones de hecho en las que se desenvuelve su actividad: una habitación cerrada, en la que se encuentran varias veces por semana dos personas para conversar, y en la que no debe participar nadie más que ellos. ¿Cómo puede introducirse en este universo cerrado una *mirada* que permita una *conclusión* sobre lo que allí se desarrolla, sea cual fuere lo que resulte de esa mirada: un juicio, una opinión, una estimación, una evaluación?

Freud lo dice así en la primera de sus *Conferencias de introducción al psicoanálisis*,⁷³ en 1916, cuando refiere la dificultad inicial para quien, pese a todo, decide acercarse a la práctica analítica. Tratándose de la enseñanza del psicoanálisis, “la conversación en que consiste el tratamiento analítico no soporta terceros oyentes; no admite ser presentada en público (...) No pueden ustedes, por tanto, ser oyentes de un tratamiento psicoanalítico”. Pero frente a esta dificultad, Freud aporta la solución posible, que nos acerca a la proposición lacaniana, en un punto llamativamente cercano:

Sólo pueden oír hablar de él y tomar conocimiento del psicoanálisis de oídas, en el sentido estricto de la palabra. Esta instrucción de segunda mano, por así decir, los pone en una situación por completo insólita para formarse un juicio. Casi todo depende, es evidente, de la fe que puedan ustedes prestar al informante.⁷⁴

No se puede evitar pensar en la estructura del pase. ¿Acaso Lacan tuvo presente este párrafo cuando propuso que el pasante hiciera oír su testimonio a un pasador, y que el juicio de aceptación o no de su candidatura dependiera, no de su propio testimonio, sino del grado de fiabilidad que lograra instilar en aquel que lo había escuchado?

Sin evitar las dificultades que se van sumando en la transmisión del psicoanálisis, Freud continúa:

Ahora tienen todo el derecho de hacer esta pregunta: Si no existe ninguna certificación objetiva del psicoanálisis ni posibilidad alguna de demostración pública de él, ¿cómo se puede aprenderlo y convencerse de la verdad de sus aseveraciones?⁷⁵

Su respuesta es que sólo a partir del propio análisis puede lograrse una convicción y ese aprendizaje.

Ahora sí, creo entender por qué Lacan arma un engranaje en el que es otro, y no el propio sujeto que se postula como analista de la escuela, quien debe extender el pasaporte para el ingreso a esa jerarquía. “La fe que se le puede prestar al informante” sólo puede darla el que escucha, en el caso del dispositivo del pase, el pasador.

¿A qué nos remite la palabra *pasador* en español? El *Diccionario de la Real Academia Española* enuncia como uno de los significados de la palabra a una “barreta de hierro sujeta con grapas a una hoja de puerta o ventana o a una tapa, y que sirve para cerrar corriéndola hasta hacerla entrar en una hembra fija en el marco”. Lacan lo dice con mucha claridad: el pasador es el pase. Entonces, qué implica *el pase en castellano*: que el que quiere *pasar* tiene que lograr que se produzca un corrimiento en otro, que le permita a él cruzar una puerta, traspasar un marco, llegar a otro lado, pasar de una parte a otra. Sirva

73 FREUD, S. (1915- 1916) “Conferencias de introducción al psicoanálisis”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen XV, Buenos Aires: Amorrortu, 1993, p. 15.

74 *Ibidem*, pp. 15 - 16.

75 *Ibidem*, p. 16.

entonces como posible respuesta el acápite del *Seminario El Acto Analítico* que situamos al inicio de estas conclusiones preliminares: lo que resulta de un análisis es un sujeto advertido de que no todo está en su propia acción.

El *pasador*, en nuestro uso, tiene la función de cerrar, de asegurar que no pueda entrar nadie ajeno. Tiene una función de obstáculo y reaseguro, no una función de facilitador. Esto es lo que verdaderamente ocurrió también con el pase: el *pasador* fue una de las dificultades con las que se encontró el dispositivo, por lo menos, según los relatos históricos con los que contamos: los pasadores, que debían estar *a un paso de* concluir su análisis, y que, entonces, tenían la posibilidad de estar en esa posición expectante, propia de la angustia, que indica que *se está por dar un paso* en dirección del deseo, se comportaron en cambio como expertos, como autoridades, de manera que perdieron su capacidad de autorizar por esa vía que Freud esclareció: la fe que se le puede prestar al informante.

Muy pronto, Freud se dio cuenta de esta dificultad: la transmisión del psicoanálisis estaba francamente ligada a la formación de los analistas, incluso en ese punto primero del que parte el análisis, que es un espacio cerrado entre cuatro paredes y que debe poder hacerse conocer pese a estas condiciones de existencia. Los textos de Freud sobre las obras de arte y los artistas pueden ser entendidos, quizás, también en esta perspectiva. Si la obra de arte es captada por todos, comprendida por todos, aun habiendo sido creada en la intimidad del autor, dar a conocer lo que el psicoanálisis tiene para decir sobre ella podría permitir trasladar esa tarea íntima (la del artista, y, al mismo tiempo, la del analista) a un proceso comunicable y público. Así se equiparan Dostoievsky y Leonardo, Goethe y Jensen, en una búsqueda de dar a conocer lo que en sí mismo es imposible de mostrar, pero que a partir de la obra del artista se muestra.

Si se tiene en cuenta, además, que el tratamiento analítico pretende sostenerse como una práctica verificable y, por lo tanto, que pueda encuadrarse en las prácticas científicas, las complicaciones se suman. No hay una técnica precisa que pueda delimitar el campo analítico válido, porque, como decía Freud, cada analista debe encontrar su modo, el que mejor se adapte a su mano. Esta idea fue la que lo llevó a renunciar a continuar los escritos técnicos a los que se había dedicado en el período anterior a la guerra, entre 1911 y 1915. Por supuesto que ciertos elementos propios de la práctica analítica no pueden faltar. Son la atención flotante y la asociación libre. Pero ¿cómo puede transmitirse en forma fehaciente y precisa el trabajo que se realiza entre algo que podríamos calificar como dos ausencias: ausencia de atención y ausencia de ligazón causal razonable?

En “Sobre las trasposiciones de la pulsión, en particular del erotismo anal” (1917)⁷⁶, Freud decía que es muy difícil que alguien acepte lo que no comprende. Y lo que sostiene la práctica analítica como tal escapa a los límites de la comprensión racional precisa, porque supone un salto a una lógica que la supera, pero la necesita como un paso obligado. Pretender suprimir la comprensión racional en el camino de la terapia analítica puede convertirse en un obstáculo severo para la captación del alcance del análisis. Aunque también es cierto que ella sola no conduce nunca al corazón de lo que el análisis depara.

El pase puede también entenderse, a mi criterio, en esta perspectiva. Una búsqueda de transmisión de lo que un análisis puede producir (por ejemplo, un analista), por un camino que, sin renunciar a las formas retóricas de una comunicación cualquiera, alcance los puntos de *experiencia* y de *acto* que caracterizan al análisis entre otras prácticas.

76 FREUD, S. (1917) “Sobre las trasposiciones de la pulsión, en particular del erotismo anal”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen XVII, Buenos Aires: Amorrortu, 1993.

Experiencia y acto tienen un registro amplio. Adquieren en Lacan una importancia constitutiva de la práctica analítica que necesita de una detención en esas balizas que encierran gran parte de la particularidad del análisis, desde Freud. La experiencia supone aquí, fundamentalmente, la experiencia de la angustia, la única vía a partir de la cual el aparato psíquico se hace maleable y, por lo tanto, se hace posible el acto analítico. La metáfora freudiana del metal maleable a partir del fuego es esclarecedora de este punto. Pero si bien la experiencia de la angustia posibilita la modificación subjetiva, es necesaria la dirección de la cura en transferencia para que esa modificación se realice para destrabar el funcionamiento del inconsciente, y que pueda aplicarse la máxima de Freud: “Yo traté (vendé) a mis pacientes: Dios los curó”.⁷⁷ ¿Qué indica esta sentencia? Que la acción analítica busca quitar los obstáculos para que el aparato psíquico, lo inconsciente, destrabado, trabaje.

Quizá no sea del todo casual que Freud cite a alguien como Ambroise Paré, en cuya lápida figura esta sentencia. Ambroise Paré (1510-1592), hijo de un artesano y una actriz, determinado por sus orígenes a pertenecer a una clase inferior de cirujanos, llegó a ser cirujano real de los reyes Enrique II, Francisco II, Carlos IX y Enrique III, en parte gracias al hecho de que al no conocer el griego y el latín, por carecer de una formación académica, se vio obligado a escribir sus tratados en francés, lo que le permitió una amplia difusión de sus escritos entre los profesionales de la medicina y el público en general. ¿Cómo pudo Freud identificarse con él, al punto de equiparar el trabajo de este hombre que se hizo a sí mismo, con el suyo propio? En primer lugar, porque también Freud tuvo que hacerse a sí mismo, dada su condición humilde, además de su pertenencia al pueblo judío. Pero no sólo en ese punto es comprensible la identificación. Efectivamente, Paré, además de no hacer diferencias en la atención que hacía de sus pacientes (fueran católicos o protestantes; españoles, franceses, alemanes, flamencos o italianos), igual que Freud según lo testimonian, por ejemplo, sus *Estudios sobre la histeria*. Los escritos de Paré, como los de Freud, se fundamentan en la experiencia clínica del cirujano y muestran, como en Freud, la avidez por encontrar soluciones a las heridas de su época, y encontrarlas por la vía de la experimentación.⁷⁸

El dispositivo del pase entraña esa búsqueda. Una manera de transmitir esa *experiencia del acto* que, sin suprimir las reglas de la comunicación común, permita captar ese arduo trabajo de conquista y de fracasos sucesivos que encuentra, si se logra llevar a término, una satisfacción barrada en el final. La expresión *satisfacción barrada* intenta expresar aquí esa conjugación particular que quizás el psicoanálisis comparta con otras artes: el encuentro con un resultado que al mismo tiempo que da alivio y una alegría a la que se había renunciado por imposible, presenta su otra cara, la de lo inacabado, lo que vuelve a abrirse, lo incompleto.

⁷⁷ Esta máxima de Freud es citada por Smiley Blanton en sus notas de la sesión del 6 de agosto de 1935, que fueron editadas en *Diario de mi análisis con Freud*. Transcribo a continuación el párrafo completo donde está contenida, porque lo considero enriquecedor en relación con la problemática abordada: “Pregunté si era una buena técnica retrotraer a un paciente hacia un sueño. ‘Sí –respondió (Freud)– pero si el paciente no continúa, no se puede hacer nada. No se puede obligar a las cosas. Usted me da la impresión de estar esforzándose. Tal vez sus intereses estarían mejor orientados si los dirigiera hacia el método. Haga su trabajo tan conscientemente como pueda, no se preocupe de los resultados. No se preocupe tanto’. Luego –continúa Blanton– citó el lema en la tumba de Paré, en francés, (...): ‘Yo traté (vendé) a mis pacientes: Dios los curó’”. BLANTON, S., *Diario de mi análisis con Freud*, Buenos Aires: Corregidor, 1974, p. 59.

⁷⁸ Ver en *Wikipedia. La enciclopedia libre*, el artículo sobre Ambroise Paré [en línea] <http://es.wikipedia.org/wiki/Ambroise_Paré> [Consulta: 15 de marzo de 2012].

Se puede entonces agregar “satisfacción barrada por la pulsión de muerte”; o aun “satisfacción barrada por el goce”. Efectivamente, se trata de encontrar una satisfacción, pero no al modo hollywoodense de la completud, esto es, la satisfacción regida por el principio del placer, sino aquélla que, sin renunciar al logro del placer, lo hace por la vía de la castración y de la falta.

Cuando digo que el psicoanálisis quizás comparta con otras artes ese destino final, pienso tanto en el arte culinario del ama de casa, como en la obra del artista plástico o del escritor que *pasa* su obra.⁷⁹ Si la *pasa* es porque encontró un punto de llegada alivante y conclusivo, pero en ese mismo momento se topa con que “no era exactamente lo esperado”. “Lo podría haber hecho mejor”, posiblemente acompañe la sensación del éxito, pero sin que eso destituya lo logrado. “Le tendría que haber puesto más pimienta”, dirá la cocinera que pasa su plato sabroso a quienes degustarán otros sabores que los que ella supone.

Entiendo así lo que Lacan plantea cuando dice que en su seminario él pasa el pase, que “hablar a las paredes” es su manera de pasar el pase. Hablar a las paredes, porque en la ilusión necesaria de hablar a otros que lo comprendan plenamente, se presenta la certeza de que se habla para escucharse, y que en ese retorno de las palabras propias al resonar en las paredes, algo nuevo retorne, esa insatisfacción posibilite. Durante muchos años, en el trayecto analítico, se hace necesaria allí la presencia de Otro, el analista, el sujeto supuesto saber, hasta que su acto permite su caída, y su reemplazo por el vacío que hace que el acto se produzca. ¿Qué acto? El de la palabra, esa palabra que pueda separarse del cuerpo para entrar en el circuito pulsional que se relanza, y que no busca tanto el encuentro con otro, sino el retorno sobre quien la dejó escapar, para ser escuchada como otra.

Creo que ésta fue la búsqueda lacaniana, aun cuando nadie pudiera asegurarlo. Sí puedo decir qué es lo que he encontrado como lo valioso del pase, en lo que aporta a la formación de los analistas y a la transmisión del psicoanálisis. Así planteados, los testimonios de pase a los que he accedido resultan muchas veces decepcionantes. ¿Será esto lo propio de todo final, en el sentido analítico en el que lo venía suponiendo? Ya no “la sombra del objeto que cae sobre el yo”, como en la melancolía, sino algo así como “la sombra de lo que podría haber sido si no fuera lo que es”. Y “lo que es” refiere, en lo que a un testimonio de pase significa, a un punto de llegada, de conclusión, de satisfacción, aunque, como decía, sea mocha, porque no puede ser de otro modo para el ser hablante.

Sin embargo, lo que encuentro en estos testimonios es que resulta muy difícil encadenarlos en una continuación de pensamiento que permita avanzar en una producción analítica. Pareciera que los testimonios de las escuelas se cerraran en sí mismos, se testimoniaran a sí mismos, partiendo y llegando al mismo punto, sin ese rulo necesario que abre a otra cosa, a una pregunta, a una reflexión más o menos escandalosa en su singularidad. Escandalosa, sorpresiva, inesperada, asombrosa: cualquier adjetivo que me reenvíe al efecto de una interpretación, a la irrupción del contenido de un sueño en una escena de la vida cotidiana, a toda producción del inconsciente, que me permite una vez más apostar a la existencia del sujeto que la sostiene, el sujeto del inconsciente.

Algo del fetichismo de la mercancía se asoma en estos escritos: lo que debiera estar en los cimientos se encuentra en la cúspide, y lo que debiera estar en la cúspide se sumerge en el principio explicativo de todo. Me refiero a la producción teórica, aquélla a la que Freud

79 Uso el término *obra*, que me surge espontáneamente, aún considerando lo que plantea Maurice Blanchot de que no hay obra sino de lo inconcluso (en *El diálogo inconcluso*) porque quiero subrayar en este contexto lo acabado, incluso *en* lo inacabado, porque el *pasar* al que me refiero aquí supone un dejar atrás, un final, ese final que supone el acto del que el *pasar* es una versión.

decía que renunciaría sin dudar en caso de que la experiencia le indicara otra cosa. La teoría debiera estar como conclusión, siempre provisoria, pero, en los testimonios, está en los cimientos que fundamentan lo que se relata. ¿Cómo podrían así dar un aporte al psicoanálisis, más allá de donde ha llegado?

Encuentro que en los testimonios de pase de las escuelas, se parte de lo que el pasante entendió de las complejidades teóricas de Lacan o de Miller, para engarzar allí su caso particular, que se yuxtapone totalmente con lo sugerido por la teoría, o el concepto. Es una mostración de lo ya realizado, lo ya comprendido, lo captado al fin, que no deja resquicio para continuar con una pregunta que lleve más allá. El último eslabón no queda abierto, se cierra en el principio del que partió (sea el concepto freudiano, sea el aporte lacaniano, sea el último concepto que Miller aportó en su último seminario). No hacen cadena, no se abren a una lectura posterior con la que pueda dialogar y continuar, en un aporte que se abra a lo plural, a la creatividad.

Un modo de entender esta dificultad que hallo en la lectura de los testimonios de pase de las escuelas es que no se le da un lugar a la función del resto, en el sentido de lo que queda por esclarecer, lo que permanece como agujero, como enigma, como pregunta. Entonces, el fin del análisis queda más ligado a un esclarecimiento más o menos acotado de lo ya sabido de la teoría, sin que se pueda leer una apuesta a una respuesta nueva.

Posiblemente la dificultad se sostenga en el hecho de que se habla a otros, de quienes se espera una aprobación, a quienes se pretende mostrar un logro, y de los que resta la expectativa de ser aceptados. Esa expectativa de aprobación se reduce a un espacio, que es el espacio de los expertos. Se les habla a supuestos expertos, queriéndoles mostrar que se es experto, tanto o más que el supuesto lector, y que de allí debe desprenderse una aceptación a formar parte de ese grupo selecto. Todo eso es comprensible, porque es lo que ocurre en todo grupo profesional, es lo que seguramente reinaba en la asociación creada por Freud, la *Asociación Psicoanalítica Internacional*. Pero no es lo que esperaba lograr el aporte lacaniano, según lo entiendo en esta aproximación crítica.

El espacio público del pase

Creo que una de las dificultades con las que se topan los testimonios de pase de las escuelas, es el modo de entender el espacio público en el pase, esto es, a quién se dirige el pasante y qué busca a partir de la presentación de su testimonio. Si el pasante vuelve a buscar el reconocimiento y la aceptación, la pertenencia y el prestigio, no se ha dado ningún paso en relación con la constitución de las asociaciones psicoanalíticas existentes hasta la “Proposición”. Si el testimonio se dirige a expertos, queda apresado en el campo de la búsqueda de la excelencia, de la pertenencia. Entonces se aleja de la apuesta, de la búsqueda, de la pregunta.

La cuestión de la constitución del espacio público es posible pensarla con claridad a partir de Kant, con su texto inaugural de la modernidad, *¿Qué es la Ilustración?*

En “¿Qué es la Ilustración?”, un texto de 1784, Kant plantea:

La ilustración es la liberación del hombre de su culpable incapacidad. La incapacidad significa la imposibilidad de servirse de su inteligencia sin la guía de otro. Esta incapacidad es culpable porque su causa no reside en la falta de inteligencia sino de decisión y valor para servirse por sí mismo de ella sin la tutela de otro. ¡Sapere aude! ¡Ten el valor de servirte de tu propia razón!: he ahí el lema de la ilustración.⁸⁰

80 KANT, E., “¿Qué es el Iluminismo?”, en *Filosofía de la historia*, Madrid, FCE, 2000. pp. 25-37. Citado por la *Revista Foro de Educación* (Salamanca) Número 11, 2009, pp. 249-254, José Luis Hernández Huerta Editor, ISSN 1698-7799, p. 249.

Y más adelante:

Es, pues, difícil para cada hombre en particular lograr salir de esa incapacidad, convertida casi en segunda naturaleza. Le ha cobrado afición y se siente realmente incapaz de servirse de su propia razón (...). Por esta razón, pocos son los que con propio esfuerzo de su espíritu, han logrado superar esa incapacidad y proseguir, sin embargo, con paso firme.⁸¹

¿Sería muy arriesgado decir que lo que se espera de un testimonio de pase es que muestre que se ha dado ese paso firme de superación de esa dependencia de otro que, se supone, lo sabe todo; o de la masa que, anónima, impone un decir predeterminado?

Acompañando las palabras de Marx en *El 18 Brumario* en relación con el futuro de las revoluciones, dice Kant:

Mediante una revolución acaso se logre derrocar el despotismo personal y acabar con la opresión económica o política, pero nunca se consigue la verdadera reforma de la manera de pensar, sino que nuevos prejuicios, en lugar de los antiguos, servirán de riendas para conducir al gran tropel.⁸²

Y en lo que atañe específicamente al espacio público, plantea:

Para esta ilustración no se requiere más que una cosa, *libertad*; y la más inocente entre todas las que llevan ese nombre, a saber: libertad de hacer *uso público* de su razón íntegramente (...). Pero ¿qué limitación es obstáculo a la ilustración? ¿Y cuál, por el contrario, estímulo? Contesto: el uso público de su razón le debe estar permitido a todo el mundo y esto es lo único que puede traer ilustración a los hombres (...). Entiendo por uso público aquel que, en calidad de *maestro*, se puede hacer de la propia razón ante el gran público del mundo de lectores. (Subrayado en el original).⁸³

Kant distingue el uso público de la razón del uso privado, uso cuyas limitaciones no entorpecerían el progreso de la Ilustración. Se refiere al uso privado como el que el sujeto puede hacer en su calidad de funcionario:

Sería muy perturbador que un oficial que recibe una orden de sus superiores se pusiera a argumentar en el cuartel sobre la pertinencia o utilidad de la orden: tiene que obedecer. Pero no se le puede prohibir con justicia que, en calidad de entendido, haga observaciones sobre las fallas que descubre en el servicio militar y las exponga al juicio de sus lectores.⁸⁴

Y más adelante:

El uso que de su razón hace un clérigo ante su feligresía, constituye un *uso privado*, porque se trata siempre de un ejercicio doméstico, aunque la audiencia sea muy grande; y, en este respecto, no es, como sacerdote, libre, ni debe serlo, puesto que ministra un mandato ajeno. Pero en calidad de doctor que se dirige por medio de sus escritos al público propiamente dicho, es decir, al mundo, como clérigo, por consiguiente, que hace un *uso público* de su razón, disfruta de una libertad ilimitada para servirse de su propia razón y hablar en nombre propio.⁸⁵

⁸¹ *Ibidem*, pp. 249 - 250.

⁸² *Ibidem*, p. 250.

⁸³ *Ibidem*, p. 250.

⁸⁴ *Ibidem*, p. 251.

⁸⁵ *Ibidem*, p. 250.

Y concluye:

Porque pensar que los tutores espirituales del pueblo tengan que ser, a su vez, pupilos, representa un absurdo que aboca en una eternización de todos los absurdos.⁸⁶

Se trata en el escrito kantiano, publicado en un diario de la época, esto es, en el espacio público, de una defensa del proceso de Ilustración necesario para la dignidad humana, según un plan que está de acuerdo con la Naturaleza. Y se trata, puntualmente, de liberarse de la tutela que supone la religión que es, para Kant, “la tutela más funesta y deshonorosa”. Sin embargo, se puede hacer un uso de estos principios sólo para apoyarse en la idea de la necesidad del espacio público como lugar de des-alienación de los prejuicios y de las formas establecidas. Esto supone un espacio de “ciudadanos”, o sea, de sujetos aptos para tomar la palabra, sin la subordinación a ningún otro maestro que él mismo, constituyéndose a sí mismo como maestro de sus palabras.

Dos cuestiones se me aparecen rápidamente como obstáculos a la relación que intento establecer entre el espacio público kantiano y las presentaciones de pase. La primera de ellas, la más obvia, es que Kant está haciendo una crítica específica a la Iglesia, y la Escuela, tal como Lacan la concibe en la “Proposición”, distaría de constituirse como feligresía. Sin embargo, el desliz en el que me encuentro quizás aporte a un esclarecimiento de la cuestión del espacio público en el pase, porque quizás de eso se trate: percibo en la lectura de los testimonios una suerte de plegaria, en el sentido de que se pudiera leer entre líneas una apuesta a ser aceptado como experto, entre otros expertos; elegido entre los elegidos. ¿Pero no será que el dispositivo mismo del pase falla en lo que propone? ¿Es posible pensar que en el dispositivo mismo, por ejemplo, en la existencia de Jurados, se desliza la invitación a ser elegido, más que a ser escuchado en su singularidad? La segunda cuestión, no menos obvia, es que la posición del *maestro*, en Lacan, alude a un discurso en particular, que no es el mismo que el discurso del analista, en el que es otro el agente, lo que se espera que se produzca, la verdad y el goce. Aun así, y como no intento plantear una homología absoluta sino tomar lo que me sirva para comprender las dificultades en juego en el pase, puedo pensar que hablar como maestro de la propia experiencia de la castración y del Edipo, puede ser una manera de decir sobre la autorización propia, la manera singular en la que se ha podido llegar al final del análisis, incluso en el caso particular en el que se decide trabajar como analista.

Los pasadores y el cartel

Lacan esperaba mucho de un engranaje fundamental del dispositivo del pase, que son los pasadores. Los pasadores son lo contrario de la excelencia y el logro consumado: analizantes que, habiendo llegado lejos en su análisis, todavía no lo concluyeron, esto significa que aún permanece en ellos latiendo, la angustia como guía de su acción, porque permanece la expectativa frente al final, no la consumación del final, ni siquiera de un final provisional, como es siempre, necesariamente, el final en psicoanálisis.

Lo que el testimonio debe aportar no es un saber consumado, que se adecue lo más ajustadamente a lo ya sabido, sino el ánimo de quien ya se siente lanzado a la pregunta por lo que puede esperarse de un análisis, junto con el deseo de conducir el trayecto que lo llevó a él mismo a ese punto, pero sin la garantía del saber ya establecido. Por eso es que el pase, a mi criterio, encuentra su valor al ser entendido como una *posición subjetiva*, que

⁸⁶ *Ibidem*, p.251.

consiste en soportar pasar el umbral de la angustia, pero cada vez, esto es, hablando. Lacan decía que lo hacía cada vez en su seminario, “hablándole a las paredes”. No en un único acto, sino cada vez.

Este “hablar a las paredes” puedo leerlo de distintas formas. Suena, en una primera lectura rápida, a un hablar inútil, sin consecuencias. Lacan lo decía en las conferencias que dictó en el Hospicio Sainte Anne, el mismo año que pronunció el *Seminario 19*, “...*Ou Pire*”, “...*O peor*”. Sin embargo, también puede referirse, y así lo entiendo, a hablar sin importar a quién, sin poner el acento en la forma que debe tomar el discurso para agradar a otro que se perfila como el destinatario esperado y deseado de las palabras.

Esto me lleva a otro elemento fundamental de la propuesta lacaniana, que queda olvidado en el dispositivo del pase cuando se pone el acento en el testimonio, pero que sin embargo es un elemento importante en la “Proposición”. Me refiero al cartel.

El cartel es un dispositivo de pocos miembros, cuatro recomienda Lacan, y lo que él mismo propuso como un “más uno”, nombre particular que se le da a lo que en la psicología de las masas llevaría el nombre de “líder”, o “maestro”, o “experto”. Este “más uno” debe desprenderse del funcionamiento del cartel mismo, esto es retroactivamente, que cumple la función de organizar la producción del cartel, dinamizarla y provocar que avance.

El cartel es, a mi criterio, el corazón del pase. Supone un diálogo entre pocos, que permite alejar lo más posible el diálogo del escenario de la mostración y la figuración, y le permite acercarse al deseo de hacerse entender, de transmitir, de escucharse a partir de los otros. Que sean pocos no es un elemento menor, porque mejora las condiciones del diálogo y el intercambio, y favorece menos la instauración de un escenario imaginario de impostación. Permite además cierto grado de intimidad, que enriquece también el trabajo. Que el pasante sepa, para decirlo brevemente, de lo que habla: en lo que llegó y en lo que no llegó, y que eso no logrado, incluso malogrado, lo invite a seguir hablando. Lo terminable y lo interminable, dice Freud. El vacío que testimonia el testimonio, dice Agamben.

Provisionalmente

La conclusión a la que arribo en este trabajo se podría resumir entonces en la siguiente idea directriz: la formación de los analistas, de la que el dispositivo del pase trata de dar una respuesta, se realiza por medio de una transmisión que, inevitablemente, es de orden sexual, como todo aquello que constituye el orden humano. El hecho de que se trate de una *transmisión sexual* explica la historia del movimiento psicoanalítico, marcado por las pasiones, las rivalidades, los celos y las envidias, propias de la conflictiva edípica. No podría ser de otro modo.

La pregunta fundamental que subyace en la formación de los analistas puede formularse así: “¿de dónde vienen los analistas?”, al modo de la pregunta infantil “¿de dónde vienen los niños?”. Esta pregunta, implica necesariamente a la castración, en el sentido de lo que la sexuación impone como desvío indispensable en cuanto a la identidad o a la identificación en el terreno de los ideales de las instituciones y comunidades psicoanalíticas.

La dificultad, entonces, que plantea el dispositivo del pase es que pretende constituirse en una respuesta a una pregunta que se abre en un *espacio entre lo privado y lo público*. Lo privado de la experiencia misma de la sesión analítica, que se hace entre tres, analista, analizante y lenguaje (o incluso *lalangue*, en el sentido de la alteridad que tiene que intervenir en el problema de la transmisión), busca abrirse por medio de ese elemento tercero, la palabra, al espacio transmisible de los otros. Se trata de una transcripción

necesaria para no hacer de la práctica analítica una experiencia intransmisible, oscura. Pero en esa transcripción se producen los fenómenos esperables de toda comunicación, esto es, el malentendido, la fascinación o el desprecio, lo incomprendido. Justamente porque aquí la alteridad, con lo que introduce de interferencia el pequeño otro y el desplazamiento incesante hacia un plus de lo que se comunica, determina la transmisión. Cabe recordar que para Lacan, lo que se transmite es lo no enseñable.⁸⁷

Como siempre, se plantea entonces la posibilidad de no hacer la experiencia de la comunicación, reservar la práctica analítica al espacio de lo privado, y contentarse con lo que puede cosecharse de ese cultivo seleccionado y acotado. Pero decía más arriba, que esa elección supone riesgos aún mayores, dado que esa transmisión selecta no deja el espacio suficiente para que pueda confrontarse la experiencia al juicio de los otros, a la diferencia, al necesario diálogo que permite el progreso del discurso.

Si se considera a la apertura de la experiencia analítica en un campo ampliado de la diferencia con otros, aun cuando no sean multitud, sino más bien numerables, más bien pocos, pero otros, se vislumbra la posibilidad de poner en juego una transmisión, sin más remedio que sexuada, pero morigerada por una regulación instituida por algo que se podría llamar una “justa medida”. Esa “justa medida” determinada por lo que faltó en la experiencia del pase. Esa “justa medida” establecida cuando la acción es regulada por una terceridad, la ley. El ejemplo más claro es, sin duda, el juego deportivo, cualquiera que sea. Allí, lo que se juega queda acotado a una regulación que permite que la pasión se acote a ese espacio, y que no rebalse a otros cotos, que están siempre acechantes, porque también constituyen el campo, tales como la rivalidad imaginaria, los impulsos mortíferos hacia la diferencia, afectos todos ligados fuertemente al Edipo.

Si se entiende al pase como una acción constante, como una posición subjetiva que supone estar en disposición de afrontar la angustia y pasar del otro lado, eso que se intenta transmitir en la experiencia analítica como analistas y que se sostiene en cada uno de los casos; de este modo, el pase se distancia de la escena institucional, ya no es un engranaje de una organización establecida con estatutos y jerarquías, sino que es una posición subjetiva. Se podría decir entonces que el pase es un pasar constante, un atravesar puertas señaladas por el afecto de la angustia para ir, cada vez, más allá. De esta manera, el pase se sustrae de la escena institucional, y culmina en la paradoja de que el pase constituye un dispositivo para que la transmisión y la formación produzca una institucionalidad distinta, pero llega a que la transmisión se desprende del pase como institución.

Esta lectura está sostenida en la propuesta lacaniana, cuando dice que él pasa constantemente cuando dicta sus seminarios. ¿Qué consecuencias tiene esa formulación?

Primero, que el pase se sostiene en el decir, hablando con otros, dando a conocer lo que se piensa y soportando lo que cojea, lo que no cierra, lo que falla. Esto se encuentra muy a menudo en los seminarios del propio Lacan, y que se intenta hacer coincidir, de resolver finamente lo que está abierto. Sin embargo, la proposición del pase supone que no se trata de eso, sino que se trata de lograr establecer una cadena, para lo cual el último aro debe estar abierto, porque de otro modo nada tiene la posibilidad de hacer cadena, para continuar y avanzar.

Esto me lleva a la segunda conclusión: los testimonios de pase a los que tuve acceso, me dan la impresión de no hacer cadena, no prestarse a que desde allí se pueda continuar avanzando, en un piso de incertidumbre basado en la experiencia y en los enigmas que ésta

⁸⁷ Cfr. LACAN, J., “El atolondrado, el atolondradicho o las vueltas dichas (L’etourdit)”, en *Escansión I. Publicación psicoanalítica*, Buenos Aires: Paidós, 1984.

propone. Así, percibo de nuevo materializado aquello que muestra Marx cuando habla del fetichismo de la mercancía: un mundo del revés. En los fundamentos de estos testimonios de pase se tropieza con la teoría, esto es, lo que debería estar en la cúspide, siempre dispuesta a ser reemplazada –como decía claramente Freud, dispuesto a renunciar a cualquiera de sus conceptos si la experiencia así se lo indicaba. Pero en los testimonios aparecen desarrollos teóricos lacanianos que buscan su caso particular en el relato del pasante, de modo que todo el testimonio se construye sobre la base de lo que debiera estar como corolario. Es que para estar como corolario, debe haber en el principio una pregunta, un enigma singular, un agujero negro que llame a ser llenado, siempre temporariamente, para de nuevo ser vaciado para un nuevo pase.

En los testimonios de la *Escuela de la Orientación Lacaniana*, este relleno de la teoría incluye prevalentemente los aportes millerianos, y cuanto más recientes pareciera que más valor darían al testimonio. Esto hace que el testimonio del pasar singular del pasante se convierta, seguramente a su pesar, en un testimonio de un saber ilustrado, quedando como testimonio de una ilustración sin defecto, matizado por las experiencias personales de cada pasante –no todo está perdido. Pero el corazón de lo que pretendía el dispositivo del pase, esto es, dar cuenta de lo que lleva a un sujeto a sentirse autorizado a practicar el análisis como analista, queda retenido en este querer mostrar que se ha entendido muy bien la teoría en sus últimas versiones.

En los testimonios de la *Escuela Freudiana de Buenos Aires*, la dificultad tiene otro matiz: no se quiere decir mucho. Parece reinar un valor de ocultamiento, que quisiera dar a entender pero no decir claramente, como si se valorara el rodeo, práctica necesaria e irrenunciable de la dirección de la cura, donde, por la tela de que se trata, no se puede ir directamente al punto en cuestión, a riesgo de hacerlo desaparecer bajo el velo infranqueable de la resistencia. Pero ¿ocurre lo mismo en un testimonio de haber pasado la experiencia del análisis, habiendo llegado a la decisión de trabajar como analista? No veo que tenga que ser necesariamente así.

El tercer punto de estas conclusiones que apunta al lector de los testimonios y a la cadena que debe articularse, que, a mi criterio, no se enlaza en los testimonios de pase.

Bibliografía

- BLANCHOT, M., *El diálogo inconcluso*, Venezuela: Monte Ávila Editores, 1996.
- BLANTON, S., *Diario de mi análisis con Freud*, Buenos Aires: Corregidor, 1974.
- FREUD, S. (1915- 1916) “Conferencias de introducción al psicoanálisis”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen XV, Buenos Aires: Amorrortu, 1993.
- (1917) “Sobre las trasposiciones de la pulsión, en particular del erotismo anal”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen XVII, Buenos Aires: Amorrortu, 1993.
- (1937) “Construcciones en el análisis”, en FREUD, S. *Obras Completas*, Volumen XXIII, Buenos Aires: Amorrortu, 1975.
- FOUCAULT, M., “Qué es la Ilustración”, en FOUCAULT, M., *Saber y verdad*, Madrid: Ediciones de La Piqueta, 1985.
- KANT, E., “¿Qué es el Iluminismo?”, en *Filosofía de la historia*, Madrid, FCE, 2000. pp. 25-37. Citado por la *Revista Foro de Educación* (Salamanca) Número 11, 2009, pp. 249-254, José Luis Hernández Huerta Editor.
- LACAN, J. (1971- 1972) *El Seminario. Libro 19...Ou pire*, Buenos Aires: Paidós, 2012.
- (1971- 1972) *El Saber del psicoanalista. Charlas en Saint Anne (1971-1972)*, Buenos Aires: Sesgo 2, ENAPSI (Entidad de acción psicoanalítica). Circulación interna.
- (1967) “Proposición del 9 de octubre de 1967 sobre el psicoanalista de la Escuela, en LACAN, J., *Otros escritos*, Buenos Aires: Paidós, 2012.

— “El atolondrado, el atolondradicho o las vueltas dichas (L’etourdit)”, en *Escansión I. Publicación psicoanalítica*, Buenos Aires: Paidós, 1984.

Ley de Educación Superior. Consideraciones desde el campo del psicoanálisis

Carlos E. Barbato
Grupo de Investigación: PSI 248
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

La LES del 20 de Julio de 1995 fue sancionada durante los coletazos de la crisis económica de Latinoamérica en la denominada *década perdida*. Todo ello en el marco de los gobiernos totalitarios cívicos militares que infectaron la región desde mitad de la década del '70 con sus recetas neoliberales que fueron apareciendo dirigidas a ámbitos diversos, incluso a nuestras universidades. Estas casas de estudio, se adaptaron y/o resistieron de distintos modos lo que en forma muchas veces sutil o rebuscada aparece en esta LES como un intento del Estado de desprenderse de la responsabilidad de sostener económicamente la educación. Nos referimos en el presente ensayo a cómo cobran consistencia los indicadores de eficiencia y las evaluaciones externas a la Universidad que vulneran en mayor o menor medida, en tanto les sea permitido, su Autonomía. Pero esta máquina de conquista que se puso en juego necesitó de la tarea más bien pragmática de evaluadores *ad hoc*. Nos referimos entonces al trabajo del evaluador y asimismo aludimos, en el intento de comprender nuestro tema, a la ciencia que pretende el neoliberalismo, y a lo que Jacques Lacan denominó *discurso capitalista*. Afirmamos en nuestro escrito que la ciencia promovida por la política neoliberal resulta ser más esclava del mercado que del saber, que se trata de una ciencia sin ética y sin límites y que se propone construir sujetos ávidos de satisfacción (una satisfacción de corto alcance), para que el circuito de consumo se renueve en un movimiento sin fin, sin corte. A esta ciencia le va bien un sujeto acoplado al *objeto a*, atiborrado de satisfacción directa, estandarizada e instantánea de la pulsión. Esta ciencia y el mercado trabajando de consuno crean –vía la oferta– la demanda y regulan un goce que se presenta como espejismo para cualquiera, para todos en tanto se adquiera el bien. No dudamos que se trata del mecanismo del *discurso capitalista*, del que no puede decirse estrictamente que se trate de un *discurso* porque en él la circulación es libre y continua, sin límites o barras, como sí lo es en los otros cuatro *discursos*. Acorde a este modelo planteado por el mercado, la Universidad debería entonces producir técnicos que provean conocimientos al efecto. No le es conveniente la Autonomía Universitaria, ya que escaparía a sus controles y a una evaluación sin fin para una circulación sin fin del capitalismo y sus mercancías. De esta manera ocurre con la institución pasible de evaluación externa. No son deseables para el mercado devenires, trayectorias o evoluciones que correspondan al colectivo que pone a cada sujeto que la integra a trabajar desde el deseo que lo anima; siendo como es, una máquina para asfixiar ese mismo deseo. Una institución así no es dócil al mercado, el cual requiere de mercancía que sea siempre igual a sí misma, para cualquier sujeto, en cualquier lugar del globo. Sin embargo, el colectivo con su pluralismo, disonancias y acuerdos, puede contribuir a preservarnos como institución del modelo neoliberal y sus políticas.

Palabras clave: LES - neoliberalismo - evaluación - universidad - psicoanálisis

De la Constitución Nacional: De los derechos civiles, los derechos generales relacionados con el desenvolvimiento en la sociedad: a enseñar y aprender –Artículo 14–; participar en la educación, con acceso equitativo y gratuito en la enseñanza oficial –Artículo 75, inc. 19–.

Asamblea general de la Naciones Unidas:
Declaración Universal de los Derechos Humanos. Artículo 26: 1 –
Toda persona tiene derecho a la educación.

LES: De la educación como inversión del Estado y derecho ciudadano, a la educación como gasto y servicio prestado

La Ley de Educación Superior, del 20 de julio de 1995, fue sancionada durante los coletazos de la crisis económica de Latinoamérica en la denominada *década perdida* que se inicia durante el *default* mexicano del año 1982. Todo esto en el marco de los gobiernos totalitarios cívicos militares que infectaron la región desde mitad de la década del '70 con sus recetas neoliberales originadas en la Escuela de Economía de Chicago. En distintas épocas, las recetas neoliberales fueron apareciendo como *remedios* dirigidos a diversos ámbitos, incluso a nuestras universidades.

Estas casas de estudio, se adaptaron y/o resistieron de diferentes modos a aquello que muchas veces en forma sutil o rebuscada aparece en esta Ley de Educación Superior como intento del Estado de desprenderse de la responsabilidad de sostener económicamente la educación.

Ya desde el Artículo 2º de la Ley de Educación Superior, se afirma que:

El Estado, al que le cabe responsabilidad indelegable en la prestación del servicio de educación superior de carácter público, reconoce y garantiza el derecho a cumplir con ese nivel de la enseñanza.⁸⁸

Si los ciudadanos tienen derecho a la educación con acceso equitativo y gratuito, al Estado le corresponde el deber de garantizarlo, tal como la misma ley lo especifica. Pero, este punto exhibe solapadamente la cuestión de que al obligarse a prestar un servicio y contemplar en ello también a las universidades privadas, ya desde los primeros artículos se abre la puerta a “prestaciones de servicios”, pagos.

Y el Artículo 58, se refiere a: “Corresponde al Estado nacional asegurar el aporte financiero (...) la distribución de ese aporte entre las mismas se tendrán especialmente en cuenta indicadores de eficiencia y equidad”.⁸⁹ Y en el Artículo siguiente podemos leer:

Podrán dictar normas relativas a la generación de recursos adicionales a los aportes del Tesoro nacional, mediante la venta de bienes, productos, derechos o servicios, subsidios, contribuciones, herencias, derechos o tasas por los servicios que presten, así como todo otro recurso que pudiera corresponderles por cualquier título o actividad.⁹⁰

En el mismo sentido, la LES especifica en su Artículo 13:

⁸⁸ Ley de Educación Superior. N° 24521. Promulgada en Buenos Aires el 20 de junio de 1995. Publicada en el Boletín Oficial el 10 de agosto de 1995, p. 5.

⁸⁹ *Ibidem*, p. 19.

⁹⁰ *Ibidem*, p. 19.

Los estudiantes de las instituciones estatales de educación superior tienen derecho: (...) a obtener becas, créditos y otras formas de apoyo económico y social que garanticen la igualdad de oportunidades y posibilidades, particularmente para el acceso y permanencia en los estudios de grado, conforme a las normas que reglamenten la materia y (...) a recibir información para el adecuado uso de la oferta de servicios de educación superior.⁹¹

Esto es, nuevamente se insinúa y se abren las puertas al arancelamiento de los estudios superiores y también surge la cuestión de los indicadores de eficiencia.

En este proceso en el que el Estado se coloca en la tesitura de desentenderse del sostenimiento económico de la educación –considerándolo un gasto y no una inversión–, se produce un hecho paradójico ya que se intenta, en virtud de los reclamos, paliar la cuestión de los bajos salarios con pagos no remunerativos como pueden serlo los incentivos a la investigación.

La respuesta de los docentes a esto último –una forma de adaptación y de resistencia– tuvo un devenir en cierta manera positivo, ya que produjo un crecimiento significativo del número de equipos de investigación en todas las disciplinas. De esta manera, se logra establecer la investigación como algo generalizado y se pierde la concepción elitista del investigador y el temor a la misma.

La evaluación externa como interferencia a la Autonomía universitaria. El obrar del evaluador externo y los indicadores de eficiencia

Uno de los principios rectores de la Reforma universitaria del '18 es la Autonomía, la cual supone el autogobierno, la elección de sus autoridades u órganos de gobierno, el ejercicio de la docencia, la extensión y la investigación, brindándose y sosteniendo sus propios estatutos, planes de estudio y programas y asumiendo la libertad de cátedra.

En sentido contrario, el Artículo 34 de la Ley de Educación Superior dice lo siguiente:

Los estatutos, así como sus modificaciones, entrarán en vigencia a partir de su publicación en el Boletín Oficial, debiendo ser comunicados al Ministerio de Cultura y Educación a efectos de verificar su adecuación a la presente ley y ordenar, en su caso, dicha publicación. Si el Ministerio considerara que los mismos no se ajustan a la presente ley, deberá plantear sus observaciones (...).⁹²

Además, los indicadores de eficiencia a los que en párrafos anteriores hicimos referencia (al citar el Artículo 58), suponen controles y evaluaciones internas y externas a la Universidad que vulneran su Autonomía en mayor o menor medida.

Acorde a lo que establece la LES, las evaluaciones internas deben realizarse sobre patrones preestablecidos y formularios que el ente evaluador brinda, lo cual permitiría suponer una forma de vulnerar lo que se sostiene desde la Autonomía universitaria. Aunque es necesario aclarar que en el caso específico de nuestra Facultad de Psicología, redundó durante el presente año, en un “Informe Autoevaluación para la Acreditación de la Carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario” –inédito en nuestra corta historia como institución– que difunde datos que sólo pudieron ponerse de manifiesto en virtud del trabajo colectivo llevado a cabo.

⁹¹ *Ibidem*, p. 8.

⁹² *Ibidem*, p. 14.

El sostenido discurso colectivista y su puesta en acto en la evaluación interna bajo el modo de la apelación al saber acumulado en el conjunto, ha sido una de las formas en que se manifestó la resistencia a la LES en nuestra institución, lo cual ha merecido un importante apoyo del conjunto. Los resultados de la autoevaluación, fueron elevados tal como se indica, a los encargados de la evaluación externa.

Pero con la evaluación externa, ocurre algo muy distinto, por lo menos en la intencionalidad de la Ley que nos ocupa, en el momento de su promulgación, francamente y sin ambages al servicio del mercado. Y es esta intencionalidad la que nos interesa más allá de lo que puede ocurrir hoy en el seno de la institución evaluadora, CONEAU, encargada de acreditar o no las instituciones universitarias.

Por decirlo así, la máquina de conquista que se puso en juego en la ocasión, necesitó de la tarea rústica y pragmática de evaluadores *ad hoc*.

Para continuar con este tema, me interesa destacar un punto que no es habitualmente tenido en cuenta, una característica inquietante del trabajo del evaluador: es decir, aquello que no es preciso, ineluctable o infalible en su obrar.

Que se trate de indicadores sobre los que se trabaja habitualmente, y que se intente precisarlos, no le quita a la labor concreta, su capacidad de sorprender eventualmente, en tanto el evaluador externo, se encuentra en realidad con indicios, señales, marcas o elementos, de lo que quizás en realidad acontezca.

Estos llamados indicadores, permiten inferir hipotéticamente hoy algo que tiene por fin evaluar comportamientos o desempeños que quizás se plasmen o sostengan en el futuro en el despliegue y desarrollo de la institución que se trate.

Y por otra parte, los indicadores que se evalúan y los respectivos formularios que los sostienen formalmente, deben ser considerados en consonancia con el interesado en cuestión. Los mismos son construidos *ad hoc*, caducan y se elaboran renovados en virtud del beneficio de quien los construye.

Visto de esta manera, la certidumbre que se puede obtener por esos mismos indicadores, no deja de ser una anticipación del momento posterior que conlleva cierto riesgo y que sólo se verá resuelta en la demostración que la experiencia propicie, pero, con criterios de evaluación anclados en el sistema de conocimientos o prejuicios que obviamente se originan en el pasado. Por supuesto que no se trata de algo caprichoso o arbitrario, pero, sí de un acto –la evaluación– que no carece de aleatoriedad y/o determinación que proviene de fuentes diversas, como puede serlo la orientación política.

Por eso mismo es necesario ser rigurosos al momento de precisar su origen. En resumidas cuentas: ¿quién evalúa en realidad y con qué fines? La CONEAU acredita, ¿a quién, desde qué lugar, al servicio de quién?, ¿en qué contexto?, ¿continúa respondiendo a los mismos actores que le dieron origen? Preguntas que nos ha parecido pertinente no dejar de formularnos, más allá de los vicios estructurales que contiene la Ley que nos ocupa en este ensayo y que –es nuestra opinión– ameritan su derogación cuanto antes.

Estamos convencidos que en su nacimiento la LES fue concebida para beneficio del mercado y desde usinas neoliberales acordes a políticas económicas generalizadas para la región. En este contexto, quien ha pretendido uniformar y estudiar estadísticamente en la ocasión, no persiguió simplemente un ideal científico, sino un crecimiento de la ciencia obediente, esclava del mercado y de ideales políticos que le sirven de sostén. El ideal es totalizar, es decir, el *para todos*, que concluye siendo *para unos pocos*.

El Neoliberalismo, su ciencia y el Discurso Capitalista: Una máquina de asfixiar el deseo

En resumidas cuentas, sostenemos que el intento neoliberal fue estandarizar las instituciones y las personas con el fin de que reproduzcan el modelo que favorezca el mercado, el capital.

Ante esa circunstancia, en las instituciones universitarias se fueron presentando resistencias y renovando estrategias como una manera de permanecer, aunque con las producciones e invenciones que cada cual y que cada institución fue capaz de desplegar. No pocas de las producciones de los equipos de investigación han tenido este sesgo.

En la actualidad, todo o casi todo es pasible de evaluación externa, menos el sistema evaluador, constituyéndose así en un nuevo Amo sostenido a fuerza de capital.

Siendo así, no hay lugar para disciplinas tradicionalmente *improductivas* para el sistema, verbigracia, Filosofía, Antropología, Letras, el arte en general y por supuesto, el Psicoanálisis con sus concepciones.

Freud se proponía levantar la represión ya que en su época –si se admite la metáfora que utilizamos–. En Norteamérica por ejemplo, se daba un acuerdo de hecho entre los protestantes calvinistas y el capitalismo: había que ganar el cielo por medio del trabajo, la acumulación de bienes y la restricción del consumo; léase, reprimir el deseo y ello no sólo en cuanto a la adquisición de bienes, ya que la acumulación de mercancía hizo que fuera necesario trocar el eje y pasar a incentivar el consumo –cuanto más desenfrenado mejor– para que hubiera clientes que adquirieran lo producido.

Acorde al mercado y sus estrategias, el resultado es un sujeto consumidor, al que los objetos listos para consumir, taponan la singularidad de su deseo. Como bien lo muestran por ejemplo, las ofertas que favorecen las toxicomanías. Es decir, que se pasó del deseo reprimido, al deseo asfixiado, taponado de goce.

En nuestro campo, el Psicoanálisis, hemos afirmado desde hace mucho tiempo que el Nombre del Padre como función establece el deseo y que se ha producido una pluralización del mismo, lo que amerita la afirmación de: Los nombres del Padre, lo cual supone una inconsistencia del Otro y el nacimiento de una época de no incautos y desengañados. Es así que nos encontramos con un sujeto que ha logrado acceder a lugares de los que disponía hasta hace poco sólo en su fantasma, lo cual hace declinar su deseo. Este sujeto cuenta además, con un amo cada vez más despiadado ante quien establecer una contienda: su propio superyó. El empuje al consumo lo lleva a renunciar a su deseo en pos de producir para consumir y a gozar aún más del goce de la renuncia. Se trata de correr cada vez más rápido, de correr cada vez más, pero, no se sabe a ciencia cierta hacia dónde.

La ciencia que la política neoliberal promueve resulta ser más esclava del mercado que del saber, se trata de una ciencia sin ética y sin límites, que se propone construir sujetos ávidos de más satisfacción. Su secreto consiste en que dicha satisfacción sea de corto alcance: debe concluir rápidamente para que el circuito de consumo se renueve en un movimiento sin fin, sin corte. A esta ciencia le va bien un sujeto acoplado al objeto a, atiborrado de satisfacción directa, estandarizada e instantánea de la pulsión.

Esta ciencia y el mercado trabajando de consumo crean la demanda y regulan un goce que se presenta para cualquiera, para todos, en tanto se adquiera el bien. Pero no es más que una fachada, la cual se desmorona en el momento en que se arriba a la conclusión de que es sólo para algunos, ya que gran parte de los integrantes de cada nación quedan por fuera del bien prometido.

Lacan concibió junto a los cuatro discursos otro al que llamó Discurso Capitalista, del que no puede decirse estrictamente que se trate de un discurso porque en él la circulación es libre y continua, sin límites o barras como sí ocurre en aquéllos. Al punto que se lo puede

representar con el símbolo del infinito. Se trata de una inversión en sus términos de la ecuación de la izquierda en el Discurso del Amo que muestra la decrepitud de los significantes amo y el ascenso del sujeto, que por definición es sin ser, vacuo.

Conclusiones

Acorde a este modelo planteado por el mercado, la universidad debería entonces producir técnicos que provean conocimientos al efecto. No es conveniente la Autonomía universitaria, ya que escaparía a su control. Se promueve entonces, una evaluación sin fin, y la adecuación de las instituciones científicas a este modelo. Evaluación sin fin para una circulación sin fin del capitalismo y sus mercancías.

De esta manera ocurre con la institución pasible de evaluación externa: no son deseables en ella devenires, trayectorias o evoluciones que corresponden al colectivo que pone a cada sujeto que la integra a trabajar desde el deseo que lo anima, siendo como es, una máquina para asfixiar ese mismo deseo.

Una institución así no es dócil al mercado, el cual requiere de mercancía que sea siempre igual a sí misma, para cualquier sujeto, en cualquier lugar del globo. Sin embargo, el colectivo con sus disonancias y acuerdos puede contribuir a preservarnos. El psicoanálisis y los psicoanalistas no deberíamos quedar al margen. Y en las instituciones, en nuestra Facultad por ejemplo, resistir, hacerle la contra junto a otras orientaciones dentro del campo de la Psicología, a los modelos neoliberales y sus políticas.

Bibliografía

- ALEMÁN, J., *Cuestiones antifilosóficas en Jacques Lacan*, Buenos Aires: Atuel, 2003.
- BADANO, M. y otros, “Universidad pública y reforma neoliberal: configuración de nuevas subjetividades”, Facultad de Trabajo Social, UNER, en <fhu.unse.edu.ar/carreras/gestion_adm_uni/urnealoberal. S/f. > [Consulta: 10 de agosto de 2012].
- BARBATO, C., *Psicoanálisis en nuestra época*, Rosario: UNR editora, 2011.
- FREUD, S. (1920) “Más allá del principio del placer”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen XVIII, Buenos Aires: Amorrortu, 1991.
- (1914) “El Moisés de Miguel Ángel”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen XIII, Buenos Aires: Amorrortu, 1991.
- (1927) “El porvenir de una ilusión”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen XXI, Buenos Aires: Amorrortu, 1991.
- (1930) “El malestar en la cultura”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen XXI, Buenos Aires: Amorrortu, 1991.
- GEREZ AMBERTIN, M., *Imperativos del superyó*, Buenos Aires: Lugar Editorial, 1999.
- IMBRIANO, A. H., *La odisea del siglo XXI. Efectos de la globalización*, Buenos Aires: Letra Viva Editorial, 2010.
- LACAN, J. (1960) *El Seminario. Libro 7. La ética del psicoanálisis*, Buenos Aires: Paidós, 1990.
- (1953) *Escritos 1*. México: Siglo XXI, 1979.
- (1962) *Escritos 2*. México: Siglo XXI, 1978.
- (1964) *El Seminario. Libro 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*, Buenos Aires: Paidós, 1987.
- (1967). “Discurso de clausura de las Jornadas sobre las psicosis en el niño”, en <<http://www.scb-icf.net/nodus/contingut/article.php?art=343&rev=42&pub=1>> [Consulta: 10 de agosto de 2012].

- (1970) *El Seminario. Libro 17. El Reverso del psicoanálisis*, Buenos Aires: Paidós, 2006.
- (1972-73) *El Seminario. Libro 20. Aun*, Buenos Aires: Paidós, 1992.
- (1973) *Seminario 21. Los incautos no yerran (Los nombres del padre)*, en <[http://www.tuanalista.com/Jacques-Lacan/16589/Seminario-21-Los-incautos-no-yerran-\(Los-nombres-del-padre\).htm](http://www.tuanalista.com/Jacques-Lacan/16589/Seminario-21-Los-incautos-no-yerran-(Los-nombres-del-padre).htm)> [Consulta: 10 de agosto de 2012].
- *Psicoanálisis – Radiofonía y Televisión*, Barcelona: Anagrama, 1996.
- (1975) *Seminario 22. “RSI”*, en <<http://www.tuanalista.com/Jacques-Lacan/16788/Seminario-22-R.S.I.htm>> [Consulta: 10 de agosto de 2012].
- LAURENT, E., *Psicoanálisis de los derechos de las personas*, Buenos Aires: Tres Haches, 2000.
- LAURENT, E., *Psicoanálisis y salud mental*, Buenos Aires: Tres Haches, 2000.
- LIPOVETSKY, G., *Los tiempos hipermodernos*, Barcelona: Anagrama, 2006.
- LO GIÚDICE, A. (Comp.), *Psicoanálisis. Restitución, Apropiación, Filiación*, Buenos Aires: Abuelas de Plaza de Mayo, 2009.
- MELMAN, CH., *El hombre sin gravedad*, Rosario: UNR Editora, 2005.
- *Problemas planteados al Psicoanálisis*, Buenos Aires: Paidós, 2011.
- MILLER, J. A., *El Banquete de los analistas*, Buenos Aires: Paidós, 2000.
- OLMEDO, M., “Los encantos del semblante – Otra manera de decirlo”, en *Revista Enlaces*, Año 2, N° 3, s/f.
- POMMIER, G., *Los cuerpos angélicos de la posmodernidad*, Buenos Aires: Nueva Visión, 2002.
- SAAVEDRA, S. y otros, “El Primer Año universitario hoy”, en AAVV, *Publicación del Departamento de Primer Año*, Rosario: UNR editora, 1998.

Otras fuentes

- Ley de Educación Superior. N° 24521. Promulgada en Buenos Aires el 20 de junio de 1995. Publicada en el Boletín Oficial el 10 de agosto de 1995.
- Informe Autoevaluación para la Acreditación de la Carrera de Psicología UNR, 2012.

Contorneando (a) la voz

Sonia Giménez
Grupo de Investigación: PSI 175
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

El siguiente trabajo es un recorrido por distintos niveles en que podemos considerar la voz humana como objeto de estudio desde una perspectiva psicoanalítica. La presentación interroga este objeto incorporal y la relación entre la pulsión invocante y el lazo social.

La voz es la raíz del habla. Es portadora de la lengua. La voz, ese objeto parcial, uno de los objetos soportes del *a*, uno de los objetos que recubren el vacío que Lacan denominó con la letra *a*.

La voz, último objeto en ser elaborado por Lacan, es el primer objeto del sujeto a advenir. Es por la voz del Otro que el *infans* será alojado con voz propia. Es por la interdicción del orden significante que habrá un pasaje del ser de goce, del viviente en tanto puro apetente, a viviente mortificado por el lenguaje, a la existencia como sujeto, vivificante y productivo para la cultura.

La voz pone en marcha y sostiene el dispositivo de la cura por la palabra. Está presente en la constitución subjetiva y en el lazo social. ¿Porqué vía entra la voz en la subjetivación?

Palabras clave: objeto *a* - objeto parcial - pulsión invocante - hablante ser

Voces que arrullan, que pacifican, que curan, que acompañan.
Voces que ordenan, que legislan, que regulan.
Voces que hieren, que se imponen, que enloquecen.
Distintas voces o distintos momentos de una voz.
La voz del silencio.
La voz propia.
La voz poética.
La voz extraña. ¿Mi voz?
Voz posibilitadora del habla, voz que se pierde en la palabra dicha.
Voz portadora de una lengua.
Voz de los que no tienen voz. Portavoz. Voz del Ideal del Yo.
Voces femeninas. Voces masculinas.
Voz materna. Voz paterna. Voz del Superyó.
Voces gramaticales voz activa, voz pasiva, voz media.
La voz del flaco Spinetta.
Otras voces.

La voz y el habla

La voz raíz del habla, se desprende del organismo, se separa, se pierde en lo que se dice, y hace cuerpo. La voz es incorporal, es lo proveniente del viviente en tanto perdido. La pulsión tratará de restituir, para el cuerpo erógeno, la satisfacción del ser de goce bordeando objetos sustituibles que van a recubrir ese vacío. Vacío que Lacan designa como

objeto a, la voz es uno de los objetos parciales en que el *objeto a* se soporta y se relaciona con el sujeto en tanto le hace falta.

En el trabajo analítico hay pulsaciones de apertura y cierre del inconciente, cuyo medio es la voz, la entonación, las escansiones, los temblores, la agitación. Es en la enunciación que el eco del decir en el cuerpo hace vibrar el espacio hueco. La voz sensibiliza el cuerpo. La resonancia de las palabras hará escuchar lo que no se dice.

Al decir de Lacan el sujeto cuenta con un cuerpo sensible gracias a la incorporación de la voz del Otro, en tanto objeto extraño.

“La voz, no se asimila, sino que se incorpora. Esto es lo que puede darle una función para modelar nuestro vacío”.⁹³

La voz, objeto parcial de la pulsión invocante, en tanto producto desprendido del viviente, voz pura sin contenido significativo, mi propia voz puede resultarme extraña cuando pierde la resonancia del cuerpo. En tanto incorporal toca los cuerpos, tanto los otros como el propio. Quien habla, por efecto de retorno, regula su propia voz por la auto escucha.

La voz y la significación

El sujeto a advenir tuvo que someterse a las leyes del significante, de la palabra, cuando la palabra no tenía sentido.

Es por efecto de la significación del Otro que el sujeto devendrá intensidad de sentido. Más allá de la operación de significación queda como precipitado, como resto, la voz.⁹⁴

La voz condensa parte del ser del sujeto a advenir que no tiene significación para el Otro. Resto que constituye el fundamento del pacto con el Otro, fundamento de la ley del significante. Si no hay renuncia al goce sonoro de la voz no será posible el encadenamiento significante.

Es por el vacío de la voz que la pulsión crea lazo social en el discurso. En tanto que la voz falte como objeto, el discurso que hace lazo social se puede desplegar. El discurso hace lazo social en tanto tenga consecuencias en otros. No es sólo hablar.

Parafraseando a Lacan en el *Seminario La Angustia*, ¿porqué vía entra la voz en la subjetivación?

La voz es un objeto poco audible, el ocultamiento del objeto motiva la función del deseo.

Hay una pérdida de la voz de lo que se oye en lo que se dice. Distinto sería escuchar, la escucha implica una lectura, contar con el inconciente.

El analista convoca al analizante a que se diga. Si el sujeto escucha su dicho algo cae, lo que cumple la función de caída es el *objeto a*. A veces el sujeto es hablado por Otro, por la palabra de Dios, por los ideales paternos en el Ideal del Yo, por mandatos superyoicos. Y ese goce parasitario del Otro produce malestar.

Entrar en el dispositivo psicoanalítico y que el analista invite al analizante a “que se diga” Que diga lo que se le ocurre, apuesta al efecto liberador de la palabra que aplasta, apuesta a dejar que caiga el objeto que tiene que ser para el Otro que provoca su padecimiento.

En el discurso psicoanalítico el analizante despliega sus dichos produciendo un sujeto, sujeto barrado por los significantes que lo representan, al mismo tiempo que el analista, que escucha, toma el relevo en el lugar de *a*. El sujeto, el hablante-ser, no es autor de su decir, sino un efecto. El hablante-ser lacaniano marca una diferencia con el ser hablante, donde hablante sería un atributo. El sujeto es un hecho de dicho.

93 LACAN, J. (1962-63), *El Seminario. Libro 10. La angustia*, Buenos Aires: Paidós, 2006, p. 299.

94 LACAN, J. (1960) “Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconciente freudiano”, en LACAN, J. *Escritos II*, Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, 1975.

Lacan, en una Conferencia en la Universidad de Milán, abre dicha conferencia con el siguiente enunciado en la pizarra: “Que se diga, como hecho, queda olvidado detrás de lo dicho en lo que se escucha”.⁹⁵

Anabel Salafia nos aporta un detalle, como ella dijo a propósito de ese enunciado:

Quiero aportar un detalle, lo que hay en la fórmula de Lacan es algo que precisamente la función del *objeto a* expresa claramente, y es que con el *detrás* hay una referencia al espacio que se crea con el decir, y con el olvido, queda dicho el tiempo, o sea que el *objeto a* es ese incorporal, ese espacio tiempo que Lacan aporta.⁹⁶

Es en la voz articulada, en las escansiones que produce, que la voz es separable del cuerpo como objeto y despliega la dimensión del tiempo.

El espacio y el tiempo son singulares para el sujeto, se tratará del espacio tiempo habitable para cada quien, contrariamente a las categorías kantianas que son intuiciones puras universales o formas *a priori* de la sensibilidad.

La voz y la lengua

La voz –último objeto en ser elaborado por Lacan– es el primer objeto del sujeto a advenir. Es por la voz del Otro, que el *infans*, será alojado con voz propia.

Infante, etimológicamente del latín *infans - ntis*, el que no habla.

Es por la lengua materna que entrará el signo lingüístico primero, -ser algo para alguien-, y más tarde el significante –significante unario– en la vida del *infans* haciendo acallar la voz.

En la voz se pone en juego el deseo del Otro, su incompletud hace lugar a quien es convocado como sujeto deseante, resuena como resto caído del campo del Otro.

Proponemos como hipótesis: La lengua materna como cualquier lengua es una lengua extranjera.

La lengua del Otro materno pre-existe al sujeto, la apropiación de la lengua le permitirá al niño advenir a la existencia como sujeto. La lengua materna, poéticamente la lengua de la sangre, da un rasgo de identidad, y, es a la vez lo más familiar y extranjero. Requiere por parte del infante un trabajo subjetivo - subjetivante, un trabajo de apropiación que le permitirá sostener su existencia; tiene como condición la recepción de la voz del Otro en tanto parasitaria de su ser de goce.

No es de suyo apropiarse de la propia voz. La hacemos nuestra si transitamos los senderos de la castración, si la expropiamos al mundo.

La lengua es un código organizado –de elementos discretos–, un sistema con leyes autónomas, con posibilidad de sustituciones y desplazamientos.

El fonema es la imagen mental de un sonido. Los fonemas, desde el punto de vista estructural, pertenecen a la lengua, son abstracciones formales de los sonidos del habla, son unidades sin sentido. Del fonema se podrá producir el significante, como representación de la imagen auditiva.

En el habla, el decir, los fonemas son sonidos articulados e implican la función de respiración. A propósito de las palabras que nominan el paisaje, el escritor Juan José Saer utiliza la figura de “aliento codificado”.

Algunos fonemas no participan de la función de fonación, por ejemplo en castellano la h.

La voz es vehículo del habla, vehículo de las representaciones del sujeto, es objeto pulsional, soporte del *a*, causa del deseo, deseo en tanto no realizado.

95 LACAN, J., “Del discurso psicoanalítico”, Conferencia en *École Lacanienne de Psychanalyse de Francia*, Inédito, Milán, Università degli Studi, 12/05/1972.

96 SALAFIA, A., Conferencia en el Seminario “El objeto *a* en la estructura y en la transferencia”, del Ciclo Claves del Psicoanálisis, a cargo de Héctor Franch, Rosario, 06.10.2007.

Cuando hablamos más arriba del resonar de la voz en el vacío del cuerpo, aclaramos que no se trata de un espacio vacío, siendo los resonadores anatómicos una metáfora.

La más simple inmisión de la voz en lo que se llama lingüísticamente su función fática... resuena en un vacío que es el vacío del Otro en cuanto tal, es *ex nihilo* propiamente dicho. La voz responde a lo que se dice, pero no puede responder de ello. Dicho de otra manera, para que responda, debemos incorporar la voz como alteridad de lo que se dice.

Por eso ciertamente y por ninguna otra cosa, separada de nosotros nuestra voz se manifiesta con un sonido ajeno. Corresponde a la estructura del Otro constituir cierto vacío, el vacío de su falta de garantía. La verdad entra en el mundo con el significante antes de ningún control. Se experimenta, se retransmite únicamente mediante sus ecos en lo real. Ahora bien, es en este vacío donde resuena la voz como distinta de las sonoridades, no modulada sino articulada. La voz en cuestión es la voz imperativa, en tanto que reclama obediencia o convicción. Se sitúa, no respecto a la música, sino respecto a la palabra.⁹⁷

La función del resto inasimilable del Otro es esencial en la formación del deseo. El Otro es portador del “tesoro de los significantes”. El drama del deseo es que el Otro no puede garantizar todo, no es consistente, no responde de lo real del significante puesto que voz. Este vacío del Otro es donde resuena la voz. Voz que cobra vida propia en tanto muchas veces desdice a la palabra según quien lee.

*Crea con frecuencia malos entendidos porque el tono desmiente lo que la palabra parece afirmar. Induce el enojo, el amor o la tristeza, la seducción, o la fascinación más indecorosa. La voz será entonces dulce, imperativa, falsa o tonante.*⁹⁸

La voz en sí misma es un cuerpo de imágenes acústicas, producido por el aparato fonador humano. Una voz se deja distinguir por el ámbito (es el marco total de frecuencias que puede generar un tracto vocal), el timbre vocal (el espectro de armónicos, la textura) y la forma de vibrato (oscilación de amplitud y frecuencia).

En el canto, la voz es un instrumento musical, el único instrumento portador de las palabras. Con el canto el sujeto obtiene un goce suplementario, por la sublimación de la pulsión acalla el vozarrón y el objeto voz se viste con una imagen agalmática.

La voz humana, una vez que sale de los resonadores (que amplifican el sonido de las cuerdas vocales), es moldeada por los articuladores (paladar, lengua, dientes, labios y glotis), transformándose en sonidos del habla. La posición concreta de los articuladores determinará el sonido que emita la voz.

¿De quién es esa voz?

Del Otro y del sujeto, la comparten en tanto vacío. Permite la relación con el Otro en tanto la voz es un objeto que liga y separa a la vez. El sujeto se relaciona con el Otro tomando distancia.

Una baja intensidad sonora de la voz podrá acercar los cuerpos en un clima de intimidad, o un murmullo inaudible podría ser el intento de borramiento del sujeto. Una alta intensidad sonora de la voz, una “voz de mando” podrá imponer la presencia corporal de quien proviene subsumiendo al otro.

Podemos considerar dos caras de la voz. En tanto objeto que al Otro le falta ya que no responde de ella. Y en tanto objeto de goce que todavía no está separado del Otro.

97 LACAN, J., *Op. Cit.*, supra, nota 1, p. 298.

98 GARAY, G., “¿Qué cantamos?”, en *Revista Extensión Digital*, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario, N° 2, 2009. Publicación digital <<http://extensiondigital.fpsico.unr.edu.ar/garay-n2-2009>> 2009 [Consulta: 11 de mayo de 2012].

Si en el Otro no hay vacío, como en las psicosis, y la voz no es extraída del campo del Otro, aparecen las voces imperativas, el vozarrón que insulta al psicótico.

Aún en la neurosis pueden aparecer en ocasiones fenómenos alucinatorios de restos de lo visto y lo oído, imágenes mnémicas anteriores a la adquisición del lenguaje.

Y también pueden aparecer ecos de esta voz, donde el sujeto está inerme en el punto donde la castración no ha operado, donde fracasa el fantasma y no hay fantasma que vele, sostenga el deseo y ordene el destino de la pulsión. El sujeto está inerme ante Otro gozador.

Al no operar el *objeto a* en su función de agujero, el sujeto no cuenta con el espacio tiempo que el *a* aporta. Nada de tiempo en la impulsión a comer, entre la boca y la comida, nada de tiempo entre el abatimiento y el éxtasis de la droga, nada de espacio habitable en el vértigo o la desorientación.

Hacia la voz propia

Es por el ahuecamiento del cuerpo que cae la voz, se separa, se pierde. La voz viene del Otro, impacta en el viviente, cava en su interior haciéndolo exterior, de ese modo lo hace existir, advenir como sujeto.

Antes del vasijamiento el bebé sólo llora o hace sonidos guturales.

Sumergido el *infans* en el sonido puro de la melopea materna el signo intentará silenciar la voz, la madre invoca al niño y el niño emite sonidos vocálicos, dimensión vocálica de la voz, voz modulada y decimos que “lalea” (juego vocal). El niño es “apetecible” por su madre. Aún antes de la constitución narcisística, tiempos de “Su majestad el bebé”.

La primera identificación al padre, previa a toda carga de objeto, es llamada por Freud *canibalística*.

El niño que ha identificado a *su* madre se identificó con la causa del ausentamiento del apetito. Ese ausentamiento, ese poder decir que no al engullimiento, se debe a la deuda que una madre ha contraído con el nombre del padre, que opera en ella como residuo edípico pero que se transmite al niño preedípicamente, como figura enigmática pero decisiva de Padre muerto.⁹⁹

En el punto en el que la madre se abstiene de devorarlo ella misma, desiste de su goce compacto, habilita al niño para que trague, incorpore la función del Padre muerto, operante desde la madre. Si el niño se identifica a la falta de la madre como significante puro, muerto a la pura vida, el lenguaje dejará su marca.

La voz se incorpora si resuena en el vacío del Otro, cuando puede el bebé identificar que le está dirigida con diferencias tonales.

Si la voz de la madre resuena desde el vacío de su falta fálica, su decir será nominante. Es en ese vacío que el niño alojará su falta de objeto. Será muy distinto si la voz sólo porta consignas de crianza que no hacen traza, que no manifiestan amor y no dejan una escritura. Cuando el niño juega con la voz, gorjea, emitiendo los sonidos de todas las lenguas, toma a su cargo la voz del Padre muerto (nivel del signo). El gorjear es hacer quiebros de la voz en la garganta, produce una dimensión articulada de la voz.

Cuando el bebé identificó a su madre gracias a la identificación con el Padre muerto, el signo se abrirá para inaugurar la entrada del significante y el bebé cierra su laringe a todos los fonemas que no sean de su lengua materna, la sonoridad de la voz materna se transmitirá en las distancias musicales, el ritmo, la articulación de las consonancias y sus disonancias. Es el ingreso del “o o o”, significado por Freud como *fort*, en el juego reiterativo de su nieto al arrojar el carretel en ausencia de su madre. Para pasar al primer

99 AMIGO, S., *Paradojas de la vida y de la muerte*, Rosario: Homo Sapiens, 2003, p. 74.

juego significativo donde la palabra representa al objeto desde su pérdida de objeto, “o a” (juego del *fort-da*), arroja el carretel y lo recupera.

Dentro de los juguetes podemos encontrar la voz. Los objetos transicionales establecen una particular relación entre el sujeto y el Otro. El objeto transicional de Winnicott es una continuación de la madre y –a la vez no lo es– trata de la separación del niño respecto de la madre para armarse un mundo. Para que algo entre en el orden de la representación, el sujeto se identificará a los objetos que prefiguran la castración y proporcionan al niño pequeño el uso lúdico de la pulsión.

Sujeto invocante

La madre invoca a su niño y al invocarlo lo convoca a ese lugar que evoca el de su falta.

Al invocarlo su boca equivoca en tanto que no todo va al lugar de ese llamado. Así lo convoca a sujeto invocante.

El ingreso del niño como sujeto en el orden significativo le permitirá apropiarse de las palabras que contorneen (a) la voz.

En tanto incorpora la ley –la ley del significativo– se abren para el sujeto las condiciones de los intercambios simbólicos y la relación con otros.

Para finalizar, compartimos un fragmento de *A estos hombres tristes*, de Luis Alberto Spinetta.

Una vez vi que no cantabas,
y no sé porqué.
Si tienes voz tienes palabras,
déjalas caer,
cayéndose suena tu vida
Aunque no lo creas.

Bibliografía

AMIGO, S., *Paradojas de la vida y de la muerte*, Rosario: Homo Sapiens, 2003.

GARAY, G., “¿Qué cantamos?”, en *Revista Extensión Digital*, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario, N° 2, 2009. Publicación digital <<http://extensiondigital.fpsico.unr.edu.ar/garay-n2-2009>> 2009 [Consulta: 11 de mayo de 2012].

LACAN, J., “Del discurso psicoanalítico”, Conferencia en *École Lacanienne de Psychanalyse de Francia, Inédito*, Milán, Università degli Studi, 12/05/1972.

— (1962-63), *El Seminario. Libro 10. La angustia*, Buenos Aires: Paidós, 2006.

La voz del superyó

Alicia Bilello
Grupo de Investigación: PSI 175
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

En este trabajo primero veré cómo se moldea la voz desde la madre y cómo interviene la ley que pone límites, puntuaciones a la melodía materna. Luego, realizaré un recorrido de las conceptualizaciones freudianas del superyó. Las relaciones del padre originario con el superyó. Ese padre es buscado como protección: ¿protección de qué?

Lacan dice que el objeto *a* del superyó es la voz. La voz de la conciencia moral, del superyó, como objeto perdido. ¿Es posible perder el superyó? ¿Cuáles serían las consecuencias?

Freud escribió en *Un trastorno de memoria en la Acrópolis*: “Parecería que lo esencial del éxito consistiera en llegar más lejos que el propio padre. Y que hablar de superar al padre fuese aún algo prohibido”.¹⁰⁰

Palabras clave: voz - madre - padre - superyó

¹⁰⁰ FREUD, S. (1936) “Carta a Roman Rolland (Una perturbación del recuerdo en la Acrópolis)”, en FREUD, S., *Obras completas*, Vol. XXII, Buenos Aires: Amorrortu, 1996, p. 209.

La elección académica subjetiva: una (a) puesta anticipatoria al futuro como significante vacío. La interpelación del mundo adulto en la función de transmisión intergeneracional y sus efectos en las estrategias de los adolescentes en relación a las elecciones académicas

Gloria Diana Rossi
Grupo de Investigación: CIUNR
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

Abordaremos los avances del actual proyecto de investigación, desde el *paradigma crítico* en Orientación Vocacional, acerca de la problemática de las elecciones académicas en tanto apuestas anticipatorias al futuro en relación a la crisis de la función de transmisión intergeneracional y su incidencia en la producción de proyectos identificatorios y estrategias desarrolladas por los adolescentes.

Abordaremos la percepción de horizontes de futuro, las proyecciones y anticipaciones subjetivas en la construcción de un proyecto identificatorio, en los nuevos escenarios políticos y sociales de la Argentina.

Ernesto Laclau, plantea que “(...) la noción de futuro es un *significante vacío*. Con el uso de esta categoría hacemos referencia a ciertos términos que son objeto de una lucha ideológica en la sociedad (...) esa característica de vacuidad es lo que los hace pasibles de ser articulados a distintas significaciones...”¹⁰¹

Según Myriam Southwell, el “... Futuro es un *significante vacío* que funcionó como superficie de inscripción de distintas concepciones, modelos de sociedad, nociones sobre la inserción de los jóvenes y la integración de los distintos sectores sociales. (...) ¿No resulta una interpelación fallida, esa restitución de la noción de futuro que acompañó a otro modelo social cuando se mira a través de ella a la sociedad y a los jóvenes que hoy son alumnos?...”¹⁰²

Articulando con estas categorías e interrogantes, profundizaremos en algunos de los rasgos de la cultura actual que inciden en las elecciones académicas, a saber:

- La inversión en el vínculo asimétrico entre generaciones, que pone en cuestión la relación tradicional con la autoridad (de docentes, de padres, de adultos en general) y la situación de (des)amparo y orfandad de muchos adolescentes en cuanto a la caducidad de representaciones acuñadas en la sociedad industrial, y la obsolescencia de las referencias y saberes de los adultos.
- La intemperie material y simbólica, producto de la ruptura generacional entre sí, que bloquea la función de transmisión frente a un futuro incierto y un puro presente conjuntamente con la existencia de un *déficit* de ideales y de interdicciones estructurales que brinden referentes identificatorios que posibiliten la creación de lazos sociales, dejando a los adolescentes expuestos al padecimiento del sinsentido.
- La ruptura de la linealidad en la proyección de vida futura generando una doble crisis de normatividad y de previsibilidad, lo cual genera una crisis en el campo de las anticipaciones subjetivas y la desarticulación de la organización característica

101 LACLAU, E., ¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política?, *Mesa Redonda en la EOL*, 22/07/03, p. 2.

102 SOUTHWELL, M., Clase de la Diplomatura: *Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas*, FLACSO, Argentina, 2010, p. 14.

de la sociedad industrial, basada en la esfera del trabajo, la protección social y del trayecto de vida y sus efectos en las transiciones y trayectorias de vida de adolescentes y jóvenes.

- La crisis de la función de transmisión intergeneracional, en la sociedad actual sería la resultante de que ninguna de las tres condiciones necesarias para la misma (el reconocimiento de la obligación de transmisión hacia los jóvenes, la existencia de ámbitos institucionales que sostengan la función y la dimensión a futuro) logran mantener su vigencia.

Palabras clave: elección académica - futuro - función de transmisión

Antecedentes

El presente Proyecto de Investigación continúa en la misma línea de investigación de los Proyectos de Investigación ya finalizados y aprobados, los cuales se encuentran radicados en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario e integran parte de la Tesis Doctoral en curso.

A continuación realizamos un detalle de los Proyectos que hemos desarrollado en esta línea de investigación, en carácter de Investigadora del Consejo de Investigaciones (CIUNR - UNR).

- 1.- La problemática de la elección de Carrera. Una posible intervención desde la Práctica Profesional del Psicólogo.
- 2.- Orientación Vocacional. Proyecto de vida y representaciones sociales. Estrategias para afrontar la elección académica en la transición Escuela - Universidad en los adolescentes del último año de la Escuela Secundaria.
- 3.- Orientación Vocacional. Crisis de la función de transmisión intergeneracional y su incidencia en la producción de proyectos identificatorios en los adolescentes en relación a las estrategias desarrolladas en el proceso de tramitación de la elección académica en un contexto de incertidumbre.

En esta misma línea de investigación, también hemos integrado diferentes equipos de investigación en carácter de Directora:

- 1.- Análisis de las representaciones sobre adolescencia y sus efectos en la transición de la Escuela a la Universidad.
- 2.- Problemática de la transición Escuela Media - trabajo - estudio en los adolescentes en contextos desfavorecidos.
- 3.- Análisis del Programa de Articulación Escuela Media - Universidad.
- 4.- Análisis de la problemática de los egresados de la Escuela Media en relación a la incertidumbre del futuro.
- 5.- Análisis de las representaciones sobre adolescencia y sus efectos en la transición Escuela - Universidad.
- 6.- Las demandas de Carreras en la Educación Superior Universitaria. Su análisis a través de la Dirección de Bienestar Estudiantil de la Universidad Nacional de Rosario.

Presentación

El énfasis en esta investigación está puesto en la elucidación de la compleja trama de relación singular - colectivo respecto de la incidencia que la crisis de la función de transmisión intergeneracional posee en el lazo social entre adultos y adolescentes. Asimismo, se enfatizan las repercusiones que la transmisión genera en las

representaciones sobre los horizontes de futuro que sobredeterminan las elecciones académicas en adolescentes de diferentes clases sociales.

En el presente proyecto avanzaremos en el desarrollo del orden de determinación socioeconómico directo e indirecto a partir de profundizar el análisis del futuro como significante vacío en la disputa por la hegemonía en el campo de lo político y sus efectos en las posibilidades *objetivas* de inserción y ascenso social en los adolescentes.

Por otro lado, centraremos la profundización del análisis con respecto al orden de determinación histórico singular de la elección académica, en cuanto a las representaciones y percepciones subjetivas de horizontes de futuro y su incidencia en la producción de subjetividad adolescente.

Ernesto Laclau¹⁰³ se pregunta acerca de lo que él denomina significante vacío, articulándolo con la política, y responde que:

...Es un significante al cual no le correspondería ningún significado (...) pero un significante sin relación con el proceso de significación, no pertenecería en absoluto al orden significante, sería simplemente una secuencia de sonidos. De modo que si tenemos algo que podemos llamar un significante vacío, deberemos descubrir (...) de qué modo dentro del proceso mismo de la significación, un vacío –que es inherente al acto significativo mismo–¹⁰⁴ puede llegar a ser positivo. Y en ese sentido, el significante vacío es el significante de la vacuidad, no es un significante que carezca de la relación con el proceso de significación...

¹⁰⁵

...El psicoanálisis no es solamente una región más del saber contemporáneo, sino una transformación de todas las relaciones ontológicas con la objetividad y, si bien es verdad que el psicoanálisis no está allí en esa tarea, es un intento nuevo de pensar el problema de la representación, el sujeto y lo social...¹⁰⁶

...Laclau ha mostrado muy bien cómo el terreno de lo político está construido por la relación hegemónica (...) La hegemonía se establece con un objeto que es a su vez necesario e imposible. Se llama relación hegemónica al modo en que una particularidad asume, de un modo fallido, no pleno, la representación de un universal y el procedimiento a través del cual se establece esta relación hegemónica es aquello que Laclau ha llamado el significante vacío...¹⁰⁷

En la actualidad, la organización característica de la sociedad industrial, basada en la esfera del trabajo, de la protección social y del trayecto de vida, se desarticula. Aparecen en consecuencia, tanto una nueva flexibilidad temporal como una discordancia de los tiempos de vida. Esta evolución se advierte principalmente en los tiempos del trabajo, ligados al retroceso del sistema fordista de producción y al surgimiento de una sociedad de la información, de las redes y del conocimiento. En primer lugar, la carrera se ha fragmentado. La vida en el trabajo y el trayecto profesional son cada vez menos unidimensionales y continuos y la arquitectura de la protección social basada en una distribución tripartita de las edades y los tiempos sociales a lo largo del ciclo de vida está quebrada.

¹⁰³ LACLAU, E., “¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política?”, en *Mesa Redonda en la EOL*, Buenos Aires, 22/07/2003, mimeo.

¹⁰⁴ ALEMAN, J., *Mesa Redonda en la EOL*, Op. Cit., supra, nota 1, p. 7.

¹⁰⁵ LACLAU, E., *Op. Cit.*, supra, nota 1, p. 1.

¹⁰⁶ ALEMAN, J., *Op. Cit.*, supra, nota 2, p. 7.

¹⁰⁷ *Ibidem*, p. 7.

En todo proceso de elección académica, se juega en el sujeto la puesta en acto, por vía de los procesos identificatorios singulares, de la tramitación respecto de los universos simbólicos paterno y materno (fantasías, fracasos, detenciones, etc. atravesados por las figuras paternas de elección) que se inscriben en el proceso de transmisión e inscripción filiante en la cadena generacional.

En todo proceso de tramitación de una elección académica, todo sujeto se enfrenta a la encrucijada de los universos simbólicos paternos (sus ideales, sus fantasías, sus valores, prejuicios, etc) que se instituyen en una fuerte impronta identificatoria en la constitución de la subjetividad. Estas marcas, que responden a la época, se ponen en juego en el trabajo de filiación atravesando diferentes generaciones.

Esos otros fundacionales, en el psiquismo subjetivo, han investido sus propios objetos, cuya sombra marca las investiduras presentes del consultante y devienen, no pocas veces, en conflictos severos ante la toma de decisiones.

Toda elección académica es una apuesta anticipatoria y la vivencia singular (vivencia de gratificación en el encuentro con el objeto y simultáneamente satisfacción diferida) implica que el sujeto pueda tolerar la espera y el enigma que ella conlleva, lo cual puede confirmar o no cuando efectivamente se enfrenta con los obstáculos y dificultades devenidos de su elección.

Según Luisa Wettengel:

...La expectativa de un proyecto a futuro es la dimensión temporal en la que convergen los miembros de generaciones sucesivas que comparten el tiempo de existencia incluyéndolos de modo diferenciado. Los quiebres referenciales importantes dificultan la transmisión de emblemas de una generación a otra, ya sea porque han quedado vacíos de su impronta valorativa o porque sus premisas culturales han entrado en obsolescencia. La falla de estas transmisiones perturba el aspecto organizador que debiera producir. Finalmente la precarización termina expresándose en los vínculos. La ambigüedad que provocan los límites no eficientes o la carencia de ideales como modelos posibles colocan a los sujetos en amenaza de confusión y riesgo...¹⁰⁸

...La transmisión familiar organiza prescripciones y proscripciones, distribuye los lugares de cada miembro de la familia, da cuentas de los mitos, los ideales y modula los proyectos de vida. La función identificatoria de la familia propone o impone una imagen de familia inscripta en una historia y marcada por un ideal que opera como identificante. Esto vale tanto en lo sincrónico como en lo diacrónico. Retomar ese discurso pertenece al vínculo familiar y adherir a cierta forma de creencia...¹⁰⁹

Planteo del Problema

Nos interesa problematizar la articulación –en el orden de determinación histórico singular– de la elección académica de los adolescentes. Es decir, el modo a través del cual se tramitan en el plano de la producción de subjetividad, las percepciones, las proyecciones y anticipaciones subjetivas en la construcción de un proyecto identificatorio con respecto a una elección académica y a los horizontes de futuro en los nuevos escenarios políticos y sociales de la Argentina.

Nos interesa abordar la incidencia –en el orden de determinación directa e indirecta de la

108 WETTENGEL, L., “Los senderos de la transmisión”, en SCHLEMENSON, S. (comp.), *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el Diagnóstico Psicopedagógico*, Buenos Aires: Paidós, 2008, p. 213.

109 WETTENGEL, L., *Op. Cit.*, supra, nota 6, p. 212.

elección de los adolescentes— de las oportunidades de inserción y ascenso social que otorga el campo social en estos nuevos escenarios que, en el ámbito político, apuntan a una recuperación de la memoria y a nuevos modos de construcción de futuro.

Por otra parte, nos interesa analizar los puntos de tensión de las demandas de la sociedad de consumo hacia los adolescentes, que como imperativo categórico imponen al sujeto la satisfacción inmediata, frente al trabajo de sublimación que se pone en juego en el caso de la producción de proyectos identificatorios con respecto a una elección académica que implica el logro de una satisfacción diferida.

Objetivos Generales

- Abordar —en el orden de determinación directa e indirecta de la elección— la incidencia de los nuevos escenarios sociales que en el campo de lo político apuntan a una recuperación de la memoria, en la percepción de horizontes de futuro de los adolescentes.
- Abordar —en el orden de determinación histórico singular de la elección académica— el modo en que los adolescentes tramitan, en el plano de la producción de subjetividad, las proyecciones y anticipaciones subjetivas en la construcción de un proyecto identificatorio en los nuevos escenarios políticos y sociales de la Argentina.

Objetivos Específicos

- Aportar a la construcción del *corpus* de saberes que conforman la fundamentación epistemológica y teórica de un Paradigma Crítico en Orientación Vocacional, enriqueciendo las intervenciones desde las Prácticas Profesionales del Psicólogo.
- Transferir la producción teórica de las investigaciones a la docencia de grado y posgrado contribuyendo a la formación profesional de los futuros graduados en el Área de Orientación Vocacional.

Fundamentación Teórica

En el orden de determinación histórico singular, nos interesaría abordar —desde los conceptos fundamentales de Piera Aulagnier— cómo se tramitan en los adolescentes, las anticipaciones que implican una elección con el futuro respecto del campo social en tanto significante vacío.

En el orden de determinación directa e indirecta de la elección, nos interesaría analizar cómo inciden en los adolescentes estos nuevos escenarios sociales que, en el campo de lo político, han apuntado a una recuperación de la memoria en relación a los Derechos Humanos. Escenario donde el rol del Estado, en el campo de las políticas sociales y de educación, recupera algunos derechos del Estado Benefactor combatiendo la devastación neoliberal de la década de los noventa.

...Estás condenado por y para toda la vida a una puesta en pensamientos y en sentido de tu propio espacio corporal, de los objetos-meta de tus deseos, de esta realidad con la que deberás cohabitar, que asegure para siempre permanecer como soportes privilegiados de tus investiduras...¹¹⁰

Cuando los jóvenes se plantean elecciones académicas (Teatro, Ciencias Sociales, Música, Antropología, Filosofía, Letras, etc.) ¿no se encuentran expuestos a la situación traumática de que objetivamente no van a tener un lugar y posibilidades ciertas de desarrollo profesional (en nuestro país) o de que sólo van a poder realizarse a costa de una escisión,

110 AULAGNIER, P., “Condenado a investir”, en *Revista de Psicoanálisis*, Tomo XXI, Nº 2-3, 1984, p. 12.

dado que deben realizar tareas remunerativas no satisfactorias para poder sostener tareas no remuneradas satisfactorias?

Vemos que muchos jóvenes sufren por no poder elegir, es decir, invertir un determinado campo de conocimiento o área laboral con perspectivas placenteras en el futuro.

Tal como señala Piera Aulagnier:

... la desinversión de un objeto (por ejemplo: carrera no satisfactoria) si no va acompañada de la búsqueda de un nuevo objeto a ser investido (una nueva carrera o nuevo proyecto) corre riesgo en el Yo, de perder parte del capital libidinal, facilitando el trabajo de la pulsión de muerte, lo que implicaría alcanzar la desinversión no ya de un objeto, sino de una relación... todo objeto, toda función, todo soporte, que implicarían el retorno de una misma forma de inversión serán desposeídos de su poder de atraer en su provecho la parte de inversión que hubiere debido permanecer en busca del objeto...¹¹¹

En las condiciones actuales parecería sumamente vacilante la compatibilización entre una futura identidad ocupacional y una sociedad que sostiene el Ideal del aquí y ahora y que precipitadamente arroja a nuevos actores sociales al desempleo, la pobreza y la marginación cultural, social y económica.

Podríamos afirmar que el modo singular en que cada adolescente se posiciona frente a esto –para poder producir e imaginarizar un proyecto– depende en parte de los recursos libidinales y referentes identificatorios que se le han transmitido y de la disposición que tenga en relación al registro sociocultural en el grupo de pertenencia social.

Según Myriam Southwell:

... El futuro ha sido una fuerte noción estructurante del desarrollo de la escuela desde su origen hasta la actualidad (...) En buena medida la escuela moderna se consolidó por una asociación entre educación y utopía en relación a que una sociedad era lo que la escuela hacía de ella...¹¹²

Por otra parte, Žižek afirma:

...Para que el sujeto se enganche en el proceso identificatorio es necesaria la interpelación, pero no cualquiera, insiste en que es necesaria una intención mítica presimbólica, presente en el fantasma creada por el Otro, es decir, la referencia oculta a algún elemento que en la fantasía del sujeto llenará la falta. Así, el sujeto se identifica con una interpelación de manera retroactiva, es decir, se engancha a la cadena del significante (interpelación), y una vez fijado el sentido lo significa retroactivamente. Gracias al efecto del retroversión, la identificación es vivida por el sujeto como plena, como algo que siempre ha estado allí y que responde a sus deseos...¹¹³

...Los sujetos se constituyen identificándose con discursos que los interpelan a partir de múltiples referentes. No sólo los grandes espacios sociales forman sujetos, también es posible el proceso identificatorio en pequeños espacios, en lo local de la comunidad, en la intimidad de la familia, de la gramática social...¹¹⁴

111 AULAGNIER, P., *Op. Cit.*, supra, nota 8, p. 13.

112 SOUTHWELL, M., *Escuela y Futuro: Interpelaciones Fallidas*, Clase N° 6 de la Diplomatura Superior en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas, Flacso sede Argentina, 2010 – 2011, p. 14.

113 SOUTHWELL, M., *Op. Cit.*, supra, nota 10, p. 13.

114 *Ibidem*, p. 14.

Basándose en el aporte de Ernesto Laclau plantea que:

...Una vez que afirmamos que la concepción generalizada sobre el futuro fue y es una construcción particular que se generalizó como universal porque logró ser hegemónica y que establecimos la necesidad de nuevas formas de interpelación como prácticas de constitución de sujetos, estamos en condiciones de afirmar que la noción de futuro es *un significante vacío*. Con el uso de esta categoría hacemos referencia a ciertos términos que son objeto de una lucha ideológica en la sociedad (...) esa característica de vacuidad es lo que los hace pasibles de ser articulados a distintas significaciones...¹¹⁵

...Futuro es un significante vacío que funcionó como superficie de inscripción de distintas concepciones, modelos de sociedad, nociones sobre la inserción de los jóvenes y la integración de los distintos sectores sociales. También en la actualidad, en esa presunción de que la escuela ya no habilita para el futuro, se reactualizan esas nociones sedimentadas en torno a la noción de futuro. ¿Busca restituir aquella construcción de futuro que acompañó la constitución del Estado Nación y la lenta expansión del sistema? ¿No resulta una interpelación fallida, esa restitución de la noción de futuro que acompañó a otro modelo social cuando se mira a través de ella a la sociedad y a los jóvenes que hoy son alumnos?¹¹⁶

Estrategia Metodológica

Continuando con la misma línea de investigación, abordaremos la profundización del análisis de las representaciones de los adolescentes, en base al material empírico recopilado en la muestra relevada el cual posee una magnitud importante y una riqueza cualitativa, lo cual nos posibilitará descifrar la multiplicidad de significaciones y sentidos singulares y colectivos que se intersectan en la producción del proyecto identificador de cada joven, en cuanto a las representaciones y percepciones de horizontes de futuro que sobredeterminan las estrategias desplegadas para las elecciones académicas.

El análisis se centra en los discursos –unidad de análisis– de los jóvenes de tres centros escolares de gestión pública que cursan el último año de la Escuela Media, en la ciudad de Rosario. La unidad de información será el discurso *textual* de cada adolescente, registrado en las entrevistas realizadas en talleres y en las respuestas de encuestas. El análisis del material discursivo se centrará en las representaciones, significados y sentidos de futuro que orientan las estrategias en la búsqueda de un proyecto identificador académico-laboral, en los jóvenes de tres sectores sociales diferenciados en relación al orden de determinación socioeconómico y sociocultural.

Bibliografía

- AULAGNIER, P., “Condenado a invertir”, en *Revista de Psicoanálisis*, Tomo XXI, N° 2-3, 1984.
- BLEICHMAR, S., *El desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del Yo*, Buenos Aires: Topía, 2009.
- *Superar la inmediatez. Un modo de pensar nuestro tiempo*, Buenos Aires, Ediciones del CCC, 2009.
- DIKER, G., “Y el debate continúa ¿por qué hablar de transmisión?”, en FRIGERIO, G. y G. DIKER (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*, Buenos Aires: Ediciones Noveduc - Cem, 2004.

¹¹⁵ *Ibidem*, p. 17.

¹¹⁶ *Ibidem*, p. 14.

- LACLAU, E., “¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política?”, en *Mesa Redonda en la EOL*, Buenos Aires, 22/07/2003, mimeo.
- WETTENGEL, L., “El concepto de autoridad”, *Conferencia* dictada el 1º de Setiembre de 1998, C. E. P. A.
- “Los senderos de la transmisión”, en SCHLEMENSON, S. (comp.), *Niños que no aprenden. Actualizaciones en el Diagnóstico Psicopedagógico*, Buenos Aires: Paidós, 2008.

Trabajo de investigación acerca de la multiplicidad de las prácticas de Psicología en Rosario hoy

Victoria Biga, Flavia Castro, Claudia Nieto,
Soledad Secci y Claudia Vinuesa
Grupo de Investigación: PSI 258
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

Durante el transcurso del siglo XX la psicología se ha diversificado de tal modo que muy difícilmente se podría dar cuenta de la totalidad de su campo. Sin embargo, y a pesar de la diversidad, es posible delimitar con fines analíticos lo que podrían llamarse Teorías generales, que intentan presentar una concepción definida tanto de la naturaleza del objeto de estudio como de las formas procedimentales o metodológicas para la producción de conocimiento acerca de tales objetos. Estas teorías serían: 1) Teorías conductuales o comportamentales; 2) Teorías cognitivas, derivadas algunas del procesamiento de la información, otras ocupadas en la génesis de los procesos de inteligencia, que se vinculan con teorías acerca de la inteligencia artificial, las neurociencias o la filosofía de la mente; 3) Teorías humanistas, en sus diferentes planteos; y 4) Teorías sistémicas, iniciadas en los desarrollos de la llamada Escuela de Palo Alto. En este campo de prácticas no se soslaya la presencia de teorías psicoanalíticas, que se diversifican tras la obra freudiana, como por ejemplo la Escuela Inglesa, la Escuela Francesa y la tendencia culturalista norteamericana. Cada una de estas teorías generales se encuentra sujeta a condiciones de posibilidad históricas y a juegos de poder, y a su vez generan procedimientos técnicos, obrar ético, accionar político y ejercicios profesionales concretos. Asimismo, estos discursos se articulan en torno a filosofías diversas –implícitas o no– uno de cuyos ejes principales es, básicamente, la noción de sujeto, que tiene considerables variaciones en cada expresión filosófica. Las diferentes concepciones ontológicas y epistemológicas acerca de la categoría de sujeto inciden en la práctica profesional y en la práctica social de los psicólogos de forma heterogénea, suscitando a su vez en los mismos diversas articulaciones reflexivas.

Debido a este complejo panorama epistemológico, cuando se trata de responder a las cuestiones de la definición del objeto y del método de la Psicología y del Psicoanálisis, se siguen suscitando disputas que continúan convocando la reflexión de la comunidad académica y profesional. La cuestión de la multiplicidad de las teorías y prácticas del campo *psi* mantiene plena vigencia y resulta ser un ámbito de interrogación en el que es importante realizar indagaciones como la referida en el presente proyecto.

En la presente investigación nos proponemos analizar y determinar cuali y cuantitativamente la diversidad de las prácticas *psi* existentes en Rosario en la actualidad, trazando un mapa de la complejidad de las mismas. A su vez, nos proponemos interrogar críticamente las articulaciones entre las teorías y las prácticas en el decir de los profesionales psicólogos en referencia a los fundamentos de tales prácticas, al papel social de la Psicología y el Psicoanálisis, a la formación teórico práctica recibida, a las herramientas conceptuales con las que los profesionales cuentan para llevar adelante su trabajo, etc.

Palabras clave: psicologías - psicoanálisis - teorías – prácticas

Al considerar el complejo territorio de las disciplinas psicológicas, se impone una comprobación inicial: tanto si lo consideramos históricamente como si atendemos a lo que ocurre en el presente, la Psicología aparece más como un conjunto de disciplinas diferentes que como una sola y única ciencia. En efecto, a nadie puede sorprenderle la presencia simultánea en los ámbitos académicos de expresiones psicológicas tan diversas como el conductismo, la Gestalt, el comportamentalismo, el cognitivismo, el sistemismo, sin soslayar la presencia del psicoanálisis, circunstancia que permitiría avalar la afirmación de Canguilhem¹¹⁷ acerca de una presunta unidad de la psicología más como “un pacto de coexistencia pacífica concertada entre profesionales” que como una unidad fundada en un mismo proyecto originario o en lógicas comunes. La diversidad de objetos que suelen atribuirse como propios de la indagación psicológica –la conducta, los estados y funciones de la conciencia, la inteligencia, la comunicación, la personalidad– no constituye en conjunto más que el reflejo y la indicación de la presencia de un campo fragmentado cuyos fundamentos de unidad –que existe al menos en lo semántico– deben buscarse quizás en la exterioridad de su campo específico. Si apelamos en este punto a Thomas Kuhn¹¹⁸, podría señalarse la inmadurez de una ciencia psicológica que todavía no ha conseguido establecer su labor y sus problemas bajo la aceptación común de un solo paradigma.

Sin embargo, esta dispersión - fragmentación del campo disciplinar de la psicología supone al mismo tiempo la existencia, para cada una de las múltiples *regiones* en las que esta disciplina se presenta, distintas *ideas de hombre* que subyacen a los discursos teóricos y a las prácticas profesionales respectivas. El trabajo de indagación acerca de estas ideas o concepciones acerca del *hombre* es esencial para la propia psicología, pues allí podrán encontrarse parte de los fundamentos de los diversos supuestos filosóficos –ontológicos, epistemológicos y éticos– que vertebran teorías y técnicas psicológicas.

Michel Bernard¹¹⁹ señala la existencia de una ambigüedad quizás más importante que aquella que se refiere al estatuto mismo de la psicología, la cual se presenta como ciencia de un ser vivo –y por ello de una naturaleza–, y al mismo tiempo como ciencia del hombre que produce y es producto de una cultura. El conflicto que nace de esta ambigüedad es el mismo conflicto que puede observarse bajo distintas apariencias en todos los avatares de la historia de la psicología y que parece enfrentar dos modos de pensamiento antagónicos que Daniel Lagache¹²⁰ denominó *naturalismo* y *humanismo* respectivamente. El primero de ellos, vinculado a los desarrollos de las ciencias físico-químicas y biológicas, y asociado al atractivo que ofrece la fuerza objetiva de las ciencias naturales, pone el énfasis en el carácter orgánico de los hechos psíquicos y propone modelos de inteligibilidad fundados en la *explicación* nomológica y cuantitativa. El segundo, se relaciona con la necesidad de hacer comprensibles los sentidos que ofrecería el devenir específicamente humano y se vincula a las indagaciones de la sociología y de la filosofía; los hechos de la vida psíquica se entienden aquí por referencia a su carácter histórico y a su origen inconsciente y se proponen modelos de inteligibilidad orientados a la *comprensión* de tipo cualitativo o por referencia a modelos ideales. La especificidad de la Psicología se encuentra entonces amenazada, según Bernard, por el doble reduccionismo que proponen por un lado las ciencias fáctico-naturales, y por otro, la filosofía y la sociología.

117 CANGUILHEM, G., “¿Qu'est-ce que la psychologie?” en CANGUILHEM, G., *Etudes d'Histoire et de Philosophie des Sciences*, Paris: Ed. Vrin, 1981.

118 KUHN, T., *Estructura de las revoluciones científicas*, México: FCE, 1971.

119 BERNARD, M., “La psicología”, en CHATELET, F., *La filosofía de las ciencias sociales*, Madrid: Espasa Calpe, 1981.

120 LAGACHE, D., *La unidad de la psicología*, Buenos Aires: Paidós, 1980.

De todos modos, cuando se trata de responder a las cuestiones de la definición del objeto y del método de la Psicología, se siguen suscitando problemas que continúan en la actualidad preocupando a la comunidad académica y profesional, así como a aquellos estudiosos ocupados en la formación universitaria de los psicólogos.¹²¹ Para Loredo Narciandi¹²² se trata de mostrar la *actualidad* de una cuestión que nunca debería estar ausente de una concepción cabal de la diversidad de los saberes psicológicos, entendidos como instrumentos de transformación o conservación de la sociedad. Por este motivo, la cuestión de la multiplicidad de las teorías y prácticas psicológicas mantiene plena vigencia y resulta ser un ámbito de disputa en el cual es importante realizar indagaciones como las que propone el presente proyecto.

En este punto tomamos el concepto de actualidad de Michel Foucault quien piensa la actividad filosófica como un diagnóstico sobre la actualidad.

El interrogar el presente en términos de diferencia define para Foucault la actitud de modernidad (un *ethos*, no una época). Yo caracterizaría este ethos filosófico propio de la ontología crítica de nosotros mismos como una prueba histórico-práctica de los límites que podemos atravesar, y de este modo, como un trabajo de nosotros mismos sobre nosotros mismos en cuanto seres libres.¹²³

Se puede caracterizar el concepto foucaultiano de actualidad mediante tres elementos: la repetición, la diferencia, el límite. Diagnosticar la realidad consiste en establecer lo que constituye nuestro presente, los acontecimientos que repetimos. Pero la actualidad no es sólo el presente en el sentido de la repetición. Diagnosticar la actualidad consiste también en marcar las diferencias. No se trata de comprender el presente a partir del pasado (como una época del mundo) ni del futuro (como anuncio o promesa), sino en su diferencia, a partir de sí mismo. El concepto de crítica permite vincular el presente-repetición y el presente-diferencia.¹²⁴

La situación de dispersión dentro del campo de la Psicología ha sido analizada de diversas formas. Hay quienes atribuyen dicha fragmentación a la “falta de un paradigma dominante”¹²⁵. Otros, en cambio, niegan decididamente que exista tal problemática, pues sostienen que la Psicología es indudablemente una ciencia a la que sólo le resta transitar una “evolución” hacia su “plena madurez”¹²⁶. A diferencia de Serroni Copello, Caparrós propone:

La psicología es una ciencia. Pero una ciencia que, ciertamente, desde sus inicios y de forma ininterrumpida ha presentado un rasgo que no se da en las ciencias convencionales y que es característico de ella: la propia conciencia de crisis, la crisis

121 LOREDO NARCIANDI, J. C., “Tecnologías psicológicas e implantación política de la psicología”, en <<http://uner.academia.edu.es>> [Consulta: 29 de julio de 2012].

122 LOREDO NARCIANDI, J. C., “Tecnologías psicológicas e implantación política de la psicología”, en <<http://uner.academia.edu.es>> [Consulta: 29 de julio de 2012].

123 CASTRO, E., *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*, Buenos Aires: Prometeo, 2004, p. 56.

124 *Ibidem*, p. 60.

125 NUDLER, O., *Problemas epistemológicos de la psicología*, Buenos Aires: Siglo XXI, 1975.

126 SERRONI COPELLO, R., “La tensión esencial en Psicología”, en KLIMOVSKY, G. y otros, *Opiniones sobre la psicología*, Buenos Aires: ADEIP, 1986.

como categoría autoatribuida, la crisis como tema siempre recuperado por los psicólogos frente a los resultados de su actividad.¹²⁷

Mariano Yela plantea que el hecho de que no haya una definición unánime de psicología no implica que se deba renunciar a buscarla para así delimitar más certeramente el hacer mismo del psicólogo. Una ciencia psicológica capaz de ir superando las disparidades y de coordinar en una unidad básica la inevitable y conveniente diversidad de enfoques, técnicas y perspectivas será así un programa no sólo deseable sino también posible.¹²⁸ Zerpa, por otra parte, plantea un camino alternativo a este dilema tan reiterado, observando que hay un problema de actitud en los mismos psicólogos y ese puede ser el principal obstáculo a superar para lograr la unidad de la Psicología.

A pesar de estos desarrollos, creemos que constituye una tentativa estéril tratar de establecer la exigencia de una psicología única y específica, sin referencias a las transformaciones de su historia epistemológica y a las de la historia de las exigencias – económicas, políticas, teóricas– que son condiciones de posibilidad para la emergencia de cada uno de estos discursos psicológicos.

Cuando se realiza una revisión de la historia de la psicología y de las diferentes operaciones historiográficas con que se intentó justificar su unidad o demostrar su diversidad, se puede constatar la larga tradición del problema que concierne a la tensión entre unidad pretendida de la psicología y diversidad efectiva de sus teorías y sus prácticas. En este sentido, Vezzetti¹²⁹ analiza la empresa historiográfica de Edwin Boring en su *Historia de la psicología experimental*. La obra ilustra el modo en que la historia fue utilizada para justificar una identidad unificada de la psicología y normativizar el desarrollo de la disciplina. En oposición a este tipo de desarrollo historiográfico de la *historia tradicional*, construida sobre la base de figuras canónicas e hitos fundadores, se mencionan los trabajos de *historia sociológica* de Kurt Danziger, de la tradición de la sociología del conocimiento aplicada al estudio histórico de la psicología realizado por Allan Buss, de la tradición que surge con la *crisis* de la psicología social en la década del '70 (Kenneth Gergen), del diálogo con la historia intelectual, con la genealogía de los saberes y los campos disciplinares (Michel Foucault) y con la historia social y cultural.

Nos interesa tomar como categoría de análisis, el concepto sociológico de *campo* desarrollado por Pierre Bourdieu, quien sostiene que la disputa misma por la unidad de la psicología o la reivindicación de su diversidad responde a luchas de poder que definen al propio campo profesional. El campo, noción clave en Bourdieu en tanto presupuesto teórico de sus investigaciones sociológicas, es la instancia mediadora entre el individuo y la sociedad, entre lo individual y lo social. En efecto, para Bourdieu la vida social moderna se reproduce en campos que actúan con independencia y operan como sistemas estructurados de fuerzas objetivas en las distintas esferas de lo social. En función de la esfera en que se da esta configuración relacional hablamos de campo político, disciplinar, económico, etc.

En coincidencia con lo anterior, entendemos el campo disciplinar de la psicología como un espacio complejo de relaciones de fuerzas en la lucha por formas específicas de dominio y

127 CAPARRÓS, A., “Crisis de la Psicología: ¿Singular o plural?”, en *Anuario de Psicología*, Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona, N° 51, 1991, p. 16.

128 YELA, M., “Unidad y diversidad de la psicología”, en *Revista Psicothema*, Volumen 8, 1996, pp. 327-351.

129 VEZZETTI, H., “Los comienzos de la psicología como disciplina universitaria y profesional: debates, herencias y proyecciones sobre la sociedad”, en NEIBURG, F. y PLOTKIN, M., *Intelectuales y expertos. La constitución del conocimiento social en la Argentina*, Buenos Aires: Paidós, 2004.

monopolio de un tipo de capital simbólico. Este espacio se caracteriza por relaciones de alianza o confrontación entre posiciones teóricas, escuelas, etc., e instancias legitimadoras y reguladoras cuyas características, reglas y conformación varían de acuerdo a su historia y relación con el campo del poder. Este sistema de relaciones se modula, sin excepción, a partir del enfrentamiento de las disposiciones interpuestas por los diferentes agentes en el *campo psi* desde su lugar de actuación.

...Espacio de posiciones que simboliza el sitio del juego, el del juego del saber, que demanda por una parte, un capital por el cual vale la pena jugar, y por otra, sujetos dispuestos a jugarlo.¹³⁰

Diversas investigaciones relativas a los desarrollos de la psicología en América Latina¹³¹ ponen en evidencia la ligazón entre el despliegue teórico, la inserción en el ámbito de la práctica clínica y social y las luchas de poder que sobredeterminan el estatuto de la psicología.

Para dar cuenta de la diversificación del campo de la psicología, en diversos estudios,¹³² se apela al concepto de “multidiversidad” o de “complejidad”, en el intento de aprehender mediante el mismo la trama de las derivas que ha seguido la psicología a través del siglo XX.

Sin embargo, es posible delimitar con fines analíticos lo que podrían llamarse *teorías generales*, que intentan presentar una concepción tanto de la naturaleza del objeto de estudio como de las formas metodológicas para la producción de conocimiento acerca de tales objetos. Cada una de ellas presupone una serie de concepciones ontológicas y epistemológicas, que inciden en la práctica profesional y en la práctica social de los psicólogos de forma diferente. Asimismo estos discursos psicológicos diversos se articulan en torno a formas filosóficas específicas –implícitas o no–. Cada una de estas *teorías generales* se encuentra sujeta a condiciones de posibilidad históricas y a juegos de poder, y a su vez generan procederes técnicos, obrar ético, accionar político y ejercicios profesionales concretos. En una breve síntesis, tales teorías generales podrían describirse como sigue:

- 1) Teorías conductuales o comportamentales que incluyen un conjunto diverso de teorías –Watson, Tolman, Skinner, Hull– y que pretenden hacer de la psicología un estudio objetivo del comportamiento.
- 2) Teorías humanistas en sus diferentes planteos, que van desde Rogers hasta los desarrollos de la denominada psicología fenomenológica o la psicología existencialista.
- 3) Teorías sistémicas, iniciadas en los desarrollos de la llamada Escuela de Palo Alto.

130 BOURDIEU, P., *El Oficio del Científico. Ciencia de la Ciencia y la Reflexividad*, Barcelona: Anagrama, 2003, p. 74.

131 Cfr. ALARCÓN, R., “Medio siglo de Psicología Latinoamericana: una visión de conjunto”, en *Revista Interamericana de Psicología*, Vol. 38, N° 2, 2004, Perú, pp 307-316. DEL CUETO, J. y SCHOLTEN, H., “Notas para una investigación sobre ideología y psicología en Argentina (1965-1972)”, 2003, en <<http://www.elseminario.com.ar>> [Consulta: 29 de julio de 2012].

132 MUNNÉ, F., “Pluralismo teórico y comportamiento social”, en *Psicothema*, Vol. 5, Supl. 1, 1993, pp 53-64, España. TRUJILLO, S., “La Psicología: ¿Para quién?”, en *Universitas Psychologica*, Vol. 2, N° 2, 2003, pp 215-223. Pontificia Universidad Javeriana, Colombia, Bogotá. MÉNDEZ LÓPEZ, M., “Primer Congreso metropolitano de estudiantes de Psicología. Reflexión a partir de la pluralidad epistemológica de la Psicología”, en *Revista Praxis*, Año: 8, N° 10, 2006, pp 49-60, Chile.

- 4) Teorías cognitivas, derivadas algunas del procesamiento de la información, otras ocupadas en la génesis de los procesos de inteligencia, que se vinculan con teorías acerca de la inteligencia artificial, las neurociencias o la filosofía de la mente.
- 5) En este campo de prácticas no se soslaya la presencia de teorías psicoanalíticas que se diversifican tras la obra freudiana, como por ejemplo la Escuela Inglesa –Klein, Winnicott–, la Escuela Francesa –Lacan, que rechaza su inclusión entre las ideas psicológicas– y la tendencia culturalista norteamericana –Fromm, Horney–.

Nos interesa profundizar en uno de los debates que en la actualidad se plantea al interior del psicoanálisis respecto de la relación entre Psicoanálisis y Neurociencias. A tales efectos tomaremos a autores como Marie Claude Thomas quien trabaja las diferencias irreconciliables entre diversas posiciones al interior del psicoanálisis respecto de qué relación debe darse entre éste y las neurociencias, debate instalado ya hace unos años.¹³³ En particular, Marie Claude Thomas confronta la concepción expuesta por Gerard Pommier en el libro *Cómo las neurociencias demuestran el psicoanálisis* (2010), denunciando una política de alianza teórica –Pommier afirma que el psicoanálisis y las ciencias cognitivas se ocupan de un *mismo* problema– con consecuencias para la práctica analítica.

Para el psicoanálisis la cuestión no radica en repudiar el cuerpo, sino en no anclar la causalidad en lo orgánico. A partir de esta aseveración nos interrogamos por qué el intento de fundir el psicoanálisis con estos campos científicos, qué interés se esconde detrás de esto. Esta mixtura está mal fundada ya que se interpreta erróneamente lo que implica interpretar en análisis, lo que es el objeto del psicoanálisis y con qué sujeto se trabaja. La interpretación analítica se ejerce sobre lo que se dice en análisis y éste no se prueba más que por sus *efectos* y no sobre la totalidad de la vida psíquica de todo *sujeto humano*; de ser así el psicoanálisis interpretaría lo mental y permitiría que los analistas pudieran tomar posiciones semejantes a la de los neurólogos. Para poder pensarlo como ciencia deberíamos elidir el deseo, lo que hace posible la objetividad de la ciencia de modo tal que la discusión estaría dada entre cuerpo-espíritu y no como el psicoanálisis lo plantea entre saber y la *inscripción* en el cuerpo. La autora profundiza aún más y se adentra en los laberintos de las diferencias al interior del psicoanálisis. Plantea que son distintos el significante y la representación, esto diferencia a Lacan del resto de los psicoanalistas, el significante representa sólo para otro significante y no es un dispositivo causa-efecto sino que el significante produce causa (*a*) y divide al sujeto. La ciencia, neurociencias y el Psicoanálisis no se ocupan de lo mismo, este último tiene por objeto al objeto *a* y trabaja con el sujeto de la ciencia que justamente la ciencia excluye. El psicoanálisis de Pommier pareciera que permite demostrar las neurociencias, en tanto precisamente toma un significante que ignora al objeto *a* y olvida el lenguaje y la sexualidad.

Para concluir, una de las preguntas que plantea Marie-Claude Thomas es:

¿Habría urgencia?... ¿Urgencia en volver a barajar las cartas de lo “orgánico” y lo “psíquico” en un momento en que las neurociencias y “la ideología” de las neurociencias no solamente tiene el dominio sobre el sistema de la salud llamada mental, sino sobre la concepción misma de locura?... ¿Habría cálculo político? ¿Necesidad de hacer alianza con algo científico, para jugar en movimientos de oposición internos al campo freudiano?¹³⁴

133 Podemos remitirnos a los años ‘80, específicamente al artículo de Canguilhem titulado “El cerebro y el pensamiento”. Artículo que en el intento de marcar y resaltar diferencias irreconciliables entre el cerebro y el pensamiento, delimita dos objetos de estudio, efectivamente distintos.

134 THOMAS, M. C., “¿Psicoanálisis esquizofrénico?”, en *Me cayó el 20*, N° 19, México, 2009, p. 113.

Metodología

La Psicología ha sido históricamente ubicada tanto dentro del campo de las Ciencias Naturales como en el perteneciente a las Ciencias Sociales o Humanas. De tal situación epistemológica se desprenden, como una de sus consecuencias relevantes, posibilidades de investigación en la diversidad de los temas de su campo desde diversas perspectivas metodológicas. La presente indagación adopta su perspectiva metodológica general de las metodologías cualitativas, y más específicamente es una aproximación descriptiva que no persigue fines explicativos; lo que se pretende, preferentemente, es la construcción de un marco de inteligibilidad para un conjunto de fenómenos específicos recortados a la manera de una constelación singular, de acuerdo a lo que Max Weber denominaba como el interés del investigador, constelación que aquí puede definirse en torno a los diversidad - heterogeneidad de la disciplina psicológica tal como se presentan en la ciudad de Rosario en nuestra actualidad.

Lo que se propone en el presente proyecto de investigación es la producción de una problematización que se vincula a la perspectiva genealógica especificada por Michel Foucault; se trata de un modelo de indagación que no se corresponde puntualmente con ninguna disciplina específica, pues se caracteriza por efectuar un recorrido transversal que pretende enlazar aportes provenientes de diferentes campos en el intento por recuperar la historicidad de los fenómenos –como condición para comprender la forma que asumen en la actualidad–, y con el objetivo de disolver cualquier esencialidad o cualquier pretensión universalizante.

En relación con la pluralidad y complejidad de discursos psicológicos apelamos a Foucault para quien el discurso es una producción situada y reglada históricamente que no sólo expresa cosas o sucesos, sino que los produce. La producción del discurso está reglada por una serie de procedimientos destinados a “...conjurar los poderes y peligros, dominar el acontecimiento aleatorio y esquivar su pesada y temible materialidad”,¹³⁵ además de determinar las condiciones de su uso.

Al producir discursos se construyen las entidades (conceptos y prácticas *psi*) de las que se habla. Así la construcción del significado de determinadas entidades ocurre a partir de la “materialidad textual” del discurso que la representa e interpreta.

Las palabras mismas no son otra cosa que interpretaciones y a lo largo de su historia ellas interpretan antes de ser signos, y no significan finalmente sino porque no son otra cosa que interpretaciones esenciales.¹³⁶

Foucault demuestra así la posibilidad de una hermenéutica en donde la primacía del signo se desplaza a la interpretación, la interpretación precede al signo, en tanto que éste “ya es una interpretación y no se da por tal”¹³⁷.

En tal sentido, son las interpretaciones las que dan nacimiento a las palabras de modo tal que toda verdad recubre una interpretación que subyace a un discurso dado como verdadero y natural. Cuando Foucault habla de la unidad del discurso se refiere a lo que le da sentido, lo que permite comprender a qué se refiere ese discurso posibilitando la construcción de la significación en estudio. El significado recuperado mediante el análisis del correspondiente discurso social (en la pluralidad de sus manifestaciones) es el que está vigente, o mejor dicho, aquel que está constituido por el conjunto de los significados

¹³⁵ FOUCAULT, M., *El Orden del Discurso*, Barcelona: Tusquets, 1987, p. 11.

¹³⁶ FOUCAULT, M., *Nietzsche, Freud, Marx*, Buenos Aires: El cielo por asalto, 1995, p. 44.

¹³⁷ *Ibidem*, p. 46.

vigentes en determinada sociedad y en determinado momento histórico de esa sociedad.¹³⁸ En consecuencia, la tarea metodológica de interpretación consiste en develar las interpretaciones que ya están presentes en tal o cual discurso y que se han impuesto. Las prácticas discursivas están ligadas a la materialidad y al poder. Esto confronta la idea de *transparencia* del discurso como instrumento en el que se dirimirían pacíficamente determinadas cuestiones. En efecto, para Foucault el procedimiento interpretativo conlleva una violencia intrínseca porque implica invertir, revolver, despedazar las interpretaciones dadas por naturales y por lo mismo hegemónicas en el campo discursivo. En este sentido, las condiciones de producción de discursos y su hegemonía obedecen siempre a condiciones complejas de posibilidad, “a una trama de saberes, de supuestas científicas, de supuestas garantías, de mercados y de economías”.¹³⁹ Siguiendo a Foucault, saber, poder y verdad se entranan en cada momento histórico de modo único y singular.

Se trata de efectuar una ruptura de lo que aparece como evidente en la puesta en acto de un procedimiento de interrogación particular, que se especifica, en nuestro caso, con la pregunta acerca de las múltiples condiciones –teóricas, políticas, históricas– que hacen posible la existencia de la heterogeneidad al parecer constitutiva del campo disciplinar de la Psicología.

El conjunto de las fuentes –en general, vinculadas al decir de los psicólogos– a ser consideradas en la presente investigación serán examinadas de acuerdo a las siguientes direcciones:

- a) Identificar, en el marco de nuestra actualidad, las diferentes modalidades teóricas y prácticas en las que se producen acciones –profesionales o académicas– en vinculación directa con el campo disciplinar de la Psicología.
- b) Determinar las diferentes modalidades o registros teóricos en los que tales discursos y tales prácticas podrían inscribirse.
- c) Establecer, en el marco de tales enunciaciones, cuáles son las ideas de hombre, las concepciones acerca del papel social de la profesión del psicólogo, las relaciones entre la teoría y la práctica, las modalidades bajo las cuales es posible pensar el vínculo entre ejercicio profesional y las condiciones políticas y éticas que lo determinan.
- d) Establecer para cada una de las modalidades psicológicas identificadas, momentos históricos de emergencia en nuestra ciudad y condiciones históricas de posibilidad que permitieron su instauración.

La recolección de los datos requerirá de un muestreo de los espacios institucionales, profesionales y académicos, en los que existan psicólogos ejerciendo algún tipo de labor teórica o práctica. A partir de tal identificación, se procederá a la selección - recolección de la materialidad discursiva –libros, revistas, folletos, documentaciones varias, material obtenido a través de la realización de entrevistas, etc–. El procesamiento de la información implica un acercamiento a la información que requiere de diferentes niveles de complejidad. En un primer momento habrá de producirse un análisis general de la totalidad de la información obtenida, distribuyendo los datos de acuerdo a las categorías construidas en el marco teórico. En instancias posteriores, y en concordancia con los objetivos de la

138 MAGARIÑOS DE MORENTIN, J., “Los Mundos Semióticos posibles en la investigación social”, en *Archivos de la UNLP*, Año I, Volumen I, 1999.

139 CAPURRO, R., “¿Lacan en Montevideo?”, en *Revista Itinerario*, Año 2, N° 4, Montevideo, 2005.

indagación, habrán de producirse nuevas lecturas y relecturas de la información recolectada, en el intento de potenciar lecturas interpretativas que destaquen nexos, interrelaciones y conexiones entre los ejes de análisis establecidos en el presente proyecto.

Bibliografía

- BOURDIEU, P., *El Oficio del Científico. Ciencia de la Ciencia y la Reflexividad*, Barcelona: Anagrama, 2003.
- CANGUILHEM, G., “¿Qu’est-ce que la psychologie?” en CANGUILHEM, G., *Etudes d’Histoire et de Philosophie des Sciences*, Paris: Vrin. 1981.
- CAPARRÓS, A., “Crisis de la Psicologías: ¿Singular o plural?”, en *Anuario de Psicología*, Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona, N° 51, 1991, pp. 5-20.
- CAPURRO, R., “¿Lacan en Montevideo?”, en *Revista Itinerario*, Año 2, N° 4, Montevideo, 2005.
- CASTRO, E., *El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*, Buenos Aires: Prometeo, 2004.
- FOUCAULT, M., *El Orden del Discurso*, Barcelona: Tusquets, 1987.
— *Nietzsche, Freud, Marx*, Buenos Aires: El cielo por asalto, 1995.
- LASCANO, H., “Pierre Bourdieu, o la Ciencia y la Política en un mismo Mundo”, en *Suplemento Cultura de Página/ 12*, 26-01-2002.
- MAGARIÑOS DE MORENTIN, J., “Los Mundos Semióticos posibles en la investigación social”, en *Archivos de la UNLP*, Año I, Volumen I, 1999.
- THOMAS, M. C., “¿Psicoanálisis esquizofrénico?”, en *Me cayó el 20*, N° 19, México, 2009.
- VINUESA, C., “Pierre Bourdieu: Notas sobre una sociología renovadora...sobre el sociólogo y el político...”, en *Revista Diosa Episteme*, Año VIII, Número7, Laborde Editor, Rosario, 2002.
- ZERPA, C. E. “Sobre unidad y especialización múltiple en psicología: estatus disciplinar y ética profesional”, en *Revista Fundamentos en Humanidades*, Volumen 11, N° 1, UNSL, San Luis, 2010.

En cuero: el vestido encarnado

Luisina Bourband
Grupo de Investigación: PSI 248
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

El trabajo se encuadra en la investigación sobre el psicoanálisis en diálogo con diferentes discursos culturales actuales, de modo de poner a prueba su vigencia y la renovación de sus postulados. También en un trabajo de mayor extensión sobre la vestimenta –entre la moda y el estilo– en las mujeres, por parte de la autora. Como uno de sus objetivos nos proponemos determinar si al psicoanálisis le es posible entablar conversación con otras disciplinas, con los instrumentos que dispone actualmente, otorgando en su argumentación un sentido distinguido –tal como ocurre desde que Sigmund Freud hiciera lo propio en su época– al real que se presenta hoy. Es la ocasión para detenernos en el cruce psicoanálisis, arte y vestimenta para poder extraer de algunos fenómenos artísticos contemporáneos un testimonio irrefutable de la época, reflexión que siempre aporta claridad a nuestra pregunta por el síntoma. Tomamos para ello, las producciones de la artista rosarina Nicola Costantino, en su serie que tiene como tema la vestimenta; y de la francesa Orlan, que interviene su propio cuerpo como una forma de arte, teniendo en cuenta que nos traen producciones inquietantes, entre la seducción y el espanto, que nos interrogan y conmocionan como espectadores. Para su análisis recurrimos, entre otros autores, a Charles Melman, quien plantea que como civilización hemos pasado del registro de la representación al de la presentación, de una economía organizada por la represión a una economía organizada por la exhibición de goce, siendo estas presentaciones artísticas su nítida mostración.

Palabras clave: psicoanálisis - arte - vestimenta - representación – presentación

Toda moda está en conflicto con lo orgánico.
Toda moda conecta el cuerpo vivo con el mundo inorgánico.
En el viviente percibe la moda los derechos del cadáver.
El fetichismo, que sucumbe al sex-appeal de lo inorgánico,
es su nervio vital.
Walter Benjamin, *El libro de los Pasajes*.

Pedro Almodóvar es uno de los nombres de lo grotesco. En la magnífica película *Kika*, Victoria Abril encarna a una periodista que viste un traje-piel hecho de un látex acharolado, con los senos erguidos al aire, de los cuales chorrea sangre, y una cámara de video incrustada en la cabeza. A ella nada de lo humano la consterna en su férrea tarea de obtener una primicia. Ni la muerte ni la sexualidad pueden conmoverla. Todo es espectáculo. Este traje que diseñó Jean Paul Gautier modeliza cómicamente el retorno de la carne que no tiene mucho de cómico y bastante de siniestro.

La piel se convierte en cuero cuando es despojada de su pelaje y sometida al curtido. Esta es la actividad que suponemos realiza Nicola Costantino para componer sus obras que se muestran entre la seducción y el espanto.

Se trata de una artista rosarina cuyo trabajo transita sobre los núcleos culturales de la ingestión y la vestimenta. Ha realizado una *colección* de zapatos, vestidos y carteras que

aparenta estar hecha con piel humana. El *estampado* se detiene en particular en la iteración de sus orificios y accidentes: tetillas, anos, ombligos. El ojo inquieto del espectador de tal vidriera transmite un malestar propio de lo indefinido, mientras se pregunta: ¿de qué estará hecho ese tapado?

A partir de este punto todo entra en una zona inquietante que comienza con la percepción del color (de la piel), sigue con la textura (de la piel) y luego se hace más denso cuando se advierte las huellas de “diseño” que pautan cada prenda.¹⁴⁰

Costantino reproduce al infinito el fragmento del cuerpo recobrando su topografía. Pone en primer plano sus trozos y muestra de qué estamos hechos.

“Hay algo que inesperadamente une a Dior, a un gaucho y a un cuerpo humano”,¹⁴¹ pero no en forma sucesiva, como un proceso que cumple los pasos de la cadena productiva (materia prima, manufactura y diseño, venta, cuerpo que viste), sino simultáneamente en una superficie donde colapsan horrorosamente todos los tiempos y sus registros.

Su indumentaria es bella y ominosa a la vez, retorno de aquello que no ha caído bajo el mando de la represión, sino que ha quedado suprimido y vuelve a flote. Este procedimiento “... deshace irónicamente el juego de sustituciones”.¹⁴² La indumentaria no se presenta como un objeto de arte, metáfora de un cuerpo prometido al conflicto entre sujeto y mercado, sino como lugar de mostración de la descomposición visceral del objeto.

Melman plantea que como civilización hemos pasado del registro de la *representación* al de la *presentación*, de una economía organizada por la represión a una economía organizada por la exhibición de goce. Yo diría, por la fantasía de exhibición de goce, y por un llamado a filas a los voluntarios del goce. Analizando las muestras de artes necroscópicas que han prosperado exitosamente en los últimos tiempos, Melman dice:

Como parte de este ‘arte anatómico’, se trata ahora de buscar lo auténtico, en otras palabras, no ya un acercamiento organizado por la representación, sino ir al objeto mismo. Si seguimos por esta vía, lo que marca esta mutación cultural, es este borramiento del lugar de ocultamiento propio para cobijar lo sagrado, es decir, aquello que sostienen tanto el sexo como la muerte.¹⁴³

Orlan, la artista francesa, es la que actualmente lleva al extremo esta presentación del objeto. Protagonista de su propia obra, convierte su cuerpo en superficie sobre la cual pueden operarse cambios quirúrgicos, haciendo *performances* de tales actos.¹⁴⁴

Las intervenciones se realizan con anestesia local ante fotógrafos y cámaras que transmiten en tiempo real una escena minuciosamente planificada. El *staff* quirúrgico lleva trajes de diseño, Orlan usa máscaras, disfraces o lee poesías de Artaud o Kristeva. Entre las varias operaciones se ha injertado pómulos de siliconas pero en los extremos de su frente y también planea implantarse una nariz como la de los griegos en ese lugar del rostro. Desde

140 LEBENGLIK, F., “Nicola Costantino: Arte del consumo”, en *Catálogo de Nicola Costantino*, Museo Municipal de Bellas Artes Juan B. Castagnino, Rosario, 2001, pp. 13-19.

141 HERKENHOFF, P., “Nicola Costantino” en *Catálogo de Nicola Costantino*, Museo Municipal de Bellas Artes Juan B. Castagnino, Rosario, 2001, pp. 23-33.

142 KURI, C., *Estética de lo pulsional. Lazo y exclusión entre psicoanálisis y arte*, Rosario: Homo Sapiens y UNL editora, 2007, p. 193.

143 MELMAN, C., *El hombre sin gravedad. Gozar a cualquier precio*, Entrevista con Jean-Pierre Lebrun: Rosario, UNR, 2005, p. 21.

144 Cfr. <www.orlan.net> [Consulta: 10 de mayo de 2012].

los principales museos del mundo ha mostrado su cuerpo desgarrado y sangrante en versión multimedia.

Una nueva Frankenstein autopoietica que trata su cuerpo como un objeto manipulable con la excusa feminista de mostrar el tratamiento que la cultura consumista da a las mujeres.

Dice un crítico “anónimo”:

La artista no acepta renunciar a nada, quiere convertirse en su propia madre y en su propio producto, demuele la frontera de los sexos, niega la falta, no hay carencia, ni muerte... Calla el dolor, la impotencia, la humillación de ser uno más de los millones de seres anónimos que pueblan este planeta.¹⁴⁵

A propósito del dolor, ella dice olvidando la diferencia entre los sexos:

¿Sobre si tengo dolor en mis intervenciones? No. Estoy totalmente en contra del dolor, es un viejo problema; siendo mujer siento totalmente ridículo el dicho (bíblico) de Debraux: 'Parir en el dolor'. En nuestra época tenemos la posibilidad de eliminar el dolor. Y es lo que realizo en mi trabajo: les pido a los cirujanos no recibir ningún dolor, no creo en el dolor como redención ni como purificación... Yo estoy muy lejana al concepto de la descalificación del otro, a la estandarización impuesta, porque uno puede hacer lo que quiera con su propio cuerpo.¹⁴⁶

Una indolente posición frente al dolor, la sexualidad y la muerte, disfrazada de arte. Coloridas *mise en scène*, adornadas de disfraces y palabras, no logran velar (tampoco es su pretensión) la carne abierta que produce una dramática caída de la metáfora, donde las resonancias simbólicas son violentamente desplazadas por los injertos, invasión de un cuerpo en el que la letra resulta extranjera. La época aúna arte y moda en no querer saber nada sobre la muerte, en burlarse de ella a través de la perturbadora eternización de lo efímero, como ya lo presagiaba Benjamin.¹⁴⁷

Otra vez aquí estamos lejos del objeto como representación que alude a otra escena, tampoco se trata de fetichismo, sino de lo contrario: “...la percepción en el objeto de algo en-sí, independientemente de lo que podría repugnar como procedimiento secreto”.¹⁴⁸ En este caso nos preguntaríamos neuróticamente acerca de cómo está hecho el traje, o si la intervención quirúrgica es una escena real o ficticia.

Propongo entonces pensar estas versiones del cuero/piel humano como algo similar al uso del cuerpo/piel en las perversiones. Al igual que la membrana de látex, no funciona como superficie proyectiva que da consistencia al cuerpo, sino como parte que es el todo, al modo del látigo o del filoso zapato aguja. Un sacrificado engaño que muestra que lo vivido como placer o libertad no es otra cosa que un obediente *estar al servicio del Otro*.

Bibliografía

BENJAMIN, W., *El libro de los pasajes*, Madrid: Akal, 2005.

DESLANDRES, Y., *El traje, imagen del hombre*, Barcelona: Tusquets, 1985.

HERKENHOFF, P., “Nicola Costantino” en *Catálogo de Nicola Constantino*, Museo Municipal de Bellas Artes Juan B. Castagnino, Rosario, 2001, pp. 23-33.

145 Cfr. <<http://anonima.blogspot.com/archive/2006/02/16/orlan>> [Consulta: 4 de mayo de 2012].

146 Cfr. <www.jornada.unam.mx/2005/07/04/informacion/83_orlan.htm> [Consulta: 14 de mayo de 2012].

147 BENJAMIN, W., *El libro de los pasajes*, Madrid: Akal, 2005.

148 KURI, *Ibidem*, p. 193.

- KURI, C., *Estética de lo pulsional. Lazo y exclusión entre psicoanálisis y arte*, Rosario: Homo Sapiens y UNL editora, 2007.
- LEBENGLIK, F., “Nicola Costantino: Arte del consumo”, en *Catálogo de Nicola Constantino*, Museo Municipal de Bellas Artes Juan B. Castagnino, Rosario, 2001, pp. 13-19.
- MELMAN, C., *El hombre sin gravedad. Gozar a cualquier precio*, Entrevista con Jean-Pierre Lebrun: Rosario, UNR, 2005.

Reflexiones acerca de la puesta en escena: polémica y educación en el siglo XIX

María Soledad Nívoli
Grupo de Investigación: CONICET
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario
Universidad Nacional de General Sarmiento

Resumen

En esta ponencia nos proponemos destacar la importancia que, para los intelectuales del siglo XIX latinoamericano (en particular para Sarmiento y Alberdi), tuvo la escena teatral, como matriz de la *praxis* política y de la *paideia* republicana. A partir del análisis discursivo de ciertos pasajes de la polémica que estos dos intelectuales argentinos protagonizaron a principios del año 1853, es posible advertir la pregnancia que tenía el dispositivo teatral para esquematizar (con intenciones explicativas) la práctica política y para prescribir (con intenciones educativas) su *correcto* funcionamiento.

A partir de las propias reflexiones de Sarmiento y Alberdi acerca de la puesta en escena de la polémica (que ellos mismos protagonizan) es posible evidenciar el interés común por las formas del decir y por la construcción de las apariencias en el ámbito de la política, lo que indica a su vez que la escena teatral representaba para ellos mucho más que una mera realización estética.

El trabajo de la puesta en escena –en los diferentes escenarios de publicidad de la práctica política (entendida como el ejercicio de la discusión desinteresada en la búsqueda común de la verdad): la prensa, los discursos parlamentarios, las conversaciones de salón– se vuelve entonces materia de disputa, en tanto puede considerarse una práctica “honesta” y educadora o una construcción “demagógica” y contaminante. El problema para estos intelectuales será, entonces, resolver el dilema que esto supone, resolución que revelará concepciones muy diferentes acerca de la naturaleza de lo político.

Por un lado, la perspectiva sostenida por Sarmiento según la cual la teatralidad debe exasperarse para producir efectos educadores (civilizadores) excitando el saber de artificio de los ciudadanos, reconoce a la política como una *praxis* inmanente al mundo humano, en la que es imposible reclamar la participación de una instancia tercera que se presentara por fuera del ámbito de la representación como una verdad que no fuera la de las apariencias o la del artificio.

Por el otro, la perspectiva sostenida por Alberdi señala que resulta imperioso controlar (censurar) los dispositivos dramáticos a fin de formar ciudadanos preocupados por relacionarse con el mundo de las cosas y no con el acalorado –y peligrosamente demagógico– mundo de los hombres. De este modo busca neutralizar los peligros de la práctica política, “despolitizando” su ámbito para ponerlo al abrigo de la objetividad de la ciencia.

Palabras clave: polémica - escena teatral - *paideia* - saber de artificio

Modernismo e inspiración en el cielo de la República. Notas a la obra de Fritz Ringer

Carina Mengo, Luciana Mir y Lucio Piccoli
Grupo de Investigación: PSI 210
Facultad de Psicología
Facultad de Humanidades y Artes
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

El presente trabajo apunta a exponer diferentes experiencias educativas que se llevaron adelante en el período 1919 - 1933 (República de Weimar) e indagar los debates propios de la comunidad académica alemana del momento.

La intensidad de las innovaciones que pusieron en tensión las posiciones académicas convencionales puede vincularse a un contexto de democratización de los distintos niveles de la educación, a un clima de discusión sobre los fines de la enseñanza y a un intento de modificar los niveles de participación de estudiantes y docentes en los órganos de gobierno.

Fritz Ringer denomina *modernismo* a un conjunto heterogéneo de autores y concepciones que promueven la aceptación de las condiciones socioeconómicas propias de la modernidad, la síntesis entre teoría y *praxis* y la lucha por vincular la educación a una cultura democrática. Consideramos que las propuestas de trabajo de Konrad Haenish, Carl Heinrich Becker, Walter Gropius y Johannes Itten pueden ser caracterizadas bajo los parámetros elaborados para este concepto.

Teniendo como horizonte estas controversias, creemos que muchos de los supuestos del *modernismo* conservan su actualidad en los debates pendientes sobre los fines prácticos o formativos de la educación, las modalidades de la democratización en el acceso a la educación superior y en el tipo de organismos que posibilitan o no la participación docente estudiantil.

Palabras clave: comunidad académica alemana - modernismo - República de Weimar

Tiempo de sueños y disoluciones

El trabajo que presentamos se enmarca dentro del proyecto de investigación: “La epistemología de las ciencias sociales en el joven Horkheimer (la década del '30)”. Teniendo en cuenta la convocatoria temática de las Jornadas de Investigación 2012 (*Investigar y educar desde una visión crítica de la LES*) pensamos en ciertos debates implícitos en cada presente de las prácticas educativas (democratización en el acceso a la educación, órganos de cogobierno y la dicotomía entre fines prácticos y fines formativos de la educación) que pueden ser analizados en el contexto histórico específico de nuestra investigación, es decir, en el contexto de la República de Weimar y su diversidad política, artística y filosófica.

Se denomina República de Weimar al período que comienza en 1919 con el triunfo de la socialdemocracia y culmina en 1933 con el ascenso de Hitler al poder. Vale aclarar que esta nominación (República de Weimar) es posterior, ya que en la época se continuaba utilizando el término *Reichstag* (Imperio). Dicho período está enmarcado por la crisis económica en la que Alemania se ve sumergida tras el *Tratado de Versalles* (indemnización a los países vencedores) y por la heterogeneidad de propuestas vanguardistas tanto en las artes (Gropius, Brecht, Rilke) como en la política (Kautsky,

Bernstein, Luxemburgo, Liebknecht, Clara Zetkin). Es el momento en el cual tratan de materializarse propuestas como la socialización de las riquezas naturales y de las empresas económicas, la distribución de la tierra, los Consejos de Fábrica y la democratización de la enseñanza.

La Primera Guerra Mundial, la Revolución Rusa, la Revolución Alemana, la creación de la República de Weimar y la inflación acaecida durante los años de la primera posguerra acarrearón tanto la disolución de las tradicionales hegemonías sociales como la emergencia de nuevos sujetos socioeconómicos en la Alemania de entresiglos. A comienzos del siglo XX los empresarios capitalistas y las masas de trabajadores industriales se convirtieron – como consecuencia de la fuerte industrialización y urbanización impulsadas principalmente a finales del siglo anterior– en una amenaza real para la elite cultivada de intelectuales académicos que por aquel entonces fijaba el pulso de vida de la cultura y sociedad alemanas. Según Fritz Ringer,¹⁴⁹ ninguna experiencia contribuyó tanto a desarticular las jerarquías sociales preexistentes como la inflación de los años veinte. Respecto de este punto, el autor sostiene que fue precisamente la dinámica totalmente descarrilada del sistema monetario alemán la que demolió la enseñanza universitaria junto al estatus social de los agentes que la impartían. Frente a este nuevo contexto económico, los académicos y docentes universitarios no tardaron en reconocer las consecuencias políticamente negativas que la pérdida de su poder adquisitivo acarrearaba. En consecuencia, la mayoría de ellos se opuso a las reformas políticas que impulsaban los nuevos sujetos sociales emergentes, las cuales coincidían en exigir una mayor ampliación y flexibilización de los mecanismos de participación en los asuntos públicos. Si tenemos en cuenta que durante el siglo XIX recibir educación universitaria era sinónimo de acceder a los niveles más altos de la jerarquía social y a puestos de dirección dentro de la burocracia estatal, resulta evidente que las disputas entre los viejos y los nuevos actores sociales por la supervisión de los asuntos públicos tomaría entre otras formas, la de una lucha por el control y la organización del sistema educativo superior.

Tiempo de reformas

Comenzaremos presentando algunos proyectos democratizadores en el ámbito político normativo con el objetivo de trabajar los ejes específicamente relacionados con las propuestas educativas derivadas de la socialdemocracia, para luego detenernos en la reacción de la comunidad académica, sus debates y las proyecciones de análisis que nos sugiere la obra de Fritz Ringer en la cual basamos nuestro recorrido conceptual.

Durante la República de Weimar, los intentos de reforma del sistema educativo se dirigieron hacia dos niveles: la educación elemental (escuela primaria y secundaria) y la educación superior (universidad).

Como exponente paradigmático del primer tipo de reformas sobresalen los artículos sobre educación incluidos en la Constitución de la República de Weimar sancionada el 11 de noviembre de 1919. A pesar de ser la resultante de las negociaciones entre sectores tan disímiles como la socialdemocracia, la democracia y el catolicismo de centro, la Constitución de la República de Weimar incluyó una serie de artículos que intentaban avanzar hacia una reforma progresista del sistema educativo alemán.

149 RINGER, F., *El ocaso de los mandarines alemanes. La comunidad académica alemana 1890 - 1933*, Barcelona: Pomares-Corredor, 1995.

Respecto a la *democratización en el acceso a la educación*, la Constitución de la República de Weimar establecía la gratuidad y obligatoriedad de la enseñanza primaria y secundaria¹⁵⁰ junto a la partición de una *enseñanza básica común (Grundschule)* para el nivel elemental, que no tenía en cuenta los particularismos religiosos ni la situación económica de los estudiantes.¹⁵¹ Siguiendo con esta lógica de homogeneización educativa, la Constitución disponía que los institutos privados de formación docente fuesen cerrados y que todos los maestros públicos se formasen en las universidades republicanas de acuerdo con unos contenidos uniformes.¹⁵² Para tener clara conciencia de los alcances democráticos de esta última medida, debemos tener en cuenta que en el período anterior a la República de Weimar los docentes de nivel elemental tenían absolutamente prohibido ingresar a la universidad, ya que su profesión era considerada peyorativamente y conforme al ideal de *Bildung* o *formación* pura avalado por las universidades, como un conocimiento práctico sin jerarquía académica. Otro de los artículos de la Constitución que avanzaba hacia una mayor democratización del sistema educativo, disponía crear *universidades populares* para adultos (*Volkshochschulen*) con el fin de dar respuesta a las nuevas necesidades del proletariado.¹⁵³

En relación con los *debates sobre los fines de la educación*, la Constitución hacía hincapié en la necesidad de reorganizar el sistema educativo público de acuerdo con la pluralidad y el perfeccionamiento profesional¹⁵⁴ de los nuevos sujetos sociales. Esto suponía, entre otras cosas, incorporar a la currícula de las escuelas elementales materias tales como *instrucción de trabajo*.¹⁵⁵ A través de estas medidas educativas, la Constitución de la República de Weimar buscaba avanzar en el reemplazo del otrora ideal de la formación pura o espiritual por el de la *profesionalización* acorde a la dinámica capitalista de las sociedades modernas. Mientras que el gobierno central de la República intentaba introducir cambios en la organización de la educación primaria y secundaria, el Estado de Prusia se preparaba para reformar sus instituciones de enseñanza superior. Éstas servirían de modelo para la configuración de los programas de educación superior del resto de los Estados alemanes (*Länders*). En el caso particular de Prusia, las reformas educativas del sistema universitario fueron llevadas a cabo durante el período en que el socialdemócrata Konrad Haenish se desempeñó como Ministro de Cultura de Prusia (1919-1921) y en el que el demócrata Carl Heinrich Becker trabajó como Ministro de Cultura de Prusia (1925-1930).

Con el objetivo de *democratizar el acceso a la educación superior*, el Ministro de Cultura Becker resolvió hacer pasar por la escuela secundaria a todos los maestros de enseñanza primaria y disolver los diversos institutos y seminarios de preparación para maestros que hasta entonces existían. Aunque normalmente estos maestros no irían a las universidades regulares, los docentes de enseñanza primaria recibirían una educación de nivel universitario en un nuevo tipo de escuela secundaria creada a los fines de su formación: la *Escuela Superior Alemana (Deutsche Oberschule)*. Esta medida no sólo permitía el ingreso de nuevos sujetos sociales al sistema educativo en su conjunto, sino que además alteraba indirectamente los lineamientos de los fines educativos del nivel superior. En efecto, dado que los docentes de enseñanza elemental necesitaban formarse principalmente en

150 Cfr. *Constitución del Reich Alemán*. Promulgada el 11 de Agosto de 1919. Artículo N° 145, p. 24.

151 *Constitución del Reich Alemán*. Artículo 146, *Op. Cit.*, supra, nota 2, p. 25.

152 *Ibidem*, p. 24.

153 *Ibidem*, p. 25.

154 *Ibidem*, p. 25.

155 *Ibidem*, p. 25.

Geografía, Alemán e Historia Alemana, su admisión en las escuelas secundarias y su potencial acceso a la universidad implicaría la necesaria modernización de los contenidos de la enseñanza superior que hasta el momento se caracterizaban por ser de índole neohumanista e idealista. A fin de comprender las consecuencias de las modificaciones propuestas por el Ministro Konrad Haenish referentes a las lógicas de gobierno de las universidades resulta útil reseñar sucintamente la configuración de las jerarquías docentes existentes durante el *Imperio Alemán*. En primer lugar, cabe destacar que en la cima de la organización piramidal del plantel académico de las universidades guillerminas se encontraban los *catedráticos*. Estos eran los únicos docentes considerados empleados del Imperio y por ende, sólo ellos recibían un sueldo fijo –amén de los aranceles privados que cobraban por evaluar a los estudiantes que tenían a cargo–. Asimismo, los *catedráticos* eran los únicos docentes que tenían derecho a participar en los órganos de gobierno de las altas casas de estudio. En segundo lugar, resulta preciso ubicar a los *profesores agregados* y a los *profesores colaboradores*, cuyo sustento económico dependía únicamente del dictado de lecciones privadas y cuya participación en los órganos de gobierno de la universidad estaba absolutamente vedada. Tomando como punto de partida la situación académica preexistente, el Ministro Haenish pretendía aumentar la intervención de los miembros del claustro docente de menor rango y la influencia de los estudiantes en la vida universitaria. Por tal motivo, propuso que todos los *profesores agregados* que hasta entonces no cobraban un salario estatal y tenían obstaculizada la participación en los órganos de gobierno universitarios, fuesen elevados al rango de *catedráticos* y que gozasen de los mismos beneficios tan pronto como la situación económica lo permitiese. De igual modo, Haenish acordó con los estudiantes el derecho a formar *Ligas de Estudiantes* (*Studentenscheften*) en distintas universidades y a organizarse a nivel nacional.

A pesar de que la puesta en práctica de las reformas propuestas por la Constitución y por los Ministros Haenish y Becker fue parcial, cabe señalar que durante el período disminuyeron efectivamente las viejas barreras existentes entre los diferentes tipos y niveles de educación. El sistema educativo se organizó de forma más democrática, en tanto diversos grupos no académicos y nuevos sectores sociales obtuvieron una mejor escolarización secundaria junto con la posibilidad de ingresar –al menos en el orden del derecho– a la universidad.

Sin embargo, la comunidad académica alemana impugnó argumentativamente cada una de las reformas políticas de la socialdemocracia que se produjeron durante el período. Podríamos afirmar que en medio de un clima de crisis y debate, la mayoría de las universidades se convirtieron en baluartes de oposición al régimen republicano.

Ante las propuestas de reformas educativas, los *catedráticos* enarbolaron la *libertad de enseñanza*. La comunidad académica presentó la consigna de *libertad* como un estandarte contra el supuesto utilitarismo pregonado por la socialdemocracia. De este modo, es usual encontrar en los escritos de la época ciertos desplazamientos conceptuales que manifiestan una lamentación nostálgica por la pérdida de un mundo regido por la libertad espiritual y la nobleza de las tradiciones. Se yuxtaponen entonces máquinas con mecanicismo, comercio con entrega a los valores del mercado, nueva organización económica con utilitarismo a secas y organización política con intereses particulares de los partidos.

Nos hallamos totalmente rodeados por lo destructivo y lo iconoclastico de baja mentalidad (*das Zerschwätzende*), lo arbitrario y lo informe, la uniformización y mecanización de esta era de la máquina, la metódica disolución (*Zersetzung*) de todo lo que es sano y noble, la

ridiculización de todo lo que es fuerte y serio, la deshonra de todo lo divino que eleva a los hombres que lo sirven.¹⁵⁶

Considerando las aspiraciones de democratización en el acceso a la educación, los intelectuales de la academia argumentaron que la extensión de la educación tradicional a un mayor número de estudiantes estaba destinada a traer consecuencias nefastas, ya que la masificación representaba una amenaza para los estándares académicos convencionales. Recordemos que durante la República la matriculación estudiantil aumentó de “80.000 estudiantes en el semestre de verano de 1918 hasta una cifra sin precedentes de 112.000 en 1923”.¹⁵⁷ El reconocido filólogo clásico Werner Jaeger expresa este clima de sentimientos peyorativos hacia las mayorías del siguiente modo:

La educación superior (*Bildung*) se ha convertido en un artículo de consumo de masas, barato y malo... La masa, como tal, es acrítica y fanática.¹⁵⁸

Frente al debate por los fines de la educación, los académicos propusieron los conceptos de *Bildung* y *Kultur* como antítesis directa del conocimiento práctico exaltado en los intentos reformistas. Desde una visión clásica de la Sociología, Ringer describe los debates en torno al carácter mismo del conocimiento mediante una historización del concepto de *Bildung* que sólo en las primeras décadas del siglo XX se piensa como contrapartida del conocimiento utilitario. Durante el siglo XVIII la *Bildung* emerge como ideal de enseñanza en la pluma de Kant, Schelling, Schleiermacher y Humboldt. Para estos autores, las universidades no debían ser simples escuelas de formación destinadas a los funcionarios del *Reichstag*, sino lugares de creación. El aprendizaje puro debía cultivarse sin que el Estado ejerciera control directo sobre las materias a enseñar. Pero a comienzos del siglo XX cuando la teorización sobre la *Bildung* se retoma en el contexto de las reformas propuestas por la socialdemocracia, los catedráticos pensarán el espacio universitario como territorio de búsqueda plenamente activa y puramente teórica del saber. Lo que se instala entonces es un concepto de *Bildung* que funciona como ideal de saber puro e impráctico conscientemente opuesto al énfasis sobre el conocimiento útil que predominaba en las reformas educativas de la época.

Asimismo, Ringer reseña la clásica contraposición entre *Kultur* y *Zivilization* mostrando de qué modo los debates políticos tiñen a los *conceptos puros* del momento. Mientras la *Kultur* se asocia con el perfeccionamiento del mundo que nos rodea y que se cultiva en el interior de cada uno, la *Zivilization* es puramente externa en tanto representa lo construido de forma artificial. Desde esta mirada tendiente a construir un binomio, la *Kultur* alemana se presenta como poseedora de valores autóctonos que se transmiten a través de la lengua, la poesía y la moralidad dando lugar a una concepción educativa centrada en la idea de una *formación integral*. La *Zivilization*, como contrapartida antinómica, posee el signo cosmopolita que de algún modo amenaza la integridad espiritual del alma alemana. Para los intelectuales del momento, los modos propios de la *Zivilization* se vinculan al predominio de lo mecánico sobre lo orgánico, al triunfo moderno de los medios sobre los fines. Esto da lugar a cierta mirada peyorativa sobre el concepto de *Zivilization* que será relacionado en forma directa con una clase de conocimiento práctico y mundano inapropiado para los ideales de los catedráticos. Esta forma de conocimiento práctico,

156 MÜLLER, K. A., *Deutsche Geschichte*, Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt, 1926, p. 26. Citado en RINGER, F., *Op. Cit.*, supra, nota 1, p. 213.

157 RINGER, F., *Op. Cit.*, supra, nota 1, p. 71.

158 JAEGER, W., *Stellung und Aufgaben der Universität in der Gegenwart*, Berlín: Weidmann, 1924, p. 20. Citado en RINGER, F., *Op. Cit.*, supra, nota 1, p. 247.

reivindicada por los reformistas socialdemócratas, es conceptualizada como instrucción. En cuanto atributo determinado, la instrucción corresponde plenamente a la *Zivilization* ya que remite a procesos que los sujetos asimilan en tanto destreza o capacidad para realizar operaciones precisas. Para los catedráticos, la instrucción o la capacidad de asimilar formas de manejo práctico, no forma parte de la educación. En esa mirada crítica sobre la modernidad, la comunidad académica alemana describe negativamente el modo en que la forma de producción de las manufacturas impregna la imaginación humana. *Zivilization* y conocimiento práctico son vistos como amenaza y como riesgo propio del industrialismo moderno que puede llevar a la destrucción de la vitalidad del alma humana y del espíritu del idealismo alemán en su conjunto.

Finalmente, en relación con los órganos de cogobierno, durante la República de Weimar se puso de manifiesto la existencia de un proletariado académico sobre el cual los estamentos superiores disponían de amplios medios para suprimir opiniones. Sólo los *catedráticos* tomaban decisiones y esta situación no varió a pesar de los intentos democratizadores. Los *profesores agregados* y los *profesores colaboradores* continuaron en una situación muy desfavorable y las *Ligas de Estudiantes* culminaron militando a favor de ideologías pangermanistas, populistas y de alto contenido de racismo.

Cada vez que un profesor expresaba cualquier cosa que se pareciera remotamente a puntos de vista pacifistas o marxistas, se producía una rebelión estudiantil contra él, sobre todo si era judío.¹⁵⁹

Tiempo de debates y lecturas

A lo largo de este artículo tomamos como punto de partida la obra *El ocaso de los mandarines alemanes* de Fritz Ringer para analizar el clima académico del período 1919 - 1933. Esta obra constituye un estudio clave en la historia intelectual dedicada al análisis de las condiciones de producción del conocimiento. Fritz Ringer sitúa su objeto de estudio en el período 1890 - 1933 (desde el ascenso de Guillermo II y la consiguiente destitución del Canciller Bismarck hasta la llegada de Hitler al poder) caracterizando a la comunidad académica como *mandarinazgo*.

El concepto de *mandarín* que elabora Ringer es tomado de Max Weber tal como aparece esbozado en la obra *El político y el científico*.¹⁶⁰ Para Weber los *mandarines* fueron literatos con formación humanística que actuaban como consejeros políticos del príncipe ante los conflictos estamentales. El texto de Weber alude específicamente a figuras políticas inherentes al Extremo Oriente. En la relectura de Ringer, la comunidad académica alemana del período puede caracterizarse como *mandarinazgo* en tanto constituye una “élite social y cultural que debe su estatus a las titulaciones educativas y no a derechos hereditarios o a la riqueza”.¹⁶¹ Esta categoría incluye a la clase media alta con educación universitaria, a los miembros de las profesiones liberales, a los altos funcionarios y a los profesores universitarios. Por cierto, esta comunidad académica posee una estructura estrictamente piramidal que implica profundas diferencias: la desigualdad dentro de la comunidad académica no sólo se manifiesta en los salarios, sino también en el estatus

159 RINGER, F., *Op. Cit.*, supra, nota 1, p. 208. Para trabajar específicamente las formas jerárquicas y autoritarias que predominaban en las agrupaciones juveniles de la época (Korps, Asociaciones Juveniles, Asociaciones Gimnásticas) se puede consultar ELÍAS, N., *Los Alemanes*, Buenos Aires: Nueva Trilce, 2009, pp. 62 -138.

160 WEBER, M., *El político y el científico*, Madrid: Alianza, 1984.

161 RINGER, F., *Op. Cit.*, supra, nota 1, p. 10.

notablemente superior de los catedráticos respecto de los *profesores agregados* y de los *profesores colaboradores*.

Al mismo tiempo, la ideología del *mandarín* es descripta minuciosamente, aunque en términos generales se presentan tres grandes núcleos ideológicos relacionados con el repudio generalizado de los *mandarines* hacia el conocimiento utilitario, la elaboración conceptual de la dicotomía *Kultur - Zivilization* y la exaltación de metodologías antipositivistas de raigambre hermenéutica. Estos núcleos comunes son los que posibilitan dar cuenta de la reacción académica negativa ante los intentos de reformas educativas, aunque el análisis global ciertamente posee una complejidad que excede los límites de nuestro artículo.

La apuesta central de Ringer consiste en explicitar modos contrapuestos de lectura acerca de la modernidad inherentes a los mandarines alemanes. Los textos de los intelectuales (*mandarines ortodoxos*) que acentuaron diferentes elementos antidemocráticos de la tradición filosófico política utilizando el lenguaje de la *Bildung* para defenderse de los cambios institucionales y sociales inherentes a la socialdemocracia (Karl Alexander von Müller, Georg von Below, Eduard Meyer y Erich Marcks entre otros) son analizados en contraposición con las obras pertenecientes a los miembros de la comunidad académica (*mandarines modernistas*) que se acercaron a una aceptación compleja de las necesidades y condiciones socioeconómicas contemporáneas, a una reivindicación de las relaciones entre teoría y *praxis* y a un intento por vincular educación y cultura democrática republicana. Por ejemplo: Ferdinand Tönnies, Max Weber, Friedrich Meinecke, Georg Simmel, Lujo Brentano, Emil Lederer y Karl Mannheim.

Las notas que podemos trazar desde el presente sobre este clásico son numerosas: ¿Es posible un análisis global que exponga la multiplicidad de posiciones en el período de la República de Weimar? La descripción de dicotomías tales como *Kultur - Zivilization*, *Bildung - Instruktion*, *Gemeinschaft - Gesellschaft* ¿permite comprender en sus aspectos políticos el rechazo de la academia respecto del clima republicano? ¿Es la universidad del momento un foco de oposición que se vincula directamente con el ascenso del nazismo? ¿Cuál es la perspectiva metodológica adecuada para trabajar el trasfondo de creencias, valores y supuestos que emerge puntual en los textos de cada época?

En verdad, muchos de estos temas fueron apasionadamente recorridos en los años '70 y '90¹⁶² en función de las orientaciones predominantes de cada década.

En los años '70, la lectura de este texto se caracterizó por un tinte marcadamente ideológico. Uno de los primeros comentadores de esta obra es Jürgen Habermas en una reseña del año 1971 actualmente compilada en *Perfiles filosófico-políticos*.¹⁶³ En el comentario, este filósofo acentúa aspectos del *mandarinazgo alemán* que a su modo de entender han sido eludidos por Fritz Ringer. El análisis se basa en las limitaciones político ideológicas del texto. Habermas afirma que más allá de los matices entre las posiciones modernistas y ortodoxas de la comunidad académica, los *mandarines* en su conjunto ejercieron una función legitimatoria de las críticas a la República, en tanto respaldaron la imagen de un Estado neutral justificando el papel apolítico de los ciudadanos y de la

¹⁶² *El ocaso de los mandarines alemanes. La comunidad académica alemana 1890 – 1933* fue publicado originalmente en 1969 y las primeras reseñas se realizaron a principios de la década del '70. Una de las reediciones más comentadas de esta obra se llevó a cabo en el año 1990.

¹⁶³ HABERMAS, J., “Los mandarines alemanes”, en HABERMAS, J., *Perfiles filosófico-políticos*, Madrid: Taurus, 2000.

misma *intelligentsia*.¹⁶⁴ Creemos que, si bien sumamente valioso en su momento, este estilo de interpretación puede conducirnos a percibir el clima de debate en la década del '20 como un prefacio directo del Tercer Reich restando riqueza a las tensiones del momento.

En los años '90, coincidiendo con la reedición crítica de la obra, diferentes autores protagonizaron un debate cuyo tema central fue la metodología de abordaje respecto del objeto de estudio: Ringer omite las biografías de los académicos, desconoce las diferencias individuales, se posiciona cual observador distanciado, etc. Martin Jay, Charles Lemert y el mismísimo Fritz Ringer publican sus agonísticos artículos en Junio de 1990 en la revista *Theory and Society*.¹⁶⁵ De acuerdo con el pulso particular de aquella década, los aspectos ideológicos se desdibujan mientras las visiones generales que intentan dar cuenta de procesos abarcativos son analizadas meticulosamente con la lupa de la singularidad. En este debate, el centro de atención está puesto en la perspectiva objetivista de la obra de Ringer. Perspectiva propia de la sociología clásica de principios de siglo que fue reemplazada por el interés singular de las narraciones y los relatos construccionistas.

Luego de tanta cosa dicha, ¿qué podemos agregar desde el presente? ¿qué aspectos de la obra siguen convocando nuestra reflexión?

Creemos que la descripción de Ringer sobre los académicos y sus debates posibilita imaginar un rodeo novedoso hacia el pasado y desde el presente. En la pluma de Ringer el cielo de la República no aparece oscurecido por el horror del nazismo futuro. Hay ciertos giros que permiten contemplar las ambigüedades de una época que contuvo porvenires antagónicos como el bolchevismo y el nazismo, el comunismo y la reacción. Ringer anota estas potencialidades y nos invita a tomar conciencia respecto de la vitalidad social y la riqueza cultural de la década del '20 en Alemania. Al mismo tiempo y en un impulso que nos involucra como lectores del presente, la obra apunta a rescatar el espíritu colectivo de creación que compartieron los modernistas. La generación de Simmel, Weber, Tönnies y Wertheimer fue destruida, sus concepciones fracasaron rotundamente, pero aquel destino trágico no puede evitar la inspiración que nos provoca esa búsqueda modernista de respuestas cualitativamente diferentes para pensar y protagonizar una democracia igualitaria, para fomentar la participación y para impulsar los fines de la educación del presente.

Bibliografía

ELÍAS, N., *Los Alemanes*, Buenos Aires: Nueva Trilce, 2009.

HABERMAS, J., *Perfiles filosófico-políticos*, Madrid: Taurus, 2000.

164 Además, Habermas propone la inclusión de elementos filosóficos que complementen la lectura de Ringer para señalar de modo más preciso las similitudes entre los mandarines, ya que para este autor hasta los modernistas más clarividentes compartieron el lenguaje decadentista y apolítico de un sistema de referencia profundamente homogéneo y elitista. El concepto de *Bildung* se relaciona con posiciones antimodernistas, con el desprecio por las masas, con la desconfianza hacia la socialdemocracia y con el sentimiento común de estar por encima de partidos e intereses. Finalmente, Habermas señala que Ringer presenta los vicios del humanismo culto como reverso de las virtudes implícitas en los trascendentes impulsos intelectuales que germinaron en la universidad alemana hasta fines de los años '20. Y quizás sea este modo de descripción despojado el que impida señalar el fin del mundo del mandarinzgo en 1933. Para Habermas la ideología del humanismo culto perdura incólume hasta la intervención de las luchas estudiantiles de fines de la década del '60. Sólo la conciencia política del estudiantado posibilitó llevar adelante la democratización del sistema educativo alemán.

165 El debate en su conjunto fue traducido y publicado en castellano en el año 2006 en *Prismas*. Cfr. JAY, M., "Trabajo de campo y teorización en la historia intelectual: una réplica a Fritz Ringer", en *Prismas. Revista de historia intelectual*, N° 10, 2006, pp. 135 -143. LEMERT, C., "Los hábitos de los intelectuales", en *Prismas. Revista de historia intelectual*, N° 10, 2006, pp. 121 -133. RINGER, F., "Contrarréplica a Charles Lemert y Martin Jay", en *Prismas. Revista de historia intelectual*, N° 10, 2006, pp. 145 -153.

- JAY, M., “Trabajo de campo y teorización en la historia intelectual: una réplica a Fritz Ringer”, en *Prismas. Revista de historia intelectual*, Nº 10, 2006, pp. 135 -143.
- LEMERT, C., “Los hábitos de los intelectuales”, en *Prismas. Revista de historia intelectual*, Nº 10, 2006, pp. 121 -133.
- RINGER, F., “Contrarréplica a Charles Lemert y Martin Jay”, en *Prismas. Revista de historia intelectual*, Nº 10, 2006, pp. 145 -153.
- *El ocaso de los mandarines alemanes. La comunidad académica alemana 1890 - 1933*, Barcelona:Pomares-Corredor, 1995.
- WEBER, M., *El político y el científico*, Madrid: Alianza, 1984.

Otras fuentes

- Constitución del Reich Alemán*. Promulgada el 11 de Agosto de 1919, en <http://hc.rediris.es/05/constituciones/html/ca1919.htm> 2009 [Consulta: 20 de mayo de 2012].

Políticas públicas y niñas, niños y jóvenes

Patricia Real, Marcela Salvai y Ramona Domínguez
Grupo de Investigación: Red de investigadores y
docentes integrado por las Facultades
de Psicología, Ciencia Política y Ciencias Médicas.
Facultad de Psicología
Facultad de Ciencias Políticas
Facultad de Ciencias Médicas
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

La formulación de las políticas públicas ya sean sociales, de salud o de salud mental dirigidas a mejorar la situación de niñas, niños y jóvenes se asientan en un discurso que acentúa el tan mentado “nuevo paradigma”, funcionarios de distintos niveles gubernamentales se jactan de “seguir “ los nuevos principios, pero esta intención se queda en lo abstracto , ya que a la hora de implementar las acciones pensadas en los escritorios utilizan técnicas sociales propias de un neoliberalismo cuya preocupación es “controlar las situaciones” pero no partir de la situación de esos individuos y grupos sociales de sectores vulnerables para apoyar de modo integral a los mismos y proveer de tecnologías sociales que sean apropiadas por los afectados, y no ajenas a su cultura, deseos e intereses. De este modo, por ejemplo, los recursos financieros públicos que se aplican pierden su eficacia debido a una falta de articulación de las políticas desde lo micro hacia lo macro. Esta inversión de una lógica social adecuada provoca efectos en la producción de subjetividad y de cultura, efectos que proceden a través de escindir y negar las condiciones de lo real actual, y en este giro capitalístico que ahoga creencias y deseos se provoca un mayor detenimiento en las situaciones de vida y como consecuencia más *esquizofrenia*. Es en el campo donde desarrollamos una experiencia y una práctica investigativa que vincula lo *psi* y lo social con las micropolíticas, con la pedagogía y con la producción de servicios comunitarios que incluyen, y en ese orden, investigación, extensión y docencia universitaria.

Palabras clave: grupos - niñez y juventud - micropolíticas - lo social y la salud mental

Reflexiones críticas en torno a la formación académica universitaria e inserción laboral de los jóvenes

María Flaviana Ponce, Salvador Rizzotto, Luis Turco,
Horacio Tartaglia, Brenda Turco, Lucio Chendo y Emiliano Torres
Grupo de Investigación: PSI 252
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

En la actualidad se están produciendo modificaciones estructurales en la vida universitaria, que la mayoría de las veces no son acompañadas por una reflexión crítica con respecto de lo que con ellas se transforma y cambia en las formas de trabajo académico. Procesos de mercantilización y privatización jaquean argumentos en pos de la venta de formación por sobre los criterios académicos tradicionales que muchas veces son deslegitimados. Incluso las tendencias actuales de lo tecnológico, como las clases virtuales y a distancia hacen que se transformen las formas de impartir conocimientos. Los postulados de la Ley de Educación Superior obligan a una exigencia de titulaciones que establece procesos de diferenciación y acentúan jerarquizaciones que no siempre se condicen con las posibilidades de inserción laboral. Nos interesa el papel del trabajo como eje articulador de la sociedad y la incierta situación de los jóvenes que no logran una integración objetiva en el mercado laboral. A partir de una metodología cualitativa, utilizando técnicas participativas, entrevistas, indagación documental, nos encontramos dando los primeros pasos para analizar los efectos subjetivos y las representaciones que se ponen en juego en este escenario del capitalismo global que modifica profundamente las formas de producir, de organizar y representar el trabajo. La globalización económica, el predominio del capital financiero no ligado a procesos de producción y la desaparición del rol regulatorio del Estado contribuyen también a que la especificidad universitaria se modifique en pos de intereses empresariales y a una orientación de las investigaciones para el apoyo de estrategias comerciales, de marketing, para el diseño de publicidades, manejo, selección de personal, relaciones humanas, etc. En este marco, y desde una posición problematizante, queremos indagar la formación que los jóvenes buscan recibir y su relevancia en las reales posibilidades de inserción laboral; las nuevas formas de trabajo y su impacto en lo subjetivo; la formación académica *versus* el mandato de conocimiento con función social y con finalidad de ganancia privada.

Palabras clave: trabajo - juventud - representaciones – identidad

Introducción

En la actualidad asistimos a un agudo y amplio debate acerca de las nuevas tendencias de la educación universitaria no sólo en Latinoamérica, sino a nivel mundial. En estas épocas de mercantilización generalizada, la formación también se encuentra sometida a los designios internacionales de mercado y así, se pasa a estar al servicio, no del cumplimiento de un derecho social como acceso a la cultura y a valores de arraigo nacional, sino a una fagocitación por el mercado que marca su impotencia y su límite. Por tanto, trabajo y educación constituyen instituciones en crisis, lo que profundiza desigualdades y genera incertidumbres. La sociedad industrial disciplinaba en torno a ambas. Hoy, parece disciplinar a partir del temor a quedar excluido y al desempleo. El problema de la inserción laboral deriva básicamente de la incapacidad del sistema socioeconómico para generar suficiente cantidad de puestos de trabajo. Esto ha traído

como consecuencia una mayor dedicación a los estudios por parte de los jóvenes, que aparece como la opción más legítima de ocupar el tiempo disponible, no sólo avanzando en otros estudios o niveles superiores, sino reincidiendo cuando no se han conseguido los resultados deseables.

El escenario del capitalismo global ha modificado profundamente las formas de producir, de organizar y representar el trabajo. La crisis del modelo fordista-taylorista como forma masiva de organización del trabajo y la introducción del toyotismo o modelo japonés, provocan una reestructuración productiva.

En el proceso de transformación del trabajo en empleo, se desestabilizó la articulación entre trabajo y protecciones que había instituido la sociedad salarial y sus efectos son evidentes: desocupación masiva, precarización, flexibilización. Esto trae aparejado una serie de cambios: reducción de la población activa ocupada en actividades industriales, aumento de la población ocupada en actividades de servicios, flexibilización impuesta unida a desregulación jurídica del trabajo y regresión en los derechos sociales y laborales, precarización del empleo, etc...

La flexibilización del trabajo es entendida como:

Capacidad de ajuste para hacer frente a demandas y adecuación al contexto.

Adaptabilidad de los trabajadores a tareas, funciones, espacios y horarios diferentes.

Sensibilidad de los salarios con respecto a la coyuntura y el mercado de trabajo.

Supresión y/o adaptación de políticas fiscales y sociales.

Robert Castel¹⁶⁶ plantea una sociedad que tiende a segmentarse cada vez más entre los que cuentan con el privilegio de ser incluidos y calificados para los nuevos requerimientos del mercado laboral, aquellos que se desplazan entre trabajo y no trabajo, los que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad por su precarización y discontinuidad laboral, y los que aparecen como in-empleables, destinados a la exclusión y la marginalidad.

Álvarez, Simonetti, Lamadrid y Bonantini¹⁶⁷ hablan de la vulnerabilidad psicosociolaboral como constructo que determina un campo de investigación interdisciplinaria que incluye el estudio de los riesgos que afrontan las personas vinculadas al mundo del trabajo y sus relaciones con la integridad sanitaria.

El trabajo es central en el hombre. No sólo genera ingresos económicos, sino que también configura espacios de socialización y realización personal. Al igual que la educación, los procesos identificatorios que genera y las condiciones objetivas, impactan directamente en la subjetividad.

El trabajo ha tomado distintas significaciones a lo largo de la historia:

- Como maldición en el pensamiento griego. El trabajo era para esclavos, mientras que los ciudadanos se dedicaban a la contemplación.
- Como castigo para el pensamiento judeo-cristiano (“Ganarás el pan con el sudor de tu frente”).
- Como salvación en los protestantes.
- Como explotación, y luego como plus-valor para Marx.

¹⁶⁶ CASTEL, R., *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*, Barcelona: Paidós, 1997.

¹⁶⁷ ALVAREZ, M. A., SIMONETTI, G., LAMADRID, T. y C. BONANTINI, “Indicadores neurobiológicos de vulnerabilidad psicosocial”, en *Cuadernos Sociales 9*, Rosario: UNR Editora, 2009.

El papel del trabajo como eje articulador de la sociedad es una característica propia de la llamada modernidad. En la etapa del industrialismo, el trabajo era condición y fundamento de progreso, y autonomía social. En la posmodernidad, se vislumbran nuevas formas para la sociedad, y si bien la inserción continúa teniendo un importante carácter simbólico como ámbito de dignificación personal, parece modificarse la importancia o el significado que se le atribuye y aparece la contradicción: por un lado, el papel del trabajo; por el otro, la profunda precarización de las condiciones en el ejercicio de dicho trabajo. Esta misma contradicción es la que se les plantea a los jóvenes frente a la permanencia del papel del trabajo como fuente de identidad y reconocimiento social, y su incierta situación, lo que provoca la tendencia al alargamiento de la etapa de dependencia de los jóvenes con respecto a su familia y a la formación.

Jóvenes y trabajo

La juventud se ha convertido en uno de los principales focos de interés de los estudios sociales, en una sociedad en la que el sentido del trabajo desde el siglo XVII se había constituido como vía de reproducción y legitimación social.

La etapa de la juventud, esa antesala o vida preparatoria para la adultez, y la crisis laboral por la que atraviesan todas las sociedades, articulan entonces, una etapa coyuntural, cuya importancia se magnifica si se tiene en cuenta que el sentido de trabajo se está reformulando y que los procesos de inserción juvenil en el ámbito laboral se constituyen en una transición conflictiva.

Emiliano Galende, en su obra *De un horizonte incierto*¹⁶⁸, plantea que el proceso de individuación psíquica consiste básicamente en un largo pasaje desde ciertos universales de especie y de cultura, a través de las mediaciones que introducen las formas de crianza, hasta la singularización en que estos elementos de la historia son apropiados por el mismo devenir del individuo. A partir de procesos de subjetivación y singularización, el individuo adquiere recursos mentales y significaciones que le permiten actuar sobre determinados sectores de su vida social y su cultura.

La juventud puede ser tomada desde una triple perspectiva: como ciclo vital, como generación o como transición laboral-familiar. Tal como define Mario Margulis¹⁶⁹, la “juventud es un concepto esquivo, construcción histórica y social y no mera condición de edad”.

Representa una etapa de pasaje entre la dependencia familiar y la emancipación, entre la escuela y el trabajo. Etapa cuyos límites son variables de acuerdo a una pluralidad de modos de vida y oportunidades. Sería una etapa entre la pubertad y la asunción de plenas responsabilidades, formación y capacitación, en un proceso de madurez psíquica, independencia, definición vocacional, laboral e identidad sexual.

Desde un enfoque sociológico se considera que la juventud es una construcción histórico-social, de límites borrosos, en tanto sería un período que va desde la adolescencia hasta la independencia económica, laboral y familiar, como elementos que definen la condición adulta.

El pasaje de estudiante a trabajador, en una sociedad caracterizada por la institucionalización del ciclo de vida, se considera un acontecimiento típico en el paso de la juventud a la adultez.

También se encuentran referencias a la juventud como estadio en tanto se tiende a caracterizar a los jóvenes a partir de la indefinición o la incertidumbre. De este modo, el

168 GALENDE, E.; *De un horizonte incierto*, Buenos Aires: Paidós, 1997.

169 MARGULIS, M., *La juventud es más que una palabra*, Buenos Aires: Biblos, 1996, p. 11.

concepto no tiene contenido en sí mismo, sino siempre en referencia o en relación con la niñez o la adultez. Se entiende como modelo y valoración, que parece convertirse en el comportamiento cultural de la actual sociedad, en la que “ser joven” constituye un valor positivo. Desde esta perspectiva, no es la sociedad adulta la que opera como referente valorado al que tiende el joven, sino que por el contrario, las características atribuidas al “joven” actúan como modelo de comportamiento por parte de los adultos.

También se distingue una concepción que tiende a definir a la juventud como generación, como fuente de desorden y desestabilización.

Desde el siglo XVII el trabajo constituye una de las principales vías de reproducción y legitimación social y aunque pareciera que se está tendiendo a modificar la importancia o el significado que se le atribuye, continúa conservando un importante carácter simbólico, en el que los jóvenes –fundamentalmente– se enfrentan a la contradicción entre el papel del trabajo como ámbito de dignificación personal y la profunda precarización de sus condiciones.

Si tenemos en cuenta que el trabajo es productor y condicionador de subjetividad y salud mental, la dificultad para obtener un primer empleo, produce efectos de desaliento y desvalorización en una etapa que debiera ser de consolidación subjetiva.

Efectos subjetivos y representaciones

La juventud se transforma en una problemática social. Como respuesta a la crisis y a la desocupación, surgen políticas sociales que funcionan como posibles salidas de la exclusión y destinan subsidios, nuevas formas de capacitación, renovadas propuestas de gestión de organizaciones, programas de empleo, que no son otra cosa que enmascaramientos de una terrible problemática como es la de la inserción laboral. Las propuestas no aseguran la inserción efectiva en el mercado laboral, sino que se presentan como mejoras de condiciones para la empleabilidad, basadas fundamentalmente en la capacitación.

¿Qué efectos subjetivos produce en los jóvenes?

El concepto de mejoras de condiciones de empleabilidad deriva del campo de administración de empresas y recursos humanos. Constituye una posición tramposa que deja liberada la responsabilidad al joven: si no se consigue trabajo, la situación pasará a ser una cuestión individual, estigmatizante y culpabilizante de aquel que no se ha preparado o capacitado de acuerdo a las exigencias laborales actuales, cuando en realidad son las políticas neo-liberales y las leyes del mercado las que subsumen a muchísimas personas en situaciones de desempleo, subempleo, precarización y vulnerabilidad laboral.

Se asume que el trabajo potencia el desarrollo psicológico de los jóvenes, pues significa independencia, libertad y decisión sobre la propia vida. Además, interviene en los procesos de constitución de la identidad convirtiéndose en uno de los ejes organizadores de la existencia social. Cabría entonces preguntar cómo se está dando hoy, en los jóvenes trabajadores, ese espacio de relación entre aspiraciones laborales y situación laboral real.

El anudamiento de la materialidad del trabajo y la subjetividad humana constituye un ámbito de investigación científico social de gran relevancia considerando los profundos cambios que se producen en la organización del trabajo y la importancia de la captura de la subjetividad laboral como un factor clave en el postfordismo.

Nuestra investigación se interesa por los efectos subjetivos y las representaciones con respecto al mundo laboral. Saberes que indagamos a través de entrevistas a jóvenes entre 18 y 30 años para relevar experiencias, modelos de pensamiento que se reciben o transmiten (qué se sabe, qué se cree, cómo se interpreta) y actitudes con respecto a qué se hace o cómo se actúa.

El estudio de las representaciones de los jóvenes acerca del trabajo ha ocupado con frecuencia a los investigadores. En este escenario es posible preguntarse: ¿se han modificado las representaciones, significaciones e imaginarios del trabajo que se extendieron durante el fordismo? ¿continúa siendo el trabajo una base conformadora de identidad y sentido sobre la cual se construye un proyecto de vida?

Pensar la subjetividad desde la representación social nos sirve como escenario teórico a partir del cual explicaríamos los cambios en la organización del proceso de trabajo y las acciones de los trabajadores jóvenes caracterizados por el aumento de aspiraciones y la reducción de las posibilidades objetivas de satisfacerlas.

Intentando ajustarnos al concepto elaborado por Moscovici y desarrollado por otros representantes de la escuela europea de psicología social en el estudio de las representaciones sociales, pretendemos identificar las dimensiones que estructuran el campo representacional, es decir, los ejes semánticos en torno a los cuales se organiza la representación social del objeto. La teoría de las representaciones sociales se origina en Francia, en el ámbito de la psicología social cognitiva y se ocupa de la forma en que el hombre conoce el mundo de su vida cotidiana. El mundo de sus representaciones opera como factor condicionante de conductas, es el mundo del sentido común que se da por supuesto y que no se cuestiona.

Jodelet va a decir que: “Las representaciones sociales son una forma de conocimiento socialmente elaborado y compartido, orientado hacia la práctica y que concurre a la construcción de una realidad común a un conjunto social”.¹⁷⁰ Las representaciones sociales son producidas colectivamente como resultado de la interacción entre los individuos que comparten un mismo espacio social expresando –a través de ellas– las normas, los estereotipos y los prejuicios de la colectividad de la cual son el producto. Además, como contenido concreto del acto de pensamiento, llevan la marca del sujeto y de su actividad. De ahí el carácter constructivo, creativo y autónomo de la representación que implica simultáneamente la reconstrucción e interpretación del objeto y la expresión del sujeto.

Según Doise¹⁷¹, las representaciones sociales constituyen principios generadores de tomas de posición, ligados a inserciones sociales específicas, organizando los procesos simbólicos que intervienen en las relaciones sociales. Al operar como marco de interpretación del entorno, regulan las vinculaciones con el mundo y los otros, y orientan y organizan las conductas y las comunicaciones. Además, adquieren un papel importante en procesos tales como la difusión y asimilación de los nuevos conocimientos, la definición de las identidades personales y sociales, la expresión de los grupos y las transformaciones sociales.

170 JODELET, D., “Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie”, en JODELET, D. (ed.), *Les Représentations Sociales*, París: PUF, 1989, p. 36.

171 DOISE, W., “Les représentations sociales: définition d'un concept”, en DOISE, W. y A. PALMONARI (eds.), *L'étude des représentations sociales*, París: Delachaux et Niestlé, 1986.

Tal como sugiere Di Giacomo¹⁷² no es conveniente pensar en las representaciones sociales como *corpus* casi teórico, sino como la aplicación de juicios sociales a los objetos del ambiente. Por lo tanto, los estudios deberían orientarse preferentemente hacia los procesos antes que hacia los contenidos en sí. En este sentido teórico, e intentando ajustarnos al concepto elaborado por Moscovici y desarrollado por otros representantes de la escuela europea de psicología social en el estudio de las representaciones sociales, pretendemos identificar las dimensiones que estructuran el campo representacional, es decir, los ejes semánticos en torno a los cuales se organiza la representación social del objeto.

Las estrategias de exploración y análisis son la observación participante en diversos contextos y situaciones, la incursión espontánea en conversaciones informales entre jóvenes, la recolección de información a través de entrevistas de carácter semiestructurado realizadas de forma individual, y el propio transcurrir de los acontecimientos que dirigen los cambios en el mundo laboral. Otra fuente de información está constituida por los documentos y legislaciones laborales vigentes.

Conclusiones

La problemática laboral juvenil exige un replanteo de estrategias –tanto en lo que remite a educación formal, no formal y profesional– con una real articulación respecto de los requerimientos actuales del mercado laboral. Pero esta posición también debe dejar entrever una postura crítica, ya que lleva a la aceptación de mecanismos privatistas y de mercado que terminan imponiéndose en educación. La idea que la formación ha de relacionarse con las empresas lleva a aceptar que dicha relación implica lograr financiamientos privados. Y en esta línea de razones conduce a aceptar que la educación pública entre en el juego del financiamiento y que numerosos profesionales apoyen el *marketing* estratégico, la imagen pública, las relaciones y recursos humanos, etc. De este modo, la especificidad de la formación se adecua a las necesidades empresariales y las investigaciones se proyectan según una funcionalidad de uso mercantil.

Desde la percepción de los jóvenes, en las capacitaciones se busca una oportunidad que alimenta la ilusión de ingreso laboral, aunque las propuestas se cristalizan en meras estrategias de elección que no producen una real inserción, ya que operan sin diagnóstico ni aproximaciones a realidades y perfiles requeridos por los mercados regionales, lo que produce –de acuerdo a entrevistas realizadas– sensaciones de temor, desencanto, ansiedad, etc.

El análisis de las políticas laborales –a través de sus efectos subjetivos y las representaciones que se ponen en juego– permite visibilizar la relación entre estos deseos laborales de los jóvenes y la manera en que éstos vivencian realmente su situación laboral.

Analizar esta vivencia de la situación laboral implica tomar en cuenta la percepción de los jóvenes acerca de su trabajo, la satisfacción e insatisfacción laboral, las razones por las cuales trabajan, las aspiraciones laborales actuales y su proyección futura.

Sería importante reconsiderar que en estos juegos actuales de formación y poderes, la Universidad no escapa a estas tensiones, perdiendo legitimidad como institución por los intereses proempresariales que pretenden reducirla a un punto tal, en el que los

172 DI GIACOMO, J. P. “Teoría y método de análisis de las representaciones sociales”, en PAEZ, D. y otros, *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representaciones*, Madrid: Ed. Fundamentos, 1987.

conocimientos admitidos, serán solamente aquellos con finalidad de ganancia privada, cuestión que, lamentablemente, no ha sido suficientemente advertida.

Bibliografía

- ALVAREZ, M. A., SIMONETTI, G., LAMADRID, T. y C. BONANTINI, “Indicadores neurobiológicos de vulnerabilidad psicosocial”, en *Cuadernos Sociales 9*, Rosario: UNR Editora, 2009.
- CASTEL, R., *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*, Barcelona: Paidós, 1997.
- DI GIACOMO, J. P. “Teoría y método de análisis de las representaciones sociales”, en PAEZ, D. y otros, *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representaciones*, Madrid: Ed. Fundamentos, 1987.
- DOISE, W., “Les représentations sociales: définition d'un concept”, en DOISE, W. y A. PALMONARI (eds.), *L'étude des représentations sociales*, París: Delachaux et Niestlé, 1986.
- GALENDE, E.; *De un horizonte incierto*, Buenos Aires: Paidós, 1997.
- JODELET, D., “Représentation sociale: phénomènes, concept et théorie”, en JODELET, D. (ed.), *Les Représentations Sociales*, París: PUF, 1989.
- MARGULIS, M., *La juventud es más que una palabra*, Buenos Aires: Biblos, 1996.

Síndrome de Burnout y *engagement* en docentes universitarios pertenecientes a la Universidad Nacional de Rosario. Relación con la vulnerabilidad psicosociolaboral (VPSL)

María Romina Cattaneo y Melisa Mandolesi
Grupo de Investigación: PSI 172
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

En este trabajo se presenta un análisis cualitativo preliminar de los primeros datos hallados en el desarrollo de un proyecto de investigación que se propone relacionar el constructo de Vulnerabilidad Psicosociolaboral (VPSL) con el Síndrome de Burnout y el *engagement* en docentes universitarios pertenecientes a distintas unidades académicas de la Universidad Nacional de Rosario. Para este fin se utilizan registros de entrevistas semi estructuradas y una encuesta confeccionada *ad hoc* para abordar la VPSL, la cual se halla actualmente en período de prueba piloto. Una primera aproximación a los datos permite observar una relación paradójica entre la labor docente y la satisfacción personal y laboral; relación en la que se profundizará y complejizará una vez llegada la última fase del trabajo de investigación: la triangulación cuali-cuantitativa de los datos. La importancia de trabajar específicamente el Síndrome del Burnout y *engagement* en los docentes de la Universidad Nacional de Rosario y la relación que estos presentan con el constructo denominado VPSL radica en la necesidad de desarrollar otra mirada en el diseño y ejecución de planes integrales de abordaje de los problemas sociales y sanitarios que afectan a esta población trabajadora.

Palabras clave: Síndrome de Burnout - *engagement* - vulnerabilidad psicosociolaboral – docencia

Comunicación

El trabajo es un aspecto esencial de la vida, un derecho fundamental contemplado en diversas declaraciones, convenciones y pactos, así como en la Constitución Nacional de la República Argentina. A pesar de estas contemplaciones legislativas y normativas, las transformaciones sociales, políticas y económicas de las últimas décadas han dejado en estado de gran vulnerabilidad no sólo a los trabajadores en situación de desempleo o subempleo, sino también a aquellos trabajadores que se encuentran ocupados.¹⁷³

La problemática denominada Síndrome de *Burnout* puede entenderse como una profundización o re conceptualización de lo denominado en la década del '70 como estrés laboral. Diversos desarrollos sobre el concepto se basan en experiencias de personas que trabajan en ocupaciones en las que la meta es proveer asistencia y servicios a personas con diversas necesidades, y que, por lo tanto, se caracterizan por ser fuente de una gran variedad de estresores emocionales e interpersonales. Freudenberg en 1974 caracteriza al Síndrome de *Burnout*: como “el agotamiento de energía experimentado por los profesionales cuando se sienten sobrepasados por los problemas de los demás, dando así una explicación al proceso de deterioro en los cuidados y atención profesional a los usuarios de las organizaciones de servicios (voluntariados, sanitarias, servicios sociales, educativas, etc.)”.¹⁷⁴

173 SIMONETTI, G. & A. PENDINO, “Percepción de malestar psíquico en los jóvenes”, en *Cuadernos Sociales*, 5, pp. 103-122, 2005.

En 1976, Christine Maslach caracteriza al Síndrome de *Burnout* como un:

...síndrome psicológico de agotamiento emocional, despersonalización y reducida realización personal que puede ocurrir en individuos normales que trabajan con personas de alguna manera. El agotamiento emocional, se refiere al sentimiento de no poder dar más de sí a nivel emocional y a una disminución de los propios recursos emocionales. La despersonalización, se refiere a una respuesta de distancia negativa, sentimientos y conductas cínicas respecto a otras personas, que son normalmente los usuarios de servicios o del cuidado. La reducida realización personal se refiere a la reducción de los propios sentimientos de competencia y logro en el trabajo.¹⁷⁵

A partir de este primer trabajo, Maslach plantea lo que en la actualidad se considera el núcleo tridimensional del Síndrome, compuesto por: Cansancio Emocional, Despersonalización y Baja Realización Personal en el trabajo, dimensiones que con el paso del tiempo cambian de nombre hasta denominarse actualmente: Agotamiento (*exhausting*), Cinismo (*cynicism*) y Baja Eficacia Profesional (*inefficacy*) respectivamente.¹⁷⁶

Sucesivas investigaciones han establecido que el *Burnout*, al tratarse de un fenómeno íntimamente relacionado con el estrés, muestra los esperados patrones de correlatos con la salud, determinadas consecuencias, tanto a nivel de la salud individual (agotamiento, fatiga, cansancio, etc.), como a nivel laboral (insatisfacción, falta de compromiso, etc.) y a nivel organizacional (absentismo, disminución del empleo, de la calidad, etc.).¹⁷⁷ También se hallan diversos correlatos con la salud mental: una predominancia de síntomas disfóricos, como ser el cansancio emocional y la fatiga; una predominancia de síntomas mentales y comportamentales sobre los físicos; síntomas que están relacionados con el trabajo; manifestación de síntomas en personas que no sufren de patologías previas; y un descenso en la performance en el trabajo, que resulta en actitudes y comportamientos negativos.¹⁷⁸

En el año 2001, Maslach y su equipo de trabajo describen el *Engagement* como el “efecto psicológico positivo por el trabajo que al manifestarse permite al profesional de salud desarrollar sentimientos agradables” y refieren tres dimensiones en las que se desenvuelve:

...el vigor se refiere a presentar, a nivel individual, altos niveles de energía y disposición a invertir esfuerzo en el trabajo, la habilidad de no fatigarse fácilmente y persistir pese a las dificultades, fuerte deseo de esforzarse. La dedicación se refiere a una fuerte implicación en el trabajo, con sentimientos de entusiasmo y de percibir el significado en el trabajo que uno realiza, y a un sentimiento de orgullo e inspiración. La absorción, se refiere a un estado placentero de inmersión total en el trabajo, donde la persona se halla plenamente concentrada y feliz, estado en el cual el tiempo pasa rápidamente y uno se siente incapaz de abandonar lo que está haciendo.¹⁷⁹

174 Cfr. GIL-MONTE, P. R., “El Síndrome de quemarse por el trabajo (Síndrome de Burnout) en profesionales de enfermería”, en *Revista Electrónica InterAção Psy*, 1, 2003, p. 20.

175 MASLACH, C., “Burned-out”, in *Human Behavior*, 5(9), 1976, p. 17.

176 SCHAUFELI, W.B. & B. P. BUUNK, “Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing”, in SCHABRACQ, WINNUST & COOPER (Eds.), *The Handbook of Work and Health Psychology*, New York: John Wiley & Sons, 2002, pp. 383- 425.

177 *Ibidem*.

178 Cfr. MASLACH, C. & M. P. LEITER, “Early Predictors of Job Burnout and Engagement”, in *Journal of Applied Psychology*, 93, 3, pp. 493- 512, 2008.

En esta línea, Salanova y Schaufeli caracterizan el *Engagement* a partir de estos mismos tres aspectos (vigor, dedicación y absorción) y los plantean como directamente opuestos a los tres principales núcleos del Síndrome de *Burnout*, agotamiento emocional, cinismo y falta de eficacia, respectivamente.

Se asume que la relación de las personas con su trabajo se sitúa en un continuo que va desde la experiencia positiva del compromiso con el trabajo (*Engagement*) a la experiencia negativa de quemarse por el trabajo (*Burnout*).¹⁸⁰

Ya en 1997, Maslach y Leiter, en su libro *The Truth About Burnout*, definían el Síndrome de *Burnout* como una “erosión del compromiso por el trabajo”. El trabajo, que en un principio resultaba importante, significativo, desafiante y gratificante para el sujeto, luego de un tiempo deja de serlo. Es aquí donde la energía por el trabajo se convierte en agotamiento, la implicación se convierte en cinismo y la eficacia en ineficacia, generando las tres bipolaridades que relacionan ambos fenómenos.

Algunas posibles consecuencias del *Engagement* pertenecen al ámbito de las actitudes positivas hacia el trabajo y la organización, como ser, satisfacción laboral, compromiso organizacional y baja intención de abandono; también a comportamientos organizacionales positivos, como la iniciativa personal, la motivación para aprender y capacitarse, y el comportamiento proactivo.¹⁸¹ Existen indicadores de que el *Engagement* se relaciona positivamente con la salud, especialmente la salud mental, observándose bajos niveles de depresión y estrés,¹⁸² y pocas quejas psicósomáticas.¹⁸³ Además, se halla relacionado positivamente con la performance en el trabajo.¹⁸⁴

Por su parte, la Vulnerabilidad Psico-Socio-Laboral (VPSL) es un constructo que determina un “campo de investigación interdisciplinaria, que incluye el estudio y abordaje de los problemas y consecuencias que sobre la salud mental tienen los procesos laborales, tanto desde la perspectiva del trabajo como del no trabajo”.¹⁸⁵ De acuerdo a estudios, reportes e investigaciones, parece existir un consenso básico en identificar tres esferas de vulnerabilidad o riesgo psicosocial asociada al trabajo: a) las características individuales de la persona como las conductas, creencias, aptitudes, empatía, motivación, modalidades de afrontamiento y capacidad de repuesta frente a sucesos adversos; b) las condiciones propiamente laborales como el entorno físico, la higiene, la seguridad ambiental, la productividad, la eficacia, el rendimiento, las exigencias y organización del trabajo; c) las condiciones extralaborales como la coyuntura socioeconómica y política del país, los vínculos afectivos y la interacción del trabajo con las expectativas de calidad y proyecto de vida sociofamiliar.¹⁸⁶

En reiteradas ocasiones suelen darse determinadas circunstancias de VPSL no percibidas conscientemente por el sujeto que las sufre, ni por su entorno social más próximo, ya sea en el ámbito familiar o en el ámbito propiamente laboral. En gran

179 LANGELAAN, S., BAKKER, A., VAN DOORNEN, L. & W. SCHAUFELI, “Burnout and work Engagement: Do individual differences make a difference?”, in *Personality and Individual Differences*, 40, 2006, pp. 525-526.

180 MASLACH, C. & M. P. LEITER, *Op. Cit.*, supra, nota 6.

181 *Cfr.* SCHAUFELI, W. & A. BAKKER, *UWES-Utrecht Work Engagement Scale. Preliminary Manual*, Occupational Health Psychology Unit, Utrech University, 2003.

182 SCHAUFELI, W. & A. BAKKER, *Op. Cit.*, supra, nota 9.

183 *Ibidem*.

184 *Ibidem*.

185 *Cfr.* GÓMEZ JARABO, G., SIMONETTI, G., BONANTINI, C. & V. QUIROGA, “Vulnerabilidad Psicosociolaboral, trabajo y salud mental”, en *Psicopatología*, 27, 1-2, pp. 45-70, 2007.

186 GARCÍA RUBIANO, M. *et al.*, “Diseño, construcción y validación de un instrumento para evaluar el riesgo psicolaboral en empresas colombianas”, en *Diversitas*, Vol. 4, N° 1, pp. 37-51, 2007.

medida, esta VPSL se manifiesta como un proceso invisible que afecta abiertamente el acceso al trabajo, el desempeño o el rendimiento laboral y la vida cotidiana del sujeto. El concepto implica, en síntesis, una trama invisible de relaciones sociales y laborales que afectan la vida cotidiana de los trabajadores.¹⁸⁷

La importancia de trabajar tanto el Síndrome de *Burnout* como el *Engagement* en los docentes de la ciudad de Rosario y su relación con la VPSL, radica en la necesidad de desarrollar otra mirada en el diseño y ejecución de planes integrales de abordaje de los problemas sociales que afectan a esta población trabajadora.

Por medio de este trabajo, se intentó relevar los principales síntomas percibidos y autopercebidos por los trabajadores docentes acerca de su salud, determinar los niveles existentes del Síndrome de *Burnout* y *Engagement*, identificar indicadores de VPSL para llegar a la relación entre ésta y los anteriores constructos.

Metodología

La investigación que sirve de trasfondo a esta ponencia es un estudio descriptivo y transversal, y se utiliza una estrategia metodológica de triangulación de datos para obtener resultados que puedan ser utilizados en campañas de prevención como así también para la formación de profesionales en las áreas de asistencia. En este caso, la población objetivo de este estudio estuvo integrada por trabajadores docentes universitarios de la Universidad Nacional de Rosario, de cualquier edad, sexo y estado civil.

Se realizó un muestreo aleatorio para determinar los docentes que fueron incluidos en la muestra a la cual se le realizó el cuestionario sobre VPSL y un muestreo intencional para determinar los docentes a ser entrevistados. Las entrevistas fueron semi pautadas y orientadas a inventariar los principales aspectos referidos a la autopercepción que poseen los mismos sobre sus condiciones de trabajo, su salud en general y la salud mental en particular.

El instrumento que mide VPSL, el cual se halla en una primera instancia de pruebas, indaga diversas variables en relación al constructo, entre ellas, formación, redes, satisfacción laboral, tipo de contrato, etc.

En esta ponencia se presentan los primeros resultados a los cuales se arribó mediante el uso de ambas técnicas, utilizando como variable principal a analizar, la satisfacción laboral y personal. Al mismo tiempo, se proponen algunas conclusiones provisionarias.

Resultados

De acuerdo al interés de establecer posibles relaciones entre VPSL y Síndrome de *Burnout* y *Engagement*, para el análisis de los resultados se ha hecho hincapié particularmente sobre la variable “satisfacción laboral y personal”, determinada en el instrumento de VPSL y las entrevistas realizadas a docentes universitarios que se desempeñan como Jefes de Trabajos Prácticos (JTP) en diferentes unidades académicas de la Universidad Nacional de Rosario.

A continuación se desarrollan algunas relaciones halladas entre el instrumento de VPSL y las entrevistas:

En relación a algunos indicadores respecto al *desgaste emocional* y *cansancio* que autoperceben los docentes a consecuencia de su trabajo, puede observarse que la

187 SIMONETTI, G & C. BONANTINI, “Trabajo y Salud Mental. Sobre el estudio de la vulnerabilidad y sus relaciones con las políticas de salud y cambio tecnológico”, en *Psyberia*, 1, 2, 2009.

distribución de respuestas al cuestionario de VPSL aplicado, varía entre “casi nunca” y “a veces” y la totalidad de los mismos siente que *su trabajo le produce* “ningún malestar”.

Todos los encuestados responden que “casi siempre” *se levantan por las mañanas con ganas de trabajar*, “casi nunca” *sienten fatiga cuando se levantan a la mañana y, de camino al trabajo*, “se siente bien”. La frecuencia de respuestas indica que “a veces” se sienten *cansados al final de la jornada* aunque plantean que *pueden trabajar por largos periodos sin cansarse*.

Si se analiza la relación de estas respuestas con lo aportado por los docentes entrevistados, los mismos plantean:

Si tengo que dar una clase especial, un seminario, a veces voy pensando si modifico alguna cosa, si llego a dar esto y aquello, o alguna cosa por el estilo. Y bueno, después a la vuelta, si lo que yo quise dar me salió bien, si estoy conforme, o si lo podría haber dado de otra manera, o por ahí, simplemente tuve una clase de consulta, y veo que los estudiantes quedaron conformes y conseguí sacarles dudas. Por ahí me siento conforme, es gratificante.

188

Cuando vengo a la facultad pienso: “voy a ver cómo hago, porque es tanto lo que tenemos que trabajar y tenemos una hora y media (...) vengo como muy cargada de tensión, ¿cómo saldrá la clase, podré trabajar todo? Porque yo me traigo ochocientos mil resúmenes, cosas que me parecen importantes para trabajar con ellos, entonces ¿me alcanzará el tiempo, podré ser prolija? Digamos que esa es la tensión (...) Cuando me voy es como un alivio, soy una persona que vengo con una cara terrible, vuelvo con una cara de felicidad total (risas), porque siento que todo salió bien.”¹⁸⁹

Cuando estoy en el trabajo, estoy muy bien, generalmente no lo sufro, al contrario, la paso bien.¹⁹⁰

En las preguntas del cuestionario todos los docentes marcan que “a veces” *es difícil “desconectarse” de su trabajo*; cuando se les plantea *si se sienten “quemados” por su trabajo, si trabajar con personas les produce estrés, si se sienten frustrados en su trabajo y si se han vuelto insensibles con la gente*, la totalidad de los encuestados respondió “casi nunca”. Pero resulta un dato significativo para el análisis encontrar que frente a la proposición que plantea *le preocupa el hecho de que este trabajo lo esté endureciendo emocionalmente*, la distribución de respuestas se divide entre “casi nunca” y “casi siempre”. En relación a este tópico, uno de los entrevistados comenta:

Tengo por ahí la sensación de estrés (...) porque hay exigencias que tienen que ver con presentación de trabajos en congresos, reuniones, es decir, el tema de la docencia, a diferencia de otras actividades que uno tiene que marcar tarjeta y se olvida del mundo, si bien el tiempo en clase puede ser poco en comparación con otras actividades, hay mucho tiempo de estudio y preparación, no solamente las clases, sino de otras actividades que están vinculadas con el cargo docente, como estudiar, hacer ponencias para congresos,

188 ENTREVISTADO N. M., Entrevista realizada en julio de 2011 en la Ciudad de Rosario. Entrevistadora: Melisa Mandolesi.

189 ENTREVISTADO C. G., Entrevista realizada en julio de 2011 en la Ciudad de Rosario. Entrevistadora: Melisa Mandolesi.

190 ENTREVISTADO R. G., Entrevista realizada en julio de 2011 en la Ciudad de Rosario. Entrevistadora: Romina Cattaneo.

hacer trabajos para investigación, estudiar para reuniones de cátedra, cuestiones que hacen que uno esté siempre al límite.¹⁹¹

Yo siempre digo que me gustaría tener un trabajo como algunas de mis amigas que salen del trabajo y se olvidaron, yo sigo siempre la rueda, pero no podría quejarme.¹⁹²

A mí me cuesta bastante hacerme lugar para otros trabajos, porque me implica mucho tiempo de estudio, preparar las clases, porque además yo tengo dos comisiones, de dos horas cada una y como tengo una dedicación semiexclusiva, entonces me cuesta bastante, y me desgasta bastante tener que hacer otro trabajo además de éste.¹⁹³

Continuando con el análisis de los indicadores del cuestionario de VPSL, los docentes responden que “a veces” *trabajar todo el día con personas es un esfuerzo* y que *trata a algunas personas como objetos*.

De las entrevistas a los docentes, se destacan algunos comentarios:

Nosotros tenemos una particularidad que es que trabajamos en primer año, eso significa que trabajamos con una numerosa cantidad de estudiantes (risas), entonces eso a veces nos trae ciertos inconvenientes, porque no es fácil dar clases a ciento y pico de personas en un práctico, que además, se supone que es interactivo, personalizado, debería ser...cosas que no se cumplen en general, porque termina siendo un anonimato, tanto para el estudiante como para nosotros.¹⁹⁴

El aspecto negativo es que uno percibe que tiene ver con el cursado masivo de esta asignatura.¹⁹⁵

...El tema de la masividad que te convierte en alguien anónimo y no sabes bien para donde ir.¹⁹⁶

La frecuencia hallada en las respuestas marca que la mayoría de ellos se sienten de “respetados” a “muy respetados” en su trabajo, lo consideran llevadero y creativo, se encuentran entusiasmados y siempre orgullosos con la tarea que desarrollan.

En este sentido, los entrevistados comentan que:

Todavía el docente universitario cuenta con algo de prestigio en relación a otros tipos de docencias, me parece que es bastante valorado.¹⁹⁷

191 ENTREVISTADO L. T., Entrevista realizada en junio de 2011 en la Ciudad de Rosario. Entrevistadora: Melisa Mandolesi.

192 ENTREVISTADO M. C., Entrevista realizada en julio de 2011 en la Ciudad de Rosario. Entrevistadora: Romina Cattaneo.

193 ENTREVISTADO C. G., Entrevista realizada en julio de 2011 en la Ciudad de Rosario. Entrevistadora: Romina Cattaneo.

194 ENTREVISTADO C. G., Entrevista realizada en julio de 2011 en la Ciudad de Rosario. Entrevistadora: Romina Cattaneo.

195 ENTREVISTADO C. G., Entrevista realizada en julio de 2011 en la Ciudad de Rosario. Entrevistadora: Romina Cattaneo.

196 ENTREVISTADO L. T., Entrevista realizada en junio de 2011 en la Ciudad de Rosario. Entrevistadora: Melisa Mandolesi.

197 ENTREVISTADO M. C., Entrevista realizada en julio de 2011 en la Ciudad de Rosario. Entrevistadora: Romina Cattaneo.

Creo que cuando en algunos ámbitos decís que sos docente universitario, da cierto prestigio.¹⁹⁸

El docente universitario no me parece que esté mal visto...¹⁹⁹

Manifiestan que “casi siempre” se encuentran *inspirados, inmersos y llenos de energía en el trabajo, al punto que el tiempo “vuela” cuando están realizando su labor. Lo sienten como un “reto”* o desafío, lo que se puede cotejar con lo que mencionan algunos docentes entrevistados:

Creo que evidentemente hace falta una vocación, no sólo docente, sino también una vocación respecto de la disciplina que uno ha elegido abordar, la que fuera. Si uno no está apasionado por lo que está leyendo, por lo que está trabajando, no puede transmitir eso mismo a los alumnos.²⁰⁰

Lo que enseñás te tiene que gustar, no solamente lo tenés que conocer y poder transmitir, sino que te tiene que gustar.²⁰¹

La vocación es algo que se va construyendo, no es algo dado, sino que podés ir encontrando que ahí estaba lo que querías, a medida que vas en la búsqueda.²⁰²

Discusión

Como es posible observar a partir de los primeros datos trabajados, la docencia posee cierta relación paradójica con la “satisfacción laboral y personal”. Por un lado, los docentes plantean estar orgullosos de su tarea, del trabajo que realizan y hablan de la “vocación” como variable fundamental a la hora de llevar a cabo sus trabajos, pero por otro, denuncian falta de motivación, de satisfacción, cansancio y un alto grado de malestar.

Como fue planteado al principio de este artículo, el trabajo, junto a la educación y a la salud constituye uno de los derechos humanos fundamentales. Esta tríada de derechos son, a la vez, elementos fundamentales de la subsistencia individual y como especie de los seres humanos. Para que el trabajador pueda gozar de su derecho a estar ocupado con el fin de satisfacer sus necesidades básicas, se requiere gozar de buena salud mental, esto es, gozar plenamente de todas sus capacidades y potencialidades, pudiendo realizar sus actividades sin sufrimiento. Para que un trabajador pueda realizar sus tareas en condiciones de salubridad se requiere, además de las adecuadas condiciones físicas saludables, un clima laboral que le permita desarrollar estas capacidades y potencialidades, y una asistencia permanente de parte de la organización que atienda a los problemas que acontecen en el proceso de trabajo, de manera de poder sostener el equilibrio y la integración de su subjetividad. Es interesante poder indagar, a partir de las tres esferas de vulnerabilidad o riesgo psicosocial asociada al trabajo (las características individuales, las condiciones propiamente laborales y las condiciones

198 ENTREVISTADO C. G., Entrevista realizada en julio de 2011 en la Ciudad de Rosario. Entrevistadora: Romina Cattaneo.

199 ENTREVISTADO L. T., Entrevista realizada en junio de 2011 en la Ciudad de Rosario. Entrevistadora: Melisa Mandolesi.

200 ENTREVISTADO L. T., Entrevista realizada en junio de 2011 en la Ciudad de Rosario. Entrevistadora: Melisa Mandolesi.

201 ENTREVISTADO C. G., Entrevista realizada en julio de 2011 en la Ciudad de Rosario. Entrevistadora: Romina Cattaneo.

202 ENTREVISTADO L. T., Entrevista realizada en junio de 2011 en la Ciudad de Rosario. Entrevistadora: Melisa Mandolesi.

extralaborales) dónde se origina esta relación paradójica entre la labor docente y la satisfacción tanto individual como laboral.

Como se señaló previamente, el anterior es sólo un análisis cualitativo preliminar de una de las variables del constructo VPSL, el mismo será completado y complejizado a partir del análisis estadístico de los datos brindados por los instrumentos estandarizados y la triangulación final de todos los datos obtenidos. Se espera poder profundizar en esta aparente contradicción, así como abordar de manera integral las demás variables que hacen al estudio de estas problemáticas.

Bibliografía

- BONANTINI, C., SIMONETTI, G., MICHELÍN, M. *et al*, *El Mito de Saturno. Desocupación y vida cotidiana*, Rosario: UNR Editora, 1999.
- BONANTINI, C., SIMONETTI, G., MICHELÍN, M., QUIROGA, V. *et al*, “Cultura, Posmodernidad, Salud y trabajo en el capitalismo del tercer milenio”, en *Cuadernos Sociales*, 3, (31-48), 2003.
- BONANTINI, C., SIMONETTI, G. & M. MICHELÍN, “Vulnerabilidad y Salud Mental. Un Análisis de los efectos del desempleo sobre la Salud Mental”, en *Cuadernos Sociales*, 5, pp. 11-75, 2005.
- BONANTINI, C., SIMONETTI, G. & V. QUIROGA, “Trabajo y Salud Mental. Autogestión del trabajo para la ocupabilidad y la prevención”, en *Anales de Discapacidad y Salud Mental*, Vol. 4, N° 1, pp. 116-128, 2005.
- BONANTINI, C., SIMONETTI, G., QUIROGA, V., MANDOLESÍ, M. & M. R. CATTANEO, “Aspectos Conceptuales, metodológicos y prácticos del estudio de la Vulnerabilidad Psico Socio Laboral (VPSL)”, en *Aristeo*, 1, pp. 15-28, 2009.
- BONANTINI, C., SIMONETTI, G., QUIROGA, V., MANDOLESÍ, M. & M. R. CATTANEO, “El desempleo como factor de discapacidad”, en *Anales de discapacidad y salud mental*, 9, pp. 71-82, 2009.
- FREUDENBERGER, H. J., “Staff burn-out”, in *Journal of Social Issues*, 30, pp. 159-165, 1974.
- GARCÍA RUBIANO, M. *et al*, “Diseño, construcción y validación de un instrumento para evaluar el riesgo psicolaboral en empresas colombianas”, en *Diversitas*, Vol. 4, N° 1, pp. 37-51, 2007.
- GIL-MONTE, P. R. & J. M. PEIRÓ, “Perspectivas teóricas y modelos interpretativos para el estudio del síndrome de quemarse por el trabajo”, en *Anales de psicología*, Vol. 15, Nro. 2, pp. 261-268, 1999.
- “Validez factorial del Maslach Burnout Inventory en una muestra multiocupacional”, en *Psicothema*, 11, 3, pp. 679-689, 1999.
- GIL-MONTE, P. R., “El Síndrome de quemarse por el trabajo (Síndrome de Burnout) en profesionales de enfermería”, en *Revista Electrónica InterAção Psy*, 1, pp. 19-33, 2003.
- GIL-MONTE, P. R. & B. MORENO-JIMÉNEZ (Comp.), *El síndrome de quemarse por el trabajo (Burnout)*, Madrid: Pirámide, 2007.
- GÓMEZ JARABO, G., SIMONETTI, G., BONANTINI, C. & V. QUIROGA, “Vulnerabilidad Psicosociolaboral, trabajo y salud mental”, en *Psicopatología*, 27, 1-2, pp. 45-70, 2007.
- GÓMEZ, I., “Salud laboral: una revisión a la luz de las nuevas condiciones del trabajo”, en *Universitas Psychologica*, Vol. 6, N° 1, pp. 105-113, 2007.

- LANGELAAN, S., BAKKER, A., VAN DOORNEN, L. & W. SCHAUFELI, "Burnout and work Engagement: Do individual differences make a difference?", in *Personality and Individual Differences*, 40, pp. 521-532, 2006.
- MASLACH, C., "Burned-out", in *Human Behavior*, 5(9), pp. 16-22, 1976.
- MASLACH, C., SCHAUFELI, W. B., & M. P. LEITER, "Job burnout", in *Annual Review of Psychology*, 52, pp. 397- 422, 2001.
- MASLACH, C. & M. P. LEITER, "Early Predictors of Job Burnout and Engagement", in *Journal of Applied Psychology*, 93, 3, pp. 493- 512, 2008.
- MASLACH, C. & S. E. JACKSON, *MBI: The Maslach Burnout Inventory: Manual research edition*, Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 1986.
- SALANOVA, M. & W. B. SCHAUFELI, "Exposure to burnout and its relationship to burnout", in *Behavior and Information Technology*, 19, pp. 385-392, 2000.
- SALANOVA, M., MARTÍNEZ, I. M. & S. LLORENS, "Psicología Organizacional Positiva", en PALACÍ, F. (Coord.), *Psicología de la Organización*, Madrid: Pearson Prentice Hall, pp. 349-376, 2005.
- SALANOVA, M., GRAU, R., LLORENS, S. & W. B. SCHAUFELI, "Exposición a las tecnologías de la información, burnout y engagement: El rol moderador de la autoeficacia profesional", en *Revista de Psicología Social Aplicada*, 11, pp. 69-90, 2001.
- SALANOVA, M., MARTINEZ, I., CIFRE, E. & W. SCHAUFELI, "¿Se pueden vivir experiencias óptimas en el trabajo? Analizando el *Flow* en contextos laborales", en *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58, 1, pp. 89-100, 2005.
- SCHAUFELI, W.B. & B. P. BUUNK, "Burnout: An overview of 25 years of research and theorizing", in SCHABRACQ, WINNUBST & COOPER (Eds.), *The Handbook of Work and Health Psychology*, New York: John Wiley & Sons, 2002, pp. 383- 425.
- SCHAUFELI, W. & A. BAKKER, *UWES-Utrecht Work Engagement Scale. Preliminary Manual*, Occupational Health Psychology Unit, Utrecht University, 2003.
- SCHAUFELI, W., *Stress in health Professionals. Psychological and Organisational Causes and Interventions*, New York: Ed. Jenny Firth-Cozens y Roy L. Payne, 1999.
- SIMONETTI, G. & A. PENDINO, "Percepción de malestar psíquico en los jóvenes", en *Cuadernos Sociales*, 5, pp. 103-122, 2005.
- SIMONETTI, G & C. BONANTINI, "Trabajo y Salud Mental. Sobre el estudio de la vulnerabilidad y sus relaciones con las políticas de salud y cambio tecnológico", en *Psyberia*, 1, 2, 2009.

Encrucijadas en la educación de grado: interrogantes sobre la práctica docente en el encuentro con los futuros profesionales. Experiencia áulica de la Cátedra de Psicología Educativa II

Equipo de la Cátedra Psicología Educativa II
Grupo de Investigación: Investigación desarrollada
en el ámbito de la Cátedra de Psicología Educativa II
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

Este trabajo surge de las reflexiones sostenidas en la cátedra ante una problemática que se nos presentó en el desarrollo de las instancias de talleres y clases teóricas. Nos propusimos implementar una propuesta de análisis colectivo para indagar las representaciones que tenemos tanto los estudiantes como los docentes acerca de la formación de grado. Dicho análisis se convoca en virtud de que se presentaban una serie de actitudes y comportamientos en los estudiantes que interpretábamos como expresión de un desinterés por los contenidos y las modalidades de transmisión. Esto nos interpeló, en tanto sostenemos nuestras prácticas académicas apostando a una formación de profesionales críticos y comprometidos en prácticas sociales.

Palabras clave: formación académica - práctica profesional - transmisión - oficio

¿Generadores de pensamiento crítico? Jornada de géneros y diversidad sexual

Laura Arocena, Ernesto Bonicatto, Natalia Quinn,
Guadalupe Aguirre, Julieta Coll, Fernando Fariás,
Julieta Álvarez, Mirna Rafaelli, Noelia Casati
Grupo de Investigación: PSI 237
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

Este trabajo se inscribe dentro del Proyecto de Investigación: “El pensamiento crítico como productor de subjetividad en escenarios comunitarios educativos”, que es continuación del trabajo de investigación: “El hecho estético como productor de subjetividad en escenarios comunitarios educativos”.

El objetivo es indagar la presencia de pensamientos críticos, reflexivos, sobre temas éticos y/o relacionados con Derechos Humanos.

El dispositivo utilizado en esta oportunidad consistió en la realización de unas jornadas que abordaron la temática de géneros y diversidad sexual desde diferentes lenguajes: talleres, murales, música, radios abiertas, con la realización de un trabajo de elaboración sobre el acontecimiento.

La población participante estaba constituida por estudiantes y docentes de diversas facultades, integrantes de organizaciones sociales, etc.

Evaluamos favorablemente la participación de las/los estudiantes en las producciones por su deconstrucción del sistema binario inherente a la producción teórica hegemónica sobre la sexualidad, posibilitando así la apertura del habla social, generando una fractura en el “de eso no se habla”.

Palabras clave: pensamiento crítico - géneros - comunidad educativa – afectaciones

Creemos que es deber de la Universidad apropiarse y desarrollar las capacidades innovadoras de los colectivos sociales, apuntando a los lugares de surgimiento de nuevos malestares y de nuevas formas de conocimiento, lugares de aprendizaje por antonomasia pues se conjugan lo nuevo y lo viejo, la narrativa tradicional con la perspectiva globalizante.

Desde nuestra perspectiva, aprender sería la capacidad creativa de apropiación de estrategias y conocimientos por parte de los sujetos implicados en procesos de transformación social desde donde está jugada la propia identidad. Tener en cuenta la tensión entre lo global y lo local, lo micro y lo macro, lo cerrado y lo abierto nos permitirá abordar las situaciones desde su dimensión educativa-política.

La intervención en el campo educativo implicará la creación de medidas micropolíticas necesarias para la construcción de proyectos identificatorios que, como diría Piera Aulagnier “nos conviertan en aprendices de historiadores, preñados de futuro”.²⁰³

Nos interrogamos conjuntamente:

1. ¿Qué implica pensar críticamente?
2. ¿Qué producción de pensamiento crítico encontramos en lxs estudiantes de 5º de Psicología Educativa I?

203 AULAGNIER, P., *El aprendiz de historiador y el maestro-brujo. Del discurso identificante al discurso delirante*, Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1984.

Creo que en general todos lxs alumnxs han sido positivamente conmocionados por las Jornadas y que aún falta ver en su segundo trabajo parcial qué consecuencias prácticas tienen estas percepciones en la creación de un dispositivo que posibilite la aparición de pensamiento crítico en diferentes poblaciones.²⁰⁴

Toda generación está llamada a revisar y decidir con qué patrones se queda y qué patrones deja atrás porque los considera injustos. Para ello, hay que ser capaces de salirse del propio contexto histórico y mirarlo desde fuera, cuestión que sólo puede suceder mediante el pensamiento crítico, que posibilita la capacidad de comprender y analizar las realidades de un mundo complejo.

El pensamiento crítico consiste en poder reflexionar, analizar, argumentar y arribar a conclusiones por sí mismo. Pero estas nuevas ideas y prácticas que se asientan sobre lo singular incluyen a la vez lo colectivo, estarán en permanente relación a las preguntas acerca de qué sucede por fuera de mi propia existencia, por fuera de mi mundo personal. De este modo, en las aulas, trabajamos para posibilitar que los y las estudiantes vayan formando de un juicio propio y tomen conciencia de las distintas formas de discriminación y dominación que existen en el mundo, desde el punto de vista del sistema patriarcal y heteronormativo. Consideramos que el pensamiento crítico está fuertemente vinculado con la democracia, pues este sistema se asienta sobre la crítica y la diversidad de argumentos. La ciudadanía democrática se encuentra vinculada con la construcción de ciudadanos críticos e independientes.

Transformar las injusticias y las desigualdades, mejorar la convivencia y crear sociedades respetuosas de los derechos humanos e incluyentes de la diversidad, requiere la existencia de personas con competencias cívicas y éticas derivadas de un pensamiento que sea también abierto y flexible, capaz de revisarse a sí mismo.

En las ciencias sociales es fundamental ver lo que sucede en los cimientos y bases psicológicas o sociales de nuestra existencia y poder discernir en ellos nuestros condicionamientos, lo que nos aplasta y los que nos libera, igual que nuestra responsabilidad en las participación en valores, actitudes y formas de conducta discriminatorias o excluyentes que no respeten los derechos de las personas...

Subvertir las injusticias de nuestras sociedades frente a problemáticas complejas como la atención a las políticas de interculturalidad, de diversidad de género, el desarrollo de una economía que sea sustentable, que tenga en cuenta al ser humano junto con el entorno ecológico para terminar con la destrucción del planeta tierra, la justicia económica en la distribución de los bienes para cada uno de los habitantes del planeta, la construcción de una sociedad de derechos que sea capaz de decodificar la pretensión de manipulación de los mercados económicos y mediáticos. Subvertir estas injusticias pasa necesariamente por una revisión del pasado y las herencias que permean la cultura y las convenciones actuales. Herencias y convenciones de las cuales ni la ciencia, con su buscada y pretendida objetividad, está exenta.

¿Se comportan las personas de manera diferente al modo en que lo hacían en el pasado? Este tipo de aprendizaje implica un firme compromiso con el desarrollo del pensamiento, que se remonta a Sócrates, quien decía que una vida sin examen no vale la pena de ser vivida. Precisamente porque significaría vivir conforme a prejuicios y

204 *Jornadas “¿Hablamos de ciertas cosas? Géneros y diversidad sexual en Psicología y Educación” 2012*, organizadas por el Departamento de Psicología Educativa de la Facultad de Psicología y el Área de Diversidad Sexual de la Secretaría de Promoción Social de la Municipalidad de Rosario.

convenciones sociales que nos son impuestas desde el exterior. Pero junto a esta actitud que se propone revisar aquello que nos viene impuesto desde la tradición, podemos encontrar un interrogante que nos desafía. Si reconocemos que hay situaciones injustas, nos preguntaremos acerca de si pueden transformarse, cómo, cuándo y con quiénes. Detrás del pensamiento crítico siempre se encuentra la posibilidad de dudar de lo naturalmente dado.

Paulo Freire²⁰⁵ nomina a los obstáculos y barreras con que hombres y mujeres se encuentran dentro de la sociedad como “situaciones límite”. En la medida en que esto es percibido y destacado pasa a ser un problema que precisa ser discutido. Freire llama “actos límite” a las acciones necesarias para romper “situaciones límite”. Estos actos límite se dirigen a la negación y superación de lo dado.

El concepto que propone el autor ante estas realidades y qué hacer con ellas es: “LO inédito viable”. Este “inédito viable” es algo todavía no conocido pero ya soñado. No claramente vivido pero imaginado. Y es allí donde la creatividad, la imaginación, la potencia y la vida encontrarán su cauce para posibilitar que el agua siga fluyendo.

El intelecto crítico es aquel que:

Surge del deseo irrestricto de saber, se pregunta, indaga la realidad.

Da cuenta de la realidad interior y exterior mediante argumentos razonados.

Reconoce los límites que marcan su propia ignorancia y por ello...

Ejercita la humildad intelectual al reconocer que sus respuestas son provisionales, lo que motoriza la continua indagación.

Reconoce su carácter histórico, es decir, no se concibe como un producto pasivo de las circunstancias o el destino, sino que reconoce su capacidad para transformar y dar sentido a las circunstancias.

Ha desarrollado un sentido de responsabilidad para situar su acción individual en el contexto más amplio de las relaciones sociales.

Concibe las posibilidades de su libertad personal en relación con el compromiso de transformar la sociedad.

Entiende que esta transformación deberá ser colectiva y exige organización.

Saber escuchar otros puntos de vista y poder poner en cuestión el propio punto de vista, considerar al otro para formar una nueva opinión que lo incluya, son momentos fundamentales del pensamiento crítico. Estas acciones hacen posible la promoción del diálogo y la deliberación. Ello nos conecta con otras personas por medio de un entendimiento que genera lazos y reconocimiento mutuo, mayor convivencia y respeto por los demás. Asimismo la empatía sucede cuando somos capaces de entender las emociones de los demás y ponernos en su lugar.

Encrucijada *psi*

Encrucijada, tal como es definida por el diccionario, significa un panorama de varias opciones donde no se sabe cuál elegir, como el punto donde se cruzan varios caminos o como trampa que se prepara para hacer daño. Emboscada. Dilema. Y para restringir un poco la cuestión, esta encrucijada es *psi*. En este sentido, queremos destacar que no casualmente Sigmund Freud, en el “Proyecto de psicología para neurólogos”²⁰⁶ llamó *psi* a las neuronas responsables de la *memoria*. Luego volveremos sobre este punto.

205 FREIRE, P., *Cartas a Guinea-Bissau: Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, México: Siglo XXI, 1977.

206 FREUD, S. (1895) “Proyecto de psicología para neurólogos”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen I, Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

Si volvemos a los primeros significados de la palabra encrucijada –un panorama de varias opciones donde no se sabe cuál elegir, o punto donde se cruzan varios caminos–, la encrucijada nos compele, por lo menos, a elegir, a posicionarnos, a responsabilizarnos, es decir, que sin querer queriendo, en nuestra decisión, tomemos la decisión que tomemos, vamos a estar implicados. Y esto nos introduce en la *política*, entendida como el arte de conducir un asunto para alcanzar un fin, dicho de otra manera, como el proceso orientado ideológicamente hacia la toma de decisiones para la consecución de los objetivos de un grupo. Aristóteles decía que los seres humanos somos animales políticos. Somos concientes de que nuestras decisiones, nuestras elecciones, conllevan un posicionamiento político. Nosotros tampoco somos *neutrales*. De igual modo, que por el solo hecho de ser sujetos no podemos ser *objetivos*. Si hay un planteo interesante desde el psicoanálisis es que la representación antecede al sujeto, dice Silvia Bleichmar: “La vida es un intento de apropiación de esas representaciones que a uno le llegan a la cabeza”.²⁰⁷ Eugenio Zaffaroni comentó en la presentación de su libro *La cuestión criminal* que al referirse a la construcción social de la realidad frente al dueño de un medio de comunicación importante, este último le decía que él mostraba la realidad, es decir, no la construía. Da gracia la reflexión de Zaffaroni cuando remata: “el señor pasaba por alto cinco mil años de Filosofía. Él no construía la realidad, la mostraba”.

Podemos arriesgar entonces, que la realidad es un recorte, una construcción subjetiva, que nuestra lectura o nuestra interpretación está determinada por el *contexto*. La psicoanalista Silvia Bleichmar hace una distinción entre producción de subjetividad y constitución del psiquismo.

Sin duda hay cambios en la subjetividad, pero eso no quiere decir que cambien las condiciones de constitución psíquica. La producción de subjetividad alude a los modos históricos, sociales, políticos con los que se producen sujetos sociales. La producción de subjetividad cambia históricamente. Pero no es que cambia para siempre, cambia por épocas.²⁰⁸

De esta manera, entendemos que si el contexto nos condiciona y la realidad es una construcción, esto no acontece naturalmente, con naturalidad. Es decir que formamos parte de la realidad, por lo tanto estamos implicados sea cual fuere nuestro posicionamiento. En este sentido, sería ilusorio pensar que no nos concierne.

Ahora bien, si de alguna u otra manera estamos implicados, nos posicionamos y acá está el *quid* de la cuestión: ¿Cómo lee la realidad el psicólogo en formación? ¿Cómo opera en ella? ¿De qué herramientas conceptuales se vale? ¿Vale todo? ¿Qué criterios de verdad maneja? ¿Y de realidad? ¿Qué características posee la opinión? ¿Qué lugar tienen la fundamentación y la argumentación? ¿Cómo logramos corrernos del puro prejuicio? ¿Es posible pensar en una neutralidad política en la formación académica del futuro psicólogo? Y entonces, ¿cómo nos posicionamos? Nos posicionamos de múltiples maneras: desde el prejuicio, desde el sentido común, con ingenuidad, siendo críticos, aceptando, resistiendo, transformando...

Retomando los discursos de lxs estudiantes provenientes de las Jornadas, evaluamos muy favorablemente la participación por su deconstrucción del sistema binario

207 BLEICHMAR, S., *La subjetividad en riesgo*, Buenos Aires: Topía, 2005.

208 *Ibidem*, p. 134.

inherente a la producción teórica hegemónica sobre la sexualidad, posibilitando así la apertura del habla social, generando una fractura en el “De eso no se habla”.

Bibliografía

AULAGNIER, P., *El aprendiz de historiador y el maestro-brujo. Del discurso identificante al discurso delirante*, Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1984.

BLEICHMAR, S., *La subjetividad en riesgo*, Buenos Aires: Topía, 2005.

FREIRE, P., *Cartas a Guinea-Bissau: Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*, México: Siglo XXI, 1977.

FREUD, S. (1895) “Proyecto de psicología para neurólogos”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen I, Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

Desdibujamiento de límites público/privado: aproximación cualitativa a sus implicancias sobre las conductas sexuales

Raúl Gómez Alonso, Carla Gaido,
Mirta Granero, Mariela Lindozzi., Patricia Meroni
y Roberto Retamar
Grupo de Investigación: PSI 222
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

Es sumamente consensuado el hecho de que una de las características fundamentales de la entrada a la posmodernidad está dada por el desdibujamiento de los límites entre los ámbitos público y privado.

Este desdibujamiento ha tomado en lo sexual la particularidad de hacer visible, en espacios públicos, aquello que era considerado por muchos como lo más íntimo. Ha puesto a todos de una u otra forma frente al fenómeno, algunos como protagonistas y otros como espectadores, pero ninguno indiferente.

La interpenetración de lo privado en lo público, de esta irrupción de la intimidad de algunos en la vida de todos, marca un nuevo estado en las modalidades que adquieren las conductas sexuales y las relaciones sociales.

El estudio busca responder al interrogante: ¿Qué modalidades específicas adquieren las conductas sexuales como efecto del desdibujamiento de los límites público/privado a partir de la producción simbólica de los actores?

Para abordar el problema se planteó un estudio descriptivo con diseño de teoría fundamentada y utilización de los métodos de comparación constante e inducción analítica que apuntó a la comprensión del sentido que adquieren las conductas sexuales en nuestra cultura. Se trabajó con un sistema de categorización deductivo/inductivo y una muestra teórica inicialmente conformada por treinta (30) sujetos seleccionados mediante el criterio de minimización/maximización de diferencias.

En el estudio se consideraron tres momentos. En la primera fase se trabajó sobre la contextualización de las teorías generales (para validar esas teorías en espacio y tiempo). En la segunda fase se focalizó en la observación de conductas sexuales en espacios públicos, y en la tercera fase (en proceso) se busca mediante entrevistas en profundidad la producción simbólica de los actores acerca de esta interpenetración de los espacios público/privado.

Como conclusiones parciales resulta importante remarcar que el término *borramiento* utilizado por la mayoría de los teóricos de la posmodernidad para hacer referencia a la situación que se presenta entre los ámbitos público/privado, debería ser sustituido por *desdibujamiento* ya que es necesario pensar que los límites no están borrados sino borrosos y como lo borroso dificulta su lectura, consideramos particularmente difícil la lectura de este fenómeno cultural.

Los hechos observados durante la primera fase permitieron constatar las teorías generales de la posmodernidad. Algunas situaciones que dan cuenta de lo dicho son publicaciones sobre situaciones de la vida privada en redes sociales, personas escuchando música a alto volumen en medios de transporte público, etc.

En la segunda fase del presente estudio se trabajó sobre observaciones específicas de conductas sexuales en espacios públicos como por ejemplo una relación coital en un transporte público, sexo oral en un cine y masturbación en el mismo espacio, entre otras. Nuevamente los espacios públicos y privados quedan desdibujados.

En la tercera fase de entrevistas en profundidad se intentará construir el sentido asignado por los sujetos, no sólo al desdibujamiento de barreras público/privado en las conductas sexuales, sino también al lugar del sujeto espectador de dichas conductas, la sensación perceptual y la impresión personal. Asimismo surgen categorías emergentes tales como: pasividad, sometimiento, fantasías sexuales, naturalización, ilusión, invisibilidad/visibilidad, sobre las cuales se elaborará teoría sustantiva.

Palabras clave: desdibujamiento - límites - público/privado - conductas sexuales – posmodernidad

Introducción

Asistimos a una era de grandes modificaciones en todos los ámbitos culturales signada por el ingreso a la posmodernidad. Muchos de estos cambios han sido ampliamente estudiados y han surgido teorías y relatos que dan cuenta con detalle de los múltiples efectos en lo cotidiano. Sin embargo, no ocurre lo mismo en relación a las nuevas expresiones y modalidades que adquieren las conductas sexuales.

El término *posmodernidad* designa: “el estado de la cultura después de las transformaciones que han afectado a las reglas de juego de la ciencia, de la literatura y de las artes a partir del siglo XIX”²⁰⁹

El paso de la modernidad a la cultura posmoderna se da a fines de los años ‘50 cuando las sociedades entran en la edad denominada *posindustrial*. Una serie de acontecimientos enmarcan este pasaje, dentro de los cuales tienen destacada relevancia la aparición de las ciencias y las técnicas llamadas de punta: la cibernética, la informática, computadoras, los bancos de datos, etc.

El desarrollo de estas nuevas tecnologías caracteriza la cultura posmoderna y determina de ahí en más el modo de producción y circulación de los conocimientos. La adquisición, clasificación, posibilidad de disposición y explotación de los conocimientos es modificada por el acceso a las mismas.

Los desarrollos tecnológicos de la posmodernidad –satélites, informática, digitalización– determinaron un aumento creciente de la importancia simbólica y material de los medios masivos de comunicación, al punto tal que el ciudadano contemporáneo conoce la realidad que lo circunda casi exclusivamente a través de ellos.

Las tecnologías audiovisuales tienen un papel hegemónico en la comunicación y gracias a ellas todo es omnipresente, con todo se puede jugar; y todo lo ocupan: la televisión no transmite sucesos que acontecerían igualmente sin ella, sino que las cosas son hechas para ser televisadas.²¹⁰

La televisión presenta la particularidad de unificar el registro directo con la transmisión en directo, esto lleva a creer que aquello que se ve es exactamente lo que es y sucede en el momento en que se lo ve. Las cosas se ven sin indicación de lo que debe verse, generando la ilusión de estar allí.²¹¹

209 LYOTARD, J., *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*, Madrid: Ediciones Cátedra, 1987, p. 7.

210 OBIOLS, G. y S. DI SEGNI, *Adolescencia, posmodernidad y escuela secundaria*, Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1994, p. 55.

211 Cfr. SARLO, B., *Escenas de la vida postmoderna. Intelectuales, arte y videocultura*, Buenos Aires: Editorial Ariel, 1994.

La era posmoderna entonces, se caracterizaría por la interpenetración entre el ámbito público y el ámbito privado. Las redes sociales (facebook, twitter, etc.) marcan formas de encuentro virtual con otros conocidos y desconocidos desde el espacio privado hacia el espacio público. El modelo del Reality Show: La casa de Gran Hermano Holandesa, la casa de cristal en Chile, Operación Triunfo de España, son modos postmodernos de apelar a la mirada de lo privado sin barreras, imposibilitando el encuentro físico entre los que observan y los observados.

Constituyen la manifestación de mecanismos de visibilización permanente de los sujetos, en una puesta en escena en donde éstos forman parte de un régimen escópico ininterrumpido.²¹²

Los medios de comunicación masiva, de manera privilegiada la televisión, a través de la publicidad y la emisión de múltiples programas centrados en mostrar la vida privada de los *famosos* y de los que no lo son tanto, evidencian la transformación de aquello que respecta al ámbito privado en un objeto de consumo del orden de lo público.

La sexualidad es una construcción subjetiva y social, a partir de la identificación con uno de los dos géneros sexuales hegemónicos o con géneros alternativos, independiente de los órganos sexuales con los que se nació. Actualmente las imágenes sexuales eróticas televisivas, ciertas voces y músicas que surgen de los medios, los afiches callejeros, las líneas calientes, los intercambios por Internet, las vestimentas sugerentes, los sobreentendidos y la proliferación de referencias sexuales en casi todos los órdenes sociales parecen habernos arrojado a una especie de pansexualismo o inflación de la sexualidad. Sin embargo, este innegable fenómeno obsceno no es un invento postmoderno. Su origen, fundamento y desarrollo comenzó en plena madurez de la modernidad. Nosotros, simplemente, asistimos a su consumación. Y como sabemos, lo que se consume, se consume.²¹³

Entonces, estas nuevas expresiones sexuales, ¿no serían indicadores del desdibujamiento de los límites entre lo público y lo privado?

Si bien la mayoría de los autores hacen una marcada referencia a la modalidad que las conductas sexuales adquirieron con al ingreso a la posmodernidad donde la sexualidad pasó de lo físico a lo virtual, el contacto corporal fue sustituido por el contacto con la imagen, las relaciones duales aparecieron mediadas por la presencia de las computadoras; en la actualidad las relaciones parecen haber tomado un curso diferente.

Hoy nos encontraríamos ante una forma mucho más pública de manifestación de las sexualidades. Con las modificaciones culturales, las conductas sexuales sufrirían múltiples cambios centrados en una característica particular que las reuniría: hacer público aquello del orden de lo privado. Se entiende por *privado* aquello “que pertenece al ámbito personal o familiar”, “que se realiza para un pequeño grupo, sin formalidad ni ceremonia”. En oposición se encuentra lo *público* como aquello “sabido o conocido por todos”, “para todos los ciudadanos o para la gente en general, se opone a privado” según el *Diccionario de la Lengua Española*. Decimos entonces, respecto de las conductas

212 KEISMAJER, M., “La construcción mediática de la fama. Los Reality Shows Musicales. El caso de Operación Triunfo”, en *Astrolabio - Revista virtual del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba*. Número 1, 2004, p. 13 en <<http://www.astrolabio.unc.edu.ar/articulos/estudiosdeldiscurso/articulos/keismajer.php>> [Consulta: 7 de octubre de 2011].

213 DÍAZ, E., “Sexo Virtual”, en *Educación Sexual del Diario Página/12*, Fascículo 17, Entrevista, Argentina, 12/02/2007, p. 4.

sexuales, que la modalidad que fueron adquiriendo en la cultura posmoderna es del orden de aquello que se da a saber para todos.

El desdibujamiento de los límites entre lo público y lo privado habría tomado en lo sexual la particularidad de exponer aquello que era considerado por muchos como lo más íntimo a los espacios públicos. Habría puesto a todos de una u otra forma frente al fenómeno, algunos como protagonistas y otros como espectadores, pero ninguno indiferente.

Es preciso aclarar que cuando hablamos de sexualidad estamos operando en ella un recorte para hacer alusión específica a las prácticas sexuales. En relación a esto último y en función de los procesos culturales que marcan la tendencia a la evanescencia de las cosas, la aparición de nuevas formas de vincularse y las variaciones en las modalidades de la intimidad sexual, ya no resultaría del todo correcto utilizar el término *prácticas* para referirse a lo sexual, ya que lo que se practica es lo que se hace cotidianamente y por tanto implica fijeza. Hoy aparece como más adecuado el uso del término *conducta sexual* que aporta la idea de labilidad, modificación y cambio. Este mismo viraje discursivo, producto del viraje cultural, ha hecho necesario modificar el término *orientación sexual* por el de *preferencia sexual*, debido a iguales circunstancias.

La interpenetración de lo privado en lo público, de esta irrupción de la intimidad de algunos en la vida de todos, marca un nuevo estado en las modalidades que adquieren las conductas sexuales y las relaciones sociales.

El presente estudio procura responder al interrogante: ¿Qué modalidades específicas adquieren las conductas sexuales, como efecto del desdibujamiento de los límites público/privado, a partir de la producción simbólica de los actores?

Desarrollo

El estudio se planificó intentando develar los siguientes objetivos:

Objetivo General

Explorar y describir las modalidades específicas que adquieren las conductas sexuales como efecto del desdibujamiento de los límites público/privado, a partir de la producción simbólica de los actores.

Objetivos Específicos

Analizar manifestaciones culturales que sean identificadas como prototípicas del borramiento de barreras público/privado.

Caracterizar modalidades adquiridas por las conductas sexuales en la actualidad.

Inducir las relaciones establecidas entre ambos procesos.

En función del logro de dichos objetivos, se elaboró un estudio descriptivo, con diseño de teoría fundamentada,²¹⁴ utilizando como estrategias metodológicas los métodos de comparación constante e inducción analítica; ya que si bien se apuntó a que la teoría pueda ser construida a través de la interacción con los datos, descubriendo los conceptos y relaciones que permitan organizar esquemas teóricos explicativos de las conductas sexuales, también fue parte del objetivo de investigación el poder establecer cierto grado de generalización en sus caracterizaciones.

En cuanto al sistema de categorización, se adoptó como estrategia una categorización deductivo - inductiva, que permitió a partir del marco teórico utilizado definir las siguientes macrocategorías iniciales: Sexualidad - Público / Privado - Conductas sexuales. Luego se procedió a la elaboración de listas de rasgos, a partir de los registros en el contexto natural, que permitieron la determinación de categorías emergentes. En cuanto a los sujetos del estudio, se decidió la integración de un muestreo teórico,

214 STRAUSS, A. y B. GLASSER, *El desarrollo de la Teoría Fundada*, Chicago, Illinois: Aldine, 1967.

seleccionando a aquellos sujetos considerados suficientes para contribuir al desarrollo de una teoría sobre las conductas sexuales en la actualidad. Se siguió el modelo de minimización - maximización de las diferencias entre los casos seleccionados, ya que las semejanzas permiten la identificación de las categorías y el esbozo de sus atributos, mientras que las diferencias permiten la elaboración de los atributos de las categorías, la determinación de sus subvariantes y la delimitación de su alcance. Si bien el número definitivo de sujetos no está establecido, debido a que se requiere lograr el nivel de saturación, es decir que todo dato adicional que se recolecte no agregue información significativa, se estimó el inicio con una selección de 30 (treinta) sujetos. Estos sujetos diferían en cuanto a género, edad y preferencia sexual, pero eran homogéneos en cuanto a los lugares a los que asisten. En relación a los escenarios, se tomaron en el inicio 4 (cuatro) espacios con características homogéneas en cuanto al grado de presencia de conductas sexuales: un cine con proyección de películas condicionadas, y tres discotecas a las que asisten sujetos con distintas preferencias sexuales.

Para la producción de los datos se seleccionaron como técnicas la observación participante y la entrevista en profundidad. Los datos producidos fueron analizados a partir de la utilización de análisis de discurso desde una perspectiva etnometodológica. Se procedió a la categorización y codificación de los datos mediante sistemas de categorización abierta, axial y sistemática para finalmente realizar una tematización interpretativa y luego elaborar esquemas de teorizaciones que permitan cierto grado de generalización. Esta última fase se encuentra en proceso.

Conclusiones

Borramiento *versus* Desdibujamiento

Pensar la posmodernidad y sus características nos remite a revisar necesariamente las dimensiones de lo público y lo privado y las modificaciones que han sufrido en el campo de sus interrelaciones.

Si analizamos algunos de los autores que refieren a estas relaciones²¹⁵ nos encontramos con que todos ellos hacen referencia a un borramiento de fronteras/límites entre el ámbito de lo público y el de lo privado, cuya manifestación se hace patente fundamentalmente en la presencia cada vez mayor de una intimidad hecha pública. Se trata de un estado en que la voluntad se repliega fronteras adentro del yo y aparecen gran cantidad de programas televisivos y radiales que se disputan el espacio de lo privado. Lo privado pierde sus límites y se disuelve en lo público.²¹⁶

Ahora bien, si nos detenemos en el sentido asignado al término borramiento estaríamos indicando una desaparición, nulidad, ausencia total de dicho límite y por lo tanto una superposición indiscernible entre lo público y lo privado.

Sin embargo, la realidad que se nos presenta creemos que habla de otra cosa. Los hechos sugieren claramente que dichos límites no han desaparecido, sino que permanecen, pero con otras características. Se encuentran en una dimensión menos visible; tal vez no conservan su valor de frontera marcando una clara línea divisoria que anuncia los fines de un territorio y el comienzo de otro. Pero están. Borrosos, indefinidos, superpuestos, interpenetrándose. Desdibujados.

215 Cfr. PAULOCCHI, O., "Adolescentes en búsqueda de un goce pleno", en *Controversias en psicoanálisis de niños y adolescentes*, Número 3, 2010. KEISMAJER, M., *Op. Cit.*, supra, nota 4. BAUMAN, Z., *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*, Buenos Aires: Paidós, 2007. SARLO, B., *Op. Cit.*, supra, nota 2.

216 LIPOVETSKY, G., *El crepúsculo del deber*, Barcelona: Editorial Anagrama, 1994.

Este desdibujamiento implica entonces la pérdida de claridad entre los ámbitos público y privado, ya que sus límites/fronteras se encuentran borrosos dificultando la lectura de la realidad.

Desdibujamiento y contexto

Llevando el concepto de desdibujamiento al plano de la observación, se decidió convalidar las teorías generales enmarcándolas en nuestro contexto espacio temporal.

De esta manera se diseñó una planilla de registro para las observaciones realizadas en la que pudieran volcarse no sólo los hechos objetivos, sino también las percepciones de los actores frente a la situación de observación.

Los hechos observados permitieron constatar, en situaciones muy variadas, que las fronteras entre los ámbitos público y privado permanecen, aunque de una forma cada vez más difusa.

Una de las observaciones más representativas fue la realizada en las llamadas redes sociales. Tal es el caso de Facebook, la más utilizada en la actualidad.

Si hacemos una traducción literal de su nombre original en inglés hablaríamos de “cara-libro”, un libro público en el que se muestran las caras; un canal de escucha para que la persona descubra su intimidad a la oreja anónima de miles de usuarios y se someta a su mirada. Un espacio virtual que invita a otros a encontrarse a partir de lo que se muestra en un espacio que se torna público. La imagen de cada usuario queda ahí al descubierto para ser mirada.

Aparecen allí fotos de todo tipo, encuentros sociales de amigos o compañeros de alguna actividad deportiva, viajes familiares, hasta la comida que sirvieron en el bar de la esquina. Todo queda documentado, imágenes que dejan de ser privadas para ser miradas por todos.

Pero no sólo son las imágenes las que se hacen públicas en este espacio virtual, también éste es un lugar para *expresarse* que invita a sus millones de usuarios a responder a la pregunta: “¿en qué estás pensando?”.

Nos encontramos así con una de las características de la posmodernidad, la exaltación de la expresión por la expresión misma, quitando el acento al contenido de lo que se dice. Se leen con naturalidad en Facebook los sucesos relatados por cualquier usuario que hacen a su vida privada.

En este sentido, es interesante mencionar las observaciones realizadas sobre las publicaciones de un usuario durante el transcurso de un año, en las cuales menciona sus sentimientos generados por la muerte de un familiar detallando, sin metáforas (¿sin límites?), los sucesos y afectos experimentados.

La cultura virtual se articula en el terreno de una multiplicidad de fragmentos dispersos. Diversos saberes y prácticas sociales, privadas y públicas: religiones, deportes, ciencia, política, música y hasta los sentimientos asumen las formas de la seducción y el consumo y se ofrecen adaptados a la gama de todos los gustos e intereses posibles. Lipovetsky²¹⁷ señala esta particularidad cuando describe las sociedades de los servicios a la carta: cada cual elige y combina sus gustos como quiere. Todo debe ser exhibido y de ser posible en directo, no importa de qué se trate, ya que importan más los hechos que los valores.

Esta misma tendencia a la manifestación en público de conductas reservadas al ámbito privado pudo observarse en el plano de los comportamientos sexuales.

Tensionando conceptos

217 LIPOVETSKY, G., *Op. Cit.*, supra, nota 8.

Se torna imprescindible a los fines del presente estudio volver a detenerse en el análisis del concepto de límite y la forma en que ha sido referenciado tradicionalmente en el campo social.

Cuando se habla de límite, habitualmente, se hace referencia a una clara marca divisoria entre espacios, que hace tope a uno de ellos y que lo diferencia con precisión del otro.

La categoría límite pasó de ser un simple referente que unía o separaba los conceptos centrales del trabajo, es decir, los espacios público y privado, a transformarse en el articulador principal de la investigación. Los cambios en los comportamientos sexuales se hallan ligados, fundamentalmente, a la imposibilidad, a la dificultad en la lectura de los límites. Límites que operan en diversas dimensiones y por desdibujados dificultan la lectura del comienzo y el fin de otros espacios.

Las preguntas que se abren a partir del análisis nos llevan a cuestionarnos por otros límites y por otras diádas. Límite ente la fascinación y el rechazo, entre lo que se hace visible y lo invisibilizado, entre la elección y el sometimiento, entre la fantasía y la realidad, entre el erotismo y la pornografía, entre la naturalización y la sorpresa, entre la pasividad y la actividad, entre la transgresión y lo prohibido.

Preguntas que permitirán la elaboración de teoría sustantiva sobre los comportamientos sexuales y las relaciones sociales en la era actual, a ser validadas por los propios protagonistas de la realidad.

Bibliografía

BAUMAN, Z., *Miedo líquido. La sociedad contemporánea y sus temores*, Buenos Aires: Paidós, 2007.

CARPINTERO, E., “La sexualidad evanescente. La perversión es el negativo del erotismo”, en *Revista Topía*, Año XIX, Número 56, 2009, pp. 3- 5.

COCIMANO, G., “Sexo virtual. El deseo en la era cibernética”, en <<http://personales.ciudad.com.ar/gcocimano/index.htm>> [Consulta: 23 de agosto de 2009].

COLELLA, J. *et al.*, *La eclosión de la tecnociencia y el poder en La ciencia y el imaginario social*, Buenos Aires: Editorial Biblos, 1998.

DÍAZ, E., “Sexo Virtual”, en *Educación Sexual del Diario Página/12*, Fascículo 17, Entrevista, Argentina, 12/02/2007.

DÍAZ, E., *La postsexualidad. El miedo al cuerpo del otro en La ciencia y el imaginario social*, Buenos Aires: Editorial Biblos, 1998.

KEISMAJER, M., “La construcción mediática de la fama. Los Reality Shows Musicales. El caso de Operación Triunfo”, en *Astrolabio - Revista virtual del Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba*. Número 1, 2004, en <<http://www.astrolabio.unc.edu.ar/articulos/estudiosdeldiscurso/articulos/keismajer.php>> [Consulta: 7 de octubre de 2011].

LIPOVETSKY, G., *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*, Barcelona: Editorial Anagrama, 1986.

— *El crepúsculo del deber*, Barcelona: Editorial Anagrama, 1994.

LYOTARD, J., *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*, Madrid: Ediciones Cátedra, 1987.

OBIOLS, G. y S. DI SEGNI, *Adolescencia, postmodernidad y escuela secundaria*, Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1994.

ORMANDO, M., “La regulación de la sexualidad” en *Revista Topía*, Año XIX, Número 56, 2009, pp. 6- 7.

- PAULOCCHI, O., “Adolescentes en búsqueda de un goce pleno”, en *Controversias en psicoanálisis de niños y adolescentes*, Número 3, 2010.
- SARLO, B., *Escenas de la vida postmoderna. Intelectuales, arte y videocultura*, Buenos Aires: Editorial Ariel, 1994.
- STRAUSS, A. y B. GLASSER, *El desarrollo de la Teoría Fundada*, Chicago, Illinois: Aldine, 1967.

Psicoanálisis y teorías *queer*. Del determinismo, la libertad y la responsabilidad en la sexualidad

Nicolás Bruvera y Nahuel Rey
Grupo de Investigación: PSI 257
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

Foucault entiende que el poder en nuestras sociedades no funciona principalmente reprimiendo pulsiones sexuales espontáneas, sino por la producción de múltiples sexualidades, y que mediante la clasificación, distribución y jerarquización moral de esas sexualidades, los individuos que las practican pueden ser aprobados, tratados, marginados, secuestrados, disciplinados o normalizados.

Así la sociedad burguesa no fija fronteras a la sexualidad y prolonga sus diferentes formas. Se le pide al sujeto que hable de ella sólo para hacerlo callar. La confesión se sostiene como instancia para arrancarle la verdad al sexo. Exhorta a que el sujeto enuncie su verdad. Por efecto de la diseminación de esta lógica, se construyó una ciencia de la confesión.

No se trata de construir una verdad, sino un saber sobre el sujeto, sobre la sexualidad.

Foucault entendía que los movimientos políticos de liberación sexual han sido cómplices del régimen moderno de la sexualidad. David Halperin reafirma esta idea planteando que la liberación sexual tal vez haya liberado nuestra sexualidad, pero no nos ha liberado *de* nuestra sexualidad. La clase de libertad que la liberación sexual ha producido nos impone un sometimiento más insidioso. Son los movimientos de liberación los que atan con más fuerza a aquello que, en palabras de Foucault, se tiene que resistir.

Por ello Foucault va a plantear prácticas de libertad, siendo la resistencia el operador activo y creativo. Desde el psicoanálisis se puede leer que las prácticas de libertad no son sin un determinismo que las soportan, esto es, el estatuto deseante de un sujeto es efecto de una legalidad que coapta y dirige toda práctica posterior.

Tal como escribe Lacan, de nuestra posición de sujeto somos siempre responsables, y en ese sentido cabe la pregunta: ¿Que relación habría, en tanto resistencia activa, entre las prácticas de libertad foucaultianas y el acto de tomar a nuestro cargo la propia posición deseante?

Palabras clave: práctica - discurso - determinismo - sexualidad

Psicoanálisis y teorías *queer*

Adelmo Manasseri
Grupo de Investigación: PSI 257
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

Desde la época de Freud a nuestros días las costumbres y las relaciones entre los sexos han variado significativamente. También en la cultura y en la legalidad se han modificado prohibiciones y permisividades: el reconocimiento al matrimonio homosexual, a la identidad de género y la incorporación del femicidio en las legislaciones penales evidencia estas diferencias.

A su vez, las décadas recientes han visto surgir nuevas teorías sobre la sexualidad humana como los estudios de género, las tesis de Foucault y las teorías *queer* (que incluyen la performatividad del sexo según Judith Butler). Desde algunas de ellas el psicoanálisis es cuestionado y asociado al patriarcalismo y hasta al discurso homofóbico.

La lectura crítica, que orienta metodológicamente nuestra investigación, interroga estos posicionamientos y las nuevas demandas homosexuales de integración social. Se trata de reflexionar sobre la vigencia interpretativa del psicoanálisis y de los discursos en torno a la diversidad sexual en la época, así como de analizar la confianza –quizás excesiva– en los logros del discurso jurídico. Sostenemos que de este modo, se suele desconocer la potencia de la equívocidad de la lengua.

Palabras clave: psicoanálisis - *queer* - sexualidad - homofobia

Experiencias formativas en Psicología en emergencias y desastres en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario

Susana M. Sainz
Grupo de Investigación: PSI 259
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

Este trabajo presenta la articulación entre investigación, formación, intervención/lecciones aprendidas, aplicadas a experiencias académicas en la formación de grado, posgrado y cursos de capacitación destinados a trabajadores de emergencias, realizados en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario.

Dichas actividades aportan desarrollos conceptuales actuales sobre Salud Mental en la especificidad de situaciones de Emergencia y Desastres (no presentes en la formación académica habitual, aunque dichas situaciones se multiplican en intensidad y frecuencia mundialmente y requieren del aporte disciplinar del psicólogo) y concepciones y abordajes en Salud Mental según las fases antes, durante y después; estrategias de intervención a damnificados directos, a familiares, a la comunidad, a medios de comunicación y al equipo interviniente.

De acuerdo a fines expositivos, agruparemos las experiencias de *formación en Psicología en emergencias* diseñadas y desarrolladas en la Facultad de Psicología, en tres grupos:

1) Cursos de Capacitación para emergencistas

Las investigaciones realizadas (incluso las tesis de maestría y de Doctorado) desde 1997 en adelante profundizaron la comprensión de las características del impacto emocional, desde la ecuación *persona-rol-campo de trabajo*, entendiendo ese registro subjetivo como expresión vivencial de las características disruptivas de la situación objetiva de emergencia.

También se indagaron las estrategias de afrontamiento ante el impacto emocional, a las que recurren espontáneamente (al carecer, en general, de instrumentación psicológica al respecto) los trabajadores de emergencias, con la intención de promover su salud mental y en consecuencia, mejorar el desempeño y prevenir los efectos acumulativos, tanto en intensidad como en duración.

Se fueron ampliando las muestras de distintos tipos de *trabajadores de emergencias*, en estudios comparativos.

Los resultados fueron transferidos en propuestas de instrumentación psicológica, tanto en la capacitación habitual en la organización de pertenencia de los *emergencistas* (por ejemplo: Asociación de Bomberos Voluntarios) como en Jornadas destinadas a diferentes tipos de trabajadores y realizadas en esta facultad, en otras universidades o en otras localidades y provincias convocantes.

2) Formación de Posgrado

Se efectuó una propuesta de Seminario que surgió de la profundización teórica realizada como cursante de la formación específica del Doctorado; de la sistematización y conceptualización realizada por los psicólogos integrantes del Comité de Crisis de Salud Mental en la inundación e Santa Fe (Libro: *La experiencia Santa Fe*, Rosario, Editorial Colegio de Psicólogos, 2003); y de la docencia en el curso de "Salud Mental en Emergencias y Desastres" destinado a psicólogos de la Red de Salud Pública (Curso Anual de Actualización en Problemáticas de Salud Mental, Gerencia de Salud Mental del Ministerio de Salud, del Gobierno de Córdoba, 2007).

3) Jornadas para estudiantes de la carrera de psicología.

La organización y estructura de dichas jornadas incluye conceptos generales sobre Prevención-Atención en Salud Mental (*antes, durante y después* de un desastre). Nociones básicas de Primeros Auxilios Psicológicos y de Primeros Auxilios Físicos. Manejo de la comunicación. El concepto de *Psicosocial*. Tipos de intervención según las fases del desastre. Estrategias de intervención en emergencias y desastres a damnificados directos, a sus familiares, a la comunidad, a los medios de comunicación y al equipo interviniente.

Palabras clave: psicología en emergencias y desastres - enfoque preventivo - formación - estrategias de intervención.

Las experiencias formativas como profesora de la Facultad de Psicología e investigadora sobre Psicología en Emergencias y Desastres, tienen antecedentes extrauniversitarios que se basan en diversas experiencias, investigaciones exploratorias y conceptualizaciones realizadas desde la Escuela de Psicología Social “Dr. Ernesto Pichón Rivière” (IRDES), desde el Equipo de Atención al primer “Centro de Ex Soldados Combatientes en Malvinas (1984/85)”, desde los Equipos de Intervención durante el evento crítico y en fase de regreso y recuperación en las inundaciones de 1986 en Rosario, desde el Equipo Interdisciplinario de investigación-acción de Trabajadores Voluntarios de Emergencias Sociales de Defensa Civil (1989 – 1992), desde el Taller para Trabajadores Voluntarios de Defensa Civil titulado: “Instrumentación psicológica para situaciones de emergencia social” (1990), desde los Cursos en la Cruz Roja Argentina, Filial Rosario (1992) y desde la lectura de los efectos psicosociales de la crisis del 2001: saqueos, corralito, asambleas barriales, etc.

En la actualidad, nos preguntamos: ¿Existe una política educativa para la formación de psicólogos en emergencias y desastres en las Facultades de Psicología de la Universidad Nacional? La respuesta es no.

Los problemas más frecuentes en la Atención de la Salud Mental en situaciones de emergencia son:

Reactivos = Durante: Poca/ nada acción preventiva = Antes.

Modelo de intervención: Asistencial y centrado en el trauma.

Actuaciones clínicas individuales ante impactos masivos y dinámicas colectivas.

Poca incidencia de lo psicosocial en decisiones políticas y organizativas.

Escasa sensibilidad cultural.

De esos problemas surgen tres mensajes:

No debemos pensar sólo en la psicopatología, sino también en una amplia gama de problemas de contenido psicosocial.

Nos hallamos ante la necesidad de ampliar la formación e instrumentación del profesional de Salud Mental.

Nos hallamos ante la necesidad de diseñar un enfoque preventivo en Salud Mental que permita organizar con anticipación los recursos, las amenazas y vulnerabilidades y las debilidades y fortalezas, para la organización de la población y la protección de su Salud Mental.

Para ello, es necesario y pertinente, un circuito de tres bases interrelacionadas:



A los fines expositivos de esta ponencia, agruparemos las experiencias de Formación en Psicología en Emergencias en tres modalidades, desarrolladas como docente de la Facultad de Psicología: 1) Cursos de Capacitación para emergencistas; 2) Formación de Posgrado y 3) Jornadas para estudiantes de la Carrera de Psicología.

1) Cursos de Capacitación para emergencistas

Estos Cursos tienen sus raíces más antiguas en la tarea de investigación-acción desde la psicología social, que realizamos como integrantes del Equipo Interdisciplinario de Trabajadores Voluntarios de Emergencias Sociales de Defensa Civil (1989- 1992) en el que quedaba como *asignatura pendiente* el abordaje del impacto emocional vivenciado por los trabajadores de emergencias.

Las investigaciones realizadas (incluso las Tesis de Maestría y de Doctorado), desde 1997 en adelante, profundizaron la comprensión de las características del impacto emocional desde la ecuación Persona - Rol - Campo de trabajo, entendiendo ese registro subjetivo como expresión vivencial –registro subjetivo– de las características disruptivas de la *situación objetiva* de emergencia. Esta investigación aportó la definición de la categoría de Impacto Emocional, mencionada en la literatura sobre el tema, aunque sin definiciones concretas, ni profundización conceptual de las implicancias bio-psico-sociales.

Tomando como punto de partida al Equipo de Emergencias, se pudo precisar y diferenciar el impacto agudo acumulativo respecto del impacto emocional cotidiano de la tarea.

Otro aspecto central, validado por la reiteración de las expresiones transmitidas por los emergencistas, consiste en la producción de un *registro consciente* de la vivencia de impacto emocional durante la situación misma.

La definición de *situación de emergencia social* (Ana Pampliega de Quiroga) refiere tanto a situaciones de ruptura de la cotidianeidad (hechos objetivos) que en la actividad del emergencista se caracterizan como *semiología del escenario* (tomando la expresión del Dr. Muro), como al impacto emocional (subjetivo) que la situación produce en las

personas emergencistas. Una *situación de emergencia social* implica: insuficiencia de información previa, sorpresa (escena inesperada), incertidumbre (en la escena), falta de recursos en la escena, agresiones y robos, pérdida de personal, falsa emergencia, contacto agudo con la muerte, sobrecarga del Sistema de Salud, entorno, noche.

El concepto de Impacto Emocional es tan abarcativo que, en el proceso salud - enfermedad, incluye tanto manifestaciones ligadas al polo de la salud como cambios cualitativos y efectos en diversos grados de aproximación al polo de la enfermedad.

Podemos diferenciar el impacto emocional que se produce inmerso o presenciando la situación a distancia, respecto de los efectos posteriores, ya fuera de la situación impactante.

También se indagaron las estrategias de afrontamiento ante el impacto emocional a las que recurren espontáneamente (al carecer, en general, de instrumentación psicológica al respecto) los trabajadores de emergencias, con la intención de promover su salud mental y en consecuencia, mejorar el desempeño y prevenir (en los tres niveles de prevención: primaria; secundaria y terciaria) los efectos acumulativos, tanto en intensidad como en duración.

Al mismo tiempo, se fueron ampliando las muestras de distintos tipos de Trabajadores de Emergencias, en estudios comparativos.

Los resultados fueron transferidos en propuestas de instrumentación psicológica tanto en la capacitación habitual en la organización de pertenencia de los emergencistas (por ejemplo: Asociación de Bomberos Voluntarios) como en Jornadas destinadas a diferentes tipos de trabajadores, realizadas en esta Facultad de Psicología (UNR), en otras universidades o en otras localidades y provincias convocantes.

Los objetivos de estos Cursos de Capacitación para emergencistas apuntan a:

- Familiarizar a los emergencistas con la comprensión e instrumentación psicológica de aspectos presentes en el impacto cotidiano de su tarea.
- Legitimar, especialmente en las conducciones o jefaturas de las organizaciones de pertenencia de los trabajadores de emergencias, la posibilidad de ocurrencia del impacto emocional en cada uno de ellos y la necesidad de expresión adecuada y oportuna.
- Ejercitar/instrumentar estrategias de afrontamiento saludables mediante la técnica de grupos operativos que permita potenciar las estrategias existentes, ya sean individuales (autocuidado), grupales (priorizando la capacidad de sostén y cuidado recíproco del equipo de trabajo) o de la organización de pertenencia.

Todo ello se trabaja a través de exposiciones teóricas básicas y técnicas participativas que singularizan el contenido según destinatarios:

- **Ingresantes:** se focaliza en la prevención primaria del impacto emocional, promoviendo el cuidado recíproco intraequipo.
- **Personal con años de tarea sin capacitación previa en Salud Mental:** se rescata la legitimidad de las diferentes expresiones del impacto emocional y se focaliza en los efectos agudos y acumulativos (prevención secundaria y terciaria).
- **Personal directivo en los tres niveles de prevención:** de ellos dependerán las posibilidades de atender o desestimar el impacto emocional y los efectos esperables en los trabajadores de emergencias a su cargo y en ellos mismos. En este grupo se generan espacios de encuentro, de intercambio, de contención y sostén para jefes (función solitaria) con dotación a cargo.

Es importante y necesario que el Equipo de Salud Mental que capacite esté absolutamente interiorizado del quehacer emergencista y las características específicas de su organización de pertenencia.

La estrategia de afrontamiento *entre pares* –integrantes del Equipo de Emergencia– es privilegiada, ya que reúne varios aportes: inmediatez, confianza, complementariedad y registro mutuo del impacto vivido, especialmente de las consecuencias no registradas por cada uno en forma singular, etc.

2) Formación de Posgrado

Esta propuesta de Seminario surge de: la profundización teórica realizada como cursante de la formación específica del Doctorado, la sistematización y conceptualización realizada por los psicólogos integrantes del Comité de Crisis de Salud Mental en la inundación de Santa Fe²¹⁸ en el Colegio de Psicólogos de Santa Fe, 2ª Circunscripción – Rosario, y la docencia en “Salud Mental en Emergencias y Desastres” destinada a psicólogos de la Red de Salud Pública.²¹⁹

El Seminario denominado “Salud Mental ante situaciones de Emergencias y Desastres. Concepciones y abordajes” tuvo los siguientes objetivos formativos:

- Aportar desarrollos conceptuales actuales sobre la Salud Mental en la especificidad de las situaciones de emergencia y desastres, no presentes en la formación académica de posgrado, siendo que dichas situaciones se multiplican en intensidad y frecuencia a nivel mundial y requieren del aporte disciplinar del psicólogo.
- Promover la rigurosidad científica del pensamiento en la profundidad que una labor de posgrado necesita y requiere mediante la lectura de bibliografía especializada basada en la conceptualización de experiencias y trabajos de investigación.
- Revisar textos en torno a conceptos básicos de la temática del impacto emocional en las emergencias y desastres: reacciones individuales y colectivas, vivencia traumática, vivencia de estrés y de lo siniestro, diagnóstico diferencial de las reacciones colectivas, nosología psiquiátrica estandarizada (TEPT), alexitimias, depresión, sobreadaptación, victimización, patologización, etc.
- Profundizar la categoría de Impacto Emocional teorizando sus manifestaciones en diferentes niveles (psíquico, neurofisiológico e interaccional) y sus consecuencias positivas o negativas en diferentes funciones de la interacción del individuo con su entorno (adaptación corporal, comunicación social y registro cognitivo).
- Reconsiderar diferentes concepciones y abordajes desde interrogantes tales como: las situaciones de desastre ¿son necesariamente patogénicas? ¿Qué relación hay entre la semiología del *escenario de la emergencia* y sus consecuencias psicosociales? ¿Es posible pensar abordajes desde un enfoque preventivo en Salud Mental?

3) Jornada Intensiva para estudiantes de la Carrera de Psicología

Se propone la articulación entre varios aspectos/objetivos formativos:

- ci) Aportar desarrollos conceptuales actuales sobre la Psicología en la especificidad de las situaciones de emergencia y desastres, no presentes en la formación académica de grado habitual, a pesar de que dichas situaciones se multiplican en

218 AA.VV., *La Experiencia Santa Fe*, Editorial Colegio de Psicólogos, Rosario, 2003.

219 SAINZ, S., *Curso Anual de Actualización en Problemáticas de Salud Mental*, Organizado por la Gerencia de Salud Mental del Ministerio de Salud del Gobierno de Córdoba, 2007.

intensidad y frecuencia a nivel mundial y requieren del aporte disciplinar del psicólogo.

- cii) Promover la aproximación a desarrollos actuales sobre el tema, que un futuro psicólogo necesita y requiere, con lectura de bibliografía especializada basada en la conceptualización de experiencias y trabajos de investigación.
- ciii) Revisar textos en torno a conceptos básicos de la temática del Impacto Emocional y sus efectos (agudos y acumulativos) en las emergencias y desastres.
- civ) Ubicar al psicólogo como trabajador de la salud integrado en el equipo de APS y qué preparativos y planes en salud mental desarrollar, ante posibles emergencias.

Las Jornadas se proponen desarrollar en el estudiante competencias técnico - procedimentales que le permitan el abordaje oportuno a personas afectadas por situaciones de emergencias y desastres, a partir de modelos técnicos de intervención psicológica comprometidos con el respeto de los Derechos Humanos en el marco de la gestión del riesgo.

Teniendo en cuenta este propósito, durante las Jornadas se incluyen conceptos generales sobre prevención-atención en Salud Mental en sus diferentes fases: Antes (período de *normalidad* y precrítico), Durante (fase crítica) y Después de un desastre (período postcrítico y fase de recuperación).

Estos conceptos generales son:

- Mitos y realidades de las reacciones psicosociales en emergencias y desastres.
- Nociones básicas de Primeros Auxilios Físicos y de Primeros Auxilios Psicológicos (objetivos generales y específicos, actitudes de aquellos que van a ayudar;, escucha responsable, pautas para la actuación, seguridad y reglas de lo que no se debe hacer).
- Manejo de la comunicación: El concepto de *psicosocial*. Tipos de intervención según las fases del desastre. Estrategias de intervención en emergencias y desastres a damnificados directos, a sus familiares, a la comunidad, a los medios de comunicación y al equipo interviniente.

Los contenidos son desarrollados desde un aporte interdisciplinar (psicólogo, trabajador social, psiquiatra, periodista, socorrista, etc.) desde la *Didáctica de Emergentes* con técnica de grupos operativos, a través de momentos expositivos teóricos combinados con metodología de taller, técnicas participativas grupales y de participación individual.

Bibliografía

- BENYAKAR, M., "Salud Mental y Desastres, nuevos desafíos", en *Revista de Neurología, Neurocirugía y Psiquiatría*, Volumen XXXV, N° 1, Enero/Marzo 2002.
- BENYAKAR, M., *Lo disruptivo. Amenazas individuales y colectivas: el psiquismo ante guerras, terrorismo y catástrofes sociales*, Buenos Aires: Biblos, 2003.
- BRATSCHI, G., "Comunicando el Desastre", en *Serie Extensión N° 10*, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, 1995.
- CALDERÓN OCAMPO, J. H., "Los desastres: reacciones psicológicas y psicosociales, Documento OPS en el CEID", San José, Costa Rica: OPS, 1999.
- DE JONG, J., "Justicia Social y Salud mental Pública: Principios psicosociales y de salud mental que pueden ser aplicados en tiempos de violaciones de los derechos humanos, conflictos armados y desastres naturales", en *Revista de Psicotrauma para Iberoamérica*, Volumen II, N°3, Noviembre de 2003.
- MURO, M., "Semiología de la escena", Conferencia en *II Congreso de Emergenciología de Rosario*, Inédito, Rosario, HECA, Mayo de 1998.

- NOJI, E., *Impacto de los desastres en la salud pública*, Colombia: OPS/OMS, 2000.
- PAMPLIEGA DE QUIROGA, A., *Enfoques y perspectivas en psicología social*, Buenos Aires: Ediciones Cinco, 1992.
- PAMPLIEGA DE QUIROGA, A., “Un horizonte de amenazas”, en PAMPLIEGA DE QUIROGA, A., *Trabajo e identidad ante la invasión globalizadora*, Buenos Aires: Ediciones Cinco, 2000.
- GUTIÉRREZ, L., “La presencia del psicólogo ya se considera como un recurso humano más en una gestión eficaz de la catástrofe”, en *Revista de Protección Civil*, N° 1, 1999, pp. 44- 46.
- “Hacia una Red de Intervención Psicosocial en Desastres”, en *Revista de Protección Civil*, N° 4, 1999.
- SAINZ, S. M., TALAMONÍ, J. y O. CÓCERES, “Psicólogos sociales en la Defensa Civil. Instrumentación psicológica para emergencias”, en *Boletín de Temas de Psicología Social*, Año III, N° 7, Buenos Aires: 1992.
- SAINZ, S. M., “Trabajadores de emergencia social: impacto emocional, efectos y estrategias para enfrentarlos”, en *Temas de Psicología social*, N° 18 (parte I) y N° 19 (Parte II), Buenos Aires: Cinco, Octubre. 2000.
- *Cuadernillos del Curso 2003: Estrategias de Afrontamiento del Impacto Emocional en Emergencias*, Secretaría de Extensión, Facultad de Psicología Universidad Nacional de Rosario, 2003.
- *Estrategias de Afrontamiento del Impacto Emocional y sus Efectos*, en *Trabajadores de Emergencias*, Tesis doctoral inédita, Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Psicología, 2004.
- “Impacto emocional en Emergencias y Desastres”, en AA.VV., *La Experiencia Santa Fe*, Editorial Colegio de Psicólogos, Rosario, 2003.
- SANTINI, O. y D. LOPEZ, *Desastres. Impacto psicosocial*, Córdoba: Alción Editora, 1997.
- STEIN, E., “Estrés Postraumático: ¿realidad o mito?”, en *Revista Sinopsis de la Asoc. de Psiquiatras Argentinos (APSA)*, Buenos Aires, 2009.
- VALERO, A., *Psicología en Emergencias y Desastres*, Perú: San Marcos, 2002.

Otras fuentes

- Cartillas del Colegio de Psicólogos de Chile y la SOCHPED (Sociedad Chilena de Psicología para Emergencias y Desastres), Santiago de Chile, Marzo de 2010.
- ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD-OMS, “Protección de la Salud mental en situaciones de desastres y emergencias”, en *Serie Manuales y Guías sobre Desastres*, N° 1, Washington DC, Agosto 2002.
- ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD-OMS, “Guía Práctica de Salud Mental en Situaciones de Desastres”, en *Serie Manuales y Guías sobre Desastres*, N° 7, Washington DC, Agosto 2009.
- OPS/OMS, *Gestión de la información y comunicación en emergencias y desastres. Guía para equipos de respuesta*, Panamá: OPS, 2009.
- OPS/OMS, *Apoyo psicosocial en emergencias y desastres. Guía para equipos de respuesta*, Panamá: OPS, 2010.

Impactos de la memoria emocional en el aprendizaje, un aporte desde las neurociencias

Juan Nicolás Cortés
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

La llamada crisis de la modernidad ha traído consigo fenómenos como la *destitución simbólica de la escuela*. ¿A qué se refiere este concepto?: “La destitución simbólica de la escuela hace alusión a que la –ficción– que ésta construyó mediante la cual eran interpelados los sujetos dejó de tener poder performativo (...) La eficacia simbólica de un discurso se mide en su potencia de producción de subjetividad, es decir, en su capacidad de constituir a un sujeto alrededor de un conjunto de normas y valores que son los que rigen la vida social”.²²⁰

El presente trabajo considera esta *destitución simbólica de la escuela* como producto de una disonancia en el lenguaje. Planteamos que docentes y alumnos hablan dos lenguajes diferentes: mientras los docentes habitan una *logo-esfera*, (espacio de la palabra), sus alumnos habitan una *ícono-esfera* (espacio de las imágenes). No es un secreto la falta de sintonía docente-alumno que se vive hoy en las aulas. De esta manera pienso que el acento debe estar puesto especialmente no en aquello que se enseña sino en cómo se lo enseña, ya que probablemente los contenidos que intentan transmitir los docentes no están arribando a destino por un problema espacio-temporal (docentes formados ayer, intentan transmitir información de antes de ayer a chicos que viven en el mañana).

Las neurociencias han hecho interesantes aportes en el campo de la educación. Por ejemplo, la Asociación Educar acuña el concepto de neuro-psico-educación y este trabajo desarrolla el impacto de la denominada *memoria emocional* sobre el aprendizaje. Nuestra memoria está modulada por dos estructuras límbicas: hipocampo y amígdala. El hipocampo es el encargado del registro y almacenamiento y la amígdala se ocupa en la impresión del clima emocional al recuerdo. Aprender es mucho más que almacenar información. Aprender es recuperar, interpelar, analizar, interpretar, modificar información y un correcto proceso de aprendizaje no es posible a menos que genere una resonancia emocional. Sólo podemos aprender aquello que posea resonancia emocional por más mínima que sea (tanto positiva como negativa), entendiendo resonancia emocional como el registro subjetivo de lo aprendido que deja huella en las neuronas hasta lo más profundo de nuestro psiquismo.

La escuela debe ser concebida como un espacio de construcción permanente, debe comprender la realidad de sus alumnos inmersos en el mundo de la tecnología y la comunicación. Las neurociencias nos ayudan a generar estrategias que procuren hacer del proceso de aprendizaje algo más provechoso para todos.

Palabras clave: aprendizaje - memoria emocional - relación docente/alumno - neurociencias - escuela - TICs

220 DUSCHATZKY, S. y C. COREA, *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*, Buenos Aires: Paidós, 2002, p. 81.

Motivación, depresión y coyuntura histórica en estudiantes de Psicología

Graciela Bragagnolo, Juan Carabajal, Augusto Ciliberti,
Roxana González, Andrea Rinaudo
y miembros de la cátedra MIP I²²¹.
Grupo de Investigación: Cátedra Metodología de la
Investigación Psicológica I (MIP I)
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

Este es un informe parcial del proyecto de investigación “Hábitos de estudio, rendimiento académico y características de personalidad en alumnos universitarios” radicado en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario y desarrollado por los miembros de la Cátedra de Metodología de la Investigación Psicológica I (MIP I). De unos dos mil (2000) estudiantes que ingresan cada año a Psicología llegan a Quinto Año alrededor de trescientos (300). Es decir, el 15 %. En condiciones ideales a esa altura tendrían que tener aprobadas 21 materias. Sin embargo en 2010 el 53% había aprobado entre 17 y 6 materias en el transcurso de esos cinco años y al 15% les llevó entre 8 y 18 años el cursado de la carrera. El 30% tenía entre 12 y 28 materias regularizadas pero aún sin aprobar. En este informe mostraremos la relación de dos variables de influencia en el rendimiento académico como son depresión y motivación con distintos momentos de nuestra historia reciente.

Se detectó el impacto de los eventos socioeconómicos de 2001 dado que en 2002 el 44% de los estudiantes estaba en niveles de depresión de riesgo (moderada y grave) asociados a pesimismo, desesperanza, baja percepción de controlabilidad de eventos positivos y baja autoestima. En el año 2004 el grupo de riesgo se había reducido al 20,75% y la depresión correlacionaba negativamente con percepción de autoeficacia y autoestima. En el año 2010 el grupo de riesgo disminuyó al 16,28% y la depresión correlacionaba positivamente con ansiedad estado-rasgo y pesimismo. Con respecto a motivación en el año 2010 se encontraron diferencias significativas entre los nacidos antes y después de 1983. La mayor motivación se encontraba en alumnos que habían nacido después de 1983, o sea que no habían crecido bajo dictaduras. Teniendo en cuenta los valores obtenidos en regresión lineal puede afirmarse que la fecha de nacimiento (antes o después de 1983) es predictora del nivel de motivación. El 6,00% de la varianza en la motivación se explica (es pronosticable) por las diferencias en haber nacido antes o después de 1983. La sumatoria de las respuestas que indicaban ninguna o poca motivación abarcó entre el 33,5% y el 67,7% de los alumnos contestando a indicadores que tenían que ver con atribuciones internas positivas, percepción de autoeficacia y autoconfianza, interés por establecer relaciones interpersonales con compañeros, docentes, profesionales afines, interés por apropiarse de artefactos culturales como revistas científicas, jornadas y congresos, bibliotecas, actividades culturales relacionadas a la disciplina y aún asistir a clases y hacer preguntas. La medida de depresión utilizada es “situacional”, mide síntomas de depresión experimentados en la semana que se recolectan los datos, o sea que varía a través del tiempo. La motivación en cambio está relacionada a tendencias estables en el estilo explicativo:

221 Bragagnolo G, Granero M., Retamar R., Alloa Casale I., Carabajal J., Ciliberti A., Gómez Alonso R., González R., Rinaudo A., Dominino M., Castellaro M., Martínez G., Provenzano L., Gaido C., Bicocca E.

optimismo-pesimismo, percepción de autoeficacia, capacidad de esperanza, curiosidad, iniciativa, etc. El estilo explicativo lo adquirimos desde niños por el modelado familiar y social en que crecemos y por las experiencias críticas de vida. Las dos variables seleccionadas, motivación y depresión, muestran la huella de los impactos de nuestra historia reciente.

Palabras clave: motivación - depresión - coyuntura histórica - estudiantes de Psicología

Introducción

Este es un informe parcial del proyecto de investigación “Hábitos de estudio, rendimiento académico y características de personalidad en alumnos universitarios” radicado en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario y desarrollado por los miembros de la cátedra Metodología de la Investigación Psicológica I (MIP I). En este informe mostraremos la relación de dos variables de influencia en el rendimiento académico como son depresión y motivación con distintos momentos de nuestra historia reciente. Considerar la historia implica reconvertir una mirada focalizada en contextualizada, los vaivenes de nuestro estudio han construido surcos donde nos hemos encontrado con la emergencia de sucesos que se encuentran subyacentes. Estos sucesos indicaron que debíamos recuperar nuestra historia más reciente para comprender y leer los hallazgos con más sentido.

Enzo Traverso²²² conceptualiza y discrimina, la *memoria* de la *historia*. *El testigo* o sobreviviente de guerras, genocidios, depuraciones étnicas y represiones políticas y militares es quien hace historia. La historia estructural se ve cuestionada con la aparición del protagonista capaz de restituir tramas perdidas a la experiencia histórica. Walter Benjamin²²³ diferencia *Historia* respecto de *Memoria* en la lectura del pasado. Manuel Reyes Mate²²⁴ contempla la noción de olvido de dos formas: olvido en el sentido de desconocimiento del pasado, es decir ignorancia; y olvido en el sentido de no dar importancia al pasado, adquiriendo la connotación de *injusticia*. Aún no hemos reparado en los sentidos que adquieren estas formas en los resultados de este estudio, pero esa parte de la historia de la sociedad argentina que implica a las décadas del ‘70, ‘80, ‘90 y primera década del 2000, se encuentran plagadas de sucesos que nos atraviesan, siendo nosotros mismos testigos, sobrevivientes y quienes contamos esta misma historia de distintos modos. Hemos hallado un modo de contarla en nuestro estudio por parte de los sujetos que intervinieron. Ellos son quienes están aportando una textura diversa al paño de la historia reciente con un modo que adquirió su memoria. Durante la primera década posterior a la recuperación de la democracia (1984-1994), los discursos predominantes y circulantes en la sociedad y en el espacio público no pertenecieron al saber científico. Para Beatriz Sarlo²²⁵, entre todos ellos, fue *el testimonio* aquel discurso que fundó el status de *verdad* en la Argentina postdictatorial e hizo posible el armado de la trama histórica signada por la cultura del silencio.

222 TRAVERSO, E., “Historiografía y memoria: Interpretar el siglo XX”, en *ALETHEIA*, Volumen 1, N° 2 - UNLP. Disponible en: <http://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4821.pdf> [Consulta: 10 de agosto de 2012].

223 BENJAMIN, W., “Sobre el concepto de historia”, en BENJAMIN, W., *La dialéctica en suspenso*, Santiago de Chile: Arcis-LOM, 2000, pp. 17-26.

224 REYES MATE, M., “Justicia y memoria. La significación política de las víctimas”, en *Nuestra Memoria*, Fundación Museo del Holocausto, Año XV, N° 32, Septiembre de 2009.

225 SARLO, B., *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

Según estadísticas del Ministerio de Educación de la Nación Argentina del año 2006, en la Universidad Nacional de Rosario egresaba sólo 1 de cada 18,4 (el 5%) estudiantes que cursaban carreras universitarias. La Facultad de Psicología triplica esa proporción (17,8%). En la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario no sólo preocupa el fenómeno del desgranamiento, sino también el deterioro del rendimiento y la calidad de producción de los alumnos en los últimos años. Esto fue observado por los docentes de la cátedra de Metodología de la Investigación Psicológica I, pero también por Raúl Ageno²²⁶, con quien coincidimos en que parte de este deterioro podría estar asociado a la regularidad de seis años de las materias. Esto lleva a que haya alumnos cursando materias de 5° y 6° año que no han rendido correlativas de los primeros años, con lo cual la base de sustentación de conocimientos necesaria no se encuentra consolidada. Son llamativas las serias dificultades detectadas en los alumnos para desplegar estrategias de estudio eficientes, estrategias relacionadas con la autorregulación de la ansiedad y el estrés (presentarse a exámenes, participar en clase) y el desarrollo de la asertividad y habilidades sociales necesarias para vincularse e interactuar adecuadamente en el ámbito académico con sus pares, docentes y no docentes. De unos 2000 estudiantes que ingresan a Psicología, cada año llegan a 5° alrededor de 300 (15%).

Indagar sobre los hábitos de estudio, rendimiento académico y características de personalidad de los estudiantes de 5° año de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario nos permitió detectar dos variables, depresión y motivación, que emergieron como testigos de nuestra historia reciente.

Método

Sujetos: De la población de estudiantes de 5° año de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, cohorte 2010, se tomó una muestra no probabilística, de 258 sujetos voluntarios. El 83,6 eran mujeres y el 16,4 varones entre 22 y 69 años (M: 27,25 y DT: 7,83). El 52,3% eran originarios de Rosario y el 47,7% de otras localidades. Residían en Rosario el 92,2% y en otras localidades el 7,4%. El 41% sólo estudiaba y el 58,6% estudiaba y trabajaba. El 42,2% vivía con su familia de origen, el 19,1% solo, el 16,4% con amigos, el 11,7% con pareja, el 9,4% con pareja e hijos y el 1,2% sólo con hijos.

Diseño e instrumentos: Diseño no experimental, transeccional, descriptivo, correlacional y predictivo. Del protocolo original seleccionamos para este estudio los siguientes instrumentos:

1) Datos descriptivos: edad, sexo, situación laboral, horas semanales de trabajo, lugar de procedencia, lugar de residencia, con quiénes convive, año de ingreso a la carrera, materias aprobadas, materias regularizadas, rendimiento académico. **2) Factor 8 (Motivación para Aprender) del Cuestionario sobre Hábitos de Estudio y Motivación para el Aprendizaje** (Cuestionario HEMA). Son 30 ítems en escala ordinal. **3) Inventario de Depresión CES-D**, de Radloff, NIMH-USA (Martin Seligman, 1991)²²⁷. Evalúa síntomas de depresión en la última semana previa a contestar el inventario.

Procedimiento: Los Jefes de Trabajos Prácticos de Metodología de la Investigación Psicológica I encuestaron todas las comisiones de 5° año de 2010 en sus respectivas aulas durante la semana de la prueba. La participación fue voluntaria y anónima.

226 AGENO, R., *Anuario Estadística Universitaria*, Ministerio de Educación de la Nación, 2006, pp. 01-233.

227 SELIGMAN, M. E. P., *El optimismo se adquiere*, Buenos Aires: Atlántida, 1991.

Análisis: Se capturaron los datos con Excel 2010 y se procesaron con SPSS 15.0. Se utilizó estadística descriptiva, correlación lineal de Pearson para variables cuantitativas continuas, análisis de varianza para diferencias de medias, test post hoc de Tukey y análisis de regresión lineal.

Resultados

En condiciones ideales los alumnos de 5° año de Psicología tendrían que tener aprobadas 21 materias correspondientes a los cuatro primeros años de cursado de la carrera. Sin embargo, observamos que en 2010 el 53% había aprobado entre 6 y 17 materias en el transcurso de esos cinco años y al 15% les llevó entre 8 y 18 años el cursado de la carrera. El 30% tenía entre 12 y 28 materias regularizadas pero aún sin aprobar.

Depresión

Los puntajes de depresión se interpretan de la siguiente manera:

- Entre 0 y 9 puntos indican no depresivo.
- Entre 10 y 15 depresión leve. Estas son las depresiones circunstanciales que cualquiera puede tener.
- Entre 16 y 24 puntos está el nivel moderadamente deprimido, en este caso el malestar psicológico suele ser tal que las personas recurren a terapias psicológicas, médicas, etc.
- Con 25 o más puntos las personas se encuentran gravemente deprimidas y padecen severo sufrimiento y limitaciones, necesitando muchas veces la concurrencia de medicación para poder llevar adelante una terapia psicológica. Los puntajes que corresponden a depresión moderada y grave se consideran niveles de riesgo.

En la cohorte **2002** la media está en el límite de riesgo de depresión moderada. Al discriminar los distintos niveles de depresión, vemos que el 44% de los estudiantes estaba en niveles de riesgo. La proporción de sujetos por cada nivel fue: No depresivos 31,03%; Leves: 24,83%; Moderadamente depresivos: 31,03% y Muy depresivos: 13,1%.

En el año 2005 los No depresivos eran el 52,3% de los estudiantes, Depresivos Leves el 28,30%, Moderadamente depresivos el 7,55 y Muy Depresivos el 13,21%. El grupo de riesgo se había reducido al 20,75%.

En el año 2010 los No depresivos son el 65,89% de los estudiantes, Depresivos Leves el 17,83%, los Moderadamente depresivos el 12,02 y los Muy Depresivos el 4,26%. El grupo de riesgo disminuyó al 16,28% como puede observarse en las tendencias lineales.

Resultados cohorte 2010: La media de depresión varió significativamente según el grupo de convivencia (F: 2,598; p=0,026): vivir con pareja está asociado a menor depresión (M: 5,90 DT: 3,94) que vivir con la familia de origen (M: 10,81 DT 8,27).

El promedio de horas semanales de trabajo obtiene varianza significativa según los niveles de depresión (F: 2,837; p=0,04): los que más horas semanales trabajan (M: 22,94 DT: 13,74) presentan depresión moderada, y los muy depresivos son los que menos trabajan (M: 9,20 DT: 8,79).

La depresión se asoció en forma altamente significativa a la variación de los puntajes obtenidos por los estudiantes en el HEMA (F: 5,611; p=0,001). La Motivación varió significativamente con la depresión (F: 1,950; p= 0,003). Y también los factores: Salud Física y Emocional (F: 1,515; p=0,44), Método de Estudio (F: 1,678; p= 0,14),

Organización de Planes y Horarios (F: 1,500; p= 0,49), Búsqueda de Información (F: 1,872; p= 0,005). Factores Ambientales y Realización de Exámenes resultaron NS.

Motivación para el Aprendizaje (Factor 8 del cuestionario HEMA)

El Factor 8 del HEMA consta de 30 ítems que fueron subdivididos según criterios de los autores para un mejor análisis. Se ha seleccionado la presentación de los porcentajes de respuestas Nada o Poco a cada uno de los ítems. Puede observarse en la Tabla N° 1 que un tercio de los alumnos no considera el estudio algo realmente personal, que casi el 38% considera que no tiene relación con sus intereses y que 4 de cada 10 alumnos no consideran que estudiar sea un medio de recrear y divulgar conocimiento.

Tabla N° 1: Subfactor intrínseco. Atribuciones internas.	Nada	Poco	Total %
82. ¿Percibes que el estudio es un medio para recrear el saber y divulgarlo?	22,6	18	40,5
73. ¿Consideras que lo que estudias está en relación con tus intereses?	26,5	11	37,8
71. ¿Consideras tu estudio como algo realmente personal?	8,2	25	33,5

La Tabla N° 2 indica que casi la mitad de los alumnos trata poco o nada de tener actitud crítica frente a lo que estudia, que el 55% considera que cualquier actividad puede influir Bastante o Mucho en su rendimiento. El 44,3% considera tener poca o ninguna reacción frente a las bajas calificaciones, el 43% considera que trabaja poco o nada en profundizar la comprensión de los contenidos o reflexionar sobre la forma de aprender. Cuatro (4) de cada diez (10) alumnos no consideran motivante su tiempo de aprendizaje, no tratan de solucionar sus problemas relativos al mismo, y tienen poca o ninguna confianza en su capacidad de aprender.

Tabla N° 2: Subfactor intrínseco. Autoeficacia y autoconfianza.	Nada	Poco	Total %
93. ¿Tratas, además de estudiar lo explicado, de tener una actitud creativa y crítica?	10,2	35	45,4
89. ¿Consideras que cualquier actividad mientras estudias puede influir en tu rendimiento?	16,3	29	45,1
85. ¿Las bajas puntuaciones te hacen reaccionar para estudiar más y mejor?	9,7	35	44,3
78. ¿Tratas de reflexionar sobre la forma en que aprendes?	15,6	28	43,2
81. ¿Tiendes a trabajar personalmente para profundizar en la comprensión de los contenidos?	18	25	43
76. ¿Consideras tu tiempo de aprendizaje como digno de ser vivido con intensidad?	16	25	41,3
88. ¿Tratas de solucionar tus problemas de estudio y aprendizaje en general?	12,8	27	39,3
72. ¿Tienes confianza en tu capacidad de aprender?	14,4	24	38,5
74. ¿Tratas de comprender lo que estudias aunque te resulte difícil entenderlo o aceptarlo?	19,1	17	35,8
79. ¿Has pensado en cómo poder rentabilizar tu tiempo de aprender?	9,7	22	31,9

Las relaciones interpersonales que favorecen el aprendizaje (Tabla N° 3) son poco o nada tenidas en cuenta en una proporción que oscila entre 64,6% y 44,7%. Más de la mitad de los alumnos no trata de relacionarse con personas o ambientes de intereses semejantes a los suyos.

Tabla N° 3: Subfactor extrínseco. Relaciones interpersonales que favorecen el aprendizaje.	Nada	Poco	Total %
100. ¿Tratas de relacionarte con otros estudiantes que cursan estudios semejantes en el extranjero?	47,1	18	64,6
94. ¿Procuras hablar con otros compañeros de cursos superiores sobre las asignaturas?	9,7	44	54,1
90. ¿Tratas de relacionarte con personas y ambientes de semejantes intereses en cuanto a tus estudios?	12,9	40	52,4
95. ¿Tratas de relacionarte con profesionales de las áreas a las que piensas dedicarte en el futuro?	8,9	41	49,4
80. ¿Consideras fundamental el contar con otros para conseguir tus objetivos de aprendizaje?	19,8	25	44,7

Más de 2/3 de los alumnos manifiesta que le interesa poco o nada relacionarse con los profesores. Casi la mitad no utiliza las propuestas de comunicación con profesores y compañeros y más de un tercio considera al profesor como alguien que poco o nada le sirve para aprender (Tabla N° 4).

Tabla N° 4: Subfactor extrínseco. Relación con los profesores.	Nada	Poco	Total %
92. A pesar de los muchos alumnos, ¿tratas de relacionarte con los profesores en clase y fuera de ella?	17,1	51	67,7
77. ¿Llevas a cabo las propuestas de los profesores con el fin de facilitar la comunicación con ellos?	7,9	35	42,9
75. ¿Procuras participar activamente en las propuestas de los profesores y compañeros?	8,9	33	42
86. ¿Consideras al profesor como alguien de quien puedes servirte para aprender?	12,1	25	37,1

La Tabla N° 5 indica que más de la mitad de los alumnos casi no lee revistas y publicaciones relacionadas a sus intereses, que utilizan poco o nada los servicios a su disposición dentro y fuera de la universidad. La mitad asiste poco o nada a eventos en relación con sus estudios, 4 de cada 10 estudiantes manifiestan que los temas culturales les interesan poco o nada. Más de un tercio considera que preguntar en clase, realizar trabajos y asistir a clases contribuyen poco o nada para impulsarlos a estudiar.

Tabla N° 5: Subfactor extrínseco. Artefactos culturales facilitadores del aprendizaje.	Nada	Poco	Total %
98. ¿Has buscado información de otras universidades argentinas o extranjeras respecto a los estudios en los que te has matriculado?	27,1	28	55,3
97. ¿Tratas de leer revistas y publicaciones en torno a los temas que te ocupan en la actualidad?	15,6	37	52,6
87. ¿Intentas utilizar todos los servicios que están a tu disposición dentro y fuera de la Universidad?	10,9	41	52,1
96. ¿Visitas las exposiciones o eventos que tengan relación con tus estudios?	21,4	29	50,2

99. ¿Conoces los planes de estudio de otras universidades que tengan carreras semejantes a la que cursas?	24,1	25	49,4
91. ¿Te interesan los temas culturales aunque estén aparentemente alejados de los que tienes que estudiar?	16,3	24	40
83. ¿Consideras las preguntas en clase y la realización de trabajos como medios para impulsarte a estudiar?	8,6	26	34,7
84. ¿Piensas que la asistencia a clase es muy importante para orientarte en tu proceso de estudio?	17,7	17	34,5

En síntesis, el porcentaje promedio por categoría de respuestas que indican poca o ninguna motivación oscila entre el 53% y el 37,27%.

Los que sólo estudiaban obtuvieron mejor promedio en motivación (M: 2,81; DT: 0,57) que los que estudiaban y trabajaban (M: 2,61; DT 0,55). Esta varianza fue altamente significativa (F: 8,892; $p \leq 0,005$). Los estudiantes que procedían de otras localidades se mostraron más motivados (M: 2,81; DT0,54) que los que procedían de Rosario (M: 2,59; DT: 0,56) siendo esta varianza también altamente significativa (F: 9,901; $p \leq 0,002$).

Pero la varianza más llamativa se observó con respecto a la edad. Los nacidos después de 1983 presentaban mayor motivación que los nacidos antes de esa fecha (F: 14,1568; $p \leq 0,000$).

Promedios de motivación. Nacidos antes y después de 1983: El análisis de regresión lineal reveló que haber nacido antes o después de esa fecha permitía predecir el 6% de la varianza observada.

Conclusiones

La evolución de los promedios de depresión marcó claramente el impacto de la crisis socioeconómica de 2001. En 2010 la proporción de estudiantes en niveles de riesgo había disminuido a valores esperables estadísticamente, sin embargo hay que destacar que el 34,11% de los mismos presentaba algún indicador de depresión. Sobre esto, Jesús Ramos-Brieva²²⁸ alertó que las depresiones ligeras constituyen el grueso del conjunto de depresiones que se encuentran entre la población general. Estas depresiones generalmente no sólo se diagnostican mal, sino que no reciben tratamientos eficaces, lo que constituye un factor de riesgo importante para la cronificación y tiene consecuencias de largo alcance para la personalidad de los sujetos.

Cuando las personas en etapas tempranas de la vida se han visto acorraladas en situaciones altamente aversivas de las que no pueden reaccionar o huir aprenden a quedarse paralizadas, a ser indefensas o desamparadas, adquiriendo un estilo explicativo pesimista y extremista. Esto funciona con individuos, comunidades y nacionalidades.²²⁹

La motivación está relacionada con estilos explicativos que pueden ser más optimistas o pesimistas. John Marshall Reeve²³⁰ diferenció motivación intrínseca y extrínseca. En nuestro estudio, 4 de cada 10 estudiantes mostraron bajos indicadores de motivación intrínseca (atribuciones internas, autoeficacia y autoconfianza) y la mitad, bajos

228 RAMOS-BRIEVA, J. A., CORDERO-VILLAFÁFILA, A., RAMOS-CORDERO M. J. y A. RAMOS-CORDERO A., "El sombrío pronóstico de las depresiones ligeras", en *Psiquiatria.com*, 2012, pp. 16-20 <<http://hdl.handle.net/10401/5507>> [Consulta: 2 de agosto de 2012].

229 Cfr. SELIGMAN, M. E. P., *Op. Cit.*, supra, nota 7.

230 REEVE, J., *Motivación y emoción*, Madrid: Mc Graw-Hill, 1994.

indicadores de motivación extrínseca (relaciones interpersonales, con los profesores y apropiación de artefactos culturales). Las causas son múltiples y complejas, pero un dato emergió como testigo y testimonio de un momento histórico determinado: los nacidos antes de 1983 son menos motivados que los nacidos después de esa fecha. El año de nacimiento es una variable predictora del nivel de motivación.

Manuel Reyes Mate dice:

Si queremos construir una teoría de la justicia digna de ese nombre —es decir, universal— tiene que ser una que se haga cargo de todas las injusticias en el tiempo y el espacio. Y para hacerse cargo de todas las injusticias en el tiempo hace falta ver las desigualdades con ojos de memoria”. Y se pregunta “¿... qué significa reparar o hacer justicia respecto al daño social? ¿Cómo restaurar la fractura de la sociedad?”²³¹

No pretendemos contestar esa pregunta pero sí creemos que este trabajo es un pequeño aporte para tratar de ver “las desigualdades con ojos de memoria”.

Bibliografía

- AGENO, R., *Anuario 2006 de Estadística Universitaria*, Ministerio de Educación de la Nación, 2006, pp. 01- 233. Cfr. <<http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/anuarios/>> [Consulta: 10 de marzo de 2012].
- BENJAMIN, W., “Sobre el concepto de historia”, en BENJAMIN, W., *La dialéctica en suspenso*, Santiago de Chile: Arcis-LOM, 2000, pp. 17-26.
- RAMOS-BRIEVA, J. A., CORDERO-VILLAFÁFILA, A., RAMOS-CORDERO M. J. y A. RAMOS-CORDERO A., “El sombrío pronóstico de las depresiones ligeras”, en *Psiquiatría.com*, 2012, pp. 16-20 <<http://hdl.handle.net/10401/5507>> [Consulta: 2 de agosto de 2012].
- REEVE, J., *Motivación y emoción*, Madrid: Mc Graw-Hill, 1994.
- REYES MATE, M., “Justicia y memoria. La significación política de las víctimas”, en *Nuestra Memoria*, Fundación Museo del Holocausto, Año XV, N° 32, Septiembre de 2009.
- SARLO, B., *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.
- SELIGMAN, M. E. P., *El optimismo se adquiere*, Buenos Aires: Atlántida, 1991.
- TRAVERSO, E., “Historiografía y memoria: Interpretar el siglo XX”, en *ALETHEIA*, Volumen 1, N°2 - UNLP. Disponible en: <http://memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4821.pdf>. [Consulta: 10 de agosto de 2012].

Otras fuentes

Ministerio de Educación, *Anuario 2006 de Estadísticas Universitarias*, en <<http://portales.educacion.gov.ar/spu/investigacion-y-estadisticas/anuarios/>> [Consulta: 10 de marzo de 2012].

231 REYES MATE, M., *Op. Cit.*, supra, nota 3, pp. 20- 21.

Reflexiones en torno a algunas tensiones que plantean las prácticas de salud y educación referidas a la infancia

Sebastián Grimblat, Alicia Bertaccini y Andrea Santi
Grupo de Investigación: PSI 183
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

Presentaremos algunos de los resultados de nuestra experiencia de investigación con la idea de articularlos con la propuesta planteada para las presentes Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología.

Entendemos la infancia como un constructo complejo que pone en acto la maraña discursiva que la compone. Por lo tanto pensamos la infancia como un producto múltiple, como un dispositivo que visualiza la microfísica del poder que allí se instituye. El suelo constitutivo de las prácticas que se articulan con la infancia se desprende de batallas por el saber desprendidas de los métodos científicos y de los cuerpos normativos que regulan las disciplinas en la cual el niño es su objeto singular, y la infancia como cuerpo biopolítico. Esto último articula la Ley de Educación Superior con las redes discursivas y leyes sancionadas contemporáneamente o solidarias con su lógica como ser la Ley Federal de Educación. Buscaremos poner en tensión estas leyes con la *Declaración Universal de los Derechos del Niño*, la *Ley de Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes* y la nueva *Ley de Salud Mental*.

Nuestra hipótesis se centra en que la implementación, factibilidad y eficacia de estas leyes en la transformación de las prácticas sobre la infancia dependen más de sanear los efectos del neoliberalismo que de la superación de los marcos legales preexistentes y regresivos.

Palabras clave: infancia - dispositivo - microfísica del poder - biopolítica

Introducción

En el presente trabajo nos proponemos analizar la madeja discursiva que conforma el suelo histórico político en el cual las prácticas sobre la infancia se instituyen. Hoy nos encontramos en un tiempo de emplazamiento entre marcos legales que fueron establecidos durante la *modernidad sólida* y aquellos movimientos de los cuerpos normativos hacia la *modernidad líquida*.²³² Con esto nos referimos al pasaje de la Ley de Patronato a la Ley de Protección integral de derechos, a la adhesión a los derechos del niño, como también a la Ley de Educación superior y a la Ley Federal de Educación. Dicho marco legal pone en tensión el conjunto de prácticas sobre la infancia y la adolescencia. Nuestra propuesta de trabajo es la de producir un análisis crítico que va más allá de suscribir a las buenas o malas intenciones que secundan los cambios legales. Nuestro interés es el de poder pensar los efectos en las prácticas sobre la infancia en salud y educación.

La Infancia y sus marcos normativos

Entendemos a la infancia como un dispositivo,²³³ vale decir una madeja que expresa una multiplicidad. La infancia reposa sobre un suelo histórico - político compuesto por las

232 BAUMAN, Z., *Modernidad Líquida*, México: Ed. Fondo de cultura Económica, 2003.

233 DELEUZE, G., "Qué es un Dispositivo", en AA.VV., *Michel Foucault, Filósofo*, Barcelona: Ed. Gedisa, 1999.

luchas discursivas jurídicas, médicas y pedagógicas que la ubican como objeto de amparo por parte del Estado. A la vez se encuentra sostenida mediante las redes de prácticas que operan sobre ella como ser: la pediatría, la educación formal pedagógica, la familia y otras instituciones que actúan cuando se presenta alguna situación excepcional. En términos de Foucault, la infancia es un cuerpo biopolítico en tanto que es el Estado quien la regula por medio de sus prácticas.

Actualmente dicho suelo se encuentra en un momento de emplazamiento, entendiendo por esto, el movimiento que se produce ante el cambio de marcos legales normativos y la persistencia de prácticas que se constituyeron y diagramaron en una red de instituciones, formaciones profesionales y prácticas diseñadas para enmarcarse en un modelo que aunque hoy se encuentra fuertemente cuestionado, desplazado legalmente, no ha sido eficazmente sustituido.

Con esto nos referimos al desplazamiento que se produce en entre aquello que Bauman ha conceptualizado como pasaje de la *modernidad sólida* a la *modernidad líquida*.²³⁴ La primera de éstas predomina en la primera mitad del siglo XX y consiste en el avance de los grandes cuerpos normativos, centros de encierro, instituciones disciplinares que tienen la función de transformar las poblaciones en masas. Dicho proceso se ve vertiginosamente desarrollado a partir de la Primera Guerra Mundial. La homogenización de la población tiene como fin garantizar la producción, afirmar la identidad de la nación y así garantizar la victoria en la *guerra total*.²³⁵ La modernidad sólida cohesionaba las poblaciones mediante el *proceso civilizador*, en la larga e inacabada batalla civilización-barbarie, bajo la ilusión de lograr la homogenización identitaria de sus habitantes. De este modo se organizan los grandes cuerpos colectivos: los obreros en las fábricas y sus jornadas de trabajo, los niños en las escuelas, las mujeres en los hogares, etc. La *modernidad sólida* pretendía garantizar a sus poblaciones la seguridad, disminuir los riesgos, asegurar el porvenir, fijar la identidad a la medida de los ideales de los Estados Nación bajo el modo de producción de conocimiento y tutela de los *discursos disciplinares*.²³⁶

La segunda de éstas, la *modernidad líquida*, comienza a desplegarse a partir de la segunda mitad del siglo XX. Básicamente plantea un cambio de consistencia con relación a la relación del Estado respecto de sus poblaciones: “Allí donde el Estado era, el Mercado debe advenir”. Será el mercado quien regule el conjunto de las relaciones sociales y no las instituciones propias de los aparatos de Estado.

Las condiciones potenciales del pasaje del estado sólido al líquido de la modernidad se encuentran en la base misma del capitalismo. Los autores clásicos ya lo anticipaban: “Todo lo sólido se desvanece en el aire” en la *profética* expresión de Engels y Marx en el *Manifiesto Comunista*,²³⁷ o el desencantamiento del mundo de Adorno,²³⁸ o la crítica al progreso en Benjamin.²³⁹ Las condiciones de potencialidad son la base del capitalismo, el pasaje del Estado sólido al líquido se debe a un vertiginoso aceleramiento de las condiciones de producción hacia un consumo nunca conocido por la humanidad y al pasaje de un capitalismo de producción a un capitalismo financiero.

234 BAUMAN, Z., *Op. Cit.*, supra, nota 1.

235 HOBBSBAWM, E., *Historia del Siglo XX*, Madrid: Ed. Crítica, 2011.

236 FOUCAULT, M., *El Orden del Discurso*, Barcelona: Ed. Tusquets, 2005.

237 MARX, K. y F. ENGELS, *Manifiesto Comunista*, Barcelona: Crítica, 1998.

238 ADORNO, T. y M. HORKHEIMER, *Dialéctica de la Ilustración*, Madrid: Ed. Trotta, 2006.

239 BENJAMIN, W., “Tesis de filosofía e Historia” en BENJAMIN, W., *Ensayos Escogidos*, México: Ed. Coyoacan, 1999.

Si en la *modernidad sólida* se presenta como unidad social al *ciudadano*, en la *modernidad líquida* se presenta su nuevo protagonista: el *consumidor*. El ciudadano integra una masa identitaria, el consumidor es parte de una multitud. Si en la *modernidad sólida* era el *intelectual* quien pensaba sobre la sociedad y el bien común, en la *modernidad líquida* emerge el *profesional* que se presenta como un prestador de servicios a sus clientes en el marco de la libre competencia. Tanto en el pasaje del *ciudadano* al *consumidor*, como en el pasaje del *intelectual* al *profesional* se verá modificada la relación entre los derechos y las obligaciones. Es decir, en la *modernidad sólida* hay una relación proporcionada entre derecho y obligaciones. En la *modernidad líquida*, dicha proporción se resquebraja dando paso a una *vinculación* entre consumidor y servicio, vale decir, el consumidor tiene derechos, el servicio obligaciones.²⁴⁰

Sobre este contexto de transformaciones sociales se produce una serie de cambios en las leyes que regulan la infancia y la adolescencia que a continuación se detallan.

La Ley de Patronato de Menores o Ley Agote fue sancionada en 1919 (un año después de la Reforma Universitaria de 1918) ha sido derogada y sustituida tras la adhesión del Estado Argentino a la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de Noviembre de 1989 y aprobada como Ley por el Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina el 16 de Octubre de 1990, vale decir un año después, en pleno ascenso de las políticas neoliberales.

La Ley 26061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, se desprende de la Convención Internacional de Derechos del Niño. Fue sancionada el 28 de Septiembre de 2005. En esta Ley, se sustituye la figura del menor en infracción por la figura del niño o adolescente con derechos vulnerados.

Pasemos brevemente revisión a los aspectos relevantes –para nuestro análisis– de estas leyes y convenciones.

La Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior fueron sancionadas conjuntamente durante la década del '90 en un marco de fuertes resistencias tanto de los sectores involucrados en el sistema educativo como de otros sectores sociales. Los grupos económicos apoyaban la iniciativa de las leyes, ya que éstas proponían un modelo que incentivaba el consumo, la producción y principalmente una mano de obra extremadamente móvil capaz de soportar los permanentes cambios que el mundo de la superproducción y el consumo exigen. Además, estimulaban lo que se denomina formación constante. Es decir, el conocimiento no es sólo una capacitación, sino un bien de consumo que nunca culmina. Ambas leyes son representantes cabales de un modelo social, político y económico neoliberal. Actualmente de estas dos leyes sólo está vigente la LES.

Breve análisis sobre las leyes y su contexto histórico-social-político

La Ley de Patronato se concentra en la *infracción*. Tanto en el caso de la *infracción* cometida por el menor como la padecida por el mismo, el daño puede ser físico y/o moral. Una vez producido este daño, el menor pasa a manos del Consejo Nacional del Menor mediante la sanción de un Juez. Es el Estado quien pasa a tener la tutela del mismo, se atribuye el derecho a descomponer la última relación de la sociedad de soberanía, la del padre sobre el hijo, según el decir de Foucault mediante el mecanismo

240 “Decimos 'relación' a una formación estable entre dos o más elementos donde la presencia de uno implica la existencia del otro. El vínculo es contingente donde dos objetos se vinculan si la situación así lo exige”.

de *exclusión*.²⁴¹ Se excluye para separar lo enfermo de lo sano (*discurso médico*) y posteriormente reparar (*discurso jurídico*). Esta ley crea una relación, un circuito, una cartografía entre el Menor, el Juez y el Estado, este último se hace visible por medio de las instituciones tutelares interventoras.

La Ley de Patronato fue sancionada en 1919 contexto histórico donde los Estados Nación profundizan sus mecanismos disciplinares en la formación de masa. Es sancionada a un año de la Reforma Universitaria de 1918 y sobre el final de la Primera Guerra Mundial. Aclaremos que nuestro país se encontraba bajo el final de la gran ola inmigratoria que potenciaba el estado de desamparo de los inmigrantes y principalmente de los niños. El devenir histórico ha perdido el espíritu inicial de dicha ley. En su contexto originario lo que hoy suena retrogrado en sus comienzos fue reformista. Porque si bien se guía por parámetros actualmente cuestionables, sobre todo a la luz de los efectos de la crueldad de las políticas asilares, en sus inicios la ley produce una serie de innovaciones. Crea la figura del *menor* que se desgaja de la figura del adulto y éste en tanto objeto de tutela y amparo del Estado. El Estado se hace cargo de los huérfanos y niños en situación de calle o desamparo sancionando a los padres que no cumplen sus obligaciones con ellos.

Yendo a las características específicas de la ley, podemos decir que las prácticas que se derivan son profundamente asilares, disciplinares y con un fuerte peso moral. Su redacción es una pieza ejemplar de lo denominado por Foucault como *discurso jurídico*: sanciona, excluye, repara, reintegra. Su procedimiento es claramente penal: interviene cuando se produce daño, físico o moral. Dicha ley vertebró lo que hasta hoy ha quedado como red de hogares, penitenciarias de menores u otros espacios dedicados a ellos, ha inscripto en el imaginario social la figura del menor que hoy adquiere el sinónimo de peligrosidad. Su modelo inicial se inspiró en el de los niños expósitos, huérfanos, que hasta la sanción de dicha ley –por lo general– eran las instituciones religiosas o de caridad quienes se ocupaban de ellos. Independientemente de todas las falencias que actualmente se le imputan, la Ley Agote ubica al menor como responsabilidad del Estado. Esto implica presupuesto, cargos, capacitaciones, fundación de instituciones, etc. Vale decir, se crea una circulación de instituciones que funcionan a la par de la Escuela, la Familia, la Pediatría, etc. A partir de ellas se instalan la microfísica del poder inherente a la infancia, las relaciones de saber poder y los regímenes de verdad que regulan las prácticas sobre la misma.

Es clave señalar que bajo esta ley, el menor todavía no es ciudadano en su sentido estricto, vale decir, no está en pleno ejercicio de sus derechos y obligaciones. Es menor y en tanto tal se encuentra bajo tutela del adulto tutor –padre o madre– o en su defecto de instituciones a las cuales lo derive el juez.

Convención sobre los Derechos del Niño

Nos limitaremos a rasgos generales y al contexto histórico.

En primer lugar, los Derechos del Niño sancionados por las Naciones Unidas en 1989 derivan de la Declaración Universal de Derechos Humanos. Dicho documento sostiene que: Los *Estados Parte* (así se refiere la Convención a quienes refrendan el documento) hacen extensivos dichos derechos a los niños. Aunque parezca una obviedad, la primera afirmación sería que los niños están protegidos por los derechos humanos, es decir, son humanos y los *Estados Parte* se ofrecen como garantes de que sus derechos no sean vulnerados. En el conjunto de artículos –muchos de ellos obvios en nuestra cultura– se considera niño a todo ser humano menor de dieciocho años. Estos tienen, haciendo una síntesis de los artículos: derecho a la vida, a la identidad, a ser contenidos en lo posible

241 FOUCAULT, M., *Op. Cit.*, supra, nota 5.

por sus padres y sólo ser separados de ellos mediante la acción de una autoridad competente, a no ser usados como piezas de intercambio. Tienen derecho a la salud, a la educación, al desarrollo y nutrición sana. A no ser explotados laboral o sexualmente ni comercializados con diversos fines. Tienen derecho a ser escuchados, a desplegar libertad de credo, ideología y pensar libremente sin ser perseguidos por ello. A la vez compromete a los *Estados Parte* a regular los sistemas de adopción, privilegiarlos en la asistencia social, ampararlos si los padres trabajan, a legislar en función de sus derechos.

Lo significativo de estos derechos es que ubican la figura del niño no sólo bajo el amparo de su propio Estado Nación, sino que el niño emerge como un capital a nivel global, ya no es el Estado sino *los Estados* quienes se ofrecen como garantes. Es claro que a la luz o a la sombra de las atrocidades cometidas durante el decurso de la historia –y sobre todo como referencia el siglo XX–, la Declaración Universal de Derechos del Niño opera como una carta de buenas intenciones que trata de resguardar a los niños de las atrocidades que el mundo es capaz de realizar sobre ellos. En otras palabras, sería como decir, cuidémoslos de todo lo que somos capaces de hacer!!!

Si bien es innegable el avance en virtud de la expansión de derechos civiles, son innegables también las paradojas que se desprenden de este documento y la inevitable alusión al hecho de que el contexto histórico en el que se proclaman va a contramano del auge a nivel global de las políticas neoliberales. ¿Es esto una contradicción o una afirmación? Si *los Estados* deben garantizar derechos al mismo tiempo que sus políticas debilitan las instancias públicas de amparo en detrimento del consumo, el desplazamiento de los derechos ciudadanos a los del consumidor ¿afirma al Estado o busca deshacerse de él? Si *los Estados* son los únicos capaces de violar los derechos humanos y por ende los derechos de los niños, ¿son ellos quienes podrían o deberían garantizarlos? Si los derechos civiles se expanden mientras que en forma paralela los derechos del consumidor se hacen oír como las nuevas *conquistas* de los derechos sociales, ¿se trata realmente de derechos? Habrá que ver si estas paralelas, como afirma la Física, se unen en el infinito o mucho más acá. Esto abre a una serie de interrogantes sobre la consistencia de los derechos en cuanto tales, ya que se trataría de derechos que no implican ninguna obligación, sino que las obligaciones quedan a cargo de un tercero. De este modo, ¿no se reproduce la relación entre el cliente y el usuario? Los derechos del niño ¿no contribuyen a posicionar al niño como consumidor, en tanto alguien que tiene derechos y no obligaciones? ¿Qué transformaciones sociales se hacen necesarias para que estas declaraciones no sean más que un conjunto de buenas intenciones ejecutadas por políticas y mecanismos adversos? La paradoja consiste en el tenor de la Declaración Universal de Derechos al mismo tiempo que se ejecutan las políticas con el mayor nivel de expulsión e inestabilidad social jamás vista por la humanidad.

Ley de Protección Integral

Esta ley se apoya, en lo manifiesto, sobre una base heterogénea: por un lado, sobre la Convención de Derechos del Niño; por otro, sobre las fallas sistemáticas y cruentas de la red institucional derivada de la Ley de Patronato de la Infancia. De un modo no tan explícito adopta las formas de las paradojas antes mencionadas. Parte de sus dificultades de aplicación y funcionamiento se debe a que ha comenzando a ser implementada sobre el suelo de instituciones fundadas por la Ley de Patronato.

Enumeremos primero las innovaciones de la Ley de Protección Integral para luego proponer nuestras preocupaciones sobre la misma.

Lo más relevante –desde nuestro punto de vista– es que sustituye la figura clásica del discurso jurídico de infracción por la de *derecho vulnerado*. A la vez quita la figura del

juez de menores como máxima autoridad reservando su intervención a situaciones puntuales. Incorpora los valores de la Convención de Derechos del Niño afirmando el derecho a la vida, a la identidad, a la salud, la educación y el bienestar. Responsabiliza al Estado de garantizar sus derechos. Con relación a las intervenciones del Estado sobre el niño, limita las internaciones ubicándolas como medidas excepcionales que deben ser revisadas cada tres meses. También descentra la concepción asilar dando espacio de acción a otras instituciones civiles.

Consideramos que más allá de las imperfecciones de toda ley y sus modos de implementación, y por fuera de toda buena intencionalidad, dicha ley plantea algunos interrogantes.

En primer lugar, interrogantes epistemológicos, vale decir, ¿en qué consiste la categoría de *derecho vulnerado*? ¿Corresponde a una categoría jurídica, médica, psicológica?

En segundo lugar, interrogantes metodológicos. Ante el *derecho vulnerado*, ¿cuál debe ser la estrategia y planificación a seguir?

En tercer lugar, interrogantes ontológicos. Si lo que se ha vulnerado es algo inherente a necesidades elementales para la constitución psíquica, ¿se trataría de *un derecho* o de otro tipo de función básica ausente? Llamar derecho a esta función, ¿no implicaría nombrar desde el lenguaje jurídico algo que no necesariamente lo es?

Por ejemplo, si una ley dijera, imaginariamente, que toda persona tiene derecho a ser correspondido en el amor, de no ocurrir ¿se trataría de un derecho vulnerado cuya víctima tiene derecho al reclamo hasta tanto el Estado lo provea de un ser amado confiable? ¿Quién podría garantizar ese derecho? Saliendo de este ejemplo disparatado, el mayor obstáculo con que se encuentran las diversas instituciones que trabajan en torno a situaciones de niños con vulneración de derechos, son las llamadas “medidas excepcionales”, ya que muchas de ellas remiten a complejidades extremas y a finales abiertos. En muchos de estos casos se han vulnerado derechos, pero es muy compleja la restitución de los mismos, ya que se ha provocado daño psíquico y no se ha podido desarrollar la red que logre suplir aquella instancia que daña, por otra que restituya. Cuando lo que se ha afectado es una función del Yo, la no reparación ¿deja al niño o adolescente en un estado constante de vulneración? ¿Cuándo y a partir de qué, se considera que los derechos se han restituido? La respuesta es relativamente simple: cuando el equipo evalúa el resultado de sus estrategias. Pero, ¿cuáles son los parámetros y los criterios que establecen la eficacia cuando el daño psíquico persiste? Por ejemplo, la ley dice que todo niño tiene derecho a la educación, pero si éste por alguna razón no puede aprender a leer y escribir, ¿qué pasa? Una ley puede decir que todo niño tiene derecho a la educación, pero no puede decir que todo niño debe aprender a leer y escribir a los seis años. Algo de esto ocurre con las medidas excepcionales, el plazo se vuelve insuficiente ante la imposibilidad de la restitución del derecho. Este último si queda pendiente distribuye roles donde uno cumple el lugar de una demanda insatisfecha y el otro el lugar de quien debe satisfacerla, esto se potencia cuando se superpone el discurso *psi* con el discurso jurídico.

Ley Federal de Educación y LES

Ambas leyes fueron sancionadas durante la década de los noventa en medio de una fuerte resistencia tanto de los actores del sistema educativo como de otros sectores organizados de la sociedad. Sus rasgos principales fueron o son poner al sistema educativo en el plano de un servicio, donde el conocimiento se vuelve mercancía, un bien de consumo. Sustituye la figura de la formación por el de la *capacitación*.²⁴² La

242 LEWKOWICZ, I. y C. COREA, *Pedagogía del aburrido*, Buenos Aires: Paidós, 2004.

formación es un atributo identitario mientras la capacitación es contingente. La capacitación remite a una tarea específica que puede variar y no por ello constituir una identidad. Dicho cambio va a la par de los desplazamientos culturales propios de las políticas neoliberales donde cada sujeto es un consumidor y a la vez un prestador de servicios precarizado. Otro rasgo es el haber impulsado modos de evaluación del proceso educativo como si se tratara de tablas de producción de una empresa. En el caso de las carreras de psicología, el hecho de haber sido incluidas como de interés público implica toda una controversia. Al mismo tiempo que la profesión es reconocida y jerarquizada, la Carrera de Psicología es colocada en los circuitos de evaluación y confección de estándar en detrimento de la autonomía universitaria. Proceso que si bien es necesario, por momentos se parece más a un control de calidad que a una evaluación educativa.

Conclusión: Los derechos en el neoliberalismo

Las políticas neoliberales instituyen un nuevo imaginario²⁴³ social donde se reproduce la relación de un cliente y un prestador, entre quien reclama sus derechos y otra instancia obligada a satisfacerlos. Transformar los efectos de estos cambios sociales no remite exclusivamente al cambio de las leyes neoliberales, sino a poder apereibir los modos de producción cultural que siguen operando en el seno de nuestra cultura desde la lógica mercantil.

Si bien no podemos negar el avance en las conquistas sociales y las ampliaciones de derechos, es innegable que los derechos son a la vez producto de las transformaciones culturales que representan las relaciones sociales a modo de consumidor y prestador de servicios. De esta manera, el espacio público se ve reducido a ser el espacio que habilita a que ciertas modalidades de la producción capitalista circulen sin establecer compromisos específicos al modo de las prestaciones de servicios.

La red legal que indagamos representa la base por la cual el niño, el adolescente y el joven ingresan en los sistemas de formación desde una perspectiva profesionalista. Los estándares planteados por CONEAU, si bien son amplios, permiten la lectura de representar un perfil profesional orientado a exigencias mercantiles más que al bien común.

Bibliografía

- ADORNO, T. y M. HORKHEIMER, *Dialéctica de la Ilustración*, Madrid: Ed. Trotta, 2006.
- BAUMAN, Z., *Modernidad Líquida*, México: Ed. Fondo de cultura Económica, 2003.
- BENJAMIN, W., “Tesis de filosofía e Historia” en BENJAMIN, W., *Ensayos Escogidos*, México: Ed. Coyoacan, 1999.
- CASTORIADIS, C., *La Institución imaginaria de la sociedad*, Barcelona: Ed. Tusquets, 1993.
- DELEUZE, G., “Qué es un Dispositivo”, en AA.VV., *Michel Foucault, Filósofo*, Barcelona: Ed. Gedisa, 1999.
- FOUCAULT, M., *El Orden del Discurso*, Barcelona: Ed. Tusquets, 2005.
- *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona: Ed. Gedisa, 2010.
- HOBBSBAWM, E., *Historia del Siglo XX*, Madrid: Ed. Crítica, 2011.
- LEWKOWICZ, I. y C. COREA, *Pedagogía del aburrido*, Buenos Aires: Paidós, 2004.
- MARX, K. y F. ENGELS, *Manifiesto Comunista*, Barcelona: Crítica, 1998.

Otras fuentes

243 CASTORIADIS, C., *La Institución imaginaria de la sociedad*, Barcelona: Tusquets, 1993.

- Ley de Educación Superior N° 24521. Promulgada en Buenos Aires el 20 de Junio de 1995. Publicada en el Boletín Oficial el 10 de Agosto de 1995.
- Ley Federal de Educación N° 24195. Promulgada en Buenos Aires el 14 de Abril de 1993. Publicada en el Boletín Oficial el 5 de Mayo de 1993.
- Ley de Patronato de Menores N° 10903. Promulgada en Buenos Aires el 21 de Octubre de 1919. Publicada en el Boletín Oficial el 27 de Octubre de 1919.
- Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes N° 26061. Promulgada en Buenos Aires el 28 de Setiembre de 2005. Publicada en el Boletín Oficial el 26 de Octubre de 2005.

Análisis del discurso de las representaciones sociales de la desnutrición infantil

Cecilia Raquel Satriano
Grupo de Investigación: PSI 193
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

El trabajo que se propone trata de un proceso de investigación que aborda un aspecto social como es la desnutrición infantil. El propósito fue comprender los aspectos intrínsecos del problema a través de las representaciones sociales. Desde un punto de vista metodológico se utilizaron los recursos adecuados para poder enlazar aspectos teóricos con la indagación en un Centro de Salud de madres que concurrían a la consulta. Se obtuvo un tratamiento descriptivo y exploratorio. La variedad de construcciones discursivas entre los grupos categorizados surgidos mediante los procesos metodológicos utilizados facilitó detectar no sólo las distintas dimensiones sociales de los aspectos contextuales, sino algunos de los elementos históricos y culturales propios de cada uno, y que funcionan como sostenedores de ideologías diferentes respecto de la manera de simbolizar a un hijo. Si se considera que las representaciones sociales juegan una función muy importante en la determinación de las conductas, la comparación con los distintos grupos de madres permitió aseverar que existen diferencias entre ellas. No actúa de la misma manera una madre que naturaliza el problema de la desnutrición y plantea que la delgadez de su hijo está condicionada por causas genéticas, que aquella que reconoce que existe una falta de atención adecuada al niño.

El *análisis del discurso* fue elegido como técnica porque es la más adecuada a los objetivos y comprometida con el concepto de *representaciones sociales*, en cuanto la mediación del procesamiento se minimiza a expensas de lo hermenéutico.

Uno de los resultados más contundentes obtenidos en la indagación es que un niño no deseado corre el riesgo de no ser completamente aceptado, constituyendo al interior de la familia un motivo de preocupación. Asimismo se pudo ampliar conocimientos en torno a los programas de ayuda y a las estrategias de intervención.

Palabras clave: análisis discurso - representaciones sociales - desnutrición infantil

Introducción

La experiencia de investigación tuvo lugar en un Centro de Salud de la zona sur de Rosario. Se observó que algunos niños diagnosticados como desnutridos se volvían crónicos a lo largo de varios meses de seguimiento. Es decir, había un detenimiento en el crecimiento que ponía en cuestión la salud y el futuro desarrollo. La recuperación en el tiempo era escasa y sólo algunos niños volvían al peso y talla acordes a la edad. A partir de estas observaciones se decidió investigar las representaciones sociales acerca del problema y conocer las diversas dimensiones que interjuegan en su constitución.

Se trabajó sobre la hipótesis de que un niño desnutrido sería el emergente de una situación familiar y/o social particular que excede, en muchos casos, la falta de acceso a una alimentación adecuada por insuficiencia de recursos. Esta situación puede implicar desconocimiento sobre el cuidado del niño, privación o abandono, conflictos familiares, episodios de violencia, etc. Existen otras dimensiones que habitualmente son descuidadas por los Programas Asistenciales: una de ellas es la dificultad en la asunción

de la función protectora que debiera cumplir la familia y la inestabilidad de los soportes funcionales maternos que son los que inciden en el crecimiento y desarrollo de los niños.

Características generales de la investigación

La intención de conocer las representaciones sociales de la desnutrición infantil desde las madres fue una decisión tomada a partir de ciertos interrogantes. Se observó que no todos los niños en estos contextos –con condiciones socioeconómicas y similares estrategias de ayuda– presentaban desnutrición. Algunos pudieron salir del cuadro, mientras otros permanecían crónicos a lo largo de su desarrollo convirtiéndose en eutróficos sólo cuando habían traspasado los límites de la edad.

Un estudio de las representaciones es útil ya que todo lo relativo a la subjetividad es un campo de mediación que articula el plano de lo singular respecto del plano colectivo. Esto abre una perspectiva que alejaría el binomio desnutrición - pobreza, o desnutrición -falta de comida. La relevancia que juegan los soportes subjetivos en la desnutrición infantil constituye un aporte a la intervención del campo *psi*, porque la desnutrición puede ser pensada como la resultante de un orden complejo de relaciones entre factores ambientales y sociales, pasando desde la calidad de los alimentos hasta situaciones que tienen que ver con la realidad del niño, de la familia y, fundamentalmente, del vínculo con la madre y la familia, sobretodo, en los primeros años. Es decir, podría ser la consecuencia de una falla a nivel del código del entendimiento, falla en la que la madre no atiende el llamado de su hijo, no busca satisfacer al niño mediante la alimentación, negándole ese algo que es el alimento y coartando la vía de la comprensión y la comunicación. De este modo, la madre no sólo privaría al niño de la comida, sino de todo aquello que lo acompaña: la libidinización, las marcas semánticas.

Objetivos y propósitos

El interés de la indagación radicó en explorar las representaciones sociales acerca del problema y conocer las diversas dimensiones que interjuegan en su constitución, integrando las variables psicológicas mencionadas como un elemento condicionante de relevancia, sin descuidar por eso otros factores que hacen a las situaciones contextuales. El propósito fue investigar la desnutrición infantil desde la perspectiva de la representación de las madres.

Se procedió de la siguiente manera:

- 1) Identificación y elaboración de listas en donde se agruparon: niños desnutridos crónicos, agudos y eutróficos o recuperados. Estas acciones se realizaron con el Equipo de Salud a través del relevamiento de las historias clínicas y los registros de fichas complementarias del programa de seguimiento y control correspondientes.
- 2) Captación y seguimiento de esos niños. Se establecieron controles programados a los niños y se entrevistó a las madres. Se realizaron entrevistas en profundidad a cuatro grupos: madres o cuidadoras de niños desnutridos (agudos y crónicos), madres de niños recuperados o eutróficos y madres de niños sin antecedentes de desnutrición.

Aspectos metodológicos

A partir de la caracterización de unidades domésticas surgidas del relevamiento realizado en una investigación anterior, se identificaron familias críticas y/o en riesgo psicosocial. Este grupo de referencia estuvo formado por personas que habitan en un espacio social de estabilidad en cuanto a su marginalidad y conforman la masa crítica de los programas sociales. Se caracterizan por no haber mejorado su situación, en parte por la modalidad asistencial tradicional que fija la ayuda y deshace la participación.

Esta investigación es definida como social, y los aspectos que se presentan fueron analizados desde un diseño cualitativo. La técnica de análisis se encuadra dentro de lo que puede denominarse como paradigma interpretativo.²⁴⁴

Se utilizó el Análisis de Discurso por la definición del problema de investigación, incluyendo el objetivo general y la hipótesis. El objeto de estudio posee una representación discursiva o sígnica.

Se enfocó la investigación desde el objetivo general y no necesariamente ligada a la hipótesis. Por eso el proceso no fue lineal, posibilitando dar respuesta a la pregunta de investigación. El procedimiento fue inductivo porque lo empírico permitió la construcción teórica. Los aspectos conceptuales fueron emergiendo en forma de categorías nuevas. El análisis fue realizado desde la perspectiva semiótica, es decir relacionando los signos con los contextos sociales (extralingüísticos).

Aspectos instrumentales metodológicos

- Construcción de una guía con aspectos relacionados con el problema.
- Realización de entrevistas semidirigidas a las madres que concurrían al Centro de Salud con la finalidad de indagar las representaciones sociales de la desnutrición infantil.
- Procesamiento, sistematización y análisis de las entrevistas en profundidad (textualización) utilizando Análisis del Discurso.

Tratamiento cualitativo de las representaciones sociales

En una primera lectura estas madres relacionan la desnutrición con:

- Falta de alimentación.
- Secuelas de problemas de salud previos (enfermedades, parásitos).
- Familia: Falta de cuidados del contexto familiar, situaciones de rechazo o abandono.
- Falta de recursos económicos.
- Baja calidad de alimentos.
- Baja cantidad de alimentos.

Aproximaciones al análisis del discurso

Una de las cuestiones cruciales en un proceso de investigación acontece cuando llega el momento de analizar los datos seleccionados. Los textos son los elementos que permiten la indagación de los discursos. En la actualidad, el Análisis del Discurso representa una importante perspectiva que entiende y define al discurso como una práctica social.²⁴⁵ Esta corriente de estudio destaca que son los discursos los que permiten realizar acciones sociales, además de analizar la opacidad que encierran los procesos discursivos. Permiten moverse entre la superficie de los discursos y la opacidad que encierra la producción, entre el síntoma y lo oculto.²⁴⁶ Lo sintomático está del lado del discurso y de la construcción de sentido que produce el investigador. Por su parte, Kristeva plantea que el texto o discurso puede ser entendido como “un aparato translingüístico y supone un tipo de producción signifiante que ocupa un lugar preciso

244 VALLES, M., *Técnicas cualitativas de investigación social*, Madrid: Síntesis, 2000.

245 VAN DIJK, T., *El discurso como interacción social*, Madrid: Síntesis, 2000.

246 SANTANDER, P., “Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso”, en *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, N° 41, 2011, pp. 207- 224, en <www.moebio.uchile.cl/41/Santander.html> 2011 [Consulta: 1 de agosto de 2012].

en la historia".²⁴⁷ Es el paso de la lengua a la palabra y al discurso, es decir, el desplazamiento del sistema al proceso que permite la definición del discurso como proceso semiótico.

El Análisis del Discurso contempla, por lo menos, dos niveles lingüísticos relevantes: el sintáctico y el semántico. El *nivel sintáctico estructural* de los enunciados profundiza en la caracterización formal que adquiere la estructura gramatical. La sintaxis describe categorías como sustantivos o frases sustantivas que aparecen en las oraciones, incluyendo las combinaciones posibles y las formas más globales del discurso. El *nivel semántico* profundiza las características de las respuestas y se incluyen el sentido, en el nivel de las unidades significativas elementales y no en el nivel de los elementos (signos).²⁴⁸ Estos dos niveles permiten reducir la multidimensionalidad del fenómeno discursivo observado, posibilitando de esta manera, dar un paso más en esta lógica de la reducción cualitativa. La semántica se encarga de los significados de las palabras, de las oraciones y hasta del discurso. El *nivel pragmático* es el último en el proceso del análisis puesto que es el que nos permite establecer la relación de las frases con los sujetos que las usan e interpretan como modo de acción. El componente pragmático de la descripción es lo que nos permite conocer el acto social específico que forma parte del discurso. Es de observar que el discurso, en este sentido, no está constituido solamente por un conjunto de proposiciones, sino por una serie de acciones. Este nivel posibilita conocer los aspectos instrumentales del lenguaje, es decir, las diversas situaciones en las que se producen los discursos y las consecuencias o efectos que éstos promueven.

Diferenciación del discurso según el diagnóstico

El *corpus* textual permite discriminar lo que interesa, lo que se busca en el texto. No existe una técnica para realizar el análisis, sino que depende del ojo del investigador.

Al analizar el discurso de las madres se observa que aquellas cuyos niños padecen desnutrición crónica se oponen al discurso de las madres de niños eutróficos o sin problemas. Por el vocabulario de las madres del primer grupo se refleja que existe una cristalización del problema, precisamente porque hay una naturalización del estado de salud del niño.

L. comentaba:

— Ella comía bien pero siempre estaba de bajo peso.

— ¿Usted qué sintió cuando le dijeron que estaba de bajo peso?

— Y, nada, porque ella comía bien.

— ¿No sintió nada?

— Nada. Ella no era de bajo apetito. Ella...yo lo que le daba pan con leche, ella comía.²⁴⁹

Menéndez²⁵⁰ señala que cuando se produce un proceso de naturalización de un problema, la enfermedad se visualiza como algo que forma parte de la realidad de las personas y esto puede obrar en una falta de la capacidad de respuesta de la gente.

247 ABRIL, G., LOZANO, J. y otros, *Análisis del discurso*, Madrid: Cátedra, 1997, p. 35.

248 COURTES, J., *Introducción a la semiótica narrativa y discursiva*, Buenos Aires: Hachette, 1976.

249 ENTREVISTADA L., Entrevista realizada el 11 de diciembre de 2005 en la Ciudad de Rosario. Entrevistadora: Cecilia Satriano.

250 MENÉNDEZ, E., *Cura y control. La apropiación de lo social por la práctica psiquiátrica*, México: Nueva Imagen, 1979.

Comparando a los tres grupos con antecedentes, se destaca que estas madres no hablan mucho de sus hijos. Es decir, su lenguaje es reducido y usan pocas palabras para referenciarlos. En las madres cuyos hijos tienen o han tenido problemas de nutrición no hay referencia al nombre propio de éstos y la forma más particular de llamarlos es mediante adjetivos demostrativos o apelativos. Desde el punto de vista de los niños, se observó que éstos también tienen un reducido universo simbólico, rodeados por un mundo de lenguaje escaso de palabras. En este sentido, el lugar de los niños en la trama familiar refleja el lugar que tienen en el imaginario de sus padres.

En general, el discurso de estas madres aparece distante en relación con sus hijos, utilizan palabras que objetivizan al niño y visualizan el problema de la desnutrición sin relación a ellas. Denotan una relación distante y su función objetal sólo se reduce a la comida. Esa vinculación está marcada por los procesos significantes que, inicialmente la estructuraron: un niño que se anunció sin ser deseado, ni –posteriormente– aceptado. La carencia en la referencia nominal hacia sus niños podría estar remitiendo a una falla en la vinculación. Sin embargo, hay que notar que estas madres preservan su función en cuanto a los cuidados cotidianos que van desde la misma alimentación hasta la visita periódica a los Centros Asistenciales.

En el análisis de las entrevistas se observaron algunas semejanzas relacionadas con aspectos psicológicos como es el tipo de relación madre - hijo y otros rasgos evidenciados en la historia personal como abandonos, violencia familiar y demás. En muchas entrevistadas se observó el hecho de haber sido abandonadas por sus madres o sus padres o sus parejas transfiriendo en sus hijos un estado de abandono.

Al profundizar las entrevistas psicológicas respecto del tipo de relación vincular apareció que varias de las madres cuyos hijos padecen desnutrición crónica no habían aceptado la llegada de estos hijos y que éstos eran productos de relaciones forzadas o de embarazos no deseados.

G.: Realmente, no los esperaba. Yo tenía un DIU. Parece que se cayó el DIU y me enteré que estaba. En ese momento mi hija de 15 estaba embarazada. Yo no vivo con el padre de los mellizos. No era momento para estar embarazada. Ya tengo muchos hijos.

Entrevistadora: ¿Cuántos?

G.: De mi primer marido tengo cuatro, después dos más de otro y los mellizos.²⁵¹

Leyton plantea respecto de esto que:

Se han incrementado los hogares en los que la madre es jefe de hogar, lo que muestra una situación de crisis familiar por abandono del cónyuge, obligando a la madre a cumplir con las responsabilidades económicas del hogar y/ o que los hijos abandonen la escuela para trabajar y obtener un ingreso para la subsistencia familiar, en todo caso por lo general en estos hogares los niveles de pobreza son mayores que en los hogares conformados por ambos cónyuges. Más aún cuando en el caso de mujeres pobres o en situación de extrema pobreza llegan a tener varios hijos con padres diferentes y ninguno de ellos da estabilidad al hogar.²⁵²

251 ENTREVISTADA G., Entrevista realizada el 20 de Agosto de 2005 en la Ciudad de Rosario. Entrevistadora: Cecilia Satriano.

252 LEYTON, C., “Centralismo y cambio demográfico en el Perú de los '90”, en *XXIII Congreso ALAS*, Guatemala, 2001.

En otros casos, el contexto en donde los niños se insertan es muy violento.

S., mamá de L. de 5 años: Tiene un problema de crecimiento. No habla, nunca habló. Sólo dice mamá. Cuando se le grita enloquece. Yo pasé un embarazo muy nerviosa. Tuve presión alta hasta los 5 meses. Él nació con problemas. Lloraba y se ponía morado. Estuvo dos horas en observación porque tragó líquido amniótico.

C., mamá de C. de 2 años. El nene es terrible, como todos. Le pega a la hermana. No habla. Es nervioso por dentro porque por fuera se desahoga y llora. Él no me dice lo que le pasa. C., en cambio, es distinta. Es desnutrida desde que tenía 5 meses. Había fallecido mi suegra y empezamos con problemas en la pareja. Fue cuando nos separamos con el padre. Ella era muy pegada a él. Después empezó a subir y a bajar de peso.²⁵³

Al respecto, Schmideberg²⁵⁴ advierte la enorme importancia que tiene verificar el ambiente familiar frente a la alimentación, porque la reacción del niño está determinada según la actitud de la madre o la persona que le da de comer pudiendo producirle disturbios de distintas consideraciones.

Algunas de las madres consultadas registran una relación con el alimento que se reduce a la comida. Entonces, los problemas de alimentación del niño se circunscriben al plano estrictamente biológico, descuidando la función de la alimentación. Es decir, como parte de la carga subjetiva desde donde este sujeto - niño se constituye. Por eso, recaer en esta diferencia permitiría mejorar la calidad de una asistencia capaz de contemplar los distintos aspectos que hacen a la desnutrición infantil.

Discusión

Al analizar la posición de estas mujeres frente a la maternidad se refleja una subversión de la femineidad. Para ellas, por distintas cuestiones, la maternidad no es una opción, sino una determinación. Varias de estas mujeres no se encontraban en condiciones de afrontar la maternidad: en algunos casos por cuestiones de índole económica, o por escaso intervalo intergenésico que dificultaba el hacerse cargo de más hijos, por problemas con sus parejas, etc. En general, no existía un proyecto personal al respecto, en consecuencia la llegada de sucesivos hijos aumenta el sentimiento de insatisfacción e incrementa la vida de sacrificios. En otras mujeres, el proyecto de ser madre no implicaba un objetivo identitario sino tener un hijo para ofrecerlo al hombre como regalo, y asumiendo éste la materialización de la relación. Muchas de las mujeres entrevistadas habían tenido más de dos parejas, con varias de las cuales tuvieron hijos. Aunque, rara vez estos hijos lleven el apellido paterno. En un punto, sobrecargadas por la cantidad de hijos, las condiciones de pobreza en que viven, agobiadas por la falta de trabajo e ingreso económico estable, la asunción de sus funciones se ve resentida. El diagnóstico de desnutrición enfrenta a estas madres a un destino marcado por la culpa de tener un hijo problemático. Luego se agregan distintas normativas de los circuitos de los programas de salud que mantienen para con las madres, por sobretodo, ese sentimiento de que son ellas las responsables. La maternidad se convierte en una carga que estas mujeres llevan sobre sus espaldas.

253 ENTREVISTADA C., Entrevista realizada el 20 de Agosto de 2005 en la Ciudad de Rosario. Entrevistadora: Cecilia Satriano.

254 SCHMIDEBERG, M., "Inibições intelectuais e distúrbios na Alimentação", en *Transferencia, fantasma, Direção de la Cura. Letra Freudiana*, Año XII, N° 14, Río de Janeiro, 1993.

Para muchas de estas mujeres, sobretodo las que han tenido o tienen niños con problemas crónicos, no es posible reconocer la maternidad en el marco de la ciudadanía. Es decir, éstas no son madres que pueden realizarse en un hijo porque siempre está la presencia constante de su propia historia. Además, porque no pueden elegir no tenerlo. En su mayoría estas mujeres no habían deseado tener esos hijos. Por lo tanto, el ejercicio de la función materna se ve seriamente alterado al no poder significar adecuadamente las necesidades en sus hijos y esto sucede porque no hay, previamente, una ubicación de estos niños en la estructura deseante materna. En este sentido, la desnutrición puede ser considerada como la consecuencia del descuido del soporte afectivo o del descuido relacionado con negligencias en la función materna.

En la representación de las madres se observó la elaboración desde su mundo real que es determinado a partir de los elementos que ellas conocen, pero además estas representaciones están proporcionadas por la misma comunidad. Por otra parte, es de destacar que la investigación acerca de la desnutrición infantil representa en sí misma a cierto sector social. A la vez, la desnutrición está depositada en el pensamiento social de ese grupo que lo comparte o compadece, en este caso, a manera de un producto sociocultural. En el proceso de construcción es posible identificar los mecanismos que forman la representación. El *ser flaco*, en un mundo de faltas, es percibido como algo natural, tanto en el plano individual como colectivo. La imagen conformada es una valoración del problema, además de un producto y un proceso simultáneo. De estas consideraciones quedan afuera ciertas madres, sobre todo aquellas que tienen niños crónicos pues para ellas la desnutrición permanece como idea externa. Por lo tanto, tampoco es asumida como un producto sociocultural. Tal vez, esta inscripción se enlace con el estado de pobreza pero, por sobre todo, con la actitud de pobreza que tienen algunas personas. En este caso, importan destacar los determinantes que producen esta representación que se expresa, principalmente, como *falta de* y es percibida como *un niño flaco*. También es substancial conocer el funcionamiento en el ámbito social porque esta visión produce –al menos a este grupo de madres– una inercia por naturalización del problema. Es decir, para estas madres existe una relación entre la desnutrición y su contexto, pasando a ser éste un objeto significativo.

En las madres de niños crónicos esta posición está más radicalizada. Es más, el principal problema es que ellas no registran el problema en sus hijos, por ende no toman partido por ninguna estrategia. Es posible observar que su función está alterada en tanto no actúan mediando las necesidades de sus hijos. Estas madres niegan o no reconocen el problema, y lo justifican proyectando la situación al exterior. Ellas no se incluyen ni se involucran con sus comportamientos, quedando a la espera que el médico sea no sólo quien les dé el diagnóstico, sino quien tome las determinaciones del caso. A este grupo suele faltarle la transmisión del saber materno que le permita conocer y apropiarse de la educación de sus hijos. Este saber posibilitaría acompañarlas y guiarlas en la tarea educativa. En consecuencia, se muestran como poco continentales y, algunas no se encuentran en condiciones de sostener su función como madres. Tal vez, esto no suceda con todos, sólo con los no deseados o no aceptados, porque estos niños no tienen lugar es decir, no están representados en la relación con la madre.

Muy distintas son las representaciones de madres de niños con desnutrición aguda quienes pueden ubicar una etiología, o al menos una causación de la situación.

Contrariamente a estos dos grupos, las mamás de niños sin problemas incluyen en sus manifestaciones los aspectos emocionales y los componentes subjetivos como determinantes relevantes de la desnutrición. La incidencia en las conductas que asumen

las madres se advierte más en los niños ya recuperados porque ellas han producido una intervención efectiva en el problema que padecían sus hijos. Con su participación directa provocaron un cambio en el ámbito social dado primeramente por la aceptación y luego por la implicación de ellas en la resolución del mismo. Eso fue posible porque pudieron construir una imagen de la desnutrición conformando a la vez un producto y un proceso de las representaciones. La configuración contextualizada de estas representaciones sociales puede tener algunas diferencias entre las madres porque implica construcciones personales.

La variedad de construcciones discursivas entre ellas facilitó detectar no sólo las distintas dimensiones sociales que hacían de referencia, sino algunos de los elementos históricos y culturales propios de cada una que son los sostenedores de ideologías diferentes respecto de la manera de simbolizar a un hijo. Porque la dimensión simbólica es la que permite un clivaje de los aspectos cognitivos, además de normativizar y relativizar los valores de cada grupo, como ser:

- Las *madres de niños crónicos* son excéntricas respecto al problema de sus hijos. Niegan la situación aun frente al diagnóstico. Mantienen una actitud de exterioridad respecto de las intervenciones. La falta de comprensión por parte de los padres hace que abandonen el tratamiento y no concurren a los controles pediátricos. Falta compromiso con el problema de sus niños. Esta actitud negativa hace que transfieran la responsabilidad a otros. Son los agentes sanitarios del Centro quienes deben citarlas reiteradas veces a la consulta. También, la respuesta de estas madres hace sentir en los profesionales médicos una continua frustración y desinterés, puesto que los niños no registran modificaciones a lo largo del seguimiento. Existen diferencias culturales entre el modelo de cuidados propio de las madres y el de los pediatras.
- Las madres de niños con desnutrición aguda se manifiestan más abiertas y permeables a aceptar el diagnóstico. Pero, lo suficientemente a distancia como para impedirles comprometerse con las condiciones de generación del cuadro.
- Las madres de niños que se han recuperado de la desnutrición se encuentran aliviadas por la superación del episodio. Aunque no cuestionan los determinantes que operaron en la instalación del problema.
- Las madres cuyos niños son eutróficos comprometen los aspectos subjetivos aduciendo que el cuadro es provocado por fallas en los soportes de contención. De esta manera, son las únicas que señalan a los cuidadores como responsables directos.

El estudio de las representaciones sociales permitió recobrar lo específico del anclaje del rendimiento simbólico de estas madres o cuidadoras y al mismo tiempo posibilitó incluir una serie de funciones como el lugar socioeconómico. Tal como aquí intentamos demostrar, la pobreza condiciona la desnutrición infantil desde diferentes ángulos.

Bibliografía

- ALONSO, L., "Sujeto y discurso. El lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa", en DELGADO, M. y J. GUTIÉRREZ (coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*, Madrid: Síntesis, 1995.
- CEIRANO, V., "Una metodología para el estudio de las representaciones sociales", en *XXII Congreso de Sociología*, Concepción, Chile, Mimeo, 1999.

- COURTES, J., *Introducción a la semiótica narrativa y discursiva*, Buenos Aires: Hachette, 1976.
- IBAÑEZ, T. (coord.), *Ideología de la vida cotidiana*, Barcelona: Sendai, 1988.
- LEYTON, C., “Centralismo y cambio demográfico en el Perú de los '90”, en *XXIII Congreso ALAS*, Guatemala, 2001.
- LO VUOLO, R., BARBEITO, A., PAUTASSI, L. y C. RODRÍGUEZ ENRÍQUEZ, “La pobreza como emergente de la cuestión social”, en CEIL (comp.), *Pobres, pobreza y exclusión social*, Buenos Aires: Ceil-Conicet, 1999.
- MAINGUENEAU, D., *Introducción a los métodos de Análisis del Discurso*, Buenos Aires: Hachete, 1989.
- MENÉNDEZ, E., *Cura y control. La apropiación de lo social por la práctica psiquiátrica*, México: Nueva Imagen, 1979.
- SANTANDER, P., “Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso”, en *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, N° 41, 2011, pp. 207- 224, en <www.moebio.uchile.cl/41/Santander.html> 2011 [Consulta: 1 de agosto de 2012].
- SATRIANO, C. y COL., “La desnutrición infantil en familias en situación de riesgo psicosocial de la zona Sur de la ciudad de Rosario”, en *Encuentros de Centros de Salud de Rosario*, PROMIN, Gobierno de Santa Fe, 1999.
- SATRIANO, C., “Propuesta para la Jefatura del Área Programática III”, Ministerio de Salud y Medio Ambiente de la Provincia de Santa Fe, 2001.
- SCHMIDEBERG, M., “Inibições intelectuais e distúrbios na Alimentação”, en *Transferencia, fantasma, Direção de la Cura. Letra Freudiana*, Año XII, N° 14, Río de Janeiro, 1993.
- SPIONE, C., “Mujeres, redes sociales y nutrición infantil doméstica”, en RIVERA, M. (comp.), *Mujer, trabajo y ciudadanía*, Buenos Aires: CLACSO, 1995.
- SOUZA FILHO, E., “Discursos y prácticas socio-urbanas en Río de Janeiro”, en *Revista de Psicología Social*, Volumen 13, N° 1, Fundación Infancia y Aprendizaje, España, 1998.
- VALENCIA, J. y F. ELEJABARRIETA, *Técnicas cuantitativas de Análisis Textual en el estudio de Representaciones Sociales*, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona, 1995.
- VALLES, M., *Técnicas cualitativas de investigación social*, Madrid: Síntesis, 2000.
- VAN DIJK, T., *Estructuras y funciones del discurso*, Madrid: Siglo XXI, 1980.
- *El discurso como interacción social*, Madrid: Síntesis, 2000.

Indicadores para la medición de la pobreza en argentina. Un análisis crítico

Cecilia Mazzoni, Florencia Stelzer,
Mauricio Cervigni, Pablo Martino
y Martín Migliaro
Grupo de Investigación: IRICE/CONICET
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

La pobreza es un fenómeno multidimensional y multicausal y, consecuentemente, su definición conceptual y operacional se vuelve un tema complejo. Existen distintos procedimientos de medición de la pobreza y cada uno de ellos supone la toma de decisiones respecto del tipo de datos a utilizar, las unidades de análisis y el umbral de referencia que distingue a quienes son pobres de quienes no lo son. Entre los principales indicadores utilizados para medir la pobreza en nuestro país pueden mencionarse: (a) el método directo de Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI); (b) el método indirecto de Línea de Pobreza (LP), (c) el Método Combinado; (d) el Índice de Privación Material de los Hogares (IPMH). El primero de ellos, el indicador de NBI, permite medir lo que suele denominarse “pobreza estructural”, es decir, se organiza por carencia de patrimonio o capital, el cual suele mantenerse estable en el corto plazo. En América Latina, las estimaciones de la pobreza basadas en el método de NBI, se vinculan principalmente a la elaboración de mapas de pobreza. En segundo lugar, el método indirecto de LP, mide lo que se denomina “pobreza corriente o coyuntural”, es decir, aquella que depende del ingreso del hogar, que puede verse afectada en el corto plazo, por ejemplo ante la presencia de crisis económicas. Este es el método de aplicación más generalizado a nivel mundial. En tercer lugar, el Método Combinado, resultante de la aplicación simultánea del método LP y NBI, intenta superar las limitaciones de ambos, partiendo de la premisa de que los mismos no son antagónicos sino complementarios. Este tipo de métodos permite diferenciar segmentos dentro de la pobreza, distinguiendo situaciones de pobreza estructural y coyuntural. Finalmente, el IPMH, es un indicador desarrollado por el Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) que permite identificar la privación material de los hogares considerando tanto los recursos corrientes como el patrimonio. Al igual que el método combinado, posibilita realizar una tipología de la pobreza y determinar la gravedad de la privación de los hogares. Además de los indicadores mencionados, existen indicadores sectoriales, vinculados a la educación, la salud y la situación laboral, que también pueden dar cuenta de las condiciones de vida, la pobreza y la desigualdad. El objetivo del presente trabajo consiste en realizar una descripción de los indicadores mencionados examinando sus fundamentos teórico-metodológicos. A partir de ello, se pretende efectuar un análisis crítico de los mismos, en tres niveles diferentes, vinculados a: (1) la aplicación concreta de los mismos en nuestro país, (2) la lógica interna de cada uno de los indicadores, que trasciende el marco de aplicación nacional y (3) el concepto de pobreza que sustenta estos indicadores oficiales, concepto de índole estrictamente económica. Se concluye acerca de la necesidad de explicitar las decisiones teórico-metodológicas que subyacen a los diferentes indicadores, para evitar caer en la falacia de creer que se miden fenómenos o esencias en vez de conceptos. Asimismo, se subraya la importancia de mejorar los indicadores existentes, considerando relevantes para ello los aportes de los acercamientos cualitativos y las perspectivas subjetivas de la pobreza.

Palabras clave: pobreza - indicadores - Argentina - análisis crítico

Introducción

La pobreza es un fenómeno multidimensional y multicausal y, consecuentemente, su definición se vuelve un tema complejo.²⁵⁵ No existe en la bibliografía sobre el tema una definición clara y unificada, debido a los múltiples aspectos de la vida humana a los que dicho fenómeno se halla vinculado.²⁵⁶

La pobreza constituye sin dudas una privación, y se asocia con la carencia de bienes y servicios y con la incapacidad de satisfacer las necesidades más fundamentales del ser humano. Sin embargo, la determinación de estas necesidades no resulta un tema sencillo.²⁵⁷

Medir la pobreza, al igual que medir cualquier fenómeno de la realidad, supone una serie de operaciones y depende en principio de la especificación de definiciones conceptuales y operacionales. Las primeras, se refieren a la especificación y al perfeccionamiento de conceptos abstractos. Las segundas, por su parte, hacen referencia al desarrollo de procedimientos concretos de investigación, es decir, operaciones, que permiten obtener observaciones de las representaciones de esos conceptos en la realidad o, dicho de otro modo, medir las variables.²⁵⁸

Muchos de los conceptos de las ciencias sociales tienen significados complejos y variados y resulta un desafío realizar mediciones que capten dichos conceptos. El de pobreza no escapa a esta dificultad. Sin embargo, para sustentar una *praxis*, es necesario contar con una definición operacional de la misma y a su vez cualquier intento de medición carece de sentido sin una apoyatura en conceptos claros.²⁵⁹

En los distintos procedimientos de medición de la pobreza pueden reconocerse en principio dos operaciones básicas: identificación y agregación. La primera, hace referencia a la definición de necesidades básicas y de los umbrales mínimos de satisfacción de las mismas. La segunda, alude a la determinación de las personas u hogares que no alcanzan dicho nivel de satisfacción y a la combinación de la información obtenida a nivel individual en una medida general de la pobreza.²⁶⁰

255 Cfr. CONCONI, A. y A. HAM, "Pobreza multidimensional relativa: una aplicación a la Argentina", en *CEDLAS. Documento de trabajo*, Volumen 57, 2007. LÓPEZ PARDO, C., "Concepto y medición de la pobreza", en *Revista cubana de salud pública*, Volumen 33, N° 4, 2007. MOWAFI, M. & M. KHAWAJA, "Poverty", in *Journal of Epidemiology and Community Health*, Vol. 59, 2005, pp. 260- 264.

256 LÓPEZ PARDO, C., *Op. Cit.*, supra, nota 1.

257 BOLTVINIK, J. y A. DAMIÁN, "Derechos humanos y medición oficial de la pobreza en México", en *Revista Papeles de población*, Volumen 35, 2003, pp. 101- 136. HERNÁNDEZ LAOS, E., "Retos para la medición de la pobreza en México", en *Comercio exterior*, Volumen 51, Año 10, 2001, pp. 860- 868.

258 BABBIE, E., *Fundamentos de la investigación social*, México: Editorial Thompson, 2000.

259 Cfr. BABBIE, E., *Op. Cit.*, supra, nota 4. CORTÉS, F., "Consideraciones sobre la marginalidad, marginación, pobreza y desigualdad en la distribución del ingreso", en *Revista Papeles de población*, Volumen 31, 2002, pp. 9- 24. MISTURELLI, F. & C. HEFFERNAN, "What is poverty? A diachronic exploration of the discourse on poverty from the 1970s to the 2000s", in *The European Journal of Development Research*, Vol. 20, N° 4, 2008, pp. 666- 684.

260 Cfr. AGUADO QUINTERO, L. F. y A. M. OSORIO MEJÍA, "Percepción subjetiva de los pobres: una alternativa a la medición de la pobreza", en *Reflexión Política*, Volumen 15, Año 8, 2006, pp. 26- 40. LIPINA, S., *Vulnerabilidad social y desarrollo cognitivo. Contribuciones de la neurociencia cognitiva del desarrollo*, Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones, 2006. ROELEN, K. & F. GASSMAN, "Measuring child poverty and well-being: a literature review", in *Maastricht Graduate School of Governance Working Paper Series*, 2008/WP001, en <<http://ssrn.com/abstract=1105652>> [Consulta: 16 de agosto de 2012]. SEN, A., *Poverty and famines. An essay of entitlement and deprivation*, Oxford: Oxford University Press, 1981. SEN, A., "Sobre conceptos y medidas de Pobreza", en *Comercio Exterior*,

Efectuar estas operaciones supone tomar decisiones respecto del tipo de datos a utilizar, las unidades de análisis y el umbral de referencia que distingue a quienes son pobres de quienes no lo son.²⁶¹

El objetivo de este trabajo reside en realizar una revisión crítica de los diferentes indicadores existentes utilizados en nuestro país para medir pobreza. Para ello, en lo que sigue, se examinarán sus fundamentos teórico-metodológicos, así como sus posibilidades y limitaciones.

Indicadores de pobreza

Necesidades Básicas Insatisfechas (NBI)

Este método de medición de la pobreza, que puede considerarse directo, consiste en determinar un conjunto de necesidades básicas y definir un cierto número de indicadores para su satisfacción.²⁶² Luego, se determina un umbral mínimo de satisfacción para cada necesidad y cada indicador se operacionaliza dicotómicamente (necesidad satisfecha *versus* insatisfecha). Finalmente, se identifican los hogares que no alcanzan dicho umbral para una o más necesidades y en función de esto, se lo clasifica como pobre.²⁶³

El método NBI mide lo que suele denominarse *pobreza estructural*, es decir, por carencia de patrimonio o capital, el cual es más permanente que el ingreso corriente y tiene menos probabilidades de variar en el corto plazo.²⁶⁴ Además, este enfoque incluye el conjunto de necesidades requeridas por la comunidad como un todo y no a nivel individual. Pone el énfasis en los servicios públicos del Estado, a los que tienen acceso los miembros de una comunidad (educación, agua, sistema de eliminación de excretas).

²⁶⁵ Por este motivo orienta la definición de políticas sociales, tales como: créditos para viviendas, mejoras en los servicios públicos, políticas de educación, etc.

En América Latina, las estimaciones de la pobreza basadas en el método de NBI, se vinculan principalmente a la elaboración de mapas de pobreza, que permiten obtener información a un nivel de desagregación geográfica muy detallado. En nuestro país, el método NBI se basa en los siguientes indicadores: (1) hacinamiento, (2) viviendas inadecuadas, (3) carencia o inadecuación de los servicios sanitarios para la eliminación de excretas, (4) inasistencia a la escuela primaria de los niños en edad escolar, (5) insuficiente capacidad de subsistencia (determinada por la vinculación del nivel de escolaridad del jefe de hogar y la tasa de dependencia económica).

Finalmente, en cuanto a las fuentes de datos nacionales para medir este índice, tanto el *Censo Nacional de Población de Hogares y Vivienda*, como la *Encuesta Permanente de Hogares*, proporcionan información respecto de los cinco indicadores mencionados.²⁶⁶

Volumen 42, N° 4, 1992. SEN, A., *Nuevo examen de la desigualdad*, Madrid: Alianza Editorial, 1995.

261 MOWAFI, M. & M. KHAWAJA, *Op. Cit.*, supra, nota 1.

262 HERNÁNDEZ LAOS, E., *Op. Cit.*, supra, nota 3.

263 *Cfr.* BOLTVINIK, J., *Pobreza y necesidades básicas. Conceptos y métodos de medición*, Proyecto Regional para la Superación de la Pobreza, PNUD (Proyecto RLA/86/004), Caracas: 1990. BOLTVINIK, J., "Indicadores alternativos del desarrollo y mediciones de pobreza", en *Estudios sociológicos*, Volumen 11, N° 33, 1993, pp. 605-640. INDEC, *Acerca del método utilizado para la definición de la pobreza en Argentina*, 2003b, en <<http://www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/7/sesd-metodologia-pobreza.pdf>> [Consulta: 16 de agosto de 2012].

264 *Cfr.* CORTÉS, F., *Op. Cit.*, supra, nota 5.

265 *Cfr.* BOLTVINIK, J., *Op. Cit.*, supra, nota 9. LÓPEZ PARDO, C., *Op. Cit.*, supra, nota 1.

266 *Cfr.* INDEC, *Cuestionarios de la Encuesta Permanente de Hogares Continua*, 2010a, en <http://www.indec.mecon.gov.ar/nuevaweb/cuadros/4/Anexo2_EPHContinua_CVivienda.pdf> [Consulta: 16 de agosto de 2012]. <http://www.indec.mecon.gov.ar/nuevaweb/cuadros/4/Anexo2_EPHContinua_CIndividual.pdf>

Línea de pobreza (LP)

A diferencia del método anteriormente detallado, el de LP constituye un método indirecto de medición de la pobreza. El mismo mide lo que se llama *pobreza corriente o coyuntural*, es decir, aquella que depende del ingreso del hogar, que puede verse afectado en el corto plazo, por ejemplo ante la presencia de crisis económicas.²⁶⁷ Éste es el método de aplicación más generalizado a nivel mundial en la determinación de la pobreza.²⁶⁸

Al medir *pobreza corriente o coyuntural*, la LP orienta lo que pueden llamarse políticas económicas: salariales, de empleo y generación de ingresos.²⁶⁹

El procedimiento para elaborar la LP más utilizado en América Latina, y el que emplea en particular en Argentina el *Instituto de Estadística y Censos* (INDEC), parte de la determinación de una *Canasta Básica Alimentaria* (CBA) que cubra las necesidades calóricas y proteicas de los individuos. La misma se establece mediante la experticia de los profesionales en nutrición, y luego se transforman los requerimientos alimentarios en un conjunto de alimentos específicos. Esto se realiza considerando los hábitos de consumo de la población, determinados a partir de la *Encuesta de Ingresos y Gastos de los Hogares*.²⁷⁰ Sin embargo, cabe resaltar que no se toman en cuenta los hábitos del total de la población, sino los del *estrato de referencia*, definido como aquel grupo de hogares cuyo consumo de alimentos satisface estrictamente o supera levemente los requerimientos nutricionales mínimos.²⁷¹ Una vez establecida la CBA se la valoriza con los precios relevados mensualmente por el *Índice de Precios al Consumidor* (IPC), dando lugar a la *Línea de Indigencia* (LI). Luego, si los ingresos del hogar son inferiores a dicho umbral, se considera indigentes a sus miembros.²⁷²

Resulta importante mencionar que en la determinación de un hogar como indigente, se toma en cuenta su composición, en relación al número de integrantes, su edad y sexo. Para ello se parte de la determinación de la CBA para un adulto equivalente (hombre entre 30 y 59 años, de actividad moderada) y luego se recurre a la tabla de equivalencias de las necesidades energéticas, diferenciada en función del sexo y la edad. Ésta permite calcular las unidades consumidoras en términos de adultos equivalentes, que se multiplican por el costo de la CBA del adulto equivalente.²⁷³ El contraste de este valor

[Consulta: 16 de agosto de 2012].
<http://www.indec.mecon.gov.ar/nuevaweb/cuadros/4/Anexo2_EPHContinua_CIndividual.pdf>

[Consulta: 16 de agosto de 2012]. INDEC, *Censo nacional de población, hogares y viviendas 2010. Cuestionario básico de viviendas particulares*, 2010b, en <http://www.indec.gov.ar/censo2010/2010_basico_completo.pdf> [Consulta: 16 de agosto de 2012].

267 CORTÉS, F., *Op. Cit.*, supra, nota 5.

268 INDEC, *Op. Cit.*, supra, nota 9.

269 BOLTVINIK, J., *Op. Cit.*, supra, nota 9.

270 Cfr. INDEC, *Encuesta nacional de gastos de los hogares 1996/97. Resumen metodológico*, 2000, en <http://www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/74/ENGH-meto_espanhol.doc> [Consulta: 16 de agosto de 2012]. INDEC, *Valorización mensual de la canasta básica alimentaria y de la canasta básica total. Aglomerado Gran Buenos Aires*, 2007a, en <http://www.indec.mecon.gov.ar/nuevaweb/cuadros/74/canasta_11_07.pdf> [Consulta: 16 de agosto de 2012].

271 INDEC, *Op. Cit.*, supra, nota 9.

272 INDEC, *Op. Cit.*, supra, nota 9. INDEC, *Incidencia de la pobreza y de la indigencia en 31 aglomerados urbanos. Resultados segundo semestre de 2012*, 2007b, en <http://www.indec.mecon.gov.ar/nuevaweb/cuadros/74/pob_tot_2sem06.pdf> [Consulta: 16 de agosto de 2012].

273 Cfr. INDEC, *Op. Cit.*, supra, nota 16. INDEC, *Op. Cit.*, supra, nota 18.

resultante con el total de ingresos percibido por el hogar, es lo que permite determinar si el hogar es indigente o no lo es.

La ampliación de la CBA, incluyendo bienes y servicios no alimentarios (vestimenta, transporte, educación, salud, etc.), da lugar a la *Canasta Básica Total* (CBT). La misma se obtiene de manera agregada al multiplicar el costo de la CBA por la inversa del coeficiente de Engel. Este último, se define como la relación entre los gastos alimentarios y los gastos totales del estrato de la población tomado como referencia. De este modo, con el costo de la CBT, se determina la LP. Finalmente, si los ingresos de un hogar son inferiores a la LP, los integrantes del mismo son considerados pobres (considerando al igual que en el caso de la LI, el coeficiente de adulto equivalente).²⁷⁴

A partir de la determinación de la LP pueden calcularse: la *incidencia* de la pobreza, es decir la proporción de la población total identificada como pobre; la *brecha* o *intensidad* de la misma, que es el déficit agregado al ingreso de todos los pobres con respecto a la LP; y la *severidad* de la pobreza, que constituye una medida de dispersión y por tanto permite determinar la homogeneidad o heterogeneidad de la pobreza.

En cuanto a la fuente de datos, la medición de la pobreza mediante el método LP, se realiza en nuestro país, con los datos aportados por la EPH, ya que el *Censo Nacional* no indaga acerca de los ingresos percibidos por los hogares.

Método combinado

Es la resultante de la aplicación simultánea del método LP y NBI e intenta superar las limitaciones de ambos. Parte de la premisa de que ambos métodos no son antagonicos, sino complementarios, ya que se sustentan en conceptos de pobreza diferentes, identifican distintos hogares como pobres, ponen el énfasis en distintos aspectos (público o privado), y por lo tanto contribuyen a la formulación de diferentes políticas públicas.²⁷⁵ La variante original del mismo se atribuye a Beccaria y Minujín.²⁷⁶

Este tipo de métodos permite diferenciar segmentos dentro de la pobreza, distinguiendo situaciones de pobreza estructural y coyuntural. Esto a su vez posibilita la implementación de políticas diferentes en función de las necesidades de cada grupo.

Indicador de privación material de los hogares (IPMH)

El IPMH es un indicador desarrollado por el INDEC que permite identificar la privación material de los hogares considerando tanto los recursos corrientes como el patrimonio. Al considerar ambas dimensiones, el IPMH permite diferenciar cuatro grupos de hogares: aquellos que no se encuentran en situación de privación material, aquellos que sólo presentan privación de recursos corrientes, los que sólo tienen privación patrimonial y los de privación convergente (tanto de recursos corrientes como de patrimonio). Ello posibilita, además de determinar la incidencia de la pobreza, realizar una tipología de la misma y determinar la gravedad de la privación de los hogares.

La fuente de datos para la obtención del IPMH es el *Censo Nacional* y el índice se construye a partir de los siguientes indicadores: por un lado, el *Indicador de Condiciones Habitacionales*, utilizado para determinar la privación patrimonial, se centra en los materiales de construcción de la vivienda y las condiciones sanitarias de la

274 Cfr. INDEC, *Op. Cit.*, supra, nota 16. INDEC, *Op. Cit.*, supra, nota 18.

275 Cfr. BOLTVINIK, J., *Op. Cit.*, supra, nota 9. BOLTVINIK, J., “Métodos de medición de la pobreza. Una evaluación crítica (2ª parte)”, en *Socialis. Revista Latinoamericana de Política Social*, N° 2, Buenos Aires, 2000, pp. 83- 123.

276 LÓPEZ PARDO, C., *Op. Cit.*, supra, nota 1.

misma y viene a reemplazar (simplificándolo) al índice de NBI; por otro lado, el *Indicador de Capacidad Económica de los Hogares*, se emplea para establecer la privación de recursos corrientes y su construcción se vuelve necesaria en función de que el *Censo* no indaga acerca de los ingresos del hogar.²⁷⁷

Indicadores sectoriales

Además de los indicadores mencionados, basados fundamentalmente en los ingresos, existen indicadores sectoriales que también pueden dar cuenta de las condiciones de vida, de pobreza y de desigualdad.

Entre ellos pueden mencionarse, en primer lugar, los indicadores vinculados a la educación, tales como el clima educativo del hogar (vinculado al nivel educativo alcanzado por los integrantes del mismo), el rendimiento educativo, la superación intergeneracional, la repitencia, la extraedad (desfase entre la edad del niño y la edad esperada para cursar determinado grado) y el desgranamiento o fragmentación de las trayectorias educativas de los niños y jóvenes. En segundo lugar, aquellos vinculados a la salud de la población –existentes en los registros vitales y de salud–, tales como la tasa de mortalidad, de natalidad, los diferentes servicios, la cobertura de salud, la edad materna, el peso al nacer, etc. Y en tercer lugar, los indicadores que dan cuenta de la situación laboral de la población, como la tasa de actividad, la tasa de empleo y de desempleo o la intensidad del empleo, datos presentes en la EPH.

Limitaciones de los indicadores de pobreza y desigualdad

Una vez explicitados los fundamentos de cada uno de los indicadores es posible realizar un análisis crítico de los mismos en tres niveles diferentes.

1) Un primer nivel, estaría dado por el cuestionamiento de la aplicación concreta de los mismos en nuestro país. En este sentido, se plantea la necesidad de actualización y ampliación de la CBA, calculada en base a la encuesta de gastos de 1985, que toma como referencia la población del Gran Buenos Aires.²⁷⁸ Asimismo, en tanto la medición de la pobreza mediante el método LP se basa en los datos de la EPH, sólo brinda una aproximación estadística de la pobreza urbana.²⁷⁹ Por otra parte, se mencionó que el estrato de referencia para definir tanto la LI como la LP está determinado por aquellos hogares que apenas alcanzan a cubrir sus necesidades alimentarias (segundo quintil), infiriendo que: “los hogares que satisfacen sus requerimientos nutricionales también cubren las otras necesidades”.²⁸⁰ La conjunción de este supuesto (para el cual no existen fundamentos) y de la decisión respecto del estrato de referencia (entre otras cuestiones), arroja una LP muy baja, que no condice con la realidad. En efecto, la valorización de la CBA para el adulto equivalente para el mes de julio de 2012 es de \$222,77 y de la CBT para el adulto equivalente para el mismo mes es de \$494,68.²⁸¹ El mayor riesgo que se corre de este modo, es excluir de las políticas e intervenciones sociales a importantes sectores de la población, que necesitarían de ellas, pero que en base a estos parámetros de referencia aparecen caracterizados como si no tuvieran privaciones materiales.

277 INDEC, *El Índice de Privación Material de los Hogares (IPMH). Nota Metodológica*, 2004, en <<http://www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/7/sesd-metod-ipmh.pdf>> [Consulta: 16 de agosto de 2012].

278 INDEC, *Op. Cit.*, supra, nota 9.

279 INDEC, *La nueva encuesta permanente de hogares de Argentina*, 2003a, en <http://www.indec.mecon.gov.ar/nuevaweb/cuadros/4/Metodologia_EPHContinua.pdf> [Consulta: 16 de agosto de 2012].

280 INDEC, *Op. Cit.*, supra, nota 9, p. 4.

281 INDEC, Valorización mensual de la Canasta Básica de Alimentos (CBA) y de la Canasta Básica Total (CBT) para el adulto equivalente en el aglomerado Gran Buenos Aires, 2012, en <http://www.indec.mecon.ar/principal.asp?id_tema=84> [Consulta: 16 de agosto de 2012].

Respecto del índice NBI, también sería necesario actualizar y ampliar sus indicadores, que no consideran, por ejemplo el nivel educativo alcanzado, la vestimenta, la salud o la alimentación, necesidades que son claramente básicas.

Otro ejemplo respecto de revisiones de este tipo lo constituye la definición de quiénes se consideran *ocupados*, como aquellos que hayan trabajado por lo menos una hora en la semana de referencia, de manera remunerada.²⁸² Si bien la EPH realiza un abordaje más amplio de la condición de empleo de los miembros del hogar, esta definición de ocupación arroja conclusiones estadísticas que distan de corresponderse con la situación laboral real.

Finalmente, el IPMH y la construcción de sus dos indicadores, se basan en una serie de supuestos que sería necesario precisar y someter a discusiones conceptuales. El indicador de condiciones habitacionales, restringe aún más las ya limitadas NBI y el indicador de capacidad económica de los hogares se basa en inferencias acerca de las probabilidades de percepción de ingresos.

2) El segundo nivel de análisis está relacionado con la lógica interna de cada uno de los indicadores, que trasciende el marco de aplicación nacional. En relación a la LP, aparece una primera limitación, referida a la dificultad de contar con información confiable, tanto de los hábitos de consumo como de los ingresos percibidos, donde aparece el fenómeno de subdeclaración de ingresos y una alta tasa de no respuesta. Por otra parte, al considerar el ingreso como única fuente de satisfacción de las necesidades, descuida otras fuentes (gubernamentales, patrimonio acumulado, etc.), desembocando en una concepción individualista de las necesidades y su satisfacción. Sumado a lo anterior, al ser un método indirecto, mide la potencialidad de satisfacción de necesidades pero no su satisfacción real.²⁸³

En cuanto al índice NBI, sólo permite medir la incidencia de la pobreza, pero no su profundidad y severidad y además se produce pérdida de información al dicotomizar los indicadores y no diferenciar entre la insatisfacción de una o más necesidades básicas.

Por su parte, el método combinado, si bien ofrece la ventaja de diferenciar segmentos dentro de la pobreza, reúne las limitaciones propias de los métodos que integra y agrega una nueva dificultad referida a los pesos asignados a la LP y a las NBI, sobre lo cual no existe consenso.

3) Finalmente, existe un tercer nivel de análisis, que supone un cuestionamiento más profundo ya que se refiere al concepto de pobreza que sustenta estos indicadores oficiales. Se relaciona con la necesidad de superar el enfoque estrictamente económico de la pobreza y considerar la multidimensionalidad de la misma. Son interesantes en este sentido los aportes de Amartya Sen,²⁸⁴ quien sostiene que la suficiencia de los medios económicos no puede juzgarse independientemente de las posibilidades reales de transformar los ingresos y recursos económicos en capacidades para funcionar, las cuales dependen de otras características y circunstancias individuales. Si bien los ingresos son cruciales para evitar la pobreza, esta última no queda reducida a ellos y el bienestar trasciende el aspecto económico hasta abarcar aspectos más complejos, como la posibilidad de participar en la vida de la comunidad o de aparecer en público sin avergonzarse, como sostenía Adam Smith hace más de dos siglos.²⁸⁵

282 Cfr. INDEC, *¿Cómo se mide el desempleo?*, 1997, en <<http://www.indec.mecon.gov.ar/nuevaweb/cuadros/4/metempleo1.pdf>> [Consulta: 16 de agosto de 2012]. INDEC, *Op. Cit.*, supra, nota 25.

283 AGUADO QUINTERO, L. F. y A. M. OSORIO MEJÍA, *Op. Cit.*, supra, nota 6.

284 SEN, A., *Op. Cit.*, supra, nota 6.

285 *Ibidem*.

Conclusiones

Los distintos indicadores desarrollados para la medición de la pobreza presentan, como hemos visto, una serie de limitaciones. Sin embargo, permiten visibilizar una problemática de peso para cualquier sociedad. En todos los casos se trata de medidas operativas de la pobreza, que permiten estimar un valor, ver su evolución a través del tiempo y hacer cálculos y comparaciones.

No existen definiciones absolutas acerca de lo que es la pobreza y en ningún caso debemos creer que aquello que se mide es la pobreza como tal. Entre la realidad y el resultado de las mediciones, se encuentra toda una serie de decisiones teórico-metodológicas que es necesario conocer y explicitar para no caer en la cosificación, es decir, considerar real aquello que no lo es. Es necesario tener presente que no estamos midiendo la realidad, sino conceptos que no son más que creaciones mentales dependientes de definiciones conceptuales y operacionales.²⁸⁶ En consecuencia, las metodologías de medición de la pobreza pueden ser mejores o peores, sin embargo, siempre se tratará de un recorte, debido a la complejidad y multidimensional intrínseca de este fenómeno.

La discusión acerca de los indicadores no está cerrada y cada uno de ellos es perfectible. La necesidad de perfectibilidad se vuelve evidente al repasar sus limitaciones, y las posibilidades de hacerlo probablemente se vinculen a la realización de estudios cualitativos de la pobreza. Este tipo de abordajes permitirían un acercamiento en profundidad, aportando significados más ricos e indagando acerca de los procesos y las causas involucradas en el fenómeno.²⁸⁷ Tal como sostiene Jorge Arzate Salgado,²⁸⁸ la pobreza es un concepto histórico-social de naturaleza relacional y, como tal, no puede definirse exclusivamente en términos de carencia económica.

En consonancia con lo anterior, durante los últimos años ha surgido una línea de análisis alternativa a las desarrolladas anteriormente, considerando indicadores de pobreza subjetiva, es decir, de la percepción que tienen los pobres de su situación. Este enfoque no pretende sustituir sino complementar el análisis tradicional de la pobreza. Hace referencia a las preferencias y valoraciones de los pobres respecto de los bienes y servicios e intenta abarcar algunas dimensiones del bienestar no contempladas en los enfoques económicos u objetivos, tales como el bienestar social, corporal, psicológico, la seguridad y la libertad de elección y acción. Este enfoque resulta de gran relevancia ya que tener un registro de la pobreza de parte de quienes se encuentran en ella, comprendiendo cuál es su realidad y cómo la describen, es muy importante al momento de planificar y evaluar políticas públicas adecuadas y eficaces.²⁸⁹

Resultaría de suma importancia emprender un profundo proceso de cambio, comenzando por redefinir conceptualmente la pobreza, para luego transformar estos conceptos en indicadores operativos que posibiliten un mejor acercamiento, acorde a la realidad histórico-social existente.

Quizás la primera parte de este proceso ya se encuentre en desarrollo, con los acercamientos cualitativos que están emergiendo y los estudios acerca de la perspectiva

286 BABBIE, E., *Op. Cit.*, supra, nota 4.

287 MATEO PÉREZ, M. A., “La perspectiva cualitativa en los estudios sobre la pobreza”, en *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, Volumen 5, 2002, pp. 69- 85.

288 ARZATE SALGADO, J., “Los métodos cualitativos de investigación y la construcción social del conocimiento sobre la desigualdad”, Ponencia en las *VI Jornadas Latinoamericanas de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología*, Bogotá, 2006.

289 AGUADO QUINTERO, L. F. y A. M. OSORIO MEJÍA, *Op. Cit.*, supra, nota 6.

subjetiva de la pobreza. Estos trabajos desembocan en el reconocimiento casi indiscutible de la multidimensionalidad de la pobreza. Probablemente, en la actualidad el mayor desafío reside en trasladar estos avances conceptuales al desarrollo de indicadores concretos que vuelvan observables y medibles estas definiciones, considerando la relevancia que tienen las mismas para la definición de intervenciones sociales y para la identificación de la población a la cual se dirigen.

Bibliografía

- AGUADO QUINTERO, L. F. y A. M. OSORIO MEJÍA, “Percepción subjetiva de los pobres: una alternativa a la medición de la pobreza”, en *Reflexión Política*, Volumen 15, Año 8, 2006, pp. 26- 40.
- ARZATE SALGADO, J., “Los métodos cualitativos de investigación y la construcción social del conocimiento sobre la desigualdad”, Ponencia en las *VI Jornadas Latinoamericanas de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología*, Bogotá, 2006.
- BABBIE, E., *Fundamentos de la investigación social*, México: Editorial Thompson, 2000.
- BOLTVINIK, J., *Pobreza y necesidades básicas. Conceptos y métodos de medición*, Proyecto Regional para la Superación de la Pobreza, PNUD (Proyecto RLA/86/004), Caracas: 1990.
- BOLTVINIK, J., “Indicadores alternativos del desarrollo y mediciones de pobreza”, en *Estudios sociológicos*, Volumen 11, N° 33, 1993, pp. 605-640.
- “Métodos de medición de la pobreza. Una evaluación crítica (2ª parte)”, en *Socialis. Revista Latinoamericana de Política Social*, N° 2, Buenos Aires, 2000, pp. 83-123.
- BOLTVINIK, J. y A. DAMIÁN, “Derechos humanos y medición oficial de la pobreza en México”, en *Revista Papeles de población*, Volumen 35, 2003, pp. 101- 136.
- CONCONI, A. y A. HAM, “Pobreza multidimensional relativa: una aplicación a la Argentina”, en *CEDLAS. Documento de trabajo*, Volumen 57, 2007.
- CORTÉS, F., “Consideraciones sobre la marginalidad, marginación, pobreza y desigualdad en la distribución del ingreso”, en *Revista Papeles de población*, Volumen 31, 2002, pp. 9- 24.
- CORTÉS, F. y M. R. RUBACALVA, *Técnicas estadísticas para el estudio de la desigualdad social.*, México: Colegio de México, 1984.
- HERNÁNDEZ LAOS, E., “Retos para la medición de la pobreza en México”, en *Comercio exterior*, Volumen 51, Año 10, 2001, pp. 860- 868.
- LIPINA, S., *Vulnerabilidad social y desarrollo cognitivo. Contribuciones de la neurociencia cognitiva del desarrollo*, Buenos Aires: Jorge Baudino Ediciones, 2006.
- LÓPEZ PARDO, C., “Concepto y medición de la pobreza”, en *Revista cubana de salud pública*, Volumen 33, N° 4, 2007.
- MATEO PÉREZ, M. A., “La perspectiva cualitativa en los estudios sobre la pobreza”, en *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, Volumen 5, 2002, pp. 69- 85.
- MISTURELLI, F. & C. HEFFERNAN, “What is poverty? A diachronic exploration of the discourse on poverty from the 1970s to the 2000s”, in *The European Journal of Development Research*, Vol. 20, N° 4, 2008, pp. 666- 684.
- MOWAFI, M. & M. KHAWAJA, “Poverty”, in *Journal o Epidemiology and Community Health*, Vol. 59, 2005, pp. 260- 264.

- ROELEN, K. & F. GASSMAN, “Measuring child poverty and well-being: a literature review”, in *Maastricht Graduate School of Governance Working Paper Series*, 2008/WP001), en <<http://ssrn.com/abstract=1105652>> [Consulta: 16 de agosto de 2012].
- SEN, A., *Poverty and famines. An essay of entitlement and deprivation*, Oxford: Oxford University Press, 1981.
- “Sobre conceptos y medidas de Pobreza”, en *Comercio Exterior*, Volumen 42, N° 4, 1992.
- *Nuevo examen de la desigualdad*, Madrid: Alianza Editorial, 1995.

Otras fuentes

- INDEC, *¿Cómo se mide el desempleo?*, 1997, en <<http://www.indec.mecon.gov.ar/nuevaweb/cuadros/4/metempleo1.pdf>> [Consulta: 16 de agosto de 2012].
- INDEC, *Encuesta nacional de gastos de los hogares 1996/97. Resumen metodológico*, 2000, en <http://www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/74/ENGH-meto_espanhol.doc> [Consulta: 16 de agosto de 2012].
- INDEC, *La nueva encuesta permanente de hogares de Argentina*, 2003a, en <http://www.indec.mecon.gov.ar/nuevaweb/cuadros/4/Metodologia_EPHContinua.pdf> [Consulta: 16 de agosto de 2012].
- INDEC, *Acerca del método utilizado para la definición de la pobreza en Argentina*, 2003b, en <<http://www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/7/sesd-metodologia-pobreza.pdf>> [Consulta: 16 de agosto de 2012].
- INDEC, *En Índice de Privación Material de los Hogares (IPMH). Nota Metodológica*, 2004, en <<http://www.indec.gov.ar/nuevaweb/cuadros/7/sesd-metod-ipmh.pdf>> [Consulta: 16 de agosto de 2012].
- INDEC, *Valorización mensual de la canasta básica alimentaria y de la canasta básica total. Aglomerado Gran Buenos Aires*, 2007a, en <http://www.indec.mecon.gov.ar/nuevaweb/cuadros/74/canasta_11_07.pdf> [Consulta: 16 de agosto de 2012].
- INDEC, *Incidencia de la pobreza y de la indigencia en 31 aglomerados urbanos. Resultados segundo semestre de 2012*, 2007b, en <http://www.indec.mecon.gov.ar/nuevaweb/cuadros/74/pob_tot_2sem06.pdf> [Consulta: 16 de agosto de 2012].
- INDEC, *Cuestionarios de la Encuesta Permanente de Hogares Continua*, 2010a, en <http://www.indec.mecon.gov.ar/nuevaweb/cuadros/4/Anexo2_EPHContinua_CVivienda.pdf> [Consulta: 16 de agosto de 2012].
- <http://www.indec.mecon.gov.ar/nuevaweb/cuadros/4/Anexo2_EPHContinua_CIndividual.pdf> [Consulta: 16 de agosto de 2012].
- INDEC, *Censo nacional de población, hogares y viviendas 2010. Cuestionario básico de viviendas particulares*, 2010b, en <http://www.indec.gov.ar/censo2010/2010_basico_completo.pdf> [Consulta: 16 de agosto de 2012].
- INDEC, *Valorización mensual de la Canasta Básica de Alimentos (CBA) y de la Canasta Básica Total (CBT) para el adulto equivalente en el aglomerado Gran Buenos Aires*, 2012, en <http://www.indec.mecon.ar/principal.asp?id_tema=84> [Consulta: 16 de agosto de 2012].

Análisis microsorial sobre la problemática de jóvenes en situación de encierro y en libertad asistida

Ana Guiamet
Grupo de Investigación: POL 129
Escuela de Comunicación Social
Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

La problemática actual de los jóvenes adolescentes ha sido abordada desde diversas disciplinas, en las que dicha etapa de la vida es señalada como particularmente conflictiva. Sin embargo son incipientes las producciones que avanzan en el sentido de la construcción de una nueva conceptualización de los jóvenes como *terminal* de diversos grupos que se configuran al ritmo vertiginoso de la llamada *posmodernidad*²⁹⁰ o bien de la era *posmediática*.²⁹¹

Asimismo, se ve que un contexto de encierro relacionado con una institución de carácter total, no ocupa un lugar entre las temáticas que con mayor frecuencia se tienen en cuenta a la hora de realizar investigaciones sobre jóvenes. También vemos escasez de estudios interdisciplinarios relacionados tanto con los enfoques dominantes, con la debilidad de los grupos de investigación y de mecanismos de apoyo que estimulen la convergencia de investigaciones y grupos de diversas disciplinas alrededor de esta temática que por su complejidad requiere de trabajos de investigación y desarrollo vinculados donde el propósito principal es el esfuerzo conjunto.

La contribución original que se quiere hacer con este estudio se dirige a delinear un mapa que articule cuáles son los factores que constituyen los modos de vida de los jóvenes que se encuentran en situación de encierro o de libertad asistida. Mediante este estudio se pretende contribuir a la comunidad científica, ya sea en el ámbito de la psicología, en el ámbito de la aplicación en políticas públicas, en educación y en la construcción datos acerca de las problemáticas de los jóvenes en instituciones carcelarias y de régimen abierto.

El estudio micropolítico de casos, permitirá conocer aspectos diversos de los jóvenes, entre otros: sus relaciones de poder, sus códigos y formas de comunicarse, las representaciones sociales que tienen sobre las instituciones tradicionales, cómo afectan y cómo son afectados por éstas y por los actores sociales con los que se relacionan a diario (jueces, funcionarios del sector penal, profesionales y técnicos a cargo de la gestión de los jóvenes, maestros del aula radial que funciona en IRAR, voluntarios de organizaciones sociales que llevan adelante actividades lúdicas, culturales y laborales donde participan los jóvenes, profesionales de la salud y salud mental de los efectores donde se atienden, personal a cargo de actividades diversas como guardias de seguridad, acompañantes y operativos), y finalmente, cómo afectan y cómo son afectados por los medios masivos de comunicación. Se busca construir herramientas útiles (criterios y precauciones metodológicas) para la diagramación de macropolíticas públicas dirigidas a la prevención social de la juventud actual, tomando en cuenta el plano micropolítico y microsorial de ésta problemática.

Palabras clave: análisis microsorial - jóvenes - situación de encierro - libertad asistida

290 BAUMAN, Z., *Modernidad Líquida*, Buenos Aires: FCE, 2007.

291 GUATTARI, F., *Cartografías esquizoanalíticas*, Buenos Aires: Manantial, 2000.

El siguiente trabajo de investigación está enmarcado en la convocatoria del Consejo Interuniversitario Nacional del año 2012 a las Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas. Dicha beca fue adjudicada y se encuentra firme desde el primero de septiembre. La elección temática está en relación a una práctica de Voluntariado Universitario que se viene realizando desde marzo de 2011 en el Instituto de Recuperación del Adolescente de Rosario, y el hecho de que la investigación parta de esta práctica tiene como finalidad producir teóricamente acerca de lo que allí sucede, de los elementos que allí se observan semana tras semana como denominadores comunes de diversas historias de vida. La contribución original que se quiere hacer con este estudio se dirige a delinear un mapa que articule cuáles son los factores que constituyen los modos de vida de los jóvenes que se encuentran en situación de encierro o de libertad asistida. Mediante este estudio se pretende aportar a la comunidad científica –ya sea en el ámbito de la psicología o la aplicación en políticas públicas y en educación– para la construcción de datos acerca de las problemáticas de los jóvenes en instituciones carcelarias y de régimen abierto.

Desarrollo

Este proyecto de investigación está guiado por el propósito de tratar de cerca la problemática que vivencian los jóvenes menores de edad (de 16 a 18 años) que se encuentran en situación de encierro en el Instituto de Recuperación del Adolescente de Rosario o en una instancia intermedia como es el Programa de Libertad Asistida, ambos efectores de la Dirección de Justicia Penal Juvenil Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Provincia de Santa Fe. Entendiendo que un primer paso para analizar una problemática social es pesquisar mediante un trabajo investigativo cuáles son los condicionantes que la atraviesan, es que se diseña este plan de trabajo, cuya finalidad es la comprensión del mundo social, micropolítico y cultural de dichos jóvenes. Cartografiar cuáles son las representaciones sociales por las cuales se ven atravesados estos jóvenes permitirá indagar de qué modo ellos se relacionan con los diversos actores sociales que intervienen a diario en sus vidas, así como también cuáles son los modos de vinculación que establecen entre sus pares, autoridades, u otros.

El interés en esta temática viene dado por una necesidad de explorarla debido a la carencia de investigaciones microsociales específicas que se visualiza en relación a este tema de suma actualidad. La problemática actual de los jóvenes adolescentes ha sido abordada desde diversas disciplinas, en las que dicha etapa de la vida es señalada como particularmente conflictiva. Sin embargo, son incipientes las producciones que avanzan en el sentido de la construcción de una nueva conceptualización de los jóvenes como *terminal* de diversos grupos que se configuran al ritmo vertiginoso de la llamada *posmodernidad*²⁹² o bien de la era *posmediática*²⁹³. La preocupación científica actual tanto en el ámbito de la Psicología, de la Sociología, como de la Ciencia Política, apunta a problemáticas relacionadas con instituciones tradicionales de la modernidad como el Sistema Educativo, Escuela o Universidad en los cuales se indaga acerca del futuro educativo de los jóvenes. La problemática de la violencia y el delito, ha sido tratada, tanto en relación con la escuela, como independientemente del ámbito educativo, desde enfoques de corte forense. Otro de los tópicos tratados actualmente en algunos de los ámbitos académicos son los del trabajo, la sexualidad y el consumo de drogas legales e ilegales.

292 BAUMAN, Z., *Modernidad líquida*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2007.

293 GUATTARI, F., *Cartografías esquizoanalíticas*, Buenos Aires: Manantial, 2000.

Al momento se observa un incremento del crecimiento del campo de estudios e investigaciones que toman a la adolescencia como objeto de análisis. Respecto de los resultados que se obtuvieron, fueron muy amplios y variados, pero en la mayoría de los casos se parte de una concepción de *adolescencia* atravesada por las instituciones tradicionales propias de la sociedad disciplinar (la familia, la escuela, un modo de trabajo, la iglesia). Se hace referencia a modos estereotipados de vida, pensados a partir de un individuo atravesado por distintos ámbitos de contención, que transita de la familia, a la escuela, luego al trabajo y ocasionalmente a la cárcel o al hospital. Pero esta problemática de encierro no se vislumbra como central a la hora de estudiar algunos sectores adolescentes. El objeto principal de la investigación será comprender las modalidades de transición de los lugares de encierro propios de la *sociedad disciplinaria* a modalidades más vinculadas con la *sociedad de control*, como por ejemplo intenta ser el Programa de Libertad Asistida, más ajustada a las nuevas leyes de infancia y de menores penales.

Las investigaciones que se realizan parecen abocadas a teorizar y describir el desencuentro entre los jóvenes y los aparatos de captura modernos, ya sea por la resistencia de los primeros o la rigidez expulsiva de los segundos. Las referencias a las instituciones tradicionales toman preponderancia y es dentro o fuera de éstas donde el sujeto es pensado. La escuela, por ejemplo, es una producción institucional de otro momento histórico, por lo tanto nació asociada a otras circunstancias sociales, políticas y culturales, es decir, pensada para otras juventudes. Muchos de los resultados producto de las investigaciones actuales ofrecen datos útiles para enriquecer las estrategias de abordaje ya sea tanto en el aspecto psicológico, socioeducativo o político, de las ya clásicas problemáticas adolescentes.

Entre los contenidos más estudiados encontramos:

- Los jóvenes y el consumo de drogas. Este tema está generalmente asociado a la noche y a la violencia. Así, podemos diferenciar dos vertientes que están directamente relacionadas con el segmento social que se investiga. Cuando se habla de sectores menos favorecidos, el consumo de drogas se relaciona con la delincuencia, la marginalidad y el problema de la seguridad, en cambio cuando se hace referencia a las clases medias o altas, el acento se pone en la incomunicación y la falta de contención social.
- Crisis de identidad adolescente.
- La problemática de la sexualidad.
- La inserción en el mercado laboral.
- Los jóvenes y la escuela. La deserción escolar, la violencia hacia los docentes y entre los mismos compañeros, el desinterés hacia las propuestas educativas, el problema de la vocación.
- Macropolíticas públicas dirigidas a los jóvenes.

A partir de esta enumeración, se ve que los contextos de encierro relacionados a una institución de carácter total no ocupan un lugar entre las temáticas que con mayor frecuencia se tienen en cuenta a la hora de realizar investigaciones sobre jóvenes. También podemos notar una escasez de estudios interdisciplinarios. Esta escasez se relaciona tanto con la hegemonía de los enfoques dominantes como con la debilidad de los grupos de investigación y de mecanismos de apoyo que estimulen la convergencia de investigaciones y de grupos de diversas disciplinas alrededor de esta temática.

Por estos motivos, el estudio microsocia y micropolítico de casos, permitirá conocer aspectos diversos de los jóvenes, entre otros: sus relaciones de poder, sus códigos y formas de comunicarse, las representaciones sociales que tienen sobre las instituciones tradicionales, cómo afectan y cómo son afectados por los actores sociales con los que se relacionan a diario (es decir, jueces, funcionarios del sector penal, profesionales y técnicos a cargo de la gestión de los jóvenes, maestros del aula radial que funciona en IRAR, voluntarios de organizaciones sociales que llevan adelante actividades lúdicas, culturales y laborales donde participan los jóvenes, profesionales de la salud y salud mental de los efectores donde se atienden, personal a cargo de actividades diversas como guardias de seguridad, acompañantes y operativos), y también, cómo afectan y cómo son afectados por los medios masivos de comunicación. De este modo, se podrá aportar a construir herramientas útiles (criterios y precauciones metodológicas) para la diagramación de macropolíticas públicas dirigidas a la prevención social de la juventud actual, tomando en cuenta el plano micropolítico y microsocia de esta problemática.

La estrategia metodológica utilizada en relación con el problema en análisis es de índole cualitativa y se basa en la aplicación de un Análisis de lo Institucional, especialmente en el plano de lo microsocia y micropolítico.²⁹⁴ Para la construcción de datos, también utilizaremos porciones de datos cuantitativos secundarios existentes. La estrategia cualitativa permitirá comprender la situación de los jóvenes que se encuentran en situación de encierro y en libertad asistida; y un proceso que incluye planos diversos como lo social, lo jurídico, la salud y la salud mental, educativos, laborales, de consumo de sustancias, de violencia y de delito. Esta investigación persigue la intención de explorar y analizar en forma intrínseca el fenómeno de estudio. Para estudiar la propia perspectiva de los diferentes grupos de jóvenes necesitamos contar con datos acerca de cómo son afectados y cómo afectan con su accionar. Para esto se realizará una construcción de datos con la metodología de la *entrevista activa*.²⁹⁵ En la selección de entrevistados no se utiliza la lógica del ejemplo, ya que importa preservar la propia interpretación del entrevistado, los múltiples puntos de vista y los procesos de construcción de significados de los jóvenes.

Las entrevistas se realizarán a través de la participación en el Taller de Radio que lleva adelante la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario en el marco del Programa de Voluntariado Universitario. En el Programa de Libertad Asistida se entrevistará a jóvenes que realicen distintas actividades educativas y de salud. También se seleccionará algunos jóvenes a entrevistar que estén bajo tratamiento de salud mental. Se espera llegar a veinte (20) entrevistas de jóvenes de IRAR y Libertad Asistida, más doce (12) entrevistas a actores sociales vinculados con este campo como jueces de menores, profesionales que los atienden, operadores, familiares, funcionarios, maestros, otros. Las entrevistas se graban y transcriben y se pedirá un consentimiento por parte de los entrevistados de forma escrita donde se informa el carácter de confidencialidad de la información.

Otras estrategias que serán de utilidad consisten en la revisión de documentos, antecedentes y otras investigaciones, que funcionarán como sustitutos de actividades que no podemos observar directamente. También recurriremos a información estadística interna y/o externa secundaria existente, para dimensionar las características de la población en estudio. El proceso de análisis de datos implicados en el estudio se caracteriza por querer conocer lo que implica la vida de jóvenes en conflicto con la ley

294 DELEUZE, G., *Mil mesetas*, Valencia: Pre-textos, 2002.

295 HOLSTEIN, J. A., y J. F. GUBRIUM, "The active interview" en *Qualitative Research Methods*, California: Sage Publications, 1995.

penal, la multiplicidad de jóvenes, descubrir los temas de los grupos y rastrear sus modelos de complejidad. Las generalizaciones a obtener mediante este estudio son calificadas por Stake²⁹⁶ como generalizaciones menores, intrínsecas a cada caso, pues la finalidad es la comprensión de lo singular. No se utilizarán hipótesis ni hipótesis nulas, ya que el objetivo no es la explicación sino la comprensión de la problemática actual de los jóvenes.

Esta complejidad nos orienta a recurrir al enfoque del Análisis Institucional que aparece en el amplio espectro del mapa de jóvenes en el entorno de transición a las formaciones de la *sociedad de control*, mecanismos que ya no son exactamente disciplinarios.²⁹⁷ Se tratará de explorar acerca de las resonancias de la Ley Nacional N° 26601 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, la Ley Provincial N° 12967 de Promoción y Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y la Ley Nacional N° 26657 de Derecho a la Protección de la Salud Mental, que junto al proceso de reforma de lo penal de la provincia de Santa Fe han modificado el marco de regulaciones de la vida de estos jóvenes que nos interesan. Finalmente, queremos indagar acerca el modo concreto en que estas leyes se traducen en el accionar cotidiano de las organizaciones e instituciones.

Conclusiones

De esta manera, el objetivo principal de la investigación es analizar las disposiciones de enunciación sobre la problemática actual de jóvenes de 16 a 18 años de la ciudad de Rosario en cuanto al régimen de vida en el que se encuentran en el IRAR y en el Programa de Libertad Asistida de Rosario. A su vez, conocer las acciones que llevan adelante las instancias ejecutivas y de decisión sobre las políticas y gestión pública respecto de estos grupos de jóvenes y el modo en que articulan el plano de lo micro y lo macro político. Este abordaje permitirá tener una perspectiva de la situación enmarcada en la actualidad y en las prácticas concretas que se realizan frente a esta problemática. Es una parte central de la investigación evaluar el proceso y realizar una devolución a los participantes, así como también difundir los resultados alcanzados en seminarios, jornadas, reuniones científicas y medios de comunicación virtuales. En esta primera instancia en que aún no se han alcanzado dichos resultados, la idea es dar a conocer los propósitos de la investigación con la finalidad de sumar aportes y miradas e intercambiar con otras indagaciones en pos de un enriquecimiento recíproco.

Bibliografía

- BALLART, X., *¿Cómo evaluar programas y servicios públicos? Aproximación sistemática y estudios de casos*, Madrid: Ed. Min. Administraciones públicas, 1992.
- BAUMAN, Z., *Modernidad líquida*, Buenos Aires: Ed. Fondo de Cultura Económica, 2007.
- *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*, Barcelona: Ed. Gedisa, 1999.
- BOURDIEU, P., “Comprender”, en BOURDIEU, P., *La misère du monde*, Paris: Ed. Seuil, 1993.
- DABAS, E., *Red de redes. Las prácticas de la intervención en redes sociales*, Buenos Aires: Ed. Paidós, 2001.
- DE LA IGLESIA, M., VELÁZQUEZ, M. E. y W. PIEKARZ, “Devenir de un cambio: Del Patronato de menores a la Protección integral de los derechos de niños,

296 STAKE, R., *Investigación con estudio de casos*, Madrid: Ed. Morata, 1998.

297 DELEUZE, G., *Conversaciones*, Valencia: Ed. Pretextos, 1995.

- niñas y adolescentes”, en <<http://www.scielo.org.ar>> [Consulta: 23 de abril de 2012].
- DELEUZE, G. y F. GUATTARI, “Micropolítica y Segmentariedad” en DELEUZE, G. y F. GUATTARI, *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*, Valencia: Ed. Pre-Textos, 1994.
- DELEUZE, G., “Control y devenir”, en DELEUZE, G., *Conversaciones*, Valencia: Pre-textos 1995.
- “Post-scriptum sobre las sociedades de control”, en DELEUZE, G., *Conversaciones*, Valencia: Pre-textos 1995
- *Foucault*, Buenos Aires: Ed. Paidós, 1987.
- *Mil mesetas*, Valencia: Ed. Pre-textos, 2002.
- FORNI, F., “Estrategias de recolección y estrategias de análisis en la investigación social”, en FORNI, F., GALLART, M. e I. GIALDINO, *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1992.
- FOUCAULT, M., *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires: Ed. Siglo XXI, 1976.
- GOFFMAN, E., *Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*, Buenos Aires: Ed. Amorrortu, 1972.
- GUATTARI, F., *Cartografías esquizoanalíticas*, Buenos Aires: Ed. Manantial, 2000.
- GUERRERO AMPARAN, J. P., “La evaluación de políticas públicas: Enfoques teóricos y realidades en nueve países desarrollados”, en *Revista Gestión y Políticas públicas*, Volumen IV, N° 1, México, 1995.
- HOLSTEIN J. A. y J. F. GUBRIUM, “The active interview”, in *Qualitative Research Methods*, Volumen 37, Sage Publications, 1995.
- LOZADA, M., “La prisión, según Michel Foucault”, en <<http://www.pensamientopenal.com.ar>> [Consulta: 4 de abril de 2012].
- MANCHADO, M., “Estrategias discursivas, derechos humanos y tácticas resistentes: Prácticas y discursos en torno a los procesos de desubjetivación en el régimen carcelario santafesino”, Universidad Nacional de Rosario, Proyecto de Investigación.
- MAXWELL, J. A., *Qualitative research design. An interactive approach*, Thousand Oaks, California: Sage Publications, 1996.
- MORIN, E., “Epistemología de la complejidad”, en *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*, Buenos Aires: Paidós, 1998.
- NEIMAN, G. y G. QUARANTA, “Los estudios de caso en la investigación sociológica” en VASILACHIS DE GIALDINO, I. (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa*, Barcelona: Gedisa, 2006.
- REAL, P., SALVAI, M. y otros, *Comunic@r Inclusión Social. Práctica educativa y redes solidarias para jóvenes adolescentes del sistema penal*, Rosario: Ed. Universidad Nacional de Rosario, 2007.
- RUIZ BRY, E., “Angelitos negros...que también se van al cielo. Infancia y adolescencia encarcelada”, Rosario: Ed. Universidad Nacional de Rosario, 2011.
- STAKE, R., *Investigación con estudio de casos*, Madrid: Ed. Morata, 1998.

Taller de juego: “Juguemos Jugando” su relación con lo asistencial y la formación de grado

Daniela Agüero y Yanina Sosic
Grupo de Investigación: PSI 234
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

El presente trabajo intentará dar cuenta acerca de la modalidad de trabajo del Taller de Juego *Juguemos Jugando* como una de las actividades que se llevan a cabo en el Centro Comunitario Asistencial (CeCoAs) que funciona como Extensión docente de la Cátedra de Psicología y Psicopatología del Lenguaje, asignatura de Cuarto Año de la Carrera de Psicología (Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario).

El CeCoAs nació como un espacio que permitiera: a) dar respuesta a las necesidades y demandas de las instituciones escolares de la zona circundante de la Facultad de Psicología y b) acercar la práctica a la teoría en la formación universitaria. Desde su creación, hace más de veinte años, el Centro trabaja con un enfoque interdisciplinario, convocando a la fonoaudiología y la psicología en el abordaje de niños y adolescentes que presentan dificultades en el lenguaje, el aprendizaje y la subjetividad.

El dispositivo de taller lúdico de corte netamente preventivo funciona como una de las modalidades de intervención del CeCoAs y constituye a su vez material para el Proyecto de Investigación PSI 234: “La interacción lingüística-discursiva en el espacio de los Talleres Lúdico y Terapéutico que funcionan en el Centro Asistencial CeCoAs. Su relación con la formación de grado”, radicado en esta Facultad. Se describirán las acciones realizadas en el taller y su transferencia al Proyecto de Investigación y a la formación de grado, como muestra de la interacción de las funciones de extensión, docencia e investigación que se llevan a cabo en las diferentes actividades de la Cátedra. Destacaremos la importancia de la articulación docente-asistencial, como un modo de acercar a la educación universitaria la tarea asistencial, promoviendo en los alumnos su interés y participación activa en el proceso de aprendizaje.

El Centro cumple con las funciones de extensión docente referidas a la promoción del desarrollo cultural, la transferencia científica y consolidación entre la universidad y la comunidad en general. Dicha tarea se cumplimenta a través de la asistencia que se brinda a la comunidad, del acercamiento de los alumnos a su futura práctica profesional y de los proyectos de investigación que se realizan. En función de lo expuesto anteriormente es pertinente poder pensar el trabajo del CeCoAs en relación a la Ley de Educación Superior donde se menciona dentro de las funciones básicas de las instituciones universitarias formar y capacitar científicos, profesionales, docentes capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, y la misión de extender su acción y sus servicios a la comunidad.

Palabras clave: articulación - educación - asistencia – interdisciplina

El CeCoAs en relación con la nueva Ley de Educación

Tal como lo expresa el Artículo N° 3 de la Ley de Educación Superior (LES):

... la Educación Superior tiene por finalidad proporcionar formación científica, profesional, humanística y técnica en el más alto nivel, contribuir a la preservación

de la cultura nacional, promover la generación y desarrollo del conocimiento en todas sus formas, y desarrollar las actividades y valores que requiere la formación de personas responsables, con conciencia ética y solidaria, reflexiva, críticas, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar el respeto al medio ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del orden democrático...²⁹⁸

Los objetivos del CeCoAs son:

- Asistencia
- Docencia
- Investigación

Podemos pensar el trabajo que llevamos a cabo en el Centro enmarcados dentro de algunos de los objetivos de la Ley Educación Superior denotados en su Artículo N° 4:

- a) Formar científicos, profesionales y técnicos, que se caractericen por la solidez de su formación y por su compromiso con la sociedad de la que forman parte;
- c) Promover el desarrollo de la investigación y las creaciones artísticas, contribuyendo al desarrollo científico, tecnológico y cultural de la Nación;
- d) Garantizar crecientes niveles de calidad y excelencia en todas las opciones institucionales del sistema.²⁹⁹

Así vemos cómo estos puntos pueden vincularse con los objetivos del Centro. El CeCoAs nació en función de la búsqueda de elevar la calidad educativa logrando que los alumnos puedan tomar contacto con el medio en el cual desarrollarán su futuro profesional, propiciando un fuerte nivel de compromiso social. En este sentido, podemos relacionar su accionar con los incisos a) y d) mencionados anteriormente donde se promueve la formación de profesionales de sólida formación y con compromiso por lo social. Del mismo modo la investigación constituye otro pilar de las actividades desarrolladas. Las mismas se han ido realizando en función de las necesidades que fueron surgiendo en la tarea asistencial y sus resultados fueron volcados a la formación de grado con el objetivo de enriquecer la formación académica. En dicho sentido, podemos relacionarlo directamente con lo expresado en el inciso c) donde se destacan la calidad y excelencia institucional.

Asimismo podemos vincular la actividad del Centro con las funciones básicas de las instituciones universitarias expresadas en el Artículo N° 28 de la mencionada Ley en sus incisos a), b) y e):

- a) Formar y capacitar científicos, profesionales, docentes y técnicos, capaces de actuar con solidez profesional, responsabilidad, espíritu crítico y reflexivo, mentalidad creadora, sentido ético y sensibilidad social, atendiendo a las demandas individuales y a los requerimientos nacionales y regionales;
- b) Promover y desarrollar la investigación científica y tecnológica, los estudios humanísticos y las creaciones artísticas;

298 Ley de Educación Superior. N° 24521. Promulgada en Buenos Aires el 20 de junio de 1995. Publicada en el Boletín Oficial el 10 de agosto de 1995, p. 5.

299 *Ibidem*, p. 5.

e) Extender su acción y sus servicios a la comunidad, con el fin de contribuir a su desarrollo y transformación, estudiando en particular los problemas nacionales y regionales y prestando asistencia científica y técnica al Estado y a la comunidad.³⁰⁰

En relación a este último punto precisamente el eje asistencial se implementa como extensión docente de las funciones de la Cátedra de Psicología y Psicopatología del Lenguaje. Entendemos por Extensión el proceso de comunicación que se establece entre la Universidad y la sociedad, basado en el conocimiento científico, cultural, tecnológico, artístico y humanístico, acumulado en la institución y con absoluta conciencia de su función social. Para cumplir con dicha función, resulta necesario que la Universidad abra sus puertas a la comunidad. Esta tarea se realiza desde la Cátedra a partir de las actividades que se desarrollan desde el Centro. El mismo tiene el compromiso de articular la Universidad con la sociedad a través de la tarea asistencial.

Facundo Besson³⁰¹ plantea que al emprender un proyecto de estas características es indispensable trazarse objetivos que consisten en:

- Fomentar la inserción institucional de la Extensión Universitaria a través de su vinculación con la docencia y la investigación.
- Promover la construcción de un espacio de análisis y reflexión, que posibilite una capacitación permanente.

La enseñanza gratuita en la formación de pregrado está solventada por toda la sociedad, motivo por el cual existe una obligación moral de devolver a la sociedad lo que ella ha brindado a la universidad, a través de la creación y la formación de profesionales que realicen sus actividades en las prácticas públicas.

El CeCoAs y su relación con la Educación y Salud

El trabajo que se realiza en el Centro Asistencial nos permite vincularnos con la Educación en relación a la tarea de articulación docente-asistencial y con la Salud cumpliendo el rol de efectores de salud.

Teniendo en cuenta la relación entre la Educación y el CeCoAs, podemos citar la creación de este último en torno a un objetivo fundamental: que los alumnos puedan relacionar los contenidos teóricos impartidos en la asignatura con su futura práctica profesional. Dentro de este espacio de articulación se brinda la posibilidad de que los mismos conozcan el trabajo interdisciplinario teniendo en cuenta la importancia de mirar más allá de lo específico de cada disciplina. La interacción de los alumnos con el equipo asistencial les permitirá conocer y pensarse trabajando en el ámbito de la salud, recurso al cual acceden a través de su formación de grado. Dicha actividad los acercará al campo del accionar clínico, estando atentos a las problemáticas inherentes al desarrollo de la infancia, para saber en qué momento y cómo puede pensarse la acción terapéutica, interviniendo de este modo desde lo preventivo. En síntesis, podríamos pensar el CeCoAs como un puente de ida y vuelta que permite un pasaje desde la Educación a lo Asistencial.

³⁰⁰ *Ibidem*, p. 12.

³⁰¹ BESSON, J., "Voluntariado Universitario como generador de prácticas interdisciplinarias. Operadores jurídicos en Formación, Salud mental y Sectores Populares", en AAVV, *Investigaciones Interdisciplinarias en Salud Mental*, Rosario: Laborde. Editor, 2010.

Resulta pertinente hacer referencia al concepto de salud postulado por la Organización Mundial de la Salud (OMS) el cual afirma que la salud es el estado completo de bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de enfermedad. En dicho sentido es importante cumplir con la tarea asistencial encaminando las acciones de salud hacia la prevención de la enfermedad. De esta manera, la salud de las personas está determinada por diferentes factores como la biología, el estilo de vida, los entornos físicos y sociales que rodean al individuo. La salud es considerada un recurso que proporciona a las personas la posibilidad de manejar e incluso modificar su entorno. De esta manera, se destaca el papel del individuo y la comunidad en la definición de su propia salud. Esto se opone a la idea estática e inmutable de la salud y de la concepción del individuo como aislado, considerando que el sujeto es un ser de necesidades que sólo se satisfacen en su contacto con el entorno, teniendo en cuenta el interjuego de los aspectos sociales, biológicos, psicológicos y culturales.

En el marco de las acciones realizadas en el CeCoAs tendientes a promover la salud surge el proyecto de Taller “Juguemos Jugando” como un dispositivo que posibilite el encuentro con y entre niños, esto es, un espacio que permite, por medio de la actividad lúdica, que los niños puedan construir lazos con sus pares promoviendo la comunicación, el lenguaje y el despliegue del pensamiento y de la subjetividad.

En este sentido, es de fundamental importancia destacar el papel que cumple el *juego* como promotor de desarrollo.³⁰² Es precisamente sobre este punto que, Lev Vygotsky considera el juego como el medio básico de desarrollo. Este autor sostiene que a través del juego el niño ingresa a la cultura. De este modo, puede dar rienda suelta a su imaginación y a su fantasía logrando resolver conflictos y llevar a cabo deseos inconscientes. Asimismo, plantea que el juego es una actividad básicamente social que tiene su origen en la actividad espontánea del niño pero que está orientada y dirigida culturalmente. Según este autor:

(...) el juego crea una zona de desarrollo próximo en el niño. Durante el mismo, el niño está siempre por encima de su edad promedio, por encima de su conducta diaria, en el juego es como si fuera una cabeza más alta de lo que en realidad es. Al igual que en el foco de una lente de aumento, el juego contiene todas las tendencias evolutivas de forma condensada, siendo en sí mismo una considerable fuente de desarrollo...³⁰³

Los objetivos generales del Taller fueron formulados desde, al menos, dos campos disciplinarios: el de la Psicología y el de la Fonoaudiología, propiciando, de esta manera, un entrecruzamiento de saberes que constituyen el sustento de nuestra tarea: la interdisciplina.

La propuesta busca:

Ofrecer un espacio lúdico a través de diferentes técnicas y modalidades que posibiliten al niño desplegar su subjetividad, su capacidad de jugar, comunicar, expresar, crear, fantasear.

Propiciar lo lúdico, lo creativo y lo grupal como fuentes de intercambio personal y desarrollo lingüístico, afectivo y cognitivo.

Prevenir dificultades en el desarrollo del niño por medio de la actividad lúdica.

302 Cfr. VIGOTSKY, L., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica, 1978 y BRUNER, J., *El habla del niño. Cognición y desarrollo humano*, Barcelona: Paidós, 1983.

303 VIGOTSKY, L., *Op. Cit.*, p. 156.

Presentar y dar a conocer a los alumnos que cursan cuarto año de la asignatura Psicología y Psicopatología del lenguaje esta nueva modalidad de trabajo que se implementará en el CeCoAs.

Desde la coordinación se apunta a que los niños a través de las diferentes tareas logren compartir experiencias lúdicas, reflexionar y resolver situaciones prácticas, estimular el desarrollo de la imaginación y la fantasía, expresar pensamientos, emociones e intenciones propias y ajenas.

En el marco del CeCoAs, el Taller está pensado como un espacio diferente donde a través de lo lúdico se favorezca el desarrollo psíquico, cognitivo, lingüístico y emocional de los niños; su modalidad grupal tiene por finalidad el enriquecimiento mutuo de los niños que participen en él, ya que pueden intercambiar ideas, negociar sus intenciones, armar y desarmar sus juegos, continuar creando y recreando el juego en la medida en que lo necesiten.

María Teresa González Cuberes³⁰⁴ define al Taller como un lugar de “manufactura y mentefactura”. Según esta autora, en el Taller, a través del intercambio de los participantes con la tarea, confluyen pensamiento, sentimiento y acción. El Taller puede convertirse en el lugar del vínculo, la participación, la comunicación y, por ende, de producción social de objetos, hechos y conocimientos.

La modalidad Taller fue adaptándose a los requerimientos de los niños y sus necesidades, produciendo efectos interesantes. Los niños más grandes, a partir de determinadas técnicas utilizadas, demostraron entusiasmo en comenzar a realizar cuentos o relatos sobre las actividades, los escribían y se ocupaban de leerlos a los más pequeños. Comenzó así un intercambio personal y de la comunicación que enriqueció el quehacer grupal.

En sus orígenes el Taller estuvo destinado a niños de entre tres y cinco años, considerando a esta población como la más vulnerable en relación al desarrollo cognitivo y/o del lenguaje y pensando la intervención del Taller desde un espacio absolutamente preventivo. El Taller se realiza en el *Jardín Puerto Alegría* y para su realización se convocó a todos los niños del barrio, no sólo a los que asisten al Jardín, razón por la cual nos resultó difícil acotar la población al rango de edad recortado en el proyecto inicial y el trabajo se fue moldeando encuentro a encuentro con los niños que asistían. Fue así que nos encontramos con niños de 2 años y con otros de 9 a 12 años, que con la excusa de acompañar a sus hermanos, se quedaron en el taller y se entusiasmaron con las propuestas así como también presentaron propuestas de su interés.

El trabajo que estamos realizando con los niños constituye material para el Proyecto de Investigación mencionado anteriormente, el cual refleja el acontecer de cada encuentro analizando las interacciones lingüísticas-discursivas que producimos en torno a las actividades planteadas. Así vemos como todo el accionar del CeCoAs se orienta y se efectiviza en torno a los ejes de Extensión, Docencia e Investigación.

Bibliografía

BESSION, J., “Voluntariado Universitario como generador de prácticas interdisciplinarias. Operadores jurídicos en Formación, Salud mental y Sectores Populares”, en AAVV, *Investigaciones Interdisciplinarias en Salud Mental*, Rosario: Laborde. Editor, 2010.

304 GONZÁLEZ CUBERES, M. T., *El taller de los talleres: aportes al desarrollo de talleres educativos*, Buenos Aires: Estrada, 1991.

- BRUNER, J., *El habla del niño. Cognición y desarrollo humano*, Barcelona: Paidós, 1983.
- GONZÁLEZ CUBERES, M. T., *El taller de los talleres: aportes al desarrollo de talleres educativos*, Buenos Aires: Estrada, 1991.
- ESCALADA, R. (Coord.), *Investigaciones Interdisciplinarias en Salud Mental*, Rosario: Laborde Editor, 2010.
- VIGOTSKY, L., *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona: Crítica, 1978.
- WINNICOTT, D., *Realidad y juego*, Barcelona: Gedisa, 1986.

Otras fuentes

- Ley de Educación Superior. N° 24521. Promulgada en Buenos Aires el 20 de junio de 1995. Publicada en el Boletín Oficial el 10 de agosto de 1995.
- OMS, “La Salud Pública al servicio de la Salud Mental”, en OMS, *Informe sobre la salud en el mundo 2001. Salud mental: nuevos conocimientos, nuevas esperanzas*, 2001, en <www.who.int/whr/2001/chapter1/en/index.html> [Consulta: 4 de agosto de 2012].

Las objeciones a la intersubjetividad. Lectura retroactiva del *esquema L*

Martín Boselli
Grupo de investigación: PSI 260
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

En la *Proposición del 9 de octubre de 1967* Lacan plantea la imposibilidad de conciliar la noción de intersubjetividad con la transferencia. Allí señala “me asombra que nadie haya pensado nunca oponerme, dados ciertos términos de mi doctrina, que la transferencia por sí sola es una objeción a la intersubjetividad”.³⁰⁵

Entendemos que este señalamiento se articula íntimamente con la definición de sujeto que Lacan establece en el *Seminario IX. La Identificación*.³⁰⁶ En tanto el sujeto queda allí definido como lo que representa un significante para otro significante. Asimismo entendemos que alude a otras consideraciones hechas anteriormente tales como por ejemplo el hecho de que la transferencia no se trata de una relación dual dado que está organizada de modo asimétrico.

En los comienzos de la obra de Lacan nos encontramos con el empleo del término intersubjetividad. Asimismo muchas veces en las producciones psicoanalíticas se encuentra un uso confuso del término sujeto del que podría seguirse que la intersubjetividad, es decir, el intercambio entre sujetos fuera concebible. Por ello es muy importante establecer claramente los alcances de los términos sujeto, yo, y ser hablante.

Por ejemplo, las expresiones dialéctica intersubjetiva o la aseveración de que el psicoanálisis es una práctica que se funda en la intersubjetividad, que aludiría a una posibilidad de diálogo entre sujetos; entran en conflicto con la referida definición del *Seminario 9* que le da un claro estatuto al sujeto. En la misma obra de Lacan podemos encontrar estas expresiones contradictorias con el estatuto que la transferencia y el sujeto han tenido en el decurso de su enseñanza.

El sujeto no es yo, y tampoco es sujeto de ningún intercambio. En todo caso podría quedar reservado el término ser hablante para aquel que por ejemplo efectúa los intercambios con otros seres hablantes, siempre concernidos por el orden de lo Real, lo Simbólico y lo Imaginario. En lo que al sujeto respecta, eventualmente se podrá hacer alguna apreciación acerca de en qué coordenadas se ubica el sujeto, efecto de la cadena simbólica que es soportada por seres hablantes.

Para producir este reordenamiento nos proponemos tomar el *esquema L* y las transformaciones que se pueden producir sobre él, a saber el *esquema R* aportado por Lacan, así como su despliegue articulado al *esquema del peine* esbozado por Freud en el Capítulo 7 de la *Interpretación de los Sueños*, según lo trabajara Jean-Michel Vappereau; practicando una lectura retroactiva de la primera época de Lacan y de Freud para situar los conceptos antes referidos con más precisión.

Palabras clave: psicoanálisis - intersubjetividad - Lacan - *esquema L*

305 LACAN, J., “Proposición del 9 de octubre de 1967 sobre el psicoanalista de la escuela”, en LACAN, J., *Otros escritos*, Buenos Aires: Paidós, 2012, p. 261.

306 LACAN, J. (1961-62), *Seminario IX. La Identificación*, inédito.

En la *Proposición del 9 de octubre de 1967*,³⁰⁷ Jacques Lacan plantea la imposibilidad de conciliar la intersubjetividad con la noción de transferencia, considerando que esta última se constituye en una referencia contraria a la idea de intersubjetividad, manifestando sorpresa por no haber recibido objeción de ningún tipo a la utilización de este término. Sin embargo agrega que el uso de la palabra implica una relación intersubjetiva y que señalarla fue necesario para que nos ubicáramos respecto de los límites de la misma. A partir de estas consideraciones se plantea la pregunta de hasta dónde se extiende la pertinencia de este término.

El prefijo *inter* con que nos encontramos designa el estar *entre* o *en medio de*, es decir, señala una suerte de relación entre dos dominios, entre dos extremos. Entonces nos preguntamos si sería posible bajo alguna condición que un sujeto entre en relación con otro. Debemos entonces precisar los alcances del concepto *sujeto*.

Desde el seminario sobre *La Identificación* de los años 1961-1962, Lacan establece la definición de sujeto como lo que representa un significante para otro significante. Este es el punto culminante de la elaboración lacaniana de esta noción. ¿Es este sujeto, así presentado con una breve y austera definición, capaz de establecer una relación con otro sujeto? ¿Conciernen al estatuto de este sujeto la posibilidad de una relación de algún tipo? Muchas veces se verifica un uso confuso del término sujeto de lo que podría seguirse la idea que la intersubjetividad, la relación entre sujetos, fuera concebible. Esto se debe a confusiones en el uso de los términos *sujeto*, *yo*, y *ser hablante*.

Sin embargo nos encontramos en Lacan con expresiones tales como *dialéctica intersubjetiva*, o la aseveración de que *el psicoanálisis es una práctica que se funda en la intersubjetividad*, las que aluden a una posibilidad de diálogo entre sujetos. ¿Hasta dónde podemos extender, sin perder precisión, el empleo de este término? ¿Cómo llegar a captar hasta dónde nos sirve este término?³⁰⁸

El sujeto no es el Yo. Tampoco el sujeto coincide con el *ser hablante*. En todo caso, podemos sostener que al ser hablante le conciernen un yo y un sujeto tal como, citando a Lacan, hemos definido. Estos términos –sujeto, Yo y ser hablante– encontrarán su caracterización en el modo en que se ordenan respecto de los tres registros Real, Simbólico e Imaginario.

Si tomamos el esquema L, vemos que el mismo ilustra el ineludible pasaje que representa la relación Imaginaria a -a' a la posible relación entre el sujeto y el gran Otro (A). No podemos inferir de este esquema idea alguna en qué sostener el concepto de intersubjetividad. En todo caso, la interacción, los intercambios se darán en el eje a-a' resultando este orden Imaginario imprescindible para la constitución del gran Otro respecto del que nuestro sujeto encontrará un lugar siendo representado por un significante para otro significante.

Entendemos que una de las precauciones que debemos tomar a partir de lo que Lacan nos indica es no enfocar la relación transferencial en el campo de lo imaginario. En ella no hay ninguna intersubjetividad. Extremar la oposición entre intersubjetividad y transferencia nos conduce a una mejor concepción de la transferencia, tal como lo

307 LACAN, J., “Proposición del 9 de octubre de 1967 sobre el psicoanalista de la escuela” en LACAN, J., *Otros Escritos*, Buenos Aires: Paidós, 2012, p. 261.

308 “Al respecto, ahí dónde conviene justificar su terreno universitario, se apoderan del susodicho término, que se supone es, por haberlo usado yo, levitatorio. Pero quién me lee puede observar el “en reserva” con el que hago jugar esta referencia para la concepción del psicoanálisis. Esto forma parte de las concesiones educativas a las que debí acceder por el contexto de ignorantismo fabuloso en el que tuve que proferir mis primeros seminarios”. *Ibidem*, p. 265.

demuestra la clínica psicoanalítica y a su vez hace imposible hacer lugar a la contratransferencia. En esta dirección podemos entender que en la *Proposición* se acentúa el vaciamiento del sujeto psicológico que Lacan produjo desde sus inicios, vaciamiento que fue coronado con el axioma “el significante es lo que representa a un sujeto para otro significante” al que Lacan llama “fórmula huevo”³⁰⁹ desde donde se irradian una pluralidad de consecuencias, entre otras las que aquí estamos considerando. Así, saber y sujeto serán supuestos a la cadena de significantes, constitutiva del gran Otro. De este modo, saber y sujeto se consideran en exclusión del campo Imaginario.³¹⁰ Sólo un Yo en tanto *moi* podrá suponer *otro yo*, por lo que podemos estar seguros que en ese terreno Imaginario habrá “inter”relación, “inter”cambio. Pero no podemos sostener ningún orden “inter”subjetivo desde la definición lógica de sujeto.

Queda pendiente para esta investigación, entre otros aspectos, situar en qué nivel y bajo qué alcances se puede sostener algún orden de intersubjetividad, atento a las reservas que están plasmadas en la misma *Proposición*, así como dilucidar de qué manera los registros Real, Simbólico e Imaginario ordenan los términos *sujeto*, *Yo* y *ser hablante*.

Bibliografía

- LACAN, J., *Otros Escritos*, Buenos Aires: Paidós, 2012.
— (1968-1969) *El Seminario. Libro 16. De un Otro al otro*, Buenos Aires: Paidós, 2008.
SAID, E., “Intersubjetividad”, en *Fluctuat Nec Mergitur - Sujeto-Subjetividad-Deslindes*, N° 3, Buenos Aires: Letra Viva, 2005.

309 LACAN, J., “Clase del 14 de mayo de 1969”, en LACAN, J. (1968-1969) *El Seminario. Libro 16. De un Otro al otro*, Buenos Aires: Paidós, 2008, p. 281.

310 SAID, E., “Intersubjetividad”, en *Fluctuat Nec Mergitur - Sujeto-Subjetividad-Deslindes*, N° 3, Buenos Aires: Letra Viva, 2005.

Letra y significante desde el comienzo de la enseñanza de Lacan hasta el escrito de 1972, *l'Étourdit*

Madeleine Maida Re
Grupo de Investigación: PSI 260
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

A partir de que Freud definiera al sueño como un *rebus*, Lacan introduce la letra para dar cuenta del conjunto denominado formaciones del inconsciente entre las que se encuentra el sueño. No obstante la noción de letra en la enseñanza de Lacan ha ido variando. En un primer momento con “La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud”,³¹¹ letra y significante no se distinguen. Avanzada la enseñanza, la letra pertenece a un registro diferente al del significante, el registro de lo real. La letra, en función de su literalidad, se separa de lo simbólico para bordear un real. Como consecuencia de esta transformación en la concepción lacaniana de la letra, el *matema*, en tanto letra, se adecua al paradigma matemático y asegura una transmisión. Tanto en la matemática como en el psicoanálisis se pone en juego la cuestión de la letra y la literalidad, por ello hemos analizado los efectos de éstas en la transmisión y en la clínica psicoanalítica. En el psicoanálisis el *matema* encuentra un límite, no así la literalidad, que continúa con los desarrollos topológicos del nudo borromeo. El nudo se sostiene a partir de la literalidad RSI (Real, Simbólico e Imaginario). Jacques Lacan no hace del psicoanálisis una matemática, pero retiene de ésta la literalidad, para hacer del nudo la razón fundante de la clínica en el psicoanálisis.

Palabras clave: psicoanálisis - significante - Lacan - letra

En los orígenes del psicoanálisis, Sigmund Freud desarrolla un aparato psíquico que se estructura a partir de diversas traducciones o transcripciones de un mismo texto, generando diferentes versiones del mismo. El esquema del aparato psíquico es desarrollado tempranamente en la *Carta N° 52 (6 de diciembre de 1896)*³¹² a Fliess, y luego será retomado en la *Traumdeutung* a partir del modelo óptico. Este mismo procedimiento, el de la traducción o transcripción, será el que Freud utiliza para el tratamiento de las formaciones del inconsciente: sueño, lapsus, chiste, olvido y síntoma. Estos constituyen lo que Freud define como la psicopatología de la vida cotidiana. Por la represión, el inconsciente no tiene otro modo de expresión más que a partir de las formaciones del inconsciente. Por ello podemos indicar una diferencia entre el inconsciente y sus formaciones. Éstas permiten expresar aquello inconsciente reprimido de un modo tal que el contenido aparece desfigurado. Freud desarrolla esta lógica en *Psicopatología de la vida cotidiana*³¹³ y en *La interpretación de los sueños*.³¹⁴

311 LACAN, J., “La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud”, en LACAN, J., *Escritos 1- 1966*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

312 FREUD, S. (1896) “Carta N° 52 a Fliess”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen I, Buenos Aires: Amorrortu, 2001.

313 FREUD, S. (1901) “Psicopatología de la vida cotidiana”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen VI, Buenos Aires: Amorrortu, 2001.

314 Cfr. FREUD, S. (1900) “La interpretación de los sueños” (I), en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen IV, Buenos Aires: Amorrortu, 2005. FREUD, S. (1900-1901) “La interpretación de los sueños” (II), en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen V, Buenos Aires: Amorrortu, 2005.

Freud caracteriza al sueño como una escritura en imágenes. El modo de presentación del sueño en tanto escena debe ser tomado como una escritura, y las imágenes del sueño requieren ser tomadas como un texto. El sueño es un rébus, por ello la interpretación del mismo será a partir de su valor significativo, no por su referencia o composición pictórica. Freud plantea dos mecanismos para el trabajo del inconsciente: la condensación y el desplazamiento. A partir de estos mecanismos, los elementos del sueño no sólo se sustituirán unos por otros, sino que también un elemento podrá permutar las palabras que lo expresan, por las palabras que expresan otro elemento.³¹⁵ Freud caracteriza este mecanismo como una "remodelación lingüística", son construcciones léxicas, en las que las palabras por el valor significativo que poseen no expresarán una sola cosa, sino que podrán expresar a varios pensamientos oníricos, tal como desarrolla en la *Traumdeutung*. Por ello la interpretación del sueño es una lectura del mismo.

Así como el sueño es tratado como un texto, podemos decir que el tratamiento de las formaciones del inconsciente implica un trabajo alrededor de la palabra, por ello el método psicoanalítico exige la asociación libre. Encontramos que el descubrimiento freudiano del inconsciente es totalmente coherente con su método. En *Psicopatología de la vida cotidiana*³¹⁶ Freud nos muestra que ante un olvido o un lapsus, tal como en el sueño, se requieren las asociaciones del analizante para llegar a la interpretación de lo que está en juego en cada formación del inconsciente. Jacques Lacan formaliza el modo de tratamiento de la palabra desarrollado por Freud a partir del significativo. En el escrito *La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud*,³¹⁷ Lacan desarrolla la lógica del significativo. Plantea que si el sueño es un rébus, entonces requiere una operación de lectura. Hay estructura de lenguaje en el sueño y lo que da la posibilidad de lectura es el valor significativo de la imagen. Como en la escritura jeroglífica, la lectura que se hace de las imágenes en el sueño no tiene que ver con su significación. Hay una puesta en escena en el sueño que da la posibilidad de ser leído. El trabajo del sueño sigue las leyes del significativo y por ello podemos plantear que allí hay una escritura que requiere ser leída a partir del psicoanálisis.

El descubrimiento freudiano del inconsciente tuvo necesidad de una lógica y un tratamiento de la palabra específicos. Podemos encontrar esta lógica en el desarrollo de Freud sobre el olvido de Signorelli, así como en el sueño de la inyección de Irma. Freud a partir de estos ejemplos muestra el trabajo del inconsciente, y cómo éste depende de lo que más tarde Lacan definirá como significativo. Lacan en su escrito *La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud*³¹⁸ toma los desarrollos de Saussure del significativo y formaliza el algoritmo fundante de la lingüística moderna: $\Sigma \sigma$. Es importante destacar que este algoritmo no aparece en el *Curso de lingüística general*,³¹⁹ sino que es formalizado por Lacan. El curso dictado por Saussure de 1906 a 1911 en la Universidad de Ginebra no fue publicado por él. Fueron sus alumnos quienes publican el *Curso de lingüística general*, con las notas tomadas. En dicho escrito aparecen esquemas sobre la relación significado-significante, pero ninguno de estos da cuenta del significativo como tal, sino del signo. Lacan con el algoritmo $\Sigma \sigma$ rescata el significativo saussuriano como tal, convirtiendo a Saussure en autor del mismo –si bien éste nunca lo escribió como tal–. El significativo saussuriano es el mismo que aquel con el que se

315 FREUD, S. (1900), *Op. Cit.*, supra, nota 3.

316 FREUD, S. (1901), *Op. Cit.*, supra, nota 2.

317 LACAN, J. (1957), "La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud", en LACAN, J. (1966) *Escritos I*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005.

318 *Ibidem*.

319 SAUSSURE, F., *Curso de lingüística general*, Buenos Aires: Losada, 1969.

trabaja en psicoanálisis. La particularidad de este algoritmo es el lugar que se le da al significante y no al signo lingüístico. Si bien Saussure hace hincapié en el signo, en el acoplamiento significante-significado, Lacan extrae el significante saussuriano para desarrollar la lógica que interesa al psicoanálisis.

Lacan desarrolla las dos figuras de estilo con las que trabajará: la metáfora y la metonimia. Estas dos figuras permiten la lectura del significante, siendo la metáfora fundamental para los desarrollos de Lacan sobre la metáfora del sujeto y para comprender la lógica en la psicosis. Hasta este momento se pensaba que la psicosis carecía de una lógica, ya que se entendía la idea delirante como un sin-sentido. Lacan encuentra una lógica en la psicosis, y ésta es la lógica del significante. Este trabajo surge a raíz de la lectura del caso Schreber de Freud, caso que Freud leyó de las memorias de Schreber y en el que establece un trabajo en relación al lenguaje para explicar el delirio. Esto es retomado por Lacan y leído a la luz de la lógica del significante. De este modo, no podemos decir que el delirio es irracional, sino que requiere de una lectura, de algo que se muestra para ser leído. Lacan establece la metáfora delirante en Schreber a falta de la metáfora paterna.

En este momento de la enseñanza de Lacan, letra y significante no se distinguen. Es recién a partir del avance en el trabajo sobre el significante en la década del '60 y los desarrollos posteriores de la letra, que se deslindará la diferencia que hay entre letra y significante. En el *Seminario IX. La identificación*,³²⁰ Lacan define al significante como lo que representa a un sujeto para otro significante. Esta definición muestra la imposibilidad de calificar al significante por un atributo, ya que el mismo es lo que los otros no son. Siempre hace cadena, es decir nunca se encuentra solo, sino que requiere de los otros. El significante será tomado en cuenta a partir de las relaciones de diferencia con los otros. Lacan desarrolla la noción de cadena significante. Sólo en esta cadena puede haber significante. Esto implica que el significante no puede definirse por sí mismo, sino que es en relación a los otros. El inconsciente trabaja con esta equivocidad del significante, tal como podemos ver en el ejemplo de Signorelli. El sig, de Sigmund, de Signorelli, se hace presente y se manifiesta justamente por el olvido del nombre Signorelli, donde vemos que otros elementos van a ocupar su lugar. Estos elementos, en tantos sustitutos, aparecen en relación a ese significante reprimido.

Encontramos que hasta este momento de la enseñanza de Lacan, letra y significante se confundían. A partir de los desarrollos en lógica y topología de la enseñanza de Lacan, la letra adquiere otro estatuto. La letra no es el significante. Tal como se ha planteado, el significante no es más que relación con otros: representa un sujeto para otro significante. La relación entre significantes no es una relación positiva, ya que no es más que diferencia. La diferencia es lo que podría definir el significante como tal, ya que éste no tiene atributos. Si hemos dicho que el significante no puede definirse por sí mismo, es porque no hay atributos posibles para otorgarle que sean capaces de crear una definición del mismo. Su característica principal es la diferencia. Por ello esta diferencia, que lo constituye, es anterior a cualquier atributo que podamos darle, es anterior a todo significado que podamos atribuirle. Lacan deja de lado la teoría del signo es pos de darle un estatuto al significante, que es lo que interesa al psicoanálisis. No importa ya el signo en tanto tal, sino que se destaca el lugar del significante. Esta misma característica esencial del significante, la diferencia, es lo que va a permitir que se distinga de la letra, ya que ésta es idéntica a sí misma.

320 LACAN, J. (1961-1962) *Seminario IX. La identificación*, Versión inédita.

Si tomamos la letra matemática, encontramos que siendo idéntica a sí misma, no podemos otorgarle ningún atributo, ningún sentido. Las letras matemáticas configuran una escritura que sostiene determinada operación. Y es por la lectura del conjunto de la operación que se dará lugar a una comprensión de la escritura matemática. La matemática exige un ejercicio de lectura en relación a la letra, que no es la misma que la letra de la literatura. La misma noción de letra matemática nos lleva a considerar la noción de matema en psicoanálisis. El matema es letra. Dada la identidad de la letra podemos decir que el matema es lo que es, y por ello es capaz de soportar una transmisión. Dice Lacan en el *Seminario XX. Aun*: “la formalización matemática es nuestra meta, nuestra ideal. ¿Por qué? Porque solo ella es matema, es transmisible integralmente”.³²¹

Lacan hace equivaler en este punto la formalización matemática con una transmisión integral. Resulta necesario dar precisiones para comprender esta formulación de Lacan. Habíamos definido la letra como idéntica a sí misma, ésta corresponde a una declaración. Hay una decisión sobre lo que esa letra es –y esto depende de la operación matemática en juego–, y ella es lo que es, pero siempre depende de un discurso. La letra es, en tanto pertenece a un sistema, a una escritura, una operación, que indica cómo manejarla, cómo tomarla. Está atada a determinadas reglas. El matema depende de la letra, la lectura de las fórmulas de la sexuación depende de determinado funcionamiento lógico en el manejo de las letras y del conjunto de las fórmulas. Lo que puede transmitirse con las fórmulas de la sexuación es la lógica que ellas escriben, y esta lógica es la del complejo de Edipo. La transmisibilidad de la letra y de las fórmulas de la sexuación dependen del sistema en el que éstas están inscriptas. Se transmiten en tanto estas letras son lo que son. No encontramos la equivocidad del significante en la lectura de las mismas, pero por otro lado no podríamos decir que las fórmulas de la sexuación lo eliminan, ya que se requiere del significante para hablar de ellas. La lógica del Edipo aparece en el decir del analizante, pero esa lógica en tanto tal, se distingue del significante. El significante puede servir de medio para alcanzar esa lógica que depende de la letra.

La formalización se sostiene por la letra, mientras que encontramos al significante y su equivocidad en los dichos del analizante. Lacan propone la práctica analítica como una lectura de lo que se escucha. El discurso analítico se trata de lo que se lee más allá de lo que se ha incitado al sujeto a decir, más allá de los dichos del analizante.

Es importante destacar que la letra es idéntica a sí misma en relación al sistema de reglas en la que está inscripta. Así como en el psicoanálisis el existencial del lado hombre no puede leerse sin el universal –y viceversa–. En matemática una letra sola, sin la operación que la contiene, puede tener diferentes lecturas, o no permitir ninguna. Por ejemplo el signo "=", posee cinco lecturas posibles, y para leer una operación será necesario poner en juego el peso de lo que no está escrito,³²² es decir las diferentes acepciones posibles de esa letra y tomar en consideración la operación –en su conjunto– en el que dicha letra se inscribe. Los matemas deben ser leídos en su conjunto. Ninguna de las cuatro líneas del matema sexual se obtiene por transformación a partir de algún otro, funcionan en co-presencia.³²³ Con esto lo que se plantea es, por un lado, que la lectura del matema es a partir de que las fórmulas sean tomadas en su conjunto, y por

321 LACAN, J. (1972-1973) *Seminario XX. Aun*. Buenos Aires: Paidós, 2008, p. 144.

322 GUITART, R., *Evidencia y extrañeza. Matemática, psicoanálisis, Descartes y Freud*, Buenos Aires: Amorrotu, 2003.

323 MILNER, J. C., *La obra clara*, Buenos Aires: Manantial, 1996.

otro, que del matema no se puede deducir otras formulaciones. El matema en tanto escritura vale por sí mismo, no sirve para designar nuevas operaciones o conclusiones. De un matema no se puede sacar ningún otro matema. Por este motivo no podemos decir que Lacan hace una matemática, ya que lo que retiene de ésta es la letra matemática y no la deducción o encadenamiento de razones que hacen al sistema matemático. Así también encontramos, a lo largo de su enseñanza, análisis de situaciones matemáticas, de objetos matemáticos e interpretaciones de los mismos que sirven al psicoanálisis, pero no implica el desarrollo de una matemática.

Es importante destacar que el matema encuentra un límite, su punto máximo lo encontramos en el escrito *l'Étourdit*. Después de este escrito Lacan comienza con su investigación de nudos. Si bien el matema no sigue apareciendo en sus seminarios, se retiene su literalidad. Es decir, las propiedades de la letra, tal como han sido explicadas anteriormente, se sostienen en la lógica del nudo borromeo.

La característica principal del nudo borromeo es que son dos anudados por un tercero. Para que un borromeo se sostenga es necesario al menos estos tres: dos y uno que anuda. El matema, en tanto letra, se reencuentra en el nudo borromeo por la literalidad de RSI. Por ello podemos decir que la propiedad borromea es lo propio de la literalidad matemática. En el borromeo no hay enlazamiento, ninguna cuerda atraviesa el agujero de la otra, sino que son tres anudados. Por ello decimos que basta con que un redondel se suelte para que los otros se dispersen. Dicha literalidad, RSI, sirve a Lacan para formalizar la estructura. Real, simbólico e imaginario han estado presentes en la enseñanza de Lacan y hasta podríamos decir que la han guiado. Pero ya avanzada su enseñanza y con la formalización del nudo borromeo, se demuestra que los tres tienen el mismo valor. El nudo borromeo sólo se sostiene por la literalidad que retiene del matema.

Si bien se retiene esta literalidad, que tal como planteamos se corresponde con la letra matemática, el nudo borromeo no es un objeto matematizable. La particularidad de este objeto es que no posee una formalización matemática. No hay teoría acabada de nudos en matemática ya que el nudo es rebelde a la matematización. Encontramos en matemática teoría de trenzas, pero no una teoría de nudos formalizada. Aquello del nudo que escapa a la matematización es justamente lo que toma Lacan como soporte de su enseñanza. Paradójicamente este objeto no matematizable dará cuenta de la literalidad –propiedad de la letra matemática–. Dice Milner: “(...) le toca a un objeto no literal la tarea de dar a ver lo que concierne a lo literal en su esencia”.³²⁴

Bibliografía

- FREUD, S. (1905) “El chiste y su relación con lo inconsciente”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen VIII, Buenos Aires: Amorrortu, 2000.
- (1901) “Psicopatología de la vida cotidiana”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen VI, Buenos Aires: Amorrortu, 2001.
- (1900) “La interpretación de los sueños” (I), en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen IV, Buenos Aires: Amorrortu, 2005.
- (1900-1901) “La interpretación de los sueños” (II), en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen V, Buenos Aires: Amorrortu, 2005.
- (1896) “Carta N° 52 a Fliess”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen I, Buenos Aires: Amorrortu, 2001

324 *Ibidem*, p. 170.

- (1886-1899) “Publicaciones prepsicoanalíticas y manuscritos inéditos en vida de Freud”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen I, Buenos Aires: Amorrortu, 2005.
- GUITART, R., *Evidencia y extrañeza. Matemática, psicoanálisis, Descartes y Freud*, Buenos Aires: Amorrortu, 2003.
- LACAN, J., (1966) *Escritos I*, Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005.
- (1972-1973) *Seminario XX. Aun.* Buenos Aires: Paidós, 2008.
- *Otros Escritos*, Buenos Aires: Paidós, 2012.
- (1961-1962) *Seminario IX. La identificación*, Versión inédita.
- MILNER, J. C., *La obra clara*, Buenos Aires: Manantial, 1996.
- SAUSSURE, F., *Curso de lingüística general*, Buenos Aires: Losada, 1969.

La sexuación en los primeros seminarios de Lacan o una lectura retroactiva de la lógica y la topología de 1970

Héctor Franch
Grupo de investigación: PSI 260
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

Lacan introduce la noción de *matema* a partir de 1970. Si fechamos el comienzo de su enseñanza en el año 1953 existen diecisiete años de producción lacaniana sin esta noción. El *matema* introduce una teoría de la letra que tiene como fin aclarar la literalización introducida desde “La instancia de la letra en el inconsciente”.³²⁵ El *matema* aclarará la literalización por la matematización y ésta a su vez aportará precisiones sobre la matematización en gran medida aún enigmática.

El *matema* es introducido por Lacan a los fines de la enseñanza y transmisión del psicoanálisis, cuestiones que siguen siendo problemáticas en la actualidad.

Si bien el *matema* encuentra su límite y su fin con la investigación que realiza Lacan a partir del nudo y más específicamente a partir del nudo borromeo, tuvo consecuencias y dejó una marca imborrable en esta enseñanza.

Desde el comienzo y antes de 1970, Lacan utiliza ciertos recursos que es posible considerar como parte de una matemática extendida, aunque esta extensión matemática no se haga en nombre del *matema* aún inexistente. Esta extensión matemática está ya presente en el “Informe de Roma”³²⁶ y en el conjunto de los Escritos publicados en 1966: “El seminario de la Carta Robada”³²⁷; las fórmulas de la metáfora y la metonimia; los esquemas ópticos; los *esquemas L, R e I*; los grafos y las escrituras de “Subversión del sujeto”³²⁸. Ninguno de estos desarrollos pueden ser considerados *matemas* pero son indudablemente cierto tipo de matematización.

Este trabajo es uno de los resultados obtenidos del proyecto de investigación “La lógica y la topología a lo largo de la enseñanza de Lacan y la aplicación retroactiva a sus comienzos” iniciado en el año 2012. Mostraremos que es posible leer retroactivamente en la enseñanza de Lacan lo que, tanto el *esquema L* (con el que se introduce al gran Otro) como el grafo del deseo (que inscribe el fantasma en la estructura) tienen del *matema*, de la topología y la lógica como Lacan lo desarrolla más adelante en su enseñanza. Se trata de una lectura retroactiva semejante a la que Lacan realiza con respecto a Freud, cuando lee a partir de “Más allá del principio placer”³²⁹ los textos previos de Freud.

Palabras clave: psicoanálisis - matema - Lacan – topología

En 1957³³⁰ Lacan deslinda el algoritmo fundante de la lingüística moderna, para dar cuenta del sentido de la letra en tanto instancia de la letra en el inconsciente. La

325 LACAN, J., “La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud”, en LACAN, J., *Escritos I*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

326 LACAN, J., “Función y campo de la palabra”, en LACAN, J., *Escritos I*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

327 LACAN, J., “El seminario sobre la carta robada”, en LACAN, J., *Escritos I*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

328 LACAN, J., “Subversión del sujeto”, en LACAN, J., *Escritos 2*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

329 FREUD, S. (1920) “Más allá del principio del placer”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen XVIII, Buenos Aires: Amorrortu, 2001.

escritura de este algoritmo es: S/s; y se lee “significante sobre significado”. Pero, además, Lacan atribuye esta escritura del signo a Ferdinand de Saussure y le rinde homenaje por esta formalización. Es sabido que a partir de Saussure se desarrolla el estructuralismo que enseguida lidera y libera todo el campo de las ciencias sociales, ahora ciencias conjeturales, del encierro en que las mantenía la física en tanto ciencia moderna modelo.

No debe confundirse el algoritmo con la representación gráfica del signo que los alumnos de Saussure recogieron en su *Curso de lingüística general*. Un algoritmo se define como “método y notación en las distintas fórmulas del cálculo” y como “un conjunto ordenado y finito de operaciones que permite hallar la solución de un problema”. En este sentido, funciona como letras sin imagen y no tiene como fin representar nada.

De este algoritmo, más adelante llamado “tópica del inconsciente”, Lacan extrae, en lo inmediato, la función del significante $f(S)$ y las fórmulas algebraicas de la metáfora y la metonimia, y en lo mediato, la célula elemental del grafo del deseo, ya que el entrecruzamiento en sentido contrario de los dos vectores que representan dos estados del significante se derivan directamente de la barra resistente a la significación núcleo del algoritmo antes mencionado. Los dos estados del significante son: el del discurso concreto que se desarrolla según los significados cristalizados y las metáforas gastadas; y el de la cadena significante, cadena discreta del significante asemántico que *choca* con el segmento del discurso concreto provocando los accidentes del discurso, las formaciones del inconsciente.



La célula elemental del grafo del deseo introduce el *point de capiton* traducido como *bastas de acolchado* o *punto de almohadillado* que Lacan trata en el *Seminario III, Las Psicosis*, “para dar cuenta de la dominancia de la letra en la transformación dramática que el diálogo puede operar en el sujeto”. El punto de almohadillado va en contra de la imagen que Saussure produce para explicar el deslizamiento del significado bajo el significante que Lacan califica como una imagen parecida a “las dos sinuosidades de las Aguas superiores e inferiores en las miniaturas de los manuscritos del Génesis” donde se determinan segmentos de correspondencia por un rayado vertical.

Ahora bien, es importante destacar que en muchos casos las observaciones de lectura de Lacan conciernen a otra lógica que la aristotélica, especialmente en lo que concierne al sujeto del inconsciente. Esta lógica es la lógica estoica. A veces Lacan es explícito al respecto, aunque no siempre. Dice en el *Prefacio* a la edición de los *Escritos en libro de bolsillo*:

330 LACAN, J. “La instancia de la letra en el inconsciente o la razón a partir de Freud”, en LACAN, J., *Escritos I*, Buenos Aires: Siglo XXI, 1985.

Enunciar que el inconsciente se encontró primero en el discurso, que sigue siendo ahí donde se lo encuentra en el psicoanálisis, puede exigir que se lo articule con fuerza, (...) Es una idea que se precisa al realzar esas estructuras mismas, y no es para nada remitirnos a las leyes de la lingüística rogarles que nos digan si se sienten molestas por ello. Debemos habituarnos al manejo de los esquemas, científicamente retomados, de una ética (la estoica, para la ocasión), del significante y del LEKTON. E inmediatamente uno percibe que este LEKTON no se traduce bien. Se lo pone en reserva, y se juega un rato con el significado, más accesible y mullido para los que se orientan con él, con la ilusión de que piensan lo que sea que valga algo más que un pito.³³¹

Y agrega más adelante:

Digo a quien quiera oírlo, porque una articulación tal supone un discurso que ya tuvo efectos, efectos de LEKTON, precisamente. Porque es a partir de una práctica de la enseñanza, en la que se demuestra que la insistencia de lo que es enunciado no debe considerarse segunda en la esencia del discurso, como toma cuerpo, aunque yo lo haya indicado con ese resorte desde su primera aparición, mi término: punto de capitón. Por lo cual LEKTON se encuentra traducido a mi agrado, sin que me jacte por eso, siendo más que estoicólogo, estoico de antemano respecto de lo que podrá objetársele.³³²

El punto de almohadillado traduce entonces, mejor que nada, el LEKTON estoico con el que Lacan articula los esquemas, la ética (estoica) y el significante.

El LEKTON en tanto coincide con lo incorporal de los estoicos corresponde a la LEXIS (la secuencia articulada de la letra) que se diferencia de la PHONE (la secuencia fónica) y del LOGOS (la secuencia con significación). Para los estoicos la tríada de la lógica, la ética y la física hace un conjunto en el que la lógica engloba a las otras dos. Es una lógica del acontecimiento ajena al concepto aristotélico y que va a hacer del verbo el atributo del sujeto, en este caso las propiedades no cuentan. Así, no se trata de la proposición “el árbol es verde” sino de “el árbol verdea”. Por esto cuando Lacan traduce el imperativo freudiano *Wo Es war, soll Ich werden* (Dónde Ello era, el sujeto debe advenir) nos habla de que ese advenimiento es un *verdear*, el sujeto como el árbol estoico *verdea* no se capta con la lógica aristotélica de las propiedades como atributos. El sujeto es la ausencia de trazo vertical.³³³

Cuando a propósito del *Seminario de la Carta Robada*, Lacan introduce el esquema L lo hace para diferenciar dos tipos de otro. El pequeño otro, el semejante, y el gran Otro, la alteridad simbólica, disimétrica respecto del yo (*moi*). El sujeto en este esquema se corresponde con el Otro simbólico ya que es de él que le será posible emerger. Significativamente es una de las pocas, sino la única notación del sujeto en el álgebra lacaniana en el que el mismo no se escribe con la barra que lo divide. Entonces aclara Lacan, es el sujeto en tanto indeterminado, *Es* (Ello) freudiano, sujeto por advenir. Sólo su advenimiento como efecto del significante lo marcará con la barra que lo divide.

En todo lo enunciado hasta ahora hay elementos suficientes para considerar el desarrollo tanto lógico como topológico con el que Lacan orienta su enseñanza a partir del año 1961, año del *Seminario IX. La identificación*. Lacan recurre simultáneamente a la lógica estoica y a las superficies topológicas para, luego de su teoría del matema, limitar la matematización del psicoanálisis con los nudos. Es posible leer retroactivamente los

331 LACAN, J., *Otros Escritos*, Buenos Aires: Paidós, 2012, p. 410.

332 *Ibidem*, p. 411.

333 *Cfr.* LACAN, J., *Seminario IX, La identificación*. Mimeo.

resultados de los matemas de la sexuación en una matemática extendida previa a su teorización.

El sujeto, definido primero como efecto del significante y como lo que representa un significante, no para otro sujeto, sino para o ante otro significante, requiere de una topología. El significante introduce una lógica que conduce a una topología. Dividido en su ser, este sujeto emerge en la enunciación del cogito cartesiano. Dice Lacan: “La enunciación del cogito, extraída de una ascesis, hiende el ser, el cual, en sus dos extremos, no se une sino al manifestar la torsión que sufrió en su nudo. ¿Causación? ¿Inversión? ¿Negatividad? Esta es la torsión cuya topología se trata de hacer”.³³⁴
Y más adelante agrega:

Una estructura que debemos captar en la sincronía es lo que nos provee ese embrague del 1 sobre el 0, llegado a nosotros desde el punto en el que Frege pretende fundar la aritmética. Desde allí se vislumbra que el ser del sujeto es la sutura de una falta. Precisamente de la falta que, por sustraerse en el número, lo sostiene con su recurrencia, pero en esto solo lo soporta por ser lo que le falta al significante para ser el Uno del sujeto: o sea, ese término que en otro contexto llamamos rasgo unario, la marca de una identificación primaria que funcionará como ideal. El sujeto se hiende por ser a la vez efecto de la marca y soporte de su falta. El sujeto es lo que responde a la marca con aquello de lo que esta carece. Donde se ve que la reversión de la fórmula solo se opera al introducir en uno de sus polos (el significante) una negatividad. El lazo se cierra, sin reducirse a ser un círculo, al suponer que el significante se origina en el borramiento de la huella.³³⁵

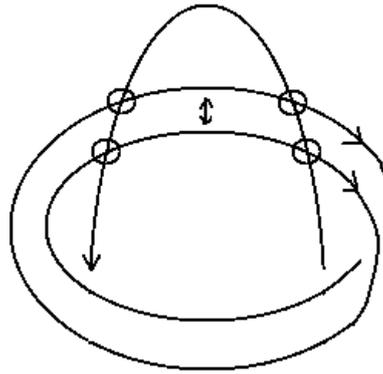
Este lazo que cerrándose no hace círculo y que redobla su recorrido es el que Lacan introduce como trayecto de su topología y al que bautiza ocho interior. El otro interior que escribe la repetición del significante representando en esta escansión al sujeto carente de representación es el borde de una banda de Moebius. Si bien la operación no logra hacer entrar al sujeto en la representación, ésta tiene como efecto al sujeto. El sujeto pasa entre dos significantes mientras estos logren mantenerse diferentes en su identidad, por eso el inconsciente no se abre sino para cerrarse y el sujeto retorna a su afánisis (*fading*) inicial.

En *De un designio*, Lacan sanciona: “Se lee a Freud como se escribe en psicoanálisis”. Para más adelante recordar que la consigna del retorno a Freud no implica retorno a las fuentes que no podría significar otra cosa que una regresión. El retorno a Freud que promovió Lacan da a ver su sentido en tanto se refiere a la topología del sujeto. Esta topología implica “una segunda vuelta sobre sí mismo”. Dice Lacan: “Debe volver a decirse todo sobre otra faz para que se cierre lo que esta encierra, que no es ciertamente el saber absoluto, sino aquella posición desde donde el saber puede invertir efectos de verdad”. Para concluir: “Este doble giro del que damos la teoría, da ocasión en efecto a que otra costura ofrezca un nuevo borde”. Esto significa que si se hace esa operación dos veces, si se la repite, la superficie resulta suturada de otra manera de modo que aparece un nuevo borde. Esto es como en acontece en una metáfora. Un nuevo borde es que aparezca algo nuevo, una nueva forma de aprehensión de lo que se está tratando. “Aquella por la cual resalta en una estructura mucho mas propia que la antigua esfera, (por la lógica esférica, circular) para responder de lo que se propone al sujeto como de dentro y de fuera”.³³⁶

334 LACAN, J., *Otros Escritos*, Buenos Aires: Paidós, 2012, p. 216.

335 *Ibidem*, p. 218.

336 LACAN, J., *Escritos I*, Buenos Aires: Siglo XXI, 1985, pp. 352- 353.



Entonces la cadena significante necesita una doble vuelta para cerrarse. Tenemos en la célula elemental del grafo del deseo, punto de almohadillado, el segmento del discurso concreto que se cruzaba dos veces con el segmento de la cadena significante. Ahora luego de la doble vuelta hay cuatro puntos de cruce, es decir que se ha repetido la operación de la cadena significante, dando lugar justamente a esa abertura, como dice Lacan en la cita, a esa nueva juntura, a ese nuevo borde, que sólo puede ocurrir por la repetición significante.

Bibliografía

LACAN, J., *Escritos I*, Buenos Aires: Siglo XXI, 1985.

— *Otros Escritos*, Buenos Aires: Paidós, 2012.

— *Seminario IX. La identificación*. Mimeo.

La estimulación neurocognitiva como posible herramienta de compensación de déficit cognitivos en niños NBI

Mauricio Cervigni, Florencia Stelzer,
Pablo Martino, Cecilia Mazzoni,
Guillermo Alfonso y Bruno Franco

Grupo de Investigación: Instituto Rosario de Investigaciones
en Ciencias de la Educación
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

El presente trabajo se enmarca en la línea de investigación denominada “Neurodesarrollo y vulnerabilidad social” radicada en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación. El objetivo del mismo es describir sucintamente el diseño y funcionamiento de un programa de estimulación neurocognitiva aplicado a niños con necesidades básicas insatisfechas (NBI) de la ciudad de Rosario. Se considera que dicho abordaje puede plasmar una forma novedosa y didáctica de potenciar ciertas funciones cognitivas del alto nivel (*funciones ejecutivas*) en niños que viven y se desarrollan en contextos de vulnerabilidad social.

Palabras clave: vulnerabilidad - funciones ejecutivas - funciones cognitivas - neurodesarrollo

¿Qué sucede en el cerebro del sujeto adicto? Una revisión de los aportes más significativos de las Neurociencias

Pablo Martino, Florencia Stelzer,
Mauricio Cervigni, Cecilia Mazzoni e Isaac Montero
Grupo de Investigación: IRICE/CONICET
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

La adicción a las drogas de abuso es un fenómeno mundial que implica un enorme costo emocional, financiero, médico y legal, tanto individual como colectivo. Las estadísticas oficiales a escala mundial pronostican un crecimiento sostenido de dicha problemática en los próximos años. Las neurociencias representan un campo de conocimiento interdisciplinario que reúne los aportes de la genética, biología molecular y celular, anatomía, fisiología, psicología, y que en las últimas décadas del siglo veinte ha mejorado considerablemente nuestra comprensión en el funcionamiento, organización y patología del sistema nervioso generando puntualmente un cambio paradigmático en el modo de conceptualizar el proceso adictivo. En ese prolífero contexto, nos propusimos llevar a cabo una revisión bibliográfica con el objetivo de rastrear los aportes actuales más significativos en el estudio de la adicción a las drogas de abuso.

Los resultados de la búsqueda nos permitieron constatar la existencia de una importante cantidad de investigaciones que identifican mecanismos neurobiológicos y neuropsicológicos implicados en el uso, abuso y dependencia a diversas sustancias. Estos trabajos concederían a la corteza prefrontal un papel decisivo en la producción y sostenimiento de la conducta adictiva. Concluimos que, si bien el avance en pocos años es notorio, sigue siendo dificultoso determinar si las alteraciones frontales predicen el desarrollo del proceso adictivo o si dichas alteraciones son simplemente una consecuencia del mismo. De allí que sería necesario potenciar estudios longitudinales que puedan dar mayor claridad a esta situación.

Palabras clave: neurociencia - drogas de abuso - corteza prefrontal – adicción

Introducción

La década de los noventa provocó una mediatización muy extendida del órgano más complejo del cuerpo humano: el cerebro, por lo cual el lapso transcurrido entre 1990-2000 pasó a la historia con la denominación *la década del cerebro*. Como consecuencia, las neurociencias penetraron en el imaginario social con destacada fuerza. Sin embargo, ese uso excesivo del término, por momentos nos alejó de su verdadero significado. Ante tal situación sería pertinente acercarnos a una definición formal. Por eso decimos que el concepto neurociencia fue introducido mediando la década de 1960³³⁷ y se lo puede entender como un conjunto de interrogantes acerca de cómo se organiza el sistema nervioso y cómo funciona el mismo para generar la conducta, valiéndose para tal cometido de aportes de la genética, la biología molecular y celular, la anatomía, la fisiología, la biología conductual y la psicología entre las principales disciplinas implicadas,³³⁸ denotando de este modo un claro posicionamiento interdisciplinario. Y en

337 SQUIRE, L. R., BLOOM, F. E., SPITZER, N. C., LAC, S., GHOSH, A. & D. BERG, *Fundamental neuroscience*, Amsterdam/Boston: Academic Press, 2008.

última instancia, la pretensión básica de la Neurociencia radicaría en explicar el comportamiento en términos de actividad cerebral.³³⁹

Es elemental reconocer la existencia de diversos niveles de organización del sistema nervioso. Esto significa que el análisis puede priorizar aspectos moleculares, celulares, tisulares, sistémicos, o cognitivos/ conductuales.³⁴⁰ Las Neurociencias cognitivas emergen como el campo de abordaje de aquellos niveles de análisis más complejos, teniendo como objeto de estudio procesos mentales tales como memoria, percepción, lenguaje, conciencia.³⁴¹ Inclusive es notorio el avance en el interés y estudio de ciertas problemáticas impensadas poco tiempo atrás, tales como la cognición social.

En esa pretenciosa búsqueda, junto con los clásicos aportes de las técnicas neuropsicológicas y electrofisiológicas, debemos resaltar la utilización de las neuroimágenes, lo que ha generado un salto cuantitativo en el modo de investigar la relación comportamiento-cerebro,³⁴² permitiendo cronológicamente, en primer lugar, la obtención de imágenes de las diversas estructuras que componen el cerebro humano: tomografía axial computarizada y resonancia magnética nuclear. Seguido a esto, el advenimiento de las imágenes funcionales significó otro punto de inflexión en la citada área de estudio, ya que nos permitió obtener información en vivo sobre el metabolismo cerebral, puntualmente sobre su consumo de oxígeno y glucosa: resonancia magnética funcional, tomografía por emisión de fotón único, tomografía por emisión de positrones. No obstante, es importante descartar la utopía implicada en pensar que estas nuevas tecnologías aportarán por sí mismas las respuestas a muchísimas preguntas que la comunidad científica ha planteado por siglos. Sin embargo, podemos aceptar que son un recurso muy valioso dando espacio a la generación de nuevos modelos teóricos que puedan servir como marco referencial a esa enorme cantidad de datos que nos proveen las neuroimágenes.³⁴³ De esta manera, se evitaría caer en un empirismo excesivo que podría entorpecer la comprensión de la relación mente - cerebro.

Las neurociencias han aportado información valiosa en el entendimiento de una gran cantidad de trastornos psiquiátricos y neurológicos. Y eventualmente, las adicciones no son una excepción. La adicción a las drogas de abuso nos remite a una enorme problemática actual y con una proyección preocupante en un futuro cercano. El vertiginoso mundo que nos toca compartir y el proceso feroz de globalización generan nuevos escenarios que coinciden con un crecimiento sostenido de los datos estadísticos.

338 PURVES, D., AUGUSTINE, J., FITZPATRICK, D., HALL, W., LAMANTIA, S. A., MCNAMARA, J. y M. S. WILLIAMS, *Neurociencia*, Madrid: Editorial Médica Panamericana, 2007.

339 KANDEL, E. R., *En búsqueda de la memoria*, Buenos Aires: Katz, 2007.

340 SORIANO MÁS C., BLANCH, G., RIPOLL, R., GARCÍA, T., y V. MARTINEZ, *Fundamentos de Neurociencia*, Barcelona: UOC, 2007.

341 Cfr: GAZZANIGA, M. S., *The cognitive neurosciences*, Cambridge: The MIT Press, 1995. GAZZANIGA, M. S., *The new cognitive neurosciences*, Cambridge: The MIT Press, 2000.

342 Cfr: ARMONI, J. L., TREJO- MARTINEZ, D., y D. HERNANDEZ, “Resonancia Magnética Funcional. Aplicaciones en neuropsicología y en neurociencias cognitivas”, en *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, Volumen 4, Nº 2, 2012, pp. 36- 50. BILDER, R. M., “Neuropsychology 3.0: Evidence - Based science and practice”, in *Journal of the International Neuropsychological Society*, Volume 17, 2011, pp 7- 13. WOICIK, P. A., ALIA-KLEIN, N., VOLKOW, N. D. & R. Z. GOLDSTEIN, “Neuroimaging Human Drug Addiction”, in *Imaging in CNS drug discovery and development*, Vol. 4, 2009, pp. 263- 289. DOLAN, R. J., “Neuroimaging of cognition: Past, Present and Future”, in *Neuron*, 60, 3,, 2008, pp. 496- 502.

343 SEGUÍ, J., “Psicología y Neuropsicología: Pasado, presente y futuro”, en *Revista Argentina de Neuropsicología*, Vol. 1, 2003, pp. 1- 7.

Según el *World Drug Report 2012*³⁴⁵ de las Naciones Unidas, unos 230 millones de personas en el mundo consumieron al menos una vez en el lapso de un año alguna droga ilícita, esto representa el 5 por ciento de la población adulta del mundo. Mientras que unos 27 millones de personas son consideradas consumidores problemáticos, es decir, que han alcanzado el grado de dependencia a la sustancia y por ende necesitan atención y rehabilitación. El *World Drug Report 2010*³⁴⁶ de las Naciones Unidas reveló que en la prevalencia de consumo de cocaína, la Argentina se posicionó como el primer país en América Latina con una tasa de un 2.67% (población comprendida entre 15 y 64 años). En Argentina, el Estudio Nacional de Población General de 12 a 65 años sobre consumo de sustancias psicoactivas de 2010 emprendido por el Sedronar arrojó que cerca de unas 200000 personas tendrían dependencia a la cocaína y que unas 105000 personas tenían signos y síntomas de dependencia a la marihuana.

Hacia una mayor comprensión del proceso adictivo

Etimológicamente el término adicción proviene del latín *addicere* que significaría anexar o sumar. El *addictus* de la Antigua Roma era aquel que acumulaba una deuda y al no poder cancelarla, se volvía esclavo de su acreedor como castigo. Lo cual es muy representativo de lo que verdaderamente sucede. A partir de un número destacado de investigaciones en las últimas décadas del siglo XX y con el auxilio de las neuroimágenes, se pudo afirmar que la adicción a las drogas de abuso es una pérdida de control sobre la conducta de consumo y que se correlaciona con un desorden del sistema nervioso central.³⁴⁷ A nivel de análisis cognitivo y comportamental, se destacan tres características que son transversales a cualquier adicto: una gran compulsión a la búsqueda y obtención de la droga, una pérdida de control e inhibición en la restricción del consumo y el surgimiento de un estado emocional negativo (disforia, ansiedad e irritabilidad), demostrando un declive motivacional cuando no se accede a la misma.³⁴⁸

Ahora bien, en términos generales: ¿qué cambios se registran en el cerebro del individuo para llegar a presentar las conductas anteriormente descriptas?

En primer lugar, hay que analizar qué sucede en la fase aguda del consumo. Existe amplio consenso en reconocer que una vez que las sustancias atraviesan la barrera hematoencefálica, por medio de sus principios activos, éstas pueden presentar variados mecanismos de acción a nivel molecular y celular, modificando el normal desarrollo sináptico.³⁴⁹ Los siguientes son algunos de los mecanismos implicados:

Recaptación. Al finalizar la interacción del neurotransmisor con el receptor postsináptico, el mismo debe ser removido del espacio sináptico con el fin de no seguir prolongando sus efectos. Muchas veces las drogas de abuso interfieren en la culminación normal de la sinapsis química. Por ejemplo: la cocaína es un inhibidor en la recaptación de monoaminas, por lo cual ante su consumo existirá menor recaptación de dopamina, serotonina y noradrenalina, prolongando su permanencia y sus efectos.

344 JAUREGUI, I., "Droga y sociedad: La personalidad adictiva en nuestro tiempo", en *Revista Nómadas*, N° 16, Universidad Complutense de Madrid, Julio-Diciembre 2007, pp. 121- 130.

345 United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC) - World Drug Report, 2012.

346 United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC) - World Drug Report, 2010.

347 Cfr. KOOB, G. F., "Neurobiology of addiction", in *Focus*, Volumen 9, 2011, pp. 55-65. WOICIK, P. A., ALIA-KLEIN, N., VOLKOW, N. D. & R. Z. GOLDSTEIN, *Op. Cit.*, supra, nota 6.

348 Cfr. KOOB, G. F., *Op. Cit.*, supra, nota 11. KOOB, G. F. & N. D. VOLKOW, "Neurocircuitry of Addiction", in *Neuropsychopharmacology*, Volume 35, 2012, pp. 217- 238.

349 GIL-VERONA, J., PASTOR, J., PAZ, F., BARBOSA, M., MACÍAS, J. A., FERNÁNDEZ, B., MANIEGA, M. A., RAMI, L., GONZÁLEZ, D. y D. CAÑIZARES-ALEJOS, "Neurobiología de la adicción a las drogas de abuso", en *Revista de Neurología*, Volumen 36, N° 4, 2003, pp. 361- 365.

Receptores presinápticos. En algunas ocasiones, las drogas de abuso pueden interactuar con los receptores presinápticos. Por ejemplo: estimular la liberación de un neurotransmisor, como en el caso de las anfetaminas, promoviendo la exocitosis de noradrenalina y dopamina en el espacio extracelular.

Receptores postsinápticos. Las drogas de abuso también interactúan con receptores postsinápticos. Por ejemplo: la Fenciclidina actúa como antagonista, uniéndose a los receptores NMDA y por lo tanto imposibilitando la unión del glutamato y aspartato con el receptor.

En la iniciación y sostenimiento del consumo de cualquier droga, aunque éstas posean mecanismos heterogéneos de acción a nivel molecular y celular, existe un factor común, y es que todas en menor o mayor medida contribuyen a la hiperactivación del sistema cerebral dopaminérgico de gratificación - recompensa.³⁵⁰ La razón adaptativa de dicho sistema consiste en registrar y regular la sensación de placer buscando incrementar las posibilidades que se repita la conducta que nos conduce a esa sensación.³⁵¹ Las drogas de abuso se comportan de modo similar a cualquier recompensa natural como la comida o el sexo, pero con un poder reforzador mucho mayor. Este sistema se asienta sobre la vía dopaminérgica meso-límbica, que cuenta con dos estructuras cerebrales centrales denominadas área tegmental ventral (ATV) y núcleo accumbens (NAC), las cuales reciben constante modulación de la amígdala, la corteza cerebral, el hipocampo, el hipotálamo lateral y los núcleos pedúnculos-pontinos-tegmental y latero-dorsal-tegmental.³⁵² Por esta razón y a pesar del reconocimiento de otros neurotransmisores implicados, la dopamina posee un rol crucial en la adquisición de la adicción. Las drogas de abuso producirán de manera directa o indirecta un incremento de la misma.³⁵³ Los psicoestimulantes como la cocaína y la anfetamina tienen acción directa sobre la liberación de dopamina.

La nicotina actúa sobre receptores nicotínicos presentes en las neuronas del ATV y NAC, mientras que los cannabinoides actúan sobre receptores tipo CB1 y ambos terminan estimulando a las neuronas dopaminérgicas de modo indirecto.

Los ansiolíticos benzodiazepínicos y el alcohol actúan sobre receptores tipo GABA a en el NAC que a su vez modula la actividad dopaminérgica. El éxtasis, por su parte, aumenta las concentraciones de Glutamato en el ATV, que luego estimula a las neuronas dopaminérgicas.

Desde la ATV se dirigen también vías de proyección dopaminérgicas hacia la corteza prefrontal. Esas mismas proyecciones meso-corticales registran hiperactivación durante

350 Cfr. COROMINAS, M., RONCERO, C., BRUGUERA, E. y M. CASAS, "Sistema dopaminérgico y adicciones", en *Revista de Neurología*, Volumen 44, 2007, N° 1, pp. 23- 31. GIL-VERONA, J., PASTOR, J., PAZ, F., BARBOSA, M., MACÍAS, J. A., FERNÁNDEZ, B., MANIEGA, M. A., RAMI, L., GONZÁLEZ, D. y D. CAÑIZARES-ALEJOS, *Op. Cit.*, supra, nota 13. FERNANDEZ-ESPEJO, E., "Bases neurobiológicas de la drogadicción", en *Revista Neurológica*, Volumen 34, N° 7, pp. 659- 664.

351 DÍAZ, M. M., RUIZ CONTRERAS, A. E., PRIETO GOMEZ, B., ROMANO, A., CAYNAS, S. y O. P. GARCÍA, "El cerebro y las drogas, sus mecanismos neurobiológicos", en *Revista Salud Mental*, Volumen 33, 2012, pp. 451- 456.

352 KOOB, G. F. & N. D. VOLKOW, *Op. Cit.*, supra, nota 12. FLORESCO, S. B., ONGE, J. R., GHODS-SHARIFI, S. & C. WINSTANLEY, "Cortico-limbic-striatal circuits subserving different forms of cost-benefit decision making", in *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, Volume 8, N° 4, 2008, pp. 375- 389.

353 Cfr. COROMINAS, M., RONCERO, C., BRUGUERA, E. y M. CASAS, *Op. Cit.*, supra, nota 14. GIL-VERONA, J., PASTOR, J., PAZ, F., BARBOSA, M., MACÍAS, J. A., FERNÁNDEZ, B., MANIEGA, M. A., RAMI, L., GONZÁLEZ, D. y D. CAÑIZARES-ALEJOS, *Op. Cit.*, supra, nota 13. FERNANDEZ-ESPEJO, E., "Bases neurobiológicas de la drogadicción", en *Revista Neurológica*, Volumen 34, N° 7, 2002, pp. 659- 664.

las primeras fases de consumo.³⁵⁴

Durante la fase del consumo crónico se irá registrando un proceso de continuas neuroadaptaciones, con cambios cerebrales permanentes y significativos.³⁵⁵ El cerebro se irá literalmente sensibilizando a las sustancias a las que fue expuesto durante tanto tiempo. Esta sensibilización varía de acuerdo a la naturaleza química de la droga. En esta etapa se produce una situación bifásica en la liberación de dopamina. Esto quiere decir que durante el consumo de la sustancia los niveles de dopamina sináptica aumentan, mientras que cuando el sujeto queda privado de la sustancia o durante la abstinencia los niveles de dopamina sináptica endógena disminuyen notoriamente derivando en una hipoactividad cerebral muy marcada en la vía meso límbica - cortical. Desde lo molecular tendrá un papel crucial el desequilibrio presente entre los receptores D1 y D2 en la corteza prefrontal. La liberación durante largo tiempo y de forma excesiva de dopamina sobreestimularían a los receptores D1 y producirían cambios en la señalización intracelular del receptor D1, promoviendo un detrimento en la activación de los receptores D2 sobre los receptores D1.³⁵⁶

Neuropsicología de la adicción a las drogas de abuso. El rol de las funciones ejecutivas

Se ha superado la antigua tendencia de reducir el proceso adictivo únicamente al circuito del placer, ubicado en el sistema dopaminérgico meso-límbico. El punto inicial fueron estudios animales que permitieron concluir que la adicción está más bien vinculada a un mecanismo motivacional que a un mecanismo hedónico, ya que en ciertas situaciones se mantienen conductas compulsivas a pesar de que estas no generen placer.³⁵⁷ A partir de ello, en años recientes, la atención se desplazó a la corteza prefrontal y su papel en la adicción.³⁵⁸ El daño manifiesto de la vía meso-cortical afectaría la corteza prefrontal repercutiendo inevitablemente en los procesos que ésta comanda. De esta manera, nos adentramos en los niveles de análisis más complejos del sistema nervioso, registrándose en el adicto un empobrecimiento del funcionamiento ejecutivo producto de las alteraciones moleculares y celulares antes citadas. Estudios de neuroimágenes han identificado una asociación entre el déficit ejecutivo y la disfunción prefrontal, fundamentalmente dorsolateral e inferior frontal, corteza cingulada anterior, y región orbitofrontal.³⁵⁹

354 RIPOLL, D. R., *Cerebro y adicción*, Barcelona: UOC, 2008.

355 Cfr. VOLKOW, N., WANG, J., FOWLER, J. & D. TOMASI, "Neurocircuitry of drug dependence", in *Annual Review of Pharmacology and Toxicology*, Vol. 52, 2012, pp. 321- 336. KOOB, G. F. & N. D. VOLKOW, *Op. Cit.*, supra, nota 12. COROMINAS, M., RONCERO, C., BRUGUERA, E. y M. CASAS, *Op. Cit.*, supra, nota 14.

356 Cfr. COROMINAS, M., RONCERO, C., BRUGUERA, E. y M. CASAS, *Op. Cit.*, supra, nota 14. GIL-VERONA, J., PASTOR, J., PAZ, F., BARBOSA, M., MACÍAS, J. A., FERNÁNDEZ, B., MANIEGA, M. A., RAMI, L., GONZÁLEZ, D. y D. CAÑIZARES-ALEJOS, *Op. Cit.*, supra, nota 13. FERNANDEZ-ESPEJO, E., *Op. Cit.*, supra, nota 14.

357 ROBINSON, T. E., & K. C. BERRIDGE, "Incentive-sensitization and addiction", in *Addiction*, Vol. 96, 2001, pp. 103- 114.

358 Cfr. SCHOENBAUM, G., & Y. SHAHAM, "The role of orbitofrontal cortex in drug addiction: a review of preclinical studies", in *Biological Psychiatry*, Volume 63, Nº 3, 2008, pp. 256- 262. NAQVI N.H. & BECHARA A. "The insula and drug addiction: an interoceptive view of pleasure, urges, and decision-making", in *Brain Structure And Function*, Volume 214, Nº5-6, 2010, pp. 435- 450.

359 Cfr. VOLKOW, N., WANG, J., FOWLER, J. & D. TOMASI, "Neurocircuitry of drug dependence", in *Annual Review of Pharmacology and Toxicology*, Vol. 52, 2012, pp. 321- 336. LEÓN SANCHEZ, J., PEREZ, E., DELGADO, P., LUQUE, M., MOTA, G. y C. GARCÍA, "Inventario de síntomas prefrontales para la evaluación clínica de las adicciones en la vida diaria. Proceso de creación y propiedades

Entre los modelos neuropsicológicos de la adicción contemporáneos que intentan aportar claridad a la situación debemos nombrar:

El Modelo I-IRISA donde se plantea una alteración en el funcionamiento de dos sistemas que se complementan. Por un lado, el sistema abocado a proveerle relevancia motivacional a los reforzadores, el cual otorga valor exagerado a la droga como reforzador; y por otro, el sistema de inhibición que no puede cancelar la conducta de consumo.³⁶⁰

El Modelo del marcador somático. Propone que el sistema de señales emocionales (marcadores somáticos) que incrementan la posibilidad de tomar una decisión más adaptativa ante una cierta situación, en el caso del sujeto adicto, se encuentra alterado, haciéndolo vulnerable a tomar decisiones desacertadas.³⁶¹

El Modelo de vulnerabilidades que intenta dar cuenta de la existencia de múltiples vías de vulnerabilidad que alterarían el sistema de toma de decisiones, propiciando la repetición de la conducta adictiva.³⁶²

Lo cierto es que estos modelos a pesar de sus diferencias han asociado en todos los casos el consumo de drogas a déficits neuropsicológicos en mecanismos relacionados con la emoción, la memoria, los procesos atencionales y las funciones ejecutivas³⁶³ y se comprende a la adicción como un desequilibrio entre los sistemas de procesamiento y aprendizajes de reforzadores y los sistemas de control ejecutivo,³⁶⁴ lo cual cuenta con amplio apoyo empírico transversal a distintas metodologías, incluyendo estudios animales,³⁶⁵ estudios de neuroimágenes,³⁶⁶ y estudios neuropsicológicos.³⁶⁷

Conclusiones

Las estadísticas de consumo y dependencia a las drogas de abuso revelan datos alarmantes a considerar, y sin lugar a dudas, la adicción a sustancias lícitas e ilícitas se presenta como una problemática que debe ser tratada con urgencia, y que además debería ser reconocida como de primera necesidad en cualquier agenda de políticas preventivas y asistenciales en el ámbito de la salud. La búsqueda bibliográfica emprendida recalca la existencia de una serie de cambios cerebrales tanto durante la

psicométricas”, en *Revista de Neurología*, Volumen 54, N° 11, 2012, pp.659- 663. HESTER, R., LUBMAN, D. I., & M. YÜCEL, “The Role of Executive Control in Human Drug Addiction”, in *Current Topics in Behavioral Neurosciences*, Volume 3, 2010, pp. 301- 318. WOICIK, P. A., ALIA-KLEIN, N., VOLKOW, N. D. & R. Z. GOLDSTEIN, *Op. Cit.*, supra, nota 6. GARAVAN, H. & R. HESTER, “The role of cognitive control in cocaine dependence”, in *Neuropsychological review*, Volume 17, N° 3, 2007, pp. 337- 345.

360 GOLDSTEIN, R. Z. & N. D., VOLKOW, “Drug Addiction and Its Underlying Neurobiological Basis: Neuroimaging Evidence for the Involvement of the Frontal Cortex”, in *The American Journal of Psychiatry*, Volume 159, 2002, pp. 1642- 1652.

361 VERDEJO-GARCÍA, A. & A. BECHARA, “A somatic marker theory of addiction”, in *Neuropharmacology*, Vol. 56, 1, 2009, pp. 48- 62.

362 REDISH, A. D., JENSEN, S. & A. JOHNSON, “A unified framework for addiction: vulnerabilities in the decision process”, in *Behavioral and Brain Science*, Vol. 31, 2008, pp. 415- 437.

363 Cfr. VERDEJO-GARCÍA, A. y M. PEREZ-GARCÍA, “Profile of executive deficits in cocaine and heroin polysubstance users: common and differential effects on separate executive components”, in *Psychopharmacology*, Volumen 190, N° 4, 2007, pp. 517- 530. FERNANDEZ SERRANO, M. J., *Deterioros neurocognitivos y emocionales en consumidores de drogas: prevalencia, significación clínica y efectos diferenciales*. Tesis doctoral, Granada: Editorial de la Universidad de Granada, 2010, p. 15.

364 FERNANDEZ SERRANO, M. J., *Op. Cit.*, supra, nota 27.

365 *Ibidem*, p. 23 (cita que alude a Jentch y Taylor).

366 *Ibidem*, p. 23 (cita que alude a Garavan y Stout).

367 *Ibidem*, p. 23 (cita que alude a Verdejo García y Pérez García).

fase aguda del proceso adictivo como en su fase crónica, por lo cual la adicción a las drogas de abuso culmina siendo el resultado de un largo proceso de neuroadaptaciones que generarían cambios permanentes en ciertos circuitos cerebrales, fundamentalmente en la vía meso- límbica- cortical. Esto se acompaña de una hipoactividad muy marcada en ausencia de la sustancia. Aquí la corteza prefrontal toma gran protagonismo, ya que su alteración inevitablemente tendría repercusión en procesos cognitivos complejos como el control inhibitorio y la toma de decisiones, lo cual está directamente asociado a la corteza prefrontal. La disfunción de estos dominios ejecutivos reforzaría la permanencia de la conducta compulsiva generando un complejo círculo vicioso. Lo que no queda claro es si las alteraciones frontales podrían ser un buen predictor del desarrollo del proceso adictivo o si es simplemente una consecuencia del mismo. De allí que sería necesario potenciar estudios longitudinales que puedan dar mayor claridad a esta situación.

Bibliografía

- ARMONI, J. L., TREJO- MARTINEZ, D., y D. HERNANDEZ, “Resonancia Magnética Funcional. Aplicaciones en neuropsicología y en neurociencias cognitivas”, en *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, Volumen 4, N° 2, 2012, pp. 36- 50.
- BILDER, R. M., “Neuropsychology 3.0: Evidence - Based science and practice”, in *Journal of the International Neuropsychological Society*, Volume 17, 2011, pp 7- 13.
- CARBONI, E., ROLANDO, M. T., SILVAGANI, A. & G. DI CHIARA, “Increase of dialysate dopamine in the bed nucleus of stria terminalis by clozapine and related neuroleptics”, in *Neuropsychopharmacology*, Volume 22, 2000, pp. 140- 147.
- COROMINAS, M., RONCERO, C., BRUGUERA, E. y M. CASAS, “Sistema dopaminérgico y adicciones”, en *Revista de Neurología*, Volumen 44, 2007, N° 1, pp. 23- 31.
- DÍAZ, M. M., RUIZ CONTRERAS, A. E., PRIETO GOMEZ, B., ROMANO, A., CAYNAS, S. y O. P. GARCÍA, “El cerebro y las drogas, sus mecanismos neurobiológicos”, en *Revista Salud Mental*, Volumen 33, 2012, pp. 451- 456.
- DOLAN, R. J., “Neuroimaging of cognition: Past, Present and Future”, in *Neuron*, 60, 3, 2008, pp. 496- 502.
- FERNANDEZ SERRANO, M. J., *Deterioros neurocognitivos y emocionales en consumidores de drogas: prevalencia, significación clínica y efectos diferenciales*. Tesis doctoral, Granada: Editorial de la Universidad de Granada, 2010.
- FERNANDEZ-ESPEJO, E., “Bases neurobiológicas de la drogadicción”, en *Revista Neurológica*, Volumen 34, N° 7, 2002, pp. 659- 664.
- FLORESCO, S. B., ONGE, J. R., GHODS-SHARIFI, S. & C. WINSTANLEY, “Cortico-limbic-striatal circuits subserving different forms of cost-benefit decision making”, in *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, Volume 8, N° 4, 2008, pp. 375- 389.
- GARAVAN, H. & R. HESTER, “The role of cognitive control in cocaine dependence”, in *Neuropsychological review*, Volume 17, N° 3, 2007, pp. 337- 345.
- GAZZANIGA, M. S., *The cognitive neurosciences*, Cambridge: The MIT Press, 1995.
— *The new cognitive neurosciences*, Cambridge: The MIT Press, 2000.

- GIL-VERONA, J., PASTOR, J., PAZ, F., BARBOSA, M., MACÍAS, J. A., FERNÁNDEZ, B., MANIEGA, M. A., RAMI, L., GONZÁLEZ, D. y D. CAÑIZARES-ALEJOS, “Neurobiología de la adicción a las drogas de abuso”, en *Revista de Neurología*, Volumen 36, N° 4, 2003, pp. 361- 365.
- GOLDSTEIN, R. Z. & N. D., VOLKOW, “Drug Addiction and Its Underlying Neurobiological Basis: Neuroimaging Evidence for the Involvement of the Frontal Cortex”, in *The American Journal of Psychiatry*, Volume 159, 2002, pp. 1642- 1652.
- HESTER, R., LUBMAN, D. I., & M. YÜCEL, “The Role of Executive Control in Human Drug Addiction”, in *Current Topics in Behavioral Neurosciences*, Volume 3, 2010, pp. 301- 318.
- JAUREGUI, I., “Droga y sociedad: La personalidad adictiva en nuestro tiempo”, en *Revista Nómadas*, N° 16, Universidad Complutense de Madrid, Julio-Diciembre 2007, pp. 121- 130.
- KANDEL, E. R., *En búsqueda de la memoria*, Buenos Aires: Katz, 2007.
- KOOB, G. F. & M. LE MOAL, *Neurobiology of addiction*, San Diego: Academic Press, 2006.
- KOOB, G. F. & N. D. VOLKOW, “Neurocircuitry of Addiction”, in *Neuropsychopharmacology*, Volume 35, 2012, pp. 217- 238.
- LEÓN SANCHEZ, J., PEREZ, E., DELGADO, P., LUQUE, M., MOTA, G. y C. GARCÍA, “Inventario de síntomas prefrontales para la evaluación clínica de las adicciones en la vida diaria. Proceso de creación y propiedades psicométricas”, en *Revista de Neurología*, Volumen 54, N° 11, 2012, pp.659- 663.
- NAQVI N.H. & BECHARA A. “The insula and drug addiction: an interoceptive view of pleasure, urges, and decision-making”, in *Brain Structure And Function*, Volume 214, N°5-6, 2010, pp. 435- 450.
- PURVES, D., AUGUSTINE, J., FITZPATRICK, D., HALL, W., LAMANTIA, S. A., MCNAMARA, J. y M. S. WILLIAMS, *Neurociencia*, Madrid: Editorial Médica Panamericana, 2007.
- REDISH, A. D., JENSEN, S. & A. JOHNSON, “A unified framework for addiction: vulnerabilities in the decision process”, in *Behavioral and Brain Science*, Vol. 31, 2008, pp. 415- 437.
- RIPOLL, D. R., *Cerebro y adicción*, Barcelona: UOC, 2008.
- ROBINSON, T. E., & K. C. BERRIDGE, “Incentive-sensitization and addiction”, in *Addiction*, Vol. 96, 2001, pp. 103- 114.
- SCHOENBAUM, G., & Y. SHAHAM, “The role of orbitofrontal cortex in drug addiction: a review of preclinical studies”, in *Biological Psychiatry*, Volume 63, N° 3, 2008, pp. 256- 262.
- SEGUÍ, J., “Psicología y Neuropsicología: Pasado, presente y futuro”, en *Revista Argentina de Neuropsicología*, Vol. 1, 2003, pp. 1- 7.
- SORIANO MÁS C., BLANCH, G., RIPOLL, R., GARCÍA, T., y V. MARTINEZ, *Fundamentos de Neurociencia*, Barcelona: UOC, 2007.
- SQUIRE, L. R., BLOOM, F. E., SPITZER, N. C, LAC, S., GHOSH, A. & D. BERG, *Fundamental neuroscience*, Amsterdam/Boston: Academic Press, 2008.
- VERDEJO-GARCÍA, A. & A. BECHARA, “A somatic marker theory of addiction”, in *Neuropharmacology*, Vol. 56, 1, 2009, pp. 48- 62.
- VERDEJO-GARCÍA, A. y M. PEREZ-GARCÍA, “Profile of executive deficits in cocaine and heroin polysubstance users: common and differential effects on separate executive components”, in *Psychopharmacology*, Volumen 190, N° 4, 2007, pp. 517- 530.

VOLKOW, N., WANG, J., FOWLER, J. & D. TOMASI, “Neurocircuitry of drug dependence”, in *Annual Review of Pharmacology and Toxicology*, Vol. 52, 2012, pp. 321- 336.

WOICIK, P. A., ALIA-KLEIN, N., VOLKOW, N. D. & R. Z, GOLDSTEIN, “Neuroimaging Human Drug Addiction”, in *Imaging in CNS drug discovery and development*, Vol. 4, 2009, pp. 263- 289.

YÜCEL, M., LUBMAN, D. I., SOLOWIJ, N. & W. J. BREWER, “Understanding drug addiction: a neuropsychological perspective”, in *Australian and New Zealand Journal Psychiatry*, Vol. 41, 2007, pp. 957- 968.

Otras fuentes

Estudio nacional en población de 12 a 65 años sobre consumo de sustancias psicoactivas, Sedronar, OAD, 2010.

United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC) - World Drug Report, 2010.

United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC) - World Drug Report, 2012.

Aportes a una mejor motivación del futuro psicólogo para el aprendizaje de conceptos biológicos

Cristian Delgado, Graciela Lavinia, Romina Scaglia,
Marina Terrádez, María Paola Acosta y Eduardo Audisio
Grupo de investigación: Cátedra de Estructura Biológica del Sujeto I
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

En el marco de un proyecto que tiene como propósito desarrollar innovaciones didácticas, de tipo emergente, que den como resultado mejoras en la enseñanza de contenidos introductorios a la problemática biológica en la Carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, se presenta la implementación de aportes que apuntan a actuar sobre problemas anteriormente analizados y que inciden en el dictado de tales contenidos; entre ellos, y esencialmente, escasa motivación por parte de numerosos alumnos con base en una supuesta falta de relación de los mismos con la práctica profesional del psicólogo.

Por un lado, estas innovaciones aportan a un contexto motivacional externo o de aula más apropiado para el logro de cambios conceptuales necesarios para el aprendizaje significativo de los contenidos en cuestión. En sintonía con los modelos *calientes* de cambio conceptual, formulados por Pintrich y otros, y que otorgan gran importancia a la motivación del alumno, comenzaron a adoptarse las pautas del modelo *target*, propuesto por Epstein y Ames, cuyo objetivo es promover la motivación para el aprendizaje a través de un conjunto de dimensiones: *Tarea, Autoridad, Reconocimiento, Grupos, Evaluación y Tiempo*.

Por otro lado, en congruencia con lo expuesto y con acciones de años anteriores, se desarrollaron estrategias novedosas para la enseñanza y el aprendizaje de contenidos biológicos en esta carrera mediante situaciones problemáticas para ser trabajadas en clase, que tienen entre sus objetivos el posibilitar un incremento de la repercusión favorable para este tipo de contenidos en la carrera. Como principal basamento para la elaboración de estas consignas, se realizaron indagaciones bibliográficas acerca de ejes temáticos que permiten establecer interrelaciones entre los órdenes biológico y psicológico. Los ejes seleccionados para esta etapa fueron aspectos biológicos de ciertas afecciones mentales (trastorno depresivo mayor, trastorno de ansiedad generalizada, esquizofrenia) a través de dos costados de interés: el rol de la información genética y la posible incidencia de endocrinopatías, así como manifestaciones psíquicas y orgánicas de algunas adicciones a drogas. A partir de ellos se diseñaron estrategias que los incluyeron y resultaron, en gran parte, planteos relacionados con el futuro ejercicio profesional. Puede verse aquí una contribución al desarrollo teórico de relaciones entre la biología y la psicología, y un aporte a la revisión y adecuación metodológica de la enseñanza de la biología en la educación superior.

Tanto el proceso global como los resultados ya alcanzados se muestran satisfactorios. Las modificaciones instrumentadas en el contexto de aula de las comisiones de trabajos prácticos proveyeron un ambiente claramente más apropiado para la construcción de conocimientos biológicos y/o psicobiológicos en un ámbito de motivación intrínseca de por sí más bien desfavorable. Por otra parte, los resultados obtenidos en las estrategias didácticas fueron altamente positivos tanto en cuanto a calidad de procesamiento de información y de respuestas obtenidas como también en cuanto al nivel de motivación logrado en dicho proceso, y favorecen una continuidad en el desarrollo de estrategias

que planteen aspectos psicobiológicos de varios de los temas de nuestra asignatura, aportando así a una mejor integración de conceptos entre los órdenes psicológico y biológico.

Palabras clave: psicobiología - innovación educativa - cambio conceptual - motivación
- estrategias didácticas - situaciones problemáticas

Neurociencia, Psicoanálisis

Mario Kelman
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario
Grupo de Investigación: CIUNR

Resumen

A partir del descubrimiento de los neurotransmisores y el surgimiento de tecnologías y fármacos capaces de incidir en el órgano cerebral a nivel molecular, las neurociencias han pasado a incidir en forma decisiva en el lugar que la psiquiatría tiene en el campo de la Salud Mental.

El desarrollo de la ciencia y la tecnología producen nuevas demandas que afectan el campo clínico de la medicina como arte de curar, imponiendo nuevos procedimientos, protocolos y universales que tratan los cuerpos y los órganos.

El órgano cerebral es llevado al lugar de la causa, y dado que hay un real imposible que traza un límite, es necesario reduplicar el órgano real en un órgano imaginario nuevo: la mente.

Una nueva terapéutica con antiguos modos: producir efectos terapéuticos en los síntomas a través de manipulaciones en el órgano. Para ello ha sido necesaria la construcción de una ficción de sujeto: el hombre neuronal. Un hombre caracterizado por cadenas asociadas de neuronas con la dialéctica de inhibiciones y excitaciones que modulan el paso de estímulos a través de los neurotransmisores. Se establece que cada paso de estímulo por la neurona produce una huella. A partir de allí, se trata de mediciones de todo tipo.

Kandel³⁶⁸ agrega al procedimiento físico una lógica desarrollada de los procesos químicos que producen los diferenciales de potencia como fenómenos que conservan un estatuto energético.

Se conceptualiza la memoria como la conservación de huellas y facilitaciones neuronales con capacidad de repetición de la respuesta.

Si bien se complejizan los procedimientos bajo un modo no lineal a través de la modulación, la base dura del esquema sigue siendo el arco reflejo de Pavlov.

Toda experiencia de medición, exploración por imágenes y experimentación, intenta la búsqueda de un diferencial que organice la estructura, su surgimiento y funcionamiento. Hay quienes asimilan la huella neural con la huella mnémica freudiana o el significante lacaniano. Mantendremos una opinión crítica al respecto.

El diferencial de la ciencia es una frecuencia real, un diferencial real que no cifra.

El diferencial del psicoanálisis es un simbólico capaz de cifrado, que se produce a partir de la inscripción de la inexistencia.

El análisis que Lacan efectúa de la experiencia pavloviana en el Seminario “El acto analítico”,³⁶⁹ evidencia la aplicación de la ciencia al saber cerniendo su real, correlativo de la forclusión de la verdad y del sujeto del síntoma. Retomaremos esta indicación mediante un fragmento clínico.

No se trata de una oposición a las neurociencias ni a los fármacos, sino de interrogar sobre su estatuto ético, que indudablemente pasa por conservar la primacía de la posición clínica del arte de curar.

368 KANDEL, E., *En busca de la memoria. El nacimiento de una nueva ciencia de la mente*, Buenos Aires: Katz Editores, 2007.

369 LACAN, J. (1967-68) *Seminario XV. El acto analítico*, inédito.

Este puede ser un punto de encuentro entre neurociencia y psicoanálisis en el marco de la época contemporánea, caracterizada por un avance vertiginoso de la tecnología y el discurso del capitalismo.

Palabras clave: clínica - psicoanálisis - neurociencia - saber - verdad - síntoma – ética

Comunicación

La coma del subtítulo escribe un espaciamento, una disyunción sostenida.

La intersección lógica de ambos dominios discursivos no recorta un orden de consistencia de saberes que compiten o se complementan, sino de falla: Psicoanálisis y Medicina se intersectan en la falla, en el punto de inconsistencia del saber que concierne a un orden de verdad y que involucra la relación del goce con el cuerpo, en el síntoma.

La ciencia rechaza la dimensión de la verdad. No obstante lo cual, el saber de la medicina y la tecnología inciden en la relación del goce con el cuerpo, lo cual produce efectos.

Se trata de una interlocución posible sobre los modos de abordaje diferencial del cuerpo por la vía del síntoma, y de un tratamiento de goce posible respecto de la clínica médica y la clínica psicoanalítica.

La Neurología ha producido un avance importante con el descubrimiento de los neurotransmisores a nivel molecular, despejando que se trata fundamentalmente de un proceso químico y electromagnético que traduce diferencias de valencias en potenciales de acción. A su vez, los potenciales de acción conducen los estímulos e inervaciones que producen el movimiento. Posteriormente tiene lugar el descubrimiento de la plasticidad neuronal, que formaliza la posibilidad de producción de nuevas neuronas y la sustitución de vías y localizaciones corticales en una estructura dinámica que es singular a cada viviente.

Algunas consideraciones

- Se constata que la biología contemporánea se aplica prevalentemente al estudio de sistemas de lo viviente, a ficciones elaboradas a partir de la física y la química. Una biología que elide la cuestión de la vida y se aplica a una formalización del campo, tal como Milner apunta con la lectura de los escritos de Francois Jacob.³⁷⁰ Cada vez más se trata de los algoritmos de lo viviente.
- A partir de la estructura celular y de los neurotransmisores, se establece la hipótesis de la existencia de una huella neuronal. La huella neuronal se formula como una disposición determinada que resta del paso de un estímulo que altera el medio celular, constituyendo una metáfora del discurso científico que conduce a la hipótesis de un basamento biológico del inconsciente y del lenguaje.
- A partir de allí, la huella neuronal hace sistema, aportando la tesis de la modulación de la estructura, que a pesar de la mayor complejidad sigue siendo la estructura del arco reflejo: un esquema lineal con la percepción y la motricidad en cada extremo. Junto a la noción de huella, hace serie la tesis de la emoción como un estado somático asociado a una percepción, sea percepción exterior o de la huella que activa la disposición neuroquímica.
- En el *Seminario el Acto Analítico*³⁷¹ Lacan hace un pormenorizado análisis de la experiencia pavloviana, que sitúa en el contexto de una ideología materialista propia de la época. No sin ironía, Lacan define a Pavlov como un estructuralista

370 MILNER, J. C., *Introducción a una ciencia del lenguaje*, Buenos Aires: Editorial Manantial, 2000.

371 LACAN, J., *Op. Cit.*, supra, nota 2.

lacaniano que monta una experiencia que reproduce la estructura de lenguaje operando sobre el viviente.

Nos dice que Pavlov recibe su propio mensaje invertido. Pavlov obtiene una respuesta refleja en el organismo –secreción gástrica– a partir de un estímulo condicionado –sonido de una trompeta elevado a la categoría de significante– que invierte la secuencia original que reúne la secreción gástrica producida por el alimento con el sonido de trompeta. El sujeto de la experiencia no es el perro, sino Pavlov que sí dispone de la estructura y uso del lenguaje. La experiencia pone en evidencia la incidencia del significante sobre el organismo y sus funciones. El viviente es tomado por el lenguaje, modificando su biología. Lacan añade a la consideración del saber, una energética de goce y una dimensión de verdad.

Pavlov puede presentar su experiencia objetivando el saber resultante, sólo en tanto forcluye, rechaza el sujeto de la ciencia –el experimentador como parte incluida y esencial del experimento– y la hiancia de la verdad. Su teoría parte de la creencia en que el saber hallado y el lenguaje estaban ya allí, en el organismo del perro o en el órgano cerebral del viviente humano.

Paradoja que sitúa el materialismo de Pavlov como síntoma de la necesidad de que eso crea en el Dios creador. Habría que consignar que Lacan acuña el neologismo *Dieure* que condensa Dios y Decir.

- En la perspectiva de la teoría del arco reflejo, la memoria se formula como una reiteración de la disposición y de la respuesta del órgano. Claramente la memoria se formula como una repetición de los estados somáticos, receptores e inhibidores neuronales que dan lugar a través de la combinatoria de frecuencias de potenciales de acción, a una supuesta identidad de la respuesta del organismo y de la motricidad.

Es una memoria de frecuencias en lo real, un diferencial sin cifrado donde el lenguaje se concibe como una función orgánica más.

La argumentación se asienta en el estudio experimental de las afasias y demás lesiones cerebrales que interrumpen la función de las operaciones de lenguaje u otras funciones, o en la constatación mediante la tecnología de la existencia de actividad eléctrica o consumo de oxígeno en determinadas regiones corticales mientras se efectúa alguna función.

Si bien se pone de manifiesto que una lesión cerebral puede producir una afasia, o que una región del organismo registra una medición de frecuencia diferencial, constituye un exceso sostener lo inverso: atribuir a la región cortical afectada la causalidad y la determinación del lenguaje y operaciones concernidas, el cifrado y la simbolización. No hay reciprocidad lógica.

En esta perspectiva han sido determinantes los antecedentes de la Escuela de Cambridge que sostiene la pertenencia de la ciencia del lenguaje a las ciencias de la naturaleza. Esta corriente define al lenguaje como una propiedad distintiva de los seres vivientes que lo vincula entonces con la especie, lo cual ubica a la ciencia del lenguaje como rama de la biología expresada contemporáneamente en un marco conceptual neodarwiniano compatible con los desarrollos de la psicología cognitiva articulados en un sostén epistémico recíproco que da lugar a un programa de investigaciones con el propósito de integrar lenguaje y naturaleza.

La Escuela de Cambridge plantea un programa que asume el conjunto de estos postulados como un programa posible, necesario y suficiente para definir el objeto de la ciencia del lenguaje, discerniendo entre quienes se proponen estudiar el lenguaje en su

aspecto biológico y quienes como Chomsky, *consideran al lenguaje como un objeto íntegramente pasible de biología.*

El programa referido particularmente es atribuido a dos autores: Chomsky y Lorenz.

Se formula una proposición fundamental: el lenguaje es un órgano.

La proposición *el lenguaje es un órgano* implica dos proposiciones subordinadas:

- El lenguaje es innato, o el lenguaje no es un órgano más que si es innato.
- El lenguaje es específico. Esto lo hace semejante y diferente de otros órganos que responden a funciones igualmente específicas como el ojo y la visión, lo cual le confiere un estatuto de derecho.

Lacan se rehúsa a abordar el origen de lenguaje, pero subraya la evidencia de que el lenguaje se le presenta al viviente en exterioridad. El lenguaje está en lo real y el viviente humano lo incorpora produciéndose un ser hablante, anudamiento real, simbólico, imaginario.

Neurociencia y psicoanálisis suponen dos clínicas que pueden tener su espacio de interlocución terapéutica. No se trata de complementariedad ni de competencia de saberes.

Se trata de coexistencia de ambas clínicas, sosteniendo las diferencias, con un diálogo posible en tanto se sostenga una intersección de no-saber de ambos campos, y una ética compartida a partir de la primacía de la clínica.

A continuación, dos viñetas clínicas tomadas de notas de archivo.

Un dispositivo

Lo que sigue está extraído de notas de archivo de una práctica, llevada a cabo a través de un dispositivo clínico consistente en una entrevista de evaluación subjetiva de pacientes, luego de efectuarse una RMNF (Resonancia Magnética Nuclear Funcional), con el objeto de hacer lugar al discurso en relación al motivo de consulta que causa la necesidad de dicho examen complementario.

La entrevista se constituye en un tiempo y un lugar para una oportunidad del sujeto, un relampagueo de verdad entredicha.

En todas las entrevistas se verifica que el primer efecto de poder hablar de lo que le ocurre, se corresponde con una sensación de alivio del paciente.

Luego de la exposición del cuerpo ante la tecnología, al tomar la palabra recupera un lugar donde puntualizar y asumir sus propias determinaciones y consecuencias.

Cuando esto se alcanza, generalmente es acompañado de un efecto de sorpresa.

A continuación transcribiremos notas del Informe del abordaje de diagnóstico neurocientista a partir de la técnica de Diagnóstico por Imágenes y lo relevado en una entrevista con el paciente OC, que posibilite una lectura diferencial.

Posteriormente, una entrevista realizada con otro paciente (AE) cotejando los diagnósticos y terapéuticos producidos con referencia a ambas clínicas.

ANEXO

Paciente: OC

Estudio: RMN Funcional de cráneo – Tractografía.

INFORME

El sistema ventricular está conservado.

Las estructuras de la línea media se hallan en su topografía habitual.

No se detectan signos de leucoencefalopatía ni procesos expansivos infiltrativos.

El tronco encefálico, los pedúnculos cerebelosos y hemisferios cerebelosos no muestran alteraciones.

DEL EXAMEN TRACTOGRÁFICO

Se observa una disminución de las fibras en los centros semiovais de ambos lóbulos frontales y también de las estructuras profundas de los lóbulos temporales.

DEL EXAMEN ESPECTROSCÓPICO

También muestra una franca disminución de los picos de N-Acetil Aspartato bilateral en ambos lóbulos temporales a predominio izquierdo que sugiere disfunción y/o despoblamiento neuronal.

La estimulación cortical con técnica Bold con test modificado de Boston produce activación de áreas frontales y subcorticales.

No se detectaron otras observaciones.

CONCLUSIÓN

ESTUDIO DE RMN QUE MUESTRA PRINCIPALMENTE DISMINUCIÓN DE FIBRAS DE LOS CENTROS SEMIOVALES DE AMBOS LÓBULOS FRONTALES Y DE ESTRUCTURAS PROFUNDAS DE LOS LÓBULOS TEMPORALES CON ALTERACIÓN ESPECTROSCÓPICA DE LOS HIPOCAMPOS; DEBIÉNDOSE CORRELACIONAR CON LOS ANTECEDENTES Y EL CUADRO CLÍNICO.

Las entrevistas

2.1 Paciente OC

El paciente relata que en la fecha se le practica una RMN de cerebro según la prescripción efectuada por la Dra. C (Médica Psiquiatra) con quien está en tratamiento desde hace dos meses, período en el que realiza cuatro entrevistas.

Sitúa su síntoma en una agresividad manifiesta en estallidos episódicos que ocurren generalmente en el contexto de discusiones con sus amigos o con su esposa. La ira lo invade y sin darse cuenta se desliza en expresiones de violencia verbal y gritos pero sin llegar hasta ahora a la violencia física.

No encuentra explicaciones ni motivos que justifiquen estas crisis, que parecen más bien momentos de fuga o extravío del sujeto. En un primer momento se deja llevar por el odio que lo invade, hasta que en un segundo momento toma noción de lo ocurrido.

Un detalle importante.

OC relata su problema de violencia como algo que le ocasiona sufrimiento, lo afecta y padece. Lo cual habla de que OC conserva una posición ética respecto de la violencia que experimenta.

Identifica su síntoma con su padre, de quien dice que tenía accesos de ira muy similares, fundamentalmente dirigidos al hijo primogénito y hermano mayor del paciente.

En esta familia el hijo primogénito tiene siempre el mismo nombre que el padre en las sucesivas generaciones; por lo cual se produce una descendencia generacional donde hay siempre un JM hijo de JM.

Se trata de una familia de inmigrantes cuyos bisabuelos se radican en Argentina luego de viajar mayoritariamente desde Europa. Su infancia transcurre en un medio muy humilde y pobre de recursos económicos.

El padre mantiene una preferencia notoria con el hijo primogénito brindándole medios y soportes que no le dispensa a él, por ejemplo para la continuidad de sus estudios.

OC desde muy corta edad y a diferencia de su hermano, se ve abandonado y librado a sus medios, lo cual se inscribe como una caída del lazo filiatorio.

Los enojos de OC se producen cuando en presencia de ocasionales interlocutores, se plantean preferencias.

Se observa que el orden de transmisión simbólica que se efectúa en OC, rechaza la diferencia; a partir de lo cual la diferencia se inscribe como oposición que excluye.

Se trata de la misma lógica de transmisión que identifica el padre con el hijo primogénito excluyendo lo otro, lo diferente. Falla de la articulación de la alteridad con la diferencia.

Esto hace que cada vez que OC encuentra una diferencia contingente, se le traduce en una preferencia que lo excluye. Lo cual le provoca un acceso de ira pasional que se tramita por la violencia verbal sin llegar por el momento, a un pasaje al acto.

En los lazos generacionales de esta familia hay una falla por la cual no se aloja la alteridad ni la diferencia se inscribe como tal. Falla por la cual irrumpe lo pasional desbordado de la contención de la palabra en el límite de la violencia verbal.

Esta hipótesis se verifica en dos asociaciones posteriores que relata OC.

La primera alude a que en su infancia encuentra felicidad y una estadía placentera visitando las familias de los vecinos que le dan alojamiento. Ello le permite suplir los lazos que no encuentra en su familia de origen y le posibilitan constituir su familia actual, en la que se preocupa por el hecho de que sus hijas tengan autonomía de decisiones y de realizaciones.

La segunda refiere a que su padre y su hermano mayor eran hinchas de Rosario Central y dada la situación decide adoptar la divisa de otro club. No se anima a tomar la camiseta del rival clásico que le acerca un tío por temor a la violencia del padre, pero adopta la divisa de “Independiente”, curiosa marca que inscribe una conquista del sujeto por el lugar que él mismo pudo construirse.

Si bien no se encuentran en esta única entrevista fenómenos productivos que indiquen una estructura psicótica, esta falla por donde irrumpe el odio sitúa un defecto de la función paterna para articular la transmisión y el lazo en la descendencia generacional y el síntoma adquiere un sesgo paranoide que le permite acotar y regular el despliegue pasional.

2.2- Paciente AE

Paciente del Dr C. quién le indica una RMNF.

El paciente, en su relato, menciona que su problemática se produce desde hace 3 años y medio, cuando nota un episodio de sudor y adormecimiento de una parte de su rostro que luego relaciona al nervio trigémino. Hace una primera consulta con el Dr. K. médico neurólogo de la ciudad de X, que le diagnostica un efecto de stress y le prescribe Rivotril.

Posteriormente consulta a un médico Psiquiatra de la ciudad S, el Dr. R. que le prescribe antidepresivos.

Mantiene entrevistas con terapeutas orientados en la psicología cognitiva conductual quienes le proponen patrones de acción para moderar la ansiedad y organizar su actividad. No obstante, si bien disminuye la ansiedad, subsisten problemáticas de irritación, nerviosismo y depresión alternada con momentos de inquietud.

El paciente aporta un detalle pertinente, cuando respecto a preguntas acerca de los años transcurridos desde una situación determinada, responde aportando la fecha del acontecimiento ocurrido. Ante la solicitud de aclaraciones, evidencia la imposibilidad de hacer una cuenta respecto del tiempo transcurrido.

El paciente orienta su vida por fechas, con la particularidad de que dichas fechas constituyen referencias exteriores a su vida, que vivencia como extranjero, al margen de lo que acontece.

No hay apropiación del tiempo que le posibilite hacer una cuenta propia.

En su relato se escucha su no-inclusión subjetiva, su no-implicación en lo que hace acontecimiento.

Relata que ha vivido afuera de su vida y siempre dedicado a cumplir con lo que se le presenta, que toma la forma de imperativo.

Sus referencias han sido las demandas que se le formulan sin que haya espacio para una decisión propia ni una elección.

No puede dejar de responder, siempre desbordado por los mandatos.

Un episodio significativo permite secundariamente vislumbrar las diferencias entre la interpretación cognitivo-conductual y el psicoanálisis.

El paciente relata la reiteración de situaciones de desencuentro. Por ejemplo, deja los lentes en la mesa y luego no puede encontrarlos.

Esto fue interpretado por el terapeuta cognitivo como una disfunción de la memoria de corta duración. Fue leído como que el paciente deja los lentes y al poco tiempo *no recuerda* donde los dejó.

En la entrevista, el paciente relata que no obstante, puede llegar a verlos cuando encuentra una distancia apropiada que le permite percibir una escena, y en esa escena global distinguir los lentes.

En realidad lo que el paciente dice, es que él puede encontrar los lentes cuando *se* encuentra en la distancia que le permite una percepción de la escena, cuando puede enfocar. Esto es, cuando se puede incluir en el foco que organiza la escena y hay función de marco que establece el cuadro de realidad.

No se trata de un problema de memoria, sino que se trata de un problema de inclusión subjetiva, a partir de hacer lugar a lo propio, abriendo otro espacio topológico que el espacio de los imperativos superyoicos.

Comentario

3.1- El paciente OC. El estudio médico por medio de la imagen de la RMNF se orienta por el diagnóstico diferencial de impulsividad o epilepsia y sus respectivos patrones. En el primer caso –impulsividad– se evalúa una posible disminución de volumen del lóbulo temporal del cerebro, posible esclerosis del hipocampo o eventual tumor. En el segundo caso –epilepsia– se evalúa la estimulación de la amígdala y la eventual disminución de los haces dirigidos hacia el lóbulo frontal. Se considera las variaciones de conectores sinápticos, particularmente el acetil-aspartato.

En las entrevistas se plantea otra lógica, otra clínica. Las impulsiones se sintomatizan con el apoyo de un *partenaire* que oficia de otro del síntoma, con accesos pasionales en torno a un real que desborda lo simbólico y lo imaginario, produciendo desanudamientos o crisis. Se releva una falla en la función del nombre del padre, la filiación y la articulación de la alteridad y la diferencia.

El psicoanálisis aporta una orientación en orden a la estructura que responde a la singularidad del caso por caso, a partir de lo que se escucha.

El estudio de la imagen médico-técnica prescinde del discurso y plantea un abordaje del órgano real a través de las convenciones del discurso científico.

Sea a través de diagnósticos neurológicos, de clínica general o psiquiátricos, la referencia es la región del órgano, las vías o tractos y las proporciones de neurotransmisores que alojan y determinan una función orgánica alterada.

La psiquiatría evidencia una creciente caída de la posición clínica manifiesta en la publicación y aplicación de los manuales diagnósticos de la serie DSM que han potenciado el afán terapéutico asentado en el fármaco, y tras el fármaco, la industria farmacéutica, los laboratorios y las empresas de salud.

En este contexto, no se objeta el empleo de las imágenes diagnósticas como un recurso válido y útil. La objeción se hace a nivel del uso que pueda hacerse de ello cuando se toma el dato relevado por la técnica desprendido de la clínica y de la palabra del sujeto, como criterio objetivo que conduce a la prescripción automática de fármacos.

La publicación en Revistas Científicas de patrones de imágenes en correspondencia con cada cuadro nosográfico del manual DSM, refuerza esta lógica tecnócrata que eleva el síntoma a la categoría de un universal que se continúa en la especificación de protocolos terapéuticos que eliminan la particularidad de cada caso y cierra el acceso a la palabra. Desconoce incluso las nuevas y recientes formulaciones sobre la plasticidad neuronal, que plantean la singularidad de cada paciente y del momento de cada paciente, en una configuración de estructura dinámica y variable.

Si esta tendencia prevaleciera, el riesgo inmediato se presenta a través de las consecuencias para la clínica y el sujeto. Lo rechazado es el orden de verdad del estatuto del síntoma.

Es evidente que una alteración del órgano produce efectos a nivel de la función. Constituiría un deslizamiento excesivo hacer del órgano la causa de la función y del síntoma, que conduce a una reducción objetivante de lo humano.

3.2- El segundo caso a ampliar en el comentario es el paciente AE.

El programa de la neurociencia se apoya en la ficción del hombre neuronal, es decir, un humano caracterizado fundamentalmente por el sistema articulado de neuronas interconectadas y sus modificaciones.

Para responder las preguntas que el síntoma reconducido al órgano le plantea al científico, surge la necesidad de creación de ficciones o construcciones científicas.

Tal necesidad de discurso, condujo a la duplicación del órgano real en un órgano de ficción llamado mente.

La mente no es otra cosa que la duplicación imaginaria del órgano cerebral vaciado de sustancia, que duplica el conjunto de funciones, atribuyéndole una organización sintética y sistemática. Con lo cual, pretendiendo hallar respuestas, se duplican las preguntas.

Aun con el rodeo de la mente, el propósito es el mismo: a través de la sugestión en sus más diversas y sofisticadas formas o del fármaco, se pretende incidir en el órgano para ajustar la función subjetiva alterada, lo cual no sólo no resuelve el síntoma, sino que lo incrementa o lo agrava.

El caso AE muestra claramente tal supuesto en un paciente al que se le diagnostica tensión por stress laboral y pérdida de memoria de corta duración.

El stress no es otra cosa que la incidencia de la *demanda* en un órgano.

Allí donde la *demanda* no encuentra un límite fuera del cuerpo, el órgano hace de último límite, a sus expensas.

De la entrevista surge que el sujeto en realidad dice haber vivido al margen de su propia existencia.

En consecuencia no se trata que no haya *perceptum*, sino que no hay sujeto percipiente en el punto de foco de la visión, no hay *percipiens* porque allí hay ausencia.

Esto hace que el síntoma del no registro de donde dejó sus lentes, en realidad habla de la ausencia del sujeto respecto de su lugar.

El cognitivismo o la clínica del fármaco implican un ejercicio de autoridad del fármaco y de la autoridad del terapeuta. En consecuencia, ponen la responsabilidad del lado del terapeuta, des-responsabilizando al sujeto.

La experiencia psicoanalítica implica un poner al trabajo al sujeto respecto del síntoma que lo trae a la consulta, debiendo implicarse y asumir la verdad de su propio patológico.

El sujeto es sujeto responsable de su problemática particular, de su posición en la estructura. La asunción de la verdad, posibilitando la rectificación subjetiva.

Bibliografía

ANSERMET, F. y P. A. MAGISTRETTI, *A cada cual su cerebro. Plasticidad neuronal e inconsciente*, Buenos Aires: Katz Editores, 2006.

DAMASIO, A., *En busca de Spinoza. Neurobiología de la emoción y los sentimientos*, Barcelona: Ediciones Crítica, 2006.

JACOB, F., *La lógica de lo viviente*, Barcelona: Tusquets Editores, 1999.

KANDEL, E., *En busca de la memoria. El nacimiento de una nueva ciencia de la mente*, Buenos Aires: Katz Editores, 2007.

LACAN, J., *Psicoanálisis y Medicina. Intervenciones y Textos*, Buenos Aires: Editorial Manantial, 1985.

— *Seminario el Acto Analítico*, Inédito.

MILNER, J. C., *Introducción a una ciencia del lenguaje*, Buenos Aires: Editorial Manantial, 2000.

Actualidad del entrecruzamiento entre neurociencias y psicoanálisis

Nadia Soledad Peralta y Ana Clara La Licata
Grupo de Investigación: PSI 188
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

La presente ponencia se enmarca en el proyecto de investigación denominado “El estatuto del cuerpo en Ciencia Cognitiva y Psicoanálisis. Interrogantes, tensiones y divergencias” de la cátedra Desarrollos Psicológicos Contemporáneos. El objetivo de esta presentación es mostrar la actualidad del entrecruzamiento entre Neurociencias y Psicoanálisis desde la perspectiva de las publicaciones actuales sobre la temática. Para ello se realizó un estudio bibliométrico de los artículos incluidos en EBSCO, que es una base de datos que brinda artículos completos, índices y publicaciones periódicas, e incluye otras bases de datos como *Academic Search Premier* (base de datos multidisciplinaria), *Psychology and Behavioral Sciences Collection* (base de datos con información sobre temáticas de psiquiatría y psicología, entre otros), *Fuente Académica* (ofrece más de 450 publicaciones de América Latina, Portugal y España) y *SocINDEX* (base de datos sobre investigación sociológica). Para el estudio se seleccionaron todos aquellos artículos en cuyos resúmenes figuraran las palabras *neurociencias* y *psicoanálisis*. Para garantizar el análisis de la actualidad del tema, la búsqueda se acotó al período 2001-2011. Se buscaron los artículos en español, inglés, francés y portugués. Los indicadores que se analizaron fueron los siguientes: nombre de la revista, año de publicación, nombre del artículo, cantidad de autores por artículos, país e institución de procedencia de los autores, idioma de la publicación, palabras clave e importancia del entrecruzamiento entre Neurociencias y Psicoanálisis en el artículo. Esto último hace referencia a destacar si ese entrecruzamiento es el eje central del trabajo o sólo se estudia tangencialmente. Algunos de los resultados obtenidos muestran que la mayor cantidad de publicaciones sobre el tema se realizaron en el año 2010, el *Journal of Physiology* es una de las revistas donde más se publica sobre el tema, además, la mayoría de los autores son de origen francés, sin embargo el idioma de sus publicaciones es en inglés. Estos y otros datos serán analizados en la presentación y discutidos fundamentalmente con el objetivo de cuestionar algunas creencias sobre los territorios donde se producen investigaciones sobre la temática y las características que por lo general tienen dichos estudios. Finalmente se realizan reflexiones sobre la importancia del conocimiento de estos datos.

Palabras clave: neurociencias - psicoanálisis - bibliometría - ciencia cognitiva

Articulaciones del cuerpo y lo simbólico. Divergencias entre ciencia cognitiva y psicoanálisis

Martina Elizalde
Grupo de Investigación: Cátedra Desarrollos Psicológicos
Contemporáneos A
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

En este trabajo se intenta poner en relación el estatuto de *lo simbólico* en Ciencia Cognitiva (computacionalista) y en Psicoanálisis (desde la perspectiva lacaniana). Esta relación cobra interés por su vinculación al estatuto del cuerpo, tema central de nuestra investigación. Así, se trata de despejar el sentido que adquiere el término *simbólico* en ambas perspectivas y su articulación a la noción de *cuerpo*. Desde las Ciencias Cognitivas computacionalistas –aquellas que toman como punto axiomático de partida la analogía mente-ordenador– el estatuto de lo simbólico se encuentra definido a partir de la noción de cómputo, es decir, como la sustitución de un símbolo por otro; la mente manipula símbolos y realiza cálculos, en el sentido en el que lo lleva a cabo un ordenador. Dado que las discusiones internas a la Ciencia Cognitiva son fuertes (por ejemplo, la discusión entre Daniel Dennett y John Searle) resulta de interés especificar algunos de los criterios más representativos en este punto e indagar cuál es para estos autores la relación de lo simbólico con el cuerpo. Desde la perspectiva del psicoanálisis, y fundamentalmente a partir de los planteos de Jacques Lacan, el estatuto de lo simbólico se enlaza a la noción de significante y a su anudamiento como registro con lo imaginario y lo real. Se despejará el modo en que lo simbólico se articula con el cuerpo y sus consecuencias en la constitución subjetiva. Finalmente, se busca establecer diferencias entre ambas perspectivas y sus implicancias para entender la noción de *cuerpo*.

Palabras clave: ciencia cognitiva - psicoanálisis - cuerpo - simbólico

La incidencia del cuerpo en las ciencias cognitivas. Lo que el psicoanálisis puede aportar

Jaime López
Grupo de Investigación: PSI 188
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

En sus orígenes, la ciencia cognitiva comenzó su recorrido teórico y empírico-tecnológico buscando las propiedades abstractas que funcionaran como el basamento y explicación de los procesos mentales. La reacción contra el ambientalismo extremo, sintetizado en la confrontación Chomsky-Skinner, significó una nueva corriente demasiado centrada en el interior de la esfera cerebral, y por ende, escamoteadora de la realidad de una mente encarnada en un cuerpo y extendida en el ambiente. Esta observación es válida para los enfoques simbólicos logicistas tanto como para los subsimbólicos conexionistas. Los enfoques más actuales no creen necesario sostenerse en posturas radicalizadas y proponen que, en la mayoría de los casos, el énfasis incipiente en los papeles del cuerpo y del mundo, se puede considerar complementario de la búsqueda de interpretaciones computacionales y representacionales. Lo seguro es que en la medida en que la mente opere con representaciones internas, gran parte de éstas serán locales (no se pueden generalizar) y orientadas hacia la acción y no objetivas e independientes de la acción. Las propuestas afirman que las pautas de comportamiento de un individuo no necesariamente se encuentran bajo el control de un recurso fijo interno, sino que emergen de un diálogo continuo en el que intervienen factores neuronales, corporales y ambientales. Se propone que no conviene atribuir demasiadas cosas al cerebro o a las representaciones internas, ya que lo que se llegue a computar y/o representar internamente, está determinado por un complejo entramado que hace intervenir factores ambientales y corporales. Desde este enfoque la mente no es un espíritu incorpóreo anclado en una masa húmeda de sangre y tejido vivo, sino que es un agente corpóreo capaz de crear y aprovechar las estructuras existentes en el entorno. Lo interesante de este planteo es que permite realizar reflexiones desde los puntos de vista del psicoanálisis. En este sentido, el concepto freudiano de sobredeterminación es pertinente para pensar los niveles de articulación de los factores neuronales, corporales y ambientales. Asimismo, la incorporación del concepto de corporeidad por parte de los pensadores de la ciencia cognitiva, no han considerado un factor considerado fundamental en la teoría psicoanalítica: la condición erógena de la naturaleza humana. Esta dimensión, enriquecida con el concepto de goce, con el de pulsión y con la importancia que otorga el psicoanálisis a la condición de los humanos como seres simbólicos y hablantes, enriquece y hace más complejo a los términos de corporeidad y ambiente que incorporan las ciencias cognitivas. La idea es que la ciencia cognitiva considere lo humano en tanto *Homo-sapiens-faber* y la propuesta que proviene del campo del psicoanálisis es la de un *Homo-sapiens-eroticus-faber*. Este cruce de enfoques significa un desafío y un esfuerzo para diseñar epistemologías que faciliten el cruce y colaboración entre ambos campos de investigación de un objeto de interés común: los actos, los sufrimientos y las actuaciones hétero y auto mortíferas tan propias de la especie que somos.

Palabras clave: mente - computacional - corpóreo - cognición - erógeno - sujeto

La integración de la plasticidad neuronal en la enseñanza de contenidos biológicos en la carrera de Psicología

María Paola Acosta y Eduardo Audisio
Grupo de Investigación: Cátedra Estructura Biológica del Sujeto I
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

Este trabajo se inserta en el proyecto “Aportes teóricos e innovaciones didácticas para la enseñanza de la biología en la en la Carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario” (PSI 199), cuyo objetivo principal es contribuir a la enseñanza y el aprendizaje de contenidos biológicos en la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. El principal problema que originó esta investigación fue la falta de motivación de los alumnos hacia el estudio de materias con este tipo de contenidos, basada en una supuesta falta de relación de las mismas con la futura práctica profesional. Con el propósito de contribuir a la superación de este obstáculo se orientó la actividad a la selección de temas que permitan establecer interrelaciones entre la biología y la psicología. En este trabajo el tema elegido fue la plasticidad neuronal y, a partir del mismo, se desarrollaron actividades en el aula tendientes a fomentar la reflexión de los alumnos y el establecimiento de las relaciones propuestas.

En un primer momento, se realizó una búsqueda bibliográfica sobre la temática elegida. A continuación, a partir del material seleccionado se programó una clase teórico/práctica, que consistió en presentar la plasticidad neuronal como un disparador para pensar las íntimas relaciones entre lo biológico y lo psicológico. Se confeccionaron preguntas para ser trabajadas en grupo, tendientes a hacer reflexionar a los alumnos sobre la importancia de este mecanismo, a través de ejemplos relacionados con la vida cotidiana o con la práctica profesional del psicólogo. Dicha actividad de prueba se realizó en una comisión de la materia Estructura Biológica del Sujeto I. Posteriormente se realizaron algunos ajustes, modificando las consignas y se incorporaron situaciones problemáticas que fueron presentadas en otras dos comisiones de dicha materia.

Los primeros resultados fueron muy alentadores. Los alumnos presentaron una actitud activa y de gran interés respecto a la temática, manifestando no tener conocimiento previo sobre la misma. En las actividades grupales, se estableció un diálogo fluido y un rico debate ante las consignas dadas. Mostraron su agrado ante el desarrollo de situaciones problemáticas porque los ayudaba a relacionar la teoría con la práctica. Destacaron el aporte de la plasticidad neuronal para la comprensión de los mecanismos fisiológicos subyacentes a los procesos de aprendizaje. En cuanto a la utilización de este mecanismo por parte del psicólogo, la mayoría hizo hincapié en la promoción de la salud y en la prevención de enfermedades neurodegenerativas. Así como también, en el caso de una lesión cerebral, la posibilidad de recuperar las funciones perdidas mediante la neuroestimulación.

A partir de lo expuesto podemos concluir tentativamente que la plasticidad neuronal es un nexo muy importante que nos permite vislumbrar la relación entre la psicología y los contenidos biológicos, además de ser un tema sumamente actual y en constante desarrollo. Desde el punto de vista didáctico, la utilización de situaciones problemáticas resultó fundamental para integrar la teoría con la vida cotidiana. Estos permitieron a los estudiantes reflexionar acerca de su futura práctica profesional y de la necesidad de adquirir determinados conocimientos biológicos.

Palabras clave: plasticidad neuronal - psicología - educación universitaria - situaciones problemáticas

Introducción

La conformación del Plan de Estudios de una carrera universitaria implica una ardua tarea, cuyo objetivo principal es lograr establecer una articulación entre los diversos contenidos teóricos y prácticos, tendientes a brindar una adecuada formación profesional. Sin duda, el campo de la psicología es sumamente complejo, por lo cual, resulta difícil lograr una síntesis adecuada que establezca cuáles son los contenidos básicos a ser incluidos dentro de la currícula. Para Carr³⁷² la formación del psicólogo debería estar orientada en las distintas áreas de la ciencia biológica, como farmacología, neurología, psiquiatría, fisiología y bioquímica. Esto le permitiría poder participar en investigaciones interdisciplinarias, pertenecientes al campo de la salud. También Rand³⁷³ considera que la psicología permanece en un estado de aislamiento con respecto a otras ciencias y manifiesta que esto se debe a dos factores. Uno tiene que ver con la persistencia del dualismo mente-cuerpo, y el otro con un conflicto entre la investigación básica y la aplicación práctica en la psicología. Además, plantea la necesidad de entrenar a los estudiantes en ciencias básicas y de resistir a la implementación de una orientación especializada desde el principio. En relación a esto, podemos decir que en gran medida, los conflictos relacionados con la integración de los contenidos biológicos en la carrera de Psicología, se deben a la existencia de distintas tradiciones psicológicas, cada una con su propio objeto de estudio, con sus presupuestos teóricos y con un modo particular de plantearse los interrogantes a realizar. Para Zittoun,³⁷⁴ esta coexistencia, es el resultado de un proceso de desarrollo de la psicología y no una fragmentación de la misma. Por lo cual, los problemas que enfrenta la psicología requieren una pluralidad de conocimientos y capacitación en los diferentes campos científicos.

Si bien el Plan de Estudios de la Carrera de Psicología de la Universidad Nacional Rosario incluye contenidos biológicos, las materias que los contienen, generalmente, se encuentran con una gran resistencia para ser aceptadas. Esta problemática se ve reflejada en la falta de motivación hacia el estudio de materias con este tipo de contenidos, basada en una supuesta falta de relación de estos contenidos respecto del futuro desempeño profesional de los estudiantes. Es importante destacar que no se trata de un problema de carácter local, ya que en la bibliografía encontramos un gran número de referencias coincidentes. Stalder y Stec³⁷⁵ estudiaron las preferencias de los estudiantes de psicología con respecto a diferentes áreas en una universidad de Estados Unidos y confirmando resultados previos de otras investigaciones, los estudiantes manifestaron menor interés por la psicología biológica. En nuestro país encontramos las

372 CARR, J. E., "Advancing psychology as a bio-behavioral science", in *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, V. 15, 1, 2008, pp. 40-44.

373 RAND, K. L., "The return of science to education in clinical psychology: A reply to Snyder and Elliot", in *Journal of Clinical Psychology*, V. 61, 9, 2005, pp. 1185-1190.

374 ZITTOUN, T., GILLESPIE, A. & F. CORNISH, "Fragmentation or Differentiation: Questioning the crisis in Psychology", in *Integrative Psychological & Behavioral Science*, V. 43, 2, 2009, pp. 104-115.

375 STALDER, D. R. & D. A. STEC, "Topical and applied interests of introductory psychology students", in *Journal of Instructional Psychology*, V. 34, 4, 2007, pp. 226-233.

investigaciones de Sarubbi³⁷⁶ y de Audisio³⁷⁷ que se interesaron por el tema de las ciencias biológicas en la formación del psicólogo y arribaron a conclusiones similares.

El trabajo que presentamos, se inserta en el proyecto “Aportes teóricos e innovaciones didácticas para la enseñanza de la biología en la en la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario” (PSI 199), el cual se originó como resultado de la observación respecto de una falta de motivación, por parte de los estudiantes, para estudiar materias relacionadas con la biología. Su objetivo principal es contribuir a la enseñanza y el aprendizaje de contenidos biológicos en la Carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. De acuerdo con esta finalidad, se seleccionó la plasticidad neuronal como temática a desarrollar en función de lograr que los estudiantes incorporen contenidos biológicos y establezcan nexos entre este tipo de contenidos y la psicología.

La población seleccionada fueron alumnos de Segundo Año de la Carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, de la materia Estructura Biológica del Sujeto I (EBSI). En un primer momento, se trabajó con una comisión pequeña, en la cual se realizó una prueba piloto. En dicha comisión participaron seis grupos (entre tres y seis alumnos cada uno). Luego se implementó la actividad en otras dos comisiones con cincuenta alumnos aproximadamente.

Plasticidad neuronal

El descubrimiento de que el cerebro no es una estructura rígida y preestablecida genéticamente, sin posibilidad de modificación, representó un salto cualitativo fundamental para el avance en el conocimiento del funcionamiento del mismo y su relación con el aprendizaje, la memoria y la conducta de los sujetos.

Los desarrollos de la neurobiología, especialmente en las últimas décadas del siglo XX, permitieron explicar los mecanismos celulares y moleculares puestos en juego en los procesos relacionados con el concepto de plasticidad neuronal.³⁷⁸ Esta idea había sido planteada por Santiago Ramón y Cajal en el año 1894, quien en una conferencia realizada en Londres, propuso que el aprendizaje producía un aumento de la conectividad entre las neuronas. Es decir, los circuitos neuronales activados durante el aprendizaje persisten en su actividad eléctrica durante cierto tiempo, provocando cambios celulares en las neuronas integrantes del mismo, constituyendo una inscripción a la que se denomina huella sináptica. También va a sostener que:

Las conexiones nerviosas no son, pues, ni definitivas ni inmutables, ya que se crean, por decirlo de algún modo, asociaciones de prueba destinadas a subsistir o a destruirse según circunstancias indeterminadas, hecho que demuestra, entre paréntesis, la gran movilidad inicial de las expansiones de la neurona...³⁷⁹

376 SARUBBI, E., *Diferentes miradas sobre las neurociencias en la formación de psicólogos*, Comunicación presentada en las VIII Jornadas Nacionales de Cátedras de Neurociencias, Luján, 2004.

377 AUDISIO, E. O., *Las ciencias biológicas en la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario*, Tesis doctoral, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario, 2012.

378 KANDEL, E. R., *Psiquiatría, psicoanálisis y la nueva biología de la mente*, Barcelona: Ars Medica, 2007.

379 RAMÓN Y CAJAL, S., *Histologie du système nerveux de l'homme et des vertébrés*, Paris, A. Maloine. 1909-1911, citado en ANSERMET, F. y P. MAGISTRETTI, *A cada cual su cerebro*, Buenos Aires: Katz, 2006, p. 12.

En la actualidad existen varias definiciones de plasticidad cerebral, todas concuerdan en que la plasticidad consiste en la capacidad que posee el cerebro para modificarse tanto estructural como funcionalmente. Para Garaycochea “la plasticidad cerebral se refiere a la habilidad del cerebro de cambiar su estructura y función de acuerdo a su código genético en respuesta a cambios ambientales”.³⁸⁰ Bergado-Rosado considera que “el sistema nervioso es un producto sin terminar y es el resultado siempre cambiante y cambiante, de acuerdo con la interacción de factores genéticos y epigenéticos”³⁸¹ y para Rebolledo “la plasticidad cerebral es la adaptación funcional del sistema nervioso central para minimizar los efectos de las alteraciones estructurales o fisiológicas, sin importar la causa originaria.”³⁸² Teniendo en cuenta que el ser humano es un sistema abierto en permanente interrelación con su medio y que gracias a los mecanismos de plasticidad cerebral esas experiencias van dejando una huella sináptica, lo que les permite ser registradas como algo aprendido con la posibilidad de una futura evocación y también transformación, nos parece importante la concepción de neuroplasticidad de Bayona *et al.*, para quienes “la neuroplasticidad se considera, entonces, como la capacidad que tiene el tejido neuronal de reorganizar, asimilar y modificar los mecanismos biológicos, bioquímicos y fisiológicos, implicados en la comunicación intercelular, para adaptarse a los estímulos recibidos”.³⁸³

Otra comprobación importante realizada a fines del siglo pasado en el campo de la biología del sistema nervioso es la constatación de que en el cerebro humano adulto se originan nuevas neuronas.³⁸⁴ Esta neurogénesis ocurre a partir de células progenitoras que completan su diferenciación convirtiéndose en células nerviosas funcionales. Es decir que tienen la capacidad de establecer sinapsis activas y su sobrevivencia está justamente condicionada a dicha actividad. Esta es otra forma de plasticidad neuronal que resulta propicia en los procesos de aprendizaje y memoria.

Para poder hablar de aprendizaje primero es necesario remitirnos a la unidad básica que permite que dicho proceso se lleve a cabo: las neuronas, las cuales se comunican con otras células por medio de sinapsis. La sinapsis es un tipo de comunicación celular, mediante la cual se transmite un impulso nervioso, que es transferido de una neurona a otra. En el caso de la sinapsis química, se utilizan mediadores químicos llamados neurotransmisores. El descubrimiento de la plasticidad sináptica fue muy importante, debido a que culminó con la idea de que las sinapsis eran una especie de soldadura, sin posibilidad de modificación y permitió establecer una relación entre la influencia de la experiencia en la modulación de las conexiones. Como menciona Bergado-Rosado: “la importancia de las sinapsis en los procesos de almacenamiento de información se ha postulado desde la época de Ramón y Cajal y más recientemente en los trabajos de Hebb y Matthies”.³⁸⁵ La plasticidad sináptica hace referencia tanto a la duración como a los mecanismos implicados en ella. Además se pueden destacar cambios que implican

380 GARAYCOCHEA, V., “El sueño en los niños”, en *Revista Peruana de pediatría*, Volumen 64, 1, 2011, p. 26.

381 BERGADO-ROSADO, J. A. y W. ALMAGUER-MELIAN, “Mecanismos celulares de la neuroplasticidad”, en *Revista de Neurología*, Volumen 31, 11, 2000, pp. 1074-1095.

382 REBOLLEDO FRANCISCO, A., “Plasticidad cerebral”, en *Revista Médica IMSS*, Volumen 41, 1, 2003, pp. 55-64.

383 BAYONA EDGARDO, A., BAYONA PRIETO, J. y F. E. LEÓN-SARMIENTO, “Neuroplasticidad, Neuromodulación y Neurorehabilitación: Tres conceptos distintos y un solo fin verdadero”, en *Revista Salud Uninorte* (Barranquilla-Colombia), Volumen 27, 1, 2011, pp. 95-107, p. 98.

384 KEMPERMAN, G. y F. GAGE, “Regeneración de las células nerviosas en los adultos”, en *Investigación y Ciencia*, Volumen 274, 1999, pp. 14-19.

385 BERGADO-ROSADO, J. A. y W. ALMAGUER-MELIAN, *op. cit.* supra, nota 10.

milisegundos y cambios mucho más duraderos que se relacionan con el aprendizaje y la memoria. Uno de los procesos implicados con el aprendizaje es la potenciación a largo plazo (LTP, del inglés *Long-Term Potentiation*).

La plasticidad sináptica a largo plazo puede también expresarse en una disminución de la eficacia en la transmisión. Si el cambio se produce en una población previamente potenciada, suele llamársele despotenciación, en otro caso se denomina depresión a largo plazo (LTD, del inglés *Long-Term Depression*). La LTP y la LTD pueden ocurrir en las mismas sinapsis dependiendo de la frecuencia de estimulación utilizada. Frecuencias bajas, entre 1 y 5 Hz, conducen a LTD, mientras que frecuencias mayores de 25 Hz producen LTP. En ambos casos se ha probado la participación de receptores de tipo NMDA y corrientes de Ca²⁺ a la terminal post-sináptica. En el caso de la LTP, ello conduce a la activación de proteinocinasas, mientras que en la LTD, donde el incremento de Ca²⁺ es menor, se activan fosfatasa que tienen una función antagónica (...) La LTP fue descrita inicialmente en el hipocampo. Si bien hoy sabemos que no es un fenómeno exclusivo de las sinapsis de esta estructura cerebral, la mayoría de los estudios acerca de los mecanismos de la LTP se han realizado en las sinapsis del giro dentado y de la región 1 del cuerno de Ammon (CA1).³⁸⁶

La plasticidad cerebral como una herramienta del Psicólogo

Como afirma Kandel,³⁸⁷ en la actualidad se ha dado un paso muy grande en relación al estudio de las llamadas enfermedades mentales. En el siglo diecinueve, las enfermedades mentales fueron clasificadas como orgánicas o funcionales, debido a que los neuropatólogos estudiaron cerebros provenientes de autopsias de personas que presentaban alguna enfermedad mental, en los cuales, muchas veces, encontraban algunas alteraciones estructurales y en otras no. Actualmente se sabe que esta distinción es errónea.

Los acontecimientos diarios –la estimulación sensorial, privación, y el aprendizaje– pueden causar una debilidad de la afectividad de las conexiones sinápticas en algunas circunstancias, y un fortalecimiento de las conexiones en otras.³⁸⁸

Para la ciencia neuronal contemporánea todo proceso mental es biológico y en consecuencia, cualquier alteración es orgánica. Esta visión trajo un cambio en los interrogantes, ahora nos preguntamos: “¿Cómo pueden afectar los procesos biológicos encefálicos a los acontecimientos mentales; y en este orden, cómo los factores sociales modulan la estructura biológica encefálica?”³⁸⁹ Kandel plantea que por más que las alteraciones mentales sean determinadas por factores sociales, debemos tener en cuenta el aspecto biológico, debido a que, de todos modos, se trata de una modificación en la actividad del encéfalo.

Cuando mejor funciona una intervención social, ya sea por medio de la psicoterapia, del consejo, o del apoyo de la familia o de los amigos, su efecto se deberá a la acción en el encéfalo y, más probablemente, por el fortalecimiento de las conexiones entre las células.³⁹⁰

386 *Ibidem*, p. 1078.

387 KANDEL, E. R., SCHWARTZ, J. H. y T. M. JESSELL, *Neurociencia y conducta*, Madrid: Prentice Hall, 1997.

388 *Ibidem*, p. 141.

389 *Ibidem*, p. 141.

390 *Ibidem*, p. 141.

Por esta razón resulta fundamental la incorporación de la plasticidad neuronal en la formación del psicólogo, debido a que es una herramienta indispensable para la futura práctica profesional. A su vez, poseer algunos conocimientos sobre este mecanismo, brinda la posibilidad de poder estimular a los pacientes, tanto para prevenir futuras enfermedades como para brindar una rehabilitación, en caso de haber sufrido alguna lesión.

Por otro lado, si bien no encontramos antecedentes directos que den cuenta de la relación entre los mecanismos de plasticidad cerebral y la labor del psicólogo, podemos referir un antecedente aproximado en la obra de Ansermet y Magistretti.³⁹¹ En el libro *A cada cual su cerebro*, se buscan puntos de interacción entre las neurociencias y el psicoanálisis, tomando como nexo la relación entre huellas mnémicas y huellas sinápticas.

...En términos neurobiológicos, la huella es dinámica y está sujeta a modificaciones. (...) De este modo, y sobre la experiencia, se constituye una realidad interna, que obviamente puede ser consciente y estar en la base de nuestros recuerdos que emergen a la conciencia, pero que puede ser también inconsciente y estar conformada por inscripciones imposibles de evocar...³⁹²

Además, teniendo en cuenta que la experiencia personal deja una huella, es decir que el ambiente influye en la conformación personal del sujeto, se logra integrar la conformación de las redes neuronales con la emergencia de la subjetividad.

...La plasticidad participa en la emergencia de la individualidad del sujeto. Cada una de nuestras experiencias es única y tiene un impacto único. (...) La plasticidad sería el mecanismo por el cual cada sujeto es singular y cada cerebro, único...³⁹³

Trabajo en el aula

Una vez reunido y estudiado todo el material relacionado con la plasticidad neuronal, se paso a la selección del mismo, para la conformación de la clase. Se diagramó una breve exposición teórica, introductoria del tema (de una duración aproximada de veinte minutos). Luego se asignaron algunas consignas para que fueran trabajadas en grupo (se estimó un tiempo de veinte minutos) y finalmente se realizó una pequeña puesta en común de lo conversado en cada uno de los grupos (quince minutos).

Como ya hemos mencionado, el trabajo en el aula se efectuó en dos momentos. En un primer momento, se realizó una prueba piloto en una comisión pequeña de la materia Estructura Biológica del Sujeto I. En la exposición teórica se desarrollaron los conceptos de plasticidad neuronal, relacionándolos con el aprendizaje fisiológico y la potenciación a largo plazo (LTP) o la depresión a largo plazo (LTD). También se hizo mención a la neurogénesis y a la novedad que esto representa para la plasticidad en el adulto. Luego, los alumnos se dividieron en grupos pequeños para realizar las actividades. Éstas consistían en una serie de afirmaciones teóricas, relacionadas con lo expuesto, a las cuales ellos tenían que colocarles (C) si eran correctas o (I) si eran incorrectas. De ser incorrectas, debían cambiar alguna palabra, para que la frase se transformara en correcta. Además había una serie de preguntas que hacían referencia a

391 ANSERMET, F. y P. MAGISTRETTI, *A cada cual su cerebro*, Buenos Aires: Katz, 2006.

392 *Ibidem*, p. 14.

393 *Ibidem*, p. 15.

la relación que se podía establecer entre la plasticidad neuronal y la psicología. Las consignas fueron las siguientes:

- 1) Dar dos o tres ejemplos en que se ponga en juego la plasticidad cerebral en sus vidas cotidianas.
- 2) ¿Les parece importante la plasticidad neuronal para el desarrollo humano? ¿Por qué?
- 3) ¿Qué relación pueden establecer entre la plasticidad cerebral, el psiquismo humano y la labor del psicólogo?
- 4) Como futuros psicólogos, ¿nos serviremos de este mecanismo para trabajar en la clínica? Desarrollar.

Luego, se realizó una puesta en común entre los grupos, quienes expusieron su postura frente a esta temática. La mayoría coincidió en que se trata de un mecanismo muy importante, que le permite al hombre ir adaptándose a su medio, así como también, ir aprendiendo cosas nuevas. La consigna que les resultó más difícil de realizar fue la de establecer una relación entre plasticidad neuronal, psiquismo y el labor del psicólogo. En esta pregunta, las respuestas fueron un poco más variadas, pero la mayoría hizo hincapié en la promoción de la salud, es decir, que el tener conocimiento acerca de la plasticidad, le serviría al psicólogo para recomendar a las personas que se mantengan activas mentalmente, que ejerciten su memoria, hagan actividades nuevas, etc., para prevenir futuras enfermedades neurodegenerativas. Algunos hicieron mención a que por medio de la terapia, se podrían establecer algunos cambios en las redes neuronales de la persona para que ésta mejore su calidad de vida.

Luego de la prueba piloto, se realizaron algunas modificaciones, se agregaron situaciones problemáticas y se pasó a la implementación de la temática en dos comisiones de la Cátedra Estructura Biológica del Sujeto I. Se mantuvo la misma metodología. Primero se expuso la parte teórica, en la cual los alumnos participaron activamente, realizando preguntas o comentarios y luego se pasó a la actividad grupal, en la cual se mantuvieron las consignas –algunas modificadas– y se agregaron las siguientes situaciones problemáticas:

- 1) Norma es una mujer de 70 años de edad, actualmente jubilada de docente. En su infancia y juventud practicó varios deportes como natación, patín, actividades recreativas como el teatro y aprendió a tocar la guitarra. Además alrededor de los veinte años estudió inglés. En la actualidad realiza caminatas diarias, hace Pilates y mantiene una dieta saludable. Continúa leyendo, tanto libros literarios como diarios y revistas. Tiene una vida social bastante activa: asiste a reuniones familiares, se reúne con amigas, asiste con su marido a presentaciones relacionadas con la música y el teatro.
- 2) Estela es una mujer de 60 años, ama de casa, tiene dos hijos ya casados, por lo cual vive sola con su marido que actualmente está trabajando. Estela de niña hacía gimnasia deportiva y cantaba en un coro. Terminó la secundaria y estudió repostería. Se casó de joven y se dedicó a ser ama de casa. En la actualidad continúa yendo al coro, pero ya no realiza ningún tipo de actividad física: lee poco, no establece muchas relaciones sociales, no le gusta participar en eventos. Pasa mucho tiempo en su casa, haciendo las tareas hogareñas y mirando TV o escuchando radio.

A partir de estas dos situaciones se formularon las siguientes preguntas: 1) ¿En qué situaciones se ven implicados los mecanismos de plasticidad neuronal? 2) ¿Les parece que alguna de las dos mujeres es más propensa a desarrollar alguna enfermedad neurodegenerativa? ¿Por qué? 3) En el caso de que las dos mujeres padezcan de algún daño cerebral, ¿es posible lograr recuperar algunas funciones a esa edad? De ser

posible, ¿mediante qué mecanismos? ¿Cuál de las dos mujeres va a contar con mayores posibilidades de recuperación? ¿Por qué?

La implementación de las situaciones problemáticas fue muy fructífera. Los alumnos expresaron su agrado con respecto a este modo de trabajar la teoría, manifestando que les resultaba más fácil establecer las relaciones entre lo biológico y la psicología. Es importante destacar que el trabajo grupal fue muy enriquecedor y realizaron muchos comentarios entre ellos. Sin embargo, a la hora de plasmar ese debate en las respuestas escritas, se notaron dificultades y respondieron de manera muy concisa.

Para culminar con esta experiencia, se planificó una posterior evaluación de los contenidos dados. Se incluiría una consigna relacionada con esta temática en el segundo parcial de la materia, tanto en las comisiones en las que se desarrolló la clase de plasticidad neuronal, como en alguna comisión específica en la cual se expuso el contenido con una didáctica diferente.

Conclusiones

Luego de realizado este recorrido, podemos concluir que si bien hay una cierta resistencia, por parte de los alumnos a estudiar contenidos relacionados con la biología, la predisposición frente a actividades novedosas fue muy buena. Por lo cual, se manifiesta que es de suma importancia implementar nuevas propuestas didácticas a la hora de enseñar contenidos biológicos en la carrera de psicología motivando al estudiante a involucrarse con el saber. También quedó en evidencia que la plasticidad neuronal es una temática que nos permite establecer profundas conexiones entre lo biológico y lo psicológico, ya que es una cuestión actual y en constante desarrollo. Por otro lado, desde el punto de vista didáctico, la implementación de situaciones problemáticas fue muy fructífera debido a que posibilitó la relación de los conceptos teóricos con la vida cotidiana y fundamentalmente con la futura práctica profesional. En las actividades, se brindó un lugar en el cual los estudiantes pudieron pensar y reflexionar sobre el futuro desempeño profesional y sobre la necesidad de adquirir determinados conocimientos biológicos para poder desenvolverse adecuadamente en el medio laboral.

Bibliografía

- ANSERMET, F. y P. MAGISTRETTI, *A cada cual su cerebro*, Buenos Aires: Katz, 2006.
- AUDISIO, E. O., *Las ciencias biológicas en la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario*, Tesis doctoral, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario, 2012.
- BAYONA EDGARDO, A., BAYONA PRIETO, J. y F. E. LEÓN-SARMIENTO, “Neuroplasticidad, Neuromodulación y Neurorehabilitación: Tres conceptos distintos y un solo fin verdadero”, en *Revista Salud Uninorte* (Barranquilla-Colombia), Volumen 27, 1, 2011, pp. 95-107.
- BERGADO-ROSADO, J. A. y W. ALMAGUER-MELIAN, “Mecanismos celulares de la neuroplasticidad”, en *Revista de Neurología*, Volumen 31, 11, 2000, pp. 1074-1095.
- CARR, J. E., “Advancing psychology as a bio-behavioral science”, in *Journal of Clinical Psychology in Medical Settings*, V. 15, 1, 2008, pp. 40-44.
- GARAYCOCHEA, V., “El sueño en los niños”, en *Revista Peruana de pediatría*, Volumen 64, 1, 2011.
- KANDEL, E. R., SCHWARTZ, J. H. y T. M. JESSELL, *Neurociencia y conducta*, Madrid: Prentice Hall, 1997.

- KANDEL, E. R., *Psiquiatría, psicoanálisis y la nueva biología de la mente*, Barcelona: Ars Medica, 2007.
- KEMPERMAN, G. y F. GAGE, “Regeneración de las células nerviosas en los adultos”, en *Investigación y Ciencia*, Volumen 274, 1999, pp. 14-19.
- RAND, K. L., “The return of science to education in clinical psychology: A reply to Snyder and Elliot”, in *Journal of Clinical Psychology*, V. 61, 9, 2005, pp. 1185-1190.
- REBOLLEDO FRANCISCO, A., “Plasticidad cerebral”, en *Revista Médica IMSS*, Volumen 41, 1, 2003, pp. 55-64.
- SARUBBI, E., *Diferentes miradas sobre las neurociencias en la formación de psicólogos*, Comunicación presentada en las VIII Jornadas Nacionales de Cátedras de Neurociencias, Luján, 2004.
- STALDER, D. R. & D. A. STEC, “Topical and applied interests of introductory psychology students”, in *Journal of Instructional Psychology*, V. 34, 4, 2007 pp. 226-223.
- ZITTOUN, T., GILLESPIE, A. & F. CORNISH, “Fragmentation or Differentiation: Questioning the crisis in Psychology”, in *Integrative Psychological & Behavioral Science*, V. 43, 2, 2009, pp. 104-115.

Repensando mediante redes neuronales el proceso freudiano de represión y formación de síntoma por el mecanismo de condensación

Mariano Bruno
Grupo de Investigación: Grupo de Investigaciones
Interdisciplinarias en Psicoanálisis y Ciencias Cognitivas
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

En el presente trabajo se describen los resultados surgidos a partir de la implementación computacional de los procesos de represión freudiana y la concomitante formación de síntoma mediante el mecanismo de condensación.

Para ello, se utiliza el abordaje de la escuela conexionista de las ciencias cognitivas. Más específicamente, se implementa un modelo basado en las *redes de activación interactiva y competitiva* y se procede a la simulación del proceso psíquico mencionado. Los resultados arrojados por la simulación corroboran la hipótesis de que, dada la arquitectura de procesamiento de los modelos conexionistas, es una consecuencia lógica el que ésta pueda implementar el proceso de formación de síntoma por condensación.

Por otra parte, el modelo permite explicar de una manera más profunda los mecanismos psíquicos subyacentes sobre los que descansan las conjeturas teóricas freudianas sobre los procesos abordados.

Por último, el modelo también permite inferir hipótesis sobre posibles bases neurobiológicas que estarían implicadas en la producción de síntoma por desplazamiento.

Palabras clave: represión - desplazamiento - redes neuronales – Freud

Introducción

La hipótesis de las simulaciones realizadas consiste en que es posible simular la concepción freudiana sobre el proceso de represión y formación de síntoma mediante el mecanismo de desplazamiento,³⁹⁴ en el caso de síntomas histéricos y obsesivos utilizando redes recurrentes.

Es conveniente remarcar que realizar simulaciones consiste, en gran parte, en una tarea de tanteo de diversas arquitecturas. En este sentido, alrededor de 60 distintas arquitecturas fueron implementadas (tanto en IAC como en LEABRA, y hasta en Backpropagation), hasta llegar a las arquitecturas que finalmente produjeron resultados satisfactorios. En la construcción de estas arquitecturas se utilizó en primer lugar el modelo IAC, que posee una relativa plausibilidad psicológica, y posteriormente se utilizó el modelo LEABRA que, además, también posee mayor plausibilidad neurobiológica.³⁹⁵

394 FREUD, S. (1900) “La interpretación de los sueños”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volúmenes IV y V, Buenos Aires: Amorrortu, 1998.

395 Cfr. ANDERSON, J. A., *An Introduction to Neural Networks*, Cambridge: The MIT Press, 1995. BRUNO, M., *Relaciones entre la Metapsicología Freudiana y el Enfoque Conexionista de la Ciencia Cognitiva en cuanto al Modelo de lo Mental*, Tesis doctoral inédita, Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Psicología, 2005. O’REILLY, R. C. & Y. MUNAKATA, *Computational Explorations in Cognitive Neuroscience. Understanding the Mind by Simulating the Brain*, Cambridge: The MIT Press, 2000. RUMELHART, D. E. & J. L. MCCLELLAND (Eds.), *Parallel distributed processing. Explorations in the microstructure of cognition*, Cambridge: MIT Press, 1986. SPITZER, M., *The Mind Within The Net. Models of Learning, Thinking and Acting*, Cambridge: The MIT Press, 1999.

Arquitectura de las simulaciones

Por cada una de las patologías estudiadas, se realizaron 10 distintas simulaciones que mostraban resultados relevantes, 5 de ellas con el modelo IAC y las otras 5 con el modelo LEABRA.³⁹⁶ En el caso de ambas patologías, la arquitectura de las correspondientes 10 simulaciones era similar y sólo se variaron algunos parámetros, de manera exploratoria, con el fin de observar si se producían cambios en el procesamiento. En términos generales, esto último no ocurría y todas estas simulaciones se comportaban de manera similar.

La arquitectura consistía básicamente en tres capas de unidades conectadas entre sí bidireccionalmente. Esto es, todas las unidades de una capa se conectaban con todas las unidades de la otra capa. La capa de entrada en el sentido del flujo de activación representaba la idea o imagen mental de la cosa, o en términos freudianos, la representación-cosa.³⁹⁷ Las otras dos capas (de salida) representaban, ora la representación-palabra, ora la representación-motora, o en términos freudianos, representación-meta.³⁹⁸ En la capa que representaba la imagen mental de un objeto (representación-cosa) se utilizó un esquema de representación distribuida. En cambio, en las otras dos capas se utilizó un esquema de representación local, sólo con el fin de simplificar el análisis de la simulación. En el caso de las capas de las representaciones-palabra y de las representaciones motoras, había conexiones intra-inhedorias entre todas las unidades de ambas. Esto genera un mecanismo competitivo por el cual, dados los parámetros elegidos, sólo una unidad de estas dos capas se activa. Esto es, luego de un proceso dinámico competitivo, una sola unidad de salida se activa finalmente. A estas tres capas se agregó una cuarta capa constituida por una única unidad, que enviaba una conexión hacia las capas de salida. La conexión era inhibitoria y podía estar activada o desactivada. Esta capa jugaba el papel de la agencia represora, en términos freudianos. Esto era coherente con la idea freudiana de que la represión consiste en inhibir sólo la representación-palabra, no así la representación-cosa, que debe permanecer activa. Esto es, el estado de inconciencia de un contenido implica la imposibilidad de verbalización, la imposibilidad de emergencia de la representación-palabra.³⁹⁹

Entrenamiento de las redes

Los patrones presentados a la red en la capa de entrada poseían un conjunto de características. Estos patrones poseían la estructura de las representaciones distribuidas basadas en rasgos. En concreto, los patrones eran distintos tipos de animales, divididos en aves, peces y animales terrestres. La similitud relativa entre los distintos animales estaba dada por los rasgos que poseían en común y aquellos en que se diferenciaban. Lo cual se expresaba en los distintos patrones de activación que poseía cada uno. Por ejemplo, en el caso de las aves, uno de los rasgos consistía en “vuela muy rápido”, otro en que “vuela despacio” y cada una de esas características estaba representada, en todos los patrones de los animales, por el mismo espacio (por ejemplo, el primer espacio, en todos los patrones era “vuela muy rápido”). Si el animal poseía esa característica en particular, el patrón poseía en ese espacio el valor 1. Por ejemplo, el espacio del patrón

396 O' REILLY, R. C. & Y. MUNAKATA, *Op. Cit.*, supra, nota 2. RUMELHART, D. E. & J. L. MCCLELLAND (Eds.), *Parallel distributed processing. Explorations in the microstructure of cognition*, Cambridge: MIT Press, 1986.

397 FREUD, S. (1915) “Trabajos sobre metapsicología”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen XIV, Buenos Aires: Amorrortu, 1998, p. 99.

398 *Ibidem*, p. 99.

399 FREUD, S. (1915), *Op. Cit.*, supra, nota 4.

que representaba “vuela rápido” era 1 en el caso de águila y, 0 en el caso de paloma. Esto se daba sucesivamente con cada uno de los distintos rasgos, referidos a, por ejemplo, la velocidad de la motilidad o de navegación. En el caso de la arquitectura de la red que simulaba un síntoma conversivo, era particularmente importante que las características representadas también tuvieran que ver con acciones motoras, esto es “volar”, “nadar”, etc. Y justamente estas características se correspondían con las representaciones de la capa motora, esto es la representación motora de “volar rápido” o no, de “nadar rápido” o no, etc.

Posteriormente, las redes fueron entrenadas para que cada uno de estos patrones representando las características de los animales, finalizase excitando una única de la unidad de la capa de la representación-palabra. Cada una de las unidades de esa capa representaba el nombre (representación-palabra) de un animal respectivamente. El resultado del entrenamiento también asociaba fuertemente las características del animal con las representaciones motoras que les correspondieran en la capa de la representación motora.

Por otro lado, se analizó el grado de similitud relativa de todos los distintos patrones de la capa de entrada que representaban a los animales, mediante la técnica de hierarquical clustering tree, por la cual los patrones más similares tienden a agruparse en clusters y a diferenciarse de otros patrones distintos.

Por último, a la capa de entrada o de representaciones-cosa se le agregaba una cierta medida de ruido durante su procesamiento. Esto es, se permitía que esas unidades evolucionaran en el tiempo variando azarosamente su grado de activación, dentro de cierto rango. Esto cumplía la función de implementar la conjetura freudiana de la dinámica pulsional, la variación de esta en el tiempo y el conflicto implícito.

En el caso particular de la red que simulaba un síntoma conversivo, la capa de representaciones-cosa estaba conectada a la capa de representaciones motoras mediante pesos sesgadamente mayores que las conexiones de la primera con la capa de representaciones palabras, implementándose de esta forma la hipótesis freudiana de la facilitación somática. Por el contrario, en el caso de la red que simulaba un síntoma obsesivo, el sesgo era superior en las conexiones entre la capa de representaciones-cosa y la de capa representaciones-palabra. Esto implementaba la conjetura freudiana de que los lazos asociativos principales en los síntomas obsesivos se dan entre representaciones-palabra.⁴⁰⁰

Resultados de las simulaciones

El primer resultado significativo consiste en que siempre que se activaba la capa represiva, la función de armonía de la red disminuía o, en términos de Hopfield⁴⁰¹, la función de energía aumentaba. Esto implica que el grado de conflicto aumentaba y es coherente con la conjetura freudiana de que la represión implica conflicto y un mayor

400 *Cfr.* FREUD, S. (1894) “Las neuropsicosis de defensa (Ensayo de una teoría psicológica de la histeria adquirida, de muchas fobias y representaciones obsesiva, y de ciertas psicosis alucinatorias”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen III, Buenos Aires: Amorrortu, 1998. FREUD, S. (1896) “Nuevas puntualizaciones sobre las neuropsicosis de defensa”, en FREUD, S. *Obras Completas*, Volumen III, Buenos Aires: Amorrortu, 1998. FREUD, S. (1905) “Fragmento de análisis de un caso de histeria”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen VII, Buenos Aires: Amorrortu, 1998. FREUD, S. (1909) “A propósito de un caso de neurosis obsesiva” (caso del Hombre de las Ratas), en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen X, Buenos Aires: Amorrortu, 1998.

401 *Cfr.* HOPFIELD, J. J. “Neural Networks and Physical Systems with Emergent Collective Computational Abilities”, in *Proceedings of the National Academy of Sciences*, Volumen 79, N° 8, 1982, USA, pp. 2554-2558. HOPFIELD, J. J. “Neurons with Graded Response Have Collective Computational Properties Like Those of Two-State Neurons”, in *Proceedings of the National Academy of Sciences*, Volumen 81, N° 10, USA, 1984, pp. 3088-3092.

gasto de energía, explicado por el gasto extra que implica el proceso de contra-catexis.⁴⁰² El segundo resultado significativo confirmado es que cuando la represión se activaba sobre una unidad correspondiente a una representación-palabra, se activaba otra representación. Esto no ocurría arbitrariamente. Se activaba la representación-palabra o la representación motora cuyo patrón a nivel de representación-cosa era el más similar al patrón reprimido. Esto es, en términos freudianos, la emergencia de la representación-síntoma era un sustituto de lo reprimido ligado asociativamente a éste.

Curiosamente, la dinámica de estabilización de la actividad que se produce en las simulaciones y que se produce en la corteza,⁴⁰³ tiende a corroborar una conjetura freudiana: la de que el aparato psíquico tendería a conservar cierto nivel de energía más o menos estable. En términos más contemporáneos, podríamos decir que el sistema tiende a conservar cierto nivel relativamente estable de actividad neural.

En suma, las simulaciones realizadas parecen indicar que la producción sintomática en sentido freudiano constituye una propiedad emergente de la arquitectura y dinámica neurocomputacional del cerebro.

Ahora bien, en el caso de la red que simulaba un síntoma conversivo, la activación tendía a producirse, no a nivel de la capa de las representaciones palabra, sino en la capa de las representaciones motoras. Ejemplo, al reprimir la representación paloma se tendía a activar la representación motora de “volar lento”. Otra característica interesante es que, debido al ruido agregado a la red, se producía cierta oscilación a través del tiempo en las activaciones de las distintas unidades motoras. Aunque en todos los casos las distintas unidades poseían grados de similitud, esto es, las oscilaciones tampoco eran arbitrarias. Este resultado permite entrever el porqué de las variaciones sintomáticas que se producen en el caso de los síndromes conversivos.

En el caso de la red que simulaba un síntoma obsesivo (específicamente se simuló un síntoma de duda obsesiva) también se producía esta oscilación constante en el tiempo entre dos representaciones-palabra. También en este caso las representaciones-palabra activadas no eran arbitrarias, puesto que eran las más próximamente asociadas a la representación palabra reprimida.

Por último, lo que también se producía en ambos tipos de redes es que no siempre se comportaban como se esperaba. Esto es, en una red que simulaba conversión, algunas excepcionales veces, (también producto del ruido) no se activaba una representación motora, sino una representación palabra. Lo mismo ocurría recíprocamente, en una red que simulaba un síntoma obsesivo. Esto permite explicar porque si bien Freud hablaba de estructuras, también afirmaba que éstas no eran del todo “puras”, ya que, por ejemplo, eventualmente una histérica podía producir un síntoma obsesivo y viceversa.

Conclusiones

En suma, los resultados obtenidos implican un salto cualitativo, por varias razones:

- 1) Los modelos conexionistas implementados son modelos explicativos en el sentido de que revelan con precisión los mecanismos neurocomputacionales que intervienen en el proceso represivo y la consiguiente formación de síntoma. Esto es, explican el “porqué” y el “cómo” de los procesos psicológicos abordados.
- 2) Los modelos conexionistas implementados son modelos ampliamente aceptados por la comunidad científica internacional como modelos plausibles (en mayor o menor, dependiendo de qué modelo se trate) tanto psicológica como neurobiológicamente. Esto, de por sí, constituye cierto grado de validación de las conjeturas freudianas.

402 FREUD, S. (1914), *Op. Cit.*, supra, nota 4.

403 O' REILLY, R. C. & Y. MUNAKATA, *Op. Cit.*, supra, nota 2.

3) Pero quizá, lo más destacable es que las simulaciones realizadas tienden a corroborar las conjeturas freudianas sobre la represión y la formación de algunos síntomas histéricos y obsesivos.

Bibliografía

- ANDERSON, J. A., *An Introduction to Neural Networks*, Cambridge: The MIT Press, 1995.
- BRUNO, M., *Relaciones entre la Metapsicología Freudiana y el Enfoque Conexionista de la Ciencia Cognitiva en cuanto al Modelo de lo Mental*, Tesis doctoral inédita, Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Psicología, 2005.
- FREUD, S. (1894) “Las neuropsicosis de defensa (Ensayo de una teoría psicológica de la histeria adquirida, de muchas fobias y representaciones obsesiva, y de ciertas psicosis alucinatorias)”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen III, Buenos Aires: Amorrortu, 1998.
- (1896) “Nuevas puntualizaciones sobre las neuropsicosis de defensa”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen III, Buenos Aires: Amorrortu, 1998.
- (1900) “La interpretación de los sueños”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volúmenes IV y V, Buenos Aires: Amorrortu, 1998.
- (1905) “Fragmento de análisis de un caso de histeria”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen VII, Buenos Aires: Amorrortu, 1998.
- (1915) “La represión”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen XIV, Buenos Aires: Amorrortu, 1998.
- (1909) “A propósito de un caso de neurosis obsesiva” (caso del Hombre de las Ratas), en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen X, Buenos Aires: Amorrortu, 1998.
- (1915) “Trabajos sobre metapsicología”, en *Obras Completas*, Volumen XIV, Buenos Aires: Amorrortu, 1998.
- HOPFIELD, J. J. “Neural Networks and Physical Systems with Emergent Collective Computational Abilities”, in *Proceedings of the National Academy of Sciences*, Volumen 79, N° 8, 1982, USA, pp. 2554-2558.
- “Neurons with Graded Response Have Collective Computational Properties Like Those of Two-State Neurons”, in *Proceedings of the National Academy of Sciences*, Volumen 81, N° 10, USA, 1984, pp. 3088-3092.
- O’ REILLY, R. C. & Y. MUNAKATA, *Computational Explorations in Cognitive Neuroscience. Understanding the Mind by Simulating the Brain*, Cambridge: The MIT Press, 2000.
- RUMELHART, D. E. & J. L. MCCLELLAND (Eds.), *Parallel distributed processing. Explorations in the microstructure of cognition*, Cambridge: MIT Press, 1986.
- SPITZER, M., *The Mind Within The Net. Models of Learning, Thinking and Acting*, Cambridge: The Mit Press, 1999.

Un análisis preliminar sobre la relación entre los principios freudianos de placer y constancia desde la perspectiva de Fechner y Herbart

Mariano Bruno y Mariana Pachioni
Grupo de Investigación: Grupo de Investigaciones
Interdisciplinarias en Psicoanálisis y Ciencias Cognitivas
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

En el presente trabajo analizamos teóricamente los conceptos freudianos de *principio de placer y constancia*, con el fin de dilucidar sus relaciones y diferencias. Esto se torna necesario en la medida en que esta relación es confusa. Para ello rastreamos los orígenes de estos conceptos freudianos en quienes fueron sus antecesores.

Dado que Fechner y Herbart son antecedentes de la *metapsicología* freudiana en cuanto a los principios abordados, realizamos una relectura de sus conceptualizaciones. Esto permite situar continuidades y quiebres respecto del modo freudiano de concebir los principios de regulación del aparato anímico.

A manera de reflexiones finales, señalamos que estos principios fundamentales de la energética freudiana derivan de las conceptualizaciones fechnerianas. Por otra parte, descubrimos que la concepción freudiana placer-displacer es parcialmente heredada de la concepción herbartiana de un conflicto entre representaciones ligado a una medida de displacer. Por último constatamos que estudiar la particular apropiación freudiana de las ideas planteadas de sus referentes permite clarificar la relación entre el principio de placer y de constancia.

Palabras clave: principio de placer - principio de constancia – Fechner – Herbart

Introducción

Se ha señalado que la relación entre los conceptos de principio de placer y de constancia en la obra freudiana es sumamente compleja.⁴⁰⁴ Para intentar arrojar luz sobre esta oscura relación, es pertinente una revisión de los antecedentes más cercanos con relación a los principios que rigen el aparato anímico: Gustav Theodor Fechner y Johann Friedrich Herbart. Esto es pertinente ya que la obra freudiana abrevia en los mencionados autores.⁴⁰⁵

Dado lo anterior, emprendemos un análisis de las rupturas y continuidades que marcaron la evolución de los principios globales de regulación del aparato psíquico. Con este objetivo, se indagan las filiaciones con respecto a los dos referentes mencionados en algunos textos pre-psicoanalíticos, para poder comprender la evolución del pensamiento freudiano no solo al interior de su propia obra sino también en relación con el pensamiento de sus maestros.

Ubicación del problema

La psicología alemana al momento de su fundación se basó en la preocupación por alinear el estudio del hombre al modo de las ciencias de la naturaleza. Esto implicaba, entre otras cuestiones, elaborar leyes que operen a la manera de las funciones

404 LAPLANCHE, J. y J. PONTALIS, *Diccionario de Psicoanálisis*, Barcelona: Labor, 1981.

405 Cfr. ASSOUN, P. L., *Introducción a la Epistemología Freudiana*, México: Siglo Veintiuno, 1982. BERCHERIE, P., *Génesis de los Conceptos Freudianos*, Buenos Aires: Paidós, 1988. JONES, E., *Freud*, Barcelona: Salvat, 1985.

matemáticas y establecer mediciones cuantitativas de los fenómenos. En este sentido, Foucault⁴⁰⁶ señaló que la psicología del siglo XIX, influenciada por el positivismo, estableció dos postulados filosóficos básicos. En primer lugar, que el hombre debía ser considerado exclusivamente en su condición de ser natural. Y en segundo lugar, que el saber científico sobre éste debía basarse en la construcción de hipótesis, el método experimental y el establecimiento de relaciones causales.

Herbart: proyecto para una nueva ciencia psicológica

Fue el filósofo alemán Herbart quien tuvo las primeras intenciones por sistematizar la disciplina psicológica, hacia la primera mitad del siglo XIX. Él consideraba que la psicología era la ciencia del alma, es decir, estaba ligada a la metafísica. Sin embargo, Herbart marca una ruptura respecto de sus antecesores, por su tentativa de elaboración de una mecánica de las representaciones, basándose en la física newtoniana.⁴⁰⁷

Herbart planteaba que la psique podía ser abordada científicamente a partir de su conceptualización de la representación (*Vorstellung*) como átomo de la psicología.⁴⁰⁸

Por otra parte, estas representaciones podían ser consideradas como fuerzas en la medida en que entraban en oposición a otras. Para ello tomó de la física newtoniana los conceptos de masa y fuerza, aplicándolos al sistema de representaciones. Así como un cuerpo con masa solo entra en movimiento si otro cuerpo con masa le aplica una fuerza, una representación en estado de reposo tiende a mantenerse en su posición si no recibe ninguna fuerza que genere su activación o movimiento. Planteó entonces a las representaciones como fuerzas sometidas a una ley de conservación, reguladas por un principio de inercia, que se traduce en una tendencia de éstas a conservar su estado. Para Herbart, el alma, ante todo, constituía un proceso permanente de conservación y sustitución de representaciones, en donde las que poseían mayor energía prevalecían sobre las otras y las desplazaban, mientras que las desplazadas, por su parte, aguardaban su momento para acceder a la conciencia.⁴⁰⁹

Su teoría de la psique partía de que la vida psíquica se encontraba supeditada a un dinamismo energético-representacional en constante desequilibrio y acomodación. Las representaciones, por tanto, variaban en intensidad y se reorganizaban en el tiempo. Esto es, en el mundo psíquico, las representaciones se encuentran en una dinámica permanente; éstas, o se contraponen y se estorban, o conviven y se asocian, bien sea para homogeneizarse o para crear cadenas de asociaciones mayores. En cuanto al placer, Herbart, consideraba que éste resultaba de la coexistencia en el espíritu, de representaciones que se refuerzan y el displacer provenía de un desacuerdo entre las representaciones.⁴¹⁰

Fechner: la psicofísica en la construcción de la psicología Alemana

El paso siguiente en el intento de fundar una ciencia basada en la experimentación y medición de los fenómenos mentales fue dado por Fechner, quien para ello formuló leyes que establecían una relación regular y cuantificable entre éstos últimos y los fenómenos físico-fisiológicos. Para él, los procesos psíquicos eran de la misma naturaleza que los hechos físicos. De allí que podían ser descriptos en términos de

406 FOUCAULT, M., "La psicología de 1850 a 1950", en <www.elseminario.com.ar> 1997 [Consulta: 10 de junio de 2012].

407 BERCHERIE, P., *Op. Cit.*, supra, nota 2.

408 ASSOUN, P. L., *Op. Cit.*, supra, nota 2.

409 *Ibidem*, pp. 130- 133.

410 RUNGE, P. y A. KLAUSS, "La ética de Johann Friedrich Herbart como estética en sentido formativo o de cómo abrirle un espacio de posibilidad a la educación", en *Revista Educación y Pedagogía*, Volumen 21, 55, 2009, pp. 55- 74.

energía. Las representaciones concientes (elementos psíquicos cualitativos) poseían un correlato cuantitativo en cantidades de energía nerviosa.⁴¹¹

En relación a las concepciones acerca del placer, Fechner retomó la postura de Herbart que describía el placer-displacer en términos de relación armoniosa o antagónica de los elementos psíquicos; y las planteó en términos de estabilidad e inestabilidad.⁴¹² Y en este sentido Ellemberger⁴¹³ precisa los tres tipos de estabilidad que distinguía Fechner:

1. Estabilidad absoluta: estado de inmovilidad permanente de las partes de una totalidad. Este es, dijo Fechner, un estado extremo e ideal que sólo podría ser alcanzado si la energía total del universo fuera degradada a su mínima forma posible.
2. Estabilidad completa: cuando las partes de una totalidad están animadas con movimientos que son completamente regulares al extremo de que cada parte de la totalidad, a intervalos regulares, retorna al mismo lugar con la misma velocidad o la misma variación de la velocidad.
3. Estabilidad relativa: en la que las partes de una totalidad tienen la tendencia a establecerse en numerosos niveles de estabilidad relativa. Fechner mencionó posteriormente que nuestro sistema solar es un ejemplo de un sistema dotado de estabilidad relativa, no demasiado alejado de la completa estabilidad. Sistemas de estabilidad relativa más imperfecta se encuentran en los organismos vivientes, con sus movimientos del corazón, la circulación de la sangre y otras actividades fisiológicas rítmicas.

Filiación entre los conceptos freudianos y los postulados por Herbart y Fechner

La impronta de Fechner en Freud se percibe en el sentido de la energética basado en la regla de la constancia de las sumas de excitación. Concepción económica que va a combinarse con una reflexión sobre el placer y displacer. Esta conceptualización freudiana de la descarga ligada al placer, lo llevan hacia 1915 a revisar y extender las formulaciones de su sistema de psicología. Declaró que uno debe llamar metapsicología a la formulación que comprende tres puntos de vista: dinámico, topográfico y económico. El aspecto metapsicológico dinámico concierne a las relaciones de fuerza, el aspecto topográfico, a lo conciente e inconciente, y el aspecto económico, a la distribución de la energía mental y su regulación a través del principio de placer-displacer.⁴¹⁴ Tal como hemos visto, este concepto de energía mental fue derivado directamente de Fechner así como el principio de placer-displacer; en tanto que el concepto dinámico fue tomado de Herbart, es decir, su idea de una psique en la que actúa una dinámica representacional basada en relaciones de fuerza.⁴¹⁵

Tal como Freud mismo enfatizó, el principio de constancia es un caso particular del más general principio de la tendencia a la estabilidad fechneriano. Freud retoma los postulados de Fechner para fundamentar sus principios:

Por cuanto las impulsiones concientes siempre van unidas con un placer o un displacer, estos últimos pueden concebirse referidos, en términos psicofísicos, a proporciones de estabilidad o de inestabilidad; y sobre esto puede fundarse la hipótesis que desarrollaré con más detalle en otro lugar, según la cual todo movimiento psicofísico que rebase el

411 BERCHERIE, P., *Op. Cit.*, supra, nota 2, p. 165.

412 *Ibidem*, p. 167.

413 ELLEMBERGER, H., "Fechner y Freud", en *Boletín de la Clínica Menninger*, Volumen 20, 4, 1956, pp. 201- 214.

414 *Ibidem*.

415 BERCHERIE, P., *Op. Cit.*, supra, nota 2, p. 167.

umbral de la conciencia va afectado de placer en la medida en que se aproxime, más allá de cierta frontera, a la estabilidad plena, y afectado de displacer en la medida en que más allá de cierta frontera se desvíe de aquella, existiendo entre ambas fronteras, que han de caracterizarse como umbrales cualitativos del placer y el displacer, un cierto margen de indiferencia estética.⁴¹⁶

Las consecuencias de dichos postulados condujeron a Freud⁴¹⁷ a afirmar que el principio de placer está regulado por la tendencia a mantener la cantidad de estimulación de la mente tan baja como sea posible o, en última instancia, tan constante como sea posible. Queda así planteado el principio de placer como una inclinación, una corriente que, dependiendo del principio de constancia, está dirigida a disminuir la cantidad de excitación en el aparato anímico. Es entonces planteada la constancia como una función inherente al psiquismo y el principio de placer como la tendencia que aporta a su cumplimiento. El principio de placer es planteado en este artículo desde la lógica de conflicto, dado que éste apunta en la dirección de mantener lo más baja posible la excitación y para eso debe entrar en lucha con las fuerzas que operan en la dirección contraria: en primer lugar, el principio de realidad y el retorno de lo reprimido, pero “Su existencia no contradice al imperio del principio de placer. En su mayor parte, el displacer que sentimos es un displacer de percepción”.⁴¹⁸

Si se entiende el placer en la teoría freudiana como un proceso que se produce por descarga, más allá de cierta tensión o displacer, entonces el principio que rige su curso se devela como un mecanismo de regulación energética, de equilibrios. Sin embargo, según Laplanche y Pontalis⁴¹⁹ conviene despojar el término constancia de toda idea de homeostasis. Por el contrario habría que asociarlo a la idea de reducción, algo así como el equilibrio, en el sentido físico justo por encima del umbral. En este sentido el principio de constancia se opone al principio de inercia, y éste último estaría ligado a lo que Fechner denominó estabilidad absoluta, y la constancia a la estabilidad completa.

Reflexiones finales:

Freud realiza sus primeras investigaciones en el contexto de la psicología alemana del siglo XIX, y por tanto su obra está impregnada por el sesgo positivista de los referentes aquí abordados, si bien logra reelaborar algunos de sus postulados.

A partir de la revisión aquí realizada sobre algunas de las conceptualizaciones de los mencionados fundadores de la psicología experimental alemana, se pueden identificar las relaciones con el creador del psicoanálisis en algunos puntos centrales: por un lado, en Herbart aparece la idea de una topografía en la que puede haber conflictos entre representaciones diversas, generando placer en un sistema y displacer en otro. Esto puede pensarse como un antecedente de la idea freudiana de representación placentera para un sistema y displacentera para otro. Así como es una prefiguración de nociones freudianas como las de conflicto y represión.

Por otro lado, los principios fundamentales de la energética freudiana derivan directamente de la energética fechneriana, lo cual lleva a Freud a adoptar de éste el principio de estabilidad reformulándolo bajo la forma de un principio de constancia general aplicable a los procesos anímicos; esto es, el intento de mantener lo más bajo

416 Gustav Fechner (1873) citado en FREUD, S. (1920) “Más allá del Principio del placer”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen XVIII, Buenos Aires: Amorrortu, 1984, p. 8.

417 FREUD, S. (1920) “Más allá del Principio del placer”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen XVIII, Buenos Aires: Amorrortu, 1984.

418 FREUD, S. (1920) *Op. Cit.*, supra, nota 15, p. 11.

419 LAPLANCHE, J. y J. PONTALIS, *Op. Cit.*, supra, nota 1.

posible o al menos constante los niveles de excitación. Es en este terreno que en la conceptualizaciones de Herbart encontramos que los términos conservación e inercia carecen de claridad y en ocasiones se los utiliza indistintamente. Esta oscuridad respecto de dichos conceptos continúa hasta Fechner, y es luego heredada por Freud.

Lo abordado lleva a pensar que muchos de los impasses de la teoría freudiana tienen su origen en reflexiones previas a la construcción de su aparato teórico. Por lo tanto, y a manera de futuras direcciones, se fundamenta la necesidad de continuar investigando en estos terrenos con el fin de demarcar con mayor precisión dichas filiaciones.

Bibliografía

ASSOUN, P. L., *Introducción a la Epistemología Freudiana*, México: Siglo Veintiuno, 1982.

BERCHERIE, P., *Génesis de los Conceptos Freudianos*, Buenos Aires: Paidós, 1988.

FOUCAULT, M., “La psicología de 1850 a 1950”, en <www.elseminario.com.ar> 1997 [Consulta: 10 de junio de 2012].

FREUD, S. (1920) “Más allá del Principio del placer”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen XVIII, Buenos Aires: Amorrortu, 1984, pp. 1- 62.

JONES, E., *Freud*, Barcelona: Salvat, 1985.

ELLEMBERGER, H., “Fechner y Freud”, en *Boletín de la Clínica Menninger*, Volumen 20, 4, 1956, pp. 201- 214.

LAPLANCHE, J. y J. PONTALIS, *Diccionario de Psicoanálisis*, Barcelona: Labor, 1981.

RUNGE, P. y A. KLAUSS, “La ética de Johann Friedrich Herbart como estética en sentido formativo o de cómo abrirle un espacio de posibilidad a la educación”, en *Revista Educación y Pedagogía*, Volumen 21, 55, 2009, pp. 55- 74.

El papel actual de la formación en Biología dentro de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Contribuciones para la futura práctica profesional

Laura Peirano

Grupo de Investigación: Cátedra de Estructura Biológica del Sujeto II
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

Se trata de un trabajo de investigación surgido frente a la inquietud de conocer el lugar que ocupan actualmente los contenidos programáticos en Biología al interior de la Carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. El problema de la formación en biología dentro del campo de la Psicología es un tema candente y actual. Enclavadas en una institución educativa de fuerte sesgo psicoanalítico como es nuestra Facultad de Psicología, las asignaturas biológicas han sido testigos activos de polaridades y enfrentamientos. Acusadas de positivistas, lineales y reduccionistas se creaban con el agravante de que los cargos docentes eran ocupados por profesionales del campo de la medicina, usualmente psiquiatras y neurólogos. Esto profundizó la dualidad cuerpo mente, ampliamente superada en el campo de la Psicología actual. La cátedra Estructura Biológica del Sujeto II, nomenclatura dada por el actual Plan de Estudios, pero que recibe internacionalmente el nombre de Psicofisiología, es la asignatura en la que voy a basar mi investigación. Esta materia no fue la excepción y también se inició con docentes que venían de la medicina, con la particularidad de que tenían una visión de la misma de carácter holístico, muy centrada en la labor clínica, con fuerte pregnancia en lo interdisciplinar y que contemplaba un abanico teórico que iba desde el Psicoanálisis hasta la Fisiología más pura. Siguiendo su desenvolvimiento histórico, desde su creación en el año 1984 al presente, esta asignatura ha realizado sucesivas transformaciones y actualizaciones. Siempre manteniendo sus postulados epistemológicos, apoyados en pensadores como Ilya Prigogine que piensa a la biología como la resultante histórica de la polaridad entre ciencias sociales y ciencias naturales. Adscripta al *paradigma de la complejidad*, con sus bases sistémico constructivistas, apoyada en un monismo psicofísico emergentista, esta materia es la primera en embanderarse contra los reduccionismos. A lo largo de estos años, la cátedra ha creado sucesivos grupos de trabajo que desarrollan actividades teórico-prácticas, con salidas al campo. Dichos grupos se proyectan hacia actividades de investigación, de escritura y de diálogo con otros campos. Este constante *aggiornamento* tiene su correlato en el hecho de que actualmente está compuesta, en su gran mayoría, por psicólogos egresados de la misma alta casa de estudios. En este contexto, la asignatura Psicofisiología late y vibra al compás de los cambios de paradigmas pero al mismo tiempo mantiene su identidad. El objetivo de esta investigación es conocer cómo se integra esta formación biológica recibida a las demás áreas programáticas, cuál es el dialogo que mantiene con ellas y cómo se implementan al ejercicio profesional del psicólogo, es decir, a sus incumbencias. Se utilizará una metodología de corte cualitativo con utilización de entrevistas semiestructuradas profundas. Las mismas serán suministradas a graduados de la carrera (de diferentes años de egreso) y se trabajará en el análisis del testimonio de dichos actores. Será relevante analizar profundamente las opiniones y valoraciones que ellos mismos realicen en cuanto a su experiencia y la percepción que tienen del objeto temático.

Palabras clave: psicología - Universidad Nacional de Rosario - biología - formación - egresados.

Desde hace varios años he comenzado a interesarme por la historia de la psicología en general, y por supuesto, por la particular historia de nuestra Facultad. Soy docente de la misma desde hace veintiún años, y formo parte de un área llamada con cierto afecto “las biológicas”.

En este trabajo presentaré algunas pinceladas de un Proyecto de Investigación que ha surgido frente a la inquietud de conocer el lugar que ocupan actualmente los contenidos programáticos en Biología al interior de la Carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. El problema de la formación en biología dentro del campo de la Psicología es un tema candente y actual. En esta Unidad Académica, conocida por su fuerte sesgo psicoanalítico, la problemática de la formación en biología está atada a la polaridad existente entre ciencias sociales y ciencias naturales. A lo largo de estos años, las asignaturas biológicas han sido testigos activos de polaridades y enfrentamientos. Acusadas de positivistas, lineales y reduccionistas, se creaban en sus comienzos con el agravante de que los cargos docentes eran ocupados por profesionales del campo de la medicina, usualmente psiquiatras y neurólogos. Esto profundizó siempre la dualidad cuerpo mente, ampliamente superada hoy en el campo de la Psicología.

La Cátedra Estructura Biológica del Sujeto II, ámbito donde situaré mi investigación, está inscripta dentro de las clásicas subáreas biológicas de todas las carreras de Psicología. Internacionalmente se la conoce como Psicofisiología pero recibe aquí esta nomenclatura por el Plan de Estudios vigente. Esta materia no fue la excepción y también se inició con docentes que venían de la medicina, con la particularidad de que tenían una visión de la misma de carácter holístico, muy centrada en la labor clínica, con fuerte pregnancia en lo interdisciplinar y que contemplaban un abanico teórico que iba desde el Psicoanálisis hasta la Fisiología más pura. Siguiendo su desenvolvimiento histórico, desde su creación en el año 1984 hasta el presente, esta asignatura ha realizado sucesivas transformaciones y actualizaciones manteniendo sus postulados epistemológicos que, apoyados en pensadores como Ilya Prigogine, sitúan a la biología como la resultante histórica de la polaridad entre ciencias sociales y ciencias naturales. Adscripta al *paradigma de la complejidad*, con sus bases sistémico constructivistas, apoyada en un monismo psicofísico emergentista, esta materia es la primera en embanderarse contra los reduccionismos. Esta cátedra también ha creado, a lo largo de los años, sucesivos grupos de trabajo que desarrollan actividades teórico-prácticas, con salidas al campo. Dichos grupos se proyectan hacia actividades de investigación, de escritura y de diálogo con otros campos. Esto sin lugar a dudas ha provocado una transformación no sólo epistémica, sino también instrumental y didáctica, ambos aspectos en mutua interacción. Conocer no es sólo tener una representación del mundo exterior, sino acción inmediata encarnada, que implica una disposición emocional, lingüística y corporal.⁴²⁰ Este constante *aggiornamento* tiene hoy su correlato en el hecho de que la cátedra Estructura Biológica del Sujeto II se encuentra compuesta, en su gran mayoría, por psicólogos egresados de nuestra casa de estudios.

Desde hace algunos años vengo siguiendo y leyendo autores interesados en la problemática del desenvolvimiento histórico de la Psicología Argentina: Hugo Klappenbach, Alejandro Dagfal, Hugo Vezzetti, entre otros. Estos autores han

⁴²⁰ VARELA, F., “El círculo creativo. Esbozo histórico natural de la reflexividad”, en WATZLAWICK, P., *La realidad inventada*, Barcelona: Gedisa, 1988.

investigado cómo surge la psicología argentina sostenida en dos polaridades. Por un lado, una concepción centro europea donde los fenómenos de la vida interior estaban ligados a las ciencias humanas, la filosofía, y por qué no la literatura. Por otro, una concepción más pragmática, angloamericana, ligada a lo experimental, a lo objetivo. Estas dos orientaciones traducen la dualidad metodológica de la psicología, una de sesgo experimental, ligada al campo de la fisiología y de la clínica médica psiquiátrica, y la otra, de sesgo humanístico, dentro de los marcos filosóficos y culturales. Desde esta perspectiva, los antecedentes se podrían remontar al siglo XIX, donde ya Wilhelm Wundt (1832) y Wilhelm Dilthey (1833) se preguntaban: ¿qué tipo de ciencia ha de ser la psicología? ¿una ciencia natural como la fisiología o una ciencia del espíritu como la filología o la historia humana?⁴²¹

Aquí en Argentina, en los albores del siglo XX, se comenzaban a perfilar las dimensiones “científica” y “filosófica” de la Psicología. Hubo en las primeras décadas, algunos intentos de desarrollo positivo de la psicología, con la creación de laboratorios experimentales, pero es sabido que las concepciones naturalistas no se consolidaron, mientras sí lo hicieron las posturas vinculadas a los debates políticos e intelectuales, así como también a la filosofía. Por más que el desarrollo positivo intentara imponerse en algunas universidades, no tuvo mayor incidencia en el perfil profesional del psicólogo. Los psicólogos argentinos permanecieron relativamente apartados de los circuitos de investigación durante muchos años, al tiempo que el psicoanálisis entraba para quedarse.⁴²² Esta tradición de la psicología argentina ha contribuido aun más a ubicar a la Biología en una situación de oposición o de conflicto con la Psicología y por supuesto con el Psicoanálisis.

Como todos saben, en 1954 se crea la primera Carrera de Psicología en la Argentina, justamente aquí en Rosario, en lo que otrora fuera la Universidad Nacional del Litoral, en la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación. A partir de ese momento, el desenvolvimiento histórico de nuestra carrera ha estado atado a los avatares políticos, institucionales, pero también a los cambios sociales y de paradigmas. Simultáneamente, la psicología dejó de ser tan sólo una disciplina para transformarse en una profesión con un lugar específico de formación y de legitimación académica.⁴²³ En este contexto, comenzaron a forjarse los primeros planes de estudio que diseñarían profesores provenientes de otras disciplinas tales como filosofía, psiquiatría, neurología, historia, etc. Nada hacía prever –como nos dice Alejandro Dagfal– que desde comienzos de la década del sesenta, el psicoanálisis se convertiría en un discurso hegemónico que eclipsaría a casi todos los demás. El psicólogo argentino de las últimas décadas del siglo XX se aleja definitivamente del perfil científico y se deja seducir por las distintas corrientes psicoanalíticas de la época: primero el kleinismo y luego la fuerte presencia del lacanismo. Consigue de este modo una identidad y una singularidad que le hace decir a Elisabeth Roudinesco, que los psicólogos argentinos son una *rara avis*.

La mayor parte de los antecedentes que he encontrado para esta investigación se refieren a la problemática de la formación del psicólogo, pero no hay mucho material que analice el lugar que ocupan las ciencias biológicas (tal como las entendemos hoy) en la formación del psicólogo. Y he aquí la palabra clave: *hoy*. Cómo se entiende hoy a la Biología y qué es lo que la Biología tiene para decir de la Psicología. Es decir, es preciso enmarcar qué decimos cuando hablamos de Biología. O como nos gusta decir: la

421 ARDILA, R., *La Psicología en América Latina. Pasado, presente y futuro*, México: Siglo XXI, 1986.

422 DAGFAL, A., *Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1942-1966)*, Buenos Aires: Paidós, 2009.

423 *Ibidem*.

Bio - Lógica. Considerar la lógica de lo viviente como una lógica dinámica, en interrelaciones constantes y no lineales. Una lógica de la complejidad y la interrelación y no de la disyunción. Sabemos que desde Descartes se ha vivido en un paradigma profundamente disyuntivo que lleva a nuestros pensamientos hacia la separación y la reducción. Sobre la base de estos principios es imposible pensar al sujeto sin pensar en las ambivalencias, las incertidumbres, y las paradojas que habitan en el concepto mismo de *Sujeto*.⁴²⁴ En este intento constante de romper con los pares antitéticos conviene sostener un concepto aportado por Héctor Sabelli: la “unión de los opuestos”.⁴²⁵ Este autor entiende a lo Biológico como anterior evolutivamente hablando, respecto de lo psicológico que sería más moderno y complejo, aunque ambos están en mutua interacción. De este modo instala estos dos términos para explicarlos como primacía y supremacía, diciendo que hay una primacía de lo biológico y una supremacía de lo psicológico. En esta idea de la *unión de los opuestos* habría un flujo incesante ente productor y producto, una relación recursiva, un “no es lo uno sin lo otro”. Entonces, la idea mecanicista lineal queda claramente superada por un dibujo circular indiviso. Otro autor que ha señalado los peligros que entraña el divorcio entre las ciencias naturales y las ciencias sociales es Ilya Prigogine. Prigogine sostiene que en esta escisión, se acentúa una tendencia al enclaustramiento general que, en particular, corta a la filosofía de una de sus fuentes tradicionales de reflexión, y separa a la ciencia de los medios de reflexionar sobre su práctica.⁴²⁶ Su vertiente epistemológica ha permitido pensar la biología como la resultante histórica de esas dos concepciones en conflicto.

Estamos avanzando hacia nuevas síntesis, hacia un nuevo naturalismo, que combina la tradición occidental, con su énfasis en las formulaciones experimental y cuantitativa, con una tradición dirigida hacia una imagen del mundo autoorganizándose espontáneamente.⁴²⁷

Abogamos, desde esta concepción de Biología, no sólo por carácter abierto de la ciencia, sino por lo fecundo del diálogo entre los interrogantes filosóficos y los interrogantes científicos. De acuerdo a estas razones, hemos utilizado las teorías de Henri Laborit⁴²⁸ sobre la neurobiología de la organización social. Él nos ha enseñado que una ciencia del hombre debe respetar la naturaleza del hombre, y la naturaleza del hombre son los otros hombres. La *cultura* no está reñida con lo *natural*. Enmarcado en esta epistemología del devenir, la complejidad y la construcción, es menester entender la fisiología humana como organizada en niveles de complejidad creciente, donde el Sistema Nervioso Central sería su mayor logro. Allí el cerebro es concebido como la organización de la materia en su más alto nivel de complejidad.⁴²⁹ La *cualidad de la emergencia* aparece como central ya que, en tanto propiedad de los sistemas biológicos, es la capacidad de producir novedades en forma inesperada. Esto es lo que permitió el desarrollo del cerebro humano, órgano a partir del cual se van organizando los primeros

424 MORIN, E., “La Noción de Sujeto”, en SCHNITMAN, D. (ed.), *Nuevos Paradigmas, cultura y Subjetividad*, Buenos Aires: Paidós, 1994.

425 SABELLI, H., *Union of opposites. A comprehensive theory of natural and human processes*, Virginia: Brunswick, 1989.

426 PRIGOGINE, I. e I. STENGERS, *La nueva alianza, metamorfosis de la ciencia*, Madrid: Alianza, 1997.

427 *Ibidem*, p. 126.

428 LABORIT, H., *La paloma asesinada*, Barcelona: Laia, 1986.

LABORIT, H., *L'Inhibition d' la action. Biologie, Physiologie, Psychologie, Sociologie*, París: Masson, 1981.

429 FRENQUELLI, R., *Psicofisiología*, Rosario: Homo Sapiens, 2002.

recorridos neuronales, nuestros primeros trazos de memoria que unen el adentro con el afuera, en una indistinción que hace difícil pensar el cuerpo de la biología tradicional por un lado y el psiquismo por otro. El sustrato material no determina lo humano, sólo funda lo humanizable.⁴³⁰ Emergencia del cerebro, del cerebro *neocortical*, el que permite lo *humano* de lo *humano*.⁴³¹ Es decir, la producción de nuevos conjuntos, de nuevas relaciones. Cerebro de la imaginación y la creación, asiento del lenguaje. Sin cerebro humano no habría cultura. También es cierto lo contrario, en tanto que hay una relación de indistinción entre cerebro humano y cultura.

Es menester destacar la fuerte influencia que Freud ha tenido en esta concepción de lo bio- lógico. Compartimos con él, entre otras cosas, la necesidad de ampliar las fronteras del sentido. Compartimos su legado, en especial sus primeras obras; las de aquel Freud fisiólogo que veía en el horizonte, con la agudeza que lo caracterizaba, las intersecciones y los avances que necesitaría cualquier ciencia que intentara estudiar al hombre. El Freud que formuló los mecanismos del funcionamiento mental sobre la base de su conocimiento biológico y neurológico, pero sin desconocer que eran un proceso. Él ya nos introducía en una epistemología de la complejidad. No podemos soslayar que en las últimas décadas y por el avance de las neurociencias, han surgido pensadores que intentan articular los conocimientos provenientes de distintas escuelas psicológicas – incluido el Psicoanálisis– y los conocimientos de la biología.⁴³² La idea de la complementariedad de saberes constituye el intento de dar respuesta (lo más rigurosamente posible) a las preocupaciones pertenecientes a una época. Los pensadores actuales nos enseñan que la separación entre cuerpo y mente es el gran error que todavía padecemos y vuelven a trabajar conceptos como determinismo, contingencia y libertad. Así, el sujeto estaría biológicamente determinado para no estar biológicamente determinado, es decir, para recibir la incidencia del otro, la contingencia. Dicho de otra manera, biológicamente determinado para ser libre.⁴³³ Cabe aclarar que –en esta línea– los pensadores están atentos a no creer que entendiendo el funcionamiento del sistema nervioso se habría resuelto el problema del dualismo mente - cuerpo, pero tampoco lo desconocen.

Dicho todo esto, presentaré brevemente el diseño que he pensado para realizar esta investigación que intentará responder a dos interrogantes que se vinculan entre sí. Cuáles son las características particulares de la formación en biología dentro del ámbito de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario y cómo se integra esta formación recibida al ejercicio profesional del psicólogo. Se intentará, a través de entrevistas a psicólogos graduados de esta casa de estudios, recuperar la voz del antiguo alumnado y ver el lugar que ocupa la biología en la formación del psicólogo.

Objetivo General

Analizar el lugar de los contenidos programáticos en biología al interior de la Carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, particularizando en la asignatura Estructura Biológica del Sujeto II.

Objetivos Específicos

430 MATURANA, H., *Desde la Biología a la psicología*, Santiago de Chile: Universitaria, 2006.

431 LABORIT, H., *Op. Cit.*, supra, nota 9.

432 Cfr. ANSERMET, F. y P. MAGISTRETTI, *A cada cual su cerebro. Plasticidad neuronal e inconsciente*, Buenos Aires: Editorial Katz, 2006. DAMASIO, A., *El error de Descartes*, Santiago de Chile: Andrés Bello, 1994. KANDEL, E., *En busca de la memoria*, Buenos Aires: Katz, 2007. SOLMS, M., *El cerebro y el mundo interior*, Bogotá: FCE, 2003.

433 ANSERMET, F. y P. MAGISTRETTI, *Op. Cit.*, supra, nota 13.

- Analizar el lugar de dichos contenidos programáticos a través del modo en que los egresados psicólogos han sintetizado estos saberes en sus *praxis*.
- Describir la implementación de los contenidos teóricos y de los aspectos instrumentales y de transmisión de la materia.
- Conocer el problema comparativamente según los años de egresados, tomando dos períodos: 1984-2000 y 2000-2012.

En tiempos de globalización y vértigo informático, donde parece que se habla de todo y se investiga todo de todo, es procedente hacer un recorte en el campo, enmarcándolo en un período histórico social e intentar, a través de esta investigación, obtener datos que puedan ser posteriormente tomados, utilizados y continuados. Considero que esta investigación resulta ser un aporte original porque intenta una nueva mirada sobre el encuentro entre la Biología y la Psicología en la formación universitaria de los profesionales psicólogos.

Como dije anteriormente, se tomará como unidad de análisis la entrevista a psicólogos egresados de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Mediante el diálogo con profesionales psicólogos egresados de esta unidad académica se obtendrán conceptos y manifestaciones relevantes provenientes de las descripciones que ellos mismos realizan en cuanto a su experiencia y la percepción de las mismas. Considero conveniente analizar las opiniones y valoraciones que los graduados tienen actualmente. Alejados del debate acalorado que sobre este tema se tiene como alumno, con ciertas proyecciones hacia la práctica profesional y habiendo implementado y/o integrado todos los conceptos que forman parte de la formación de grado, considero que lo que este *colectivo* tenga para decir, servirá a los fines de esta investigación. Apunto –siguiendo a Blanchet⁴³⁴ a la construcción conjunta de significaciones sobre la temática. Consideré además como alternativa metodológica entrevistar a graduados de diferentes años a lo largo de este período histórico que se inicia con la apertura democrática post dictadura militar, (1984-2012). Se marcarán dos grandes períodos: 1984-2000 y 2000-2012. Estos dos períodos están pensados desde una perspectiva histórica que incluye el desarrollo de la cátedra, los avatares institucionales y la creación de los distintos modos de trabajo. Intento de este modo hallar diferencias y regularidades y así realizar una tarea de comparación que me brinde datos relevantes para el problema a investigar. Se utilizará una entrevista profunda semiestructurada como técnica de recolección de datos. Esto permitirá estudiar opiniones y valoraciones que los entrevistados tengan sobre el objeto de investigación. Metodológicamente, estas entrevistas posibilitarán conservar el lenguaje original de los mismos, indagar sus representaciones, definiciones, así como también la visión desde su propia historia y contexto.

Bibliografía

- ANSERMET, F. y P. MAGISTRETTI, *A cada cual su cerebro. Plasticidad neuronal e inconsciente*, Buenos Aires: Editorial Katz, 2006.
- ARDILA, R., *La Psicología en América Latina. Pasado, presente y futuro*, México: Siglo XXI, 1986.
- ASCOLANI, A. *Psicología e institución de la formación*, Rosario: Ediciones de la Sexta, 1996.
- AUDISIO, E., “Interrelaciones de la biología con la psicología: Aportes para su problematización”, en *Revista Mnémica*, Vol. 1, N° 1, 2009.

434 BLANCHET, A., GHIGLIONE, R., MASSONAT, J. y A. TROGNON, *Técnicas de investigación en ciencias sociales*, Madrid: Narcea, 1989.

- AUDISIO, E., Las ciencias biológicas en la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, Tesis doctoral inédita, Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Psicología, 2011.
- BLANCHET, A., GHIGLIONE, R., MASSONAT, J. y A. TROGNON, *Técnicas de investigación en ciencias sociales*, Madrid: Narcea, 1989.
- DAGFAL, A., *Entre París y Buenos Aires. La invención del psicólogo (1942-1966)*, Buenos Aires: Paidós, 2009.
- DAMASIO, A., *El error de Descartes*, Santiago de Chile: Andrés Bello, 1994.
- FORNI, F., GALLART, M. A., et al, *Métodos cualitativos II. La práctica de la Investigación*, Buenos Aires: Centro Editor de América latina, 1993.
- FRENQUELLI, R., *Psicofisiología*, Rosario: Homo Sapiens, 2002.
- *Psicosomática*, Rosario: Homo Sapiens, 2008.
- FREUD, S. (1895) “Proyecto de Psicología”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen I, Buenos Aires: Amorrortu, 1993.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C. y P. BAPTISTA LUCIO, *Metodología de la investigación*, México: McGraw-Hill/Interamericana, 2006.
- KANDEL, E., *En busca de la memoria*, Buenos Aires: Katz, 2007.
- KLAPPENBACH, H., “La recepción de Wundt en Argentina.1907: creación del Segundo Curso de Psicología de la Universidad de Buenos Aires”, en *Revista de Historia de la Psicología*, Volumen 15, 1/2, 1994, pp.181- 197.
- LABORIT, H., *La paloma asesinada*, Barcelona: Laia, 1986.
- LABORIT, H., *L' Inhibition d' la action. Biologie, Physiologie, Psychologie, Sociologie*, París: Masson, 1981.
- MATURANA. H., *Desde la Biología a la psicología*, Santiago de Chile: Universitaria, 2006.
- MORIN, E., “La Noción de Sujeto”, en SCHNITMAN, D. (ed.), *Nuevos Paradigmas, cultura y Subjetividad*, Buenos Aires: Paidós, 1994.
- OXMAN, C., *La entrevista de investigación en ciencias sociales*, Buenos Aires: Eudeba, 1998.
- PRIGOGINE, I. e I. STENGERS, *La nueva alianza, metamorfosis de la ciencia*, Madrid: Alianza, 1997.
- ROVALETTI, M., “Panorama psicológico argentina: antecedentes, constitución, institucionalización y profesionalización de la Psicología”, en *Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, Volumen 15, 1998, pp. 79- 108.
- SABELLI, H., *Union of opposites. A comprehensive theory of natural and human processes*, Virginia: Brunswick, 1989.
- SOLMS, M., *El cerebro y el mundo interior*, Bogotá: FCE, 2003.
- VARELA, F., “El círculo creativo. Esbozo histórico natural de la reflexividad”, en WATZLAWICK, P., *La realidad inventada*, Barcelona: Gedisa, 1988.

Reflexiones sobre la clínica

Verónica Morelli
Grupo de Investigación: PSI 232
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

En el presente trabajo abordaremos el nacimiento de la clínica moderna investigada por Michel Foucault, extrayendo de su investigación, la clínica de la mirada. Desde aquí mencionaremos la subversión que produce la invención del psicoanálisis, para retomar la lectura de psicoanalistas que trabajan el término clínica. Al tratarse de un trabajo de lectura que atañe a una posición singular respecto de esta *praxis*, será necesario volver a conceptos trabajados en Freud y Lacan.

Palabras clave: clínica - significante - signo – transferencia

El presente trabajo es un avance del Proyecto de Investigación: “Debates actuales en la clínica psicoanalítica”, en el cual presentaremos la noción de clínica redescubierta en la modernidad y la modificación que ella produjo sobre la enfermedad.

Aunque la clínica existió desde siempre –ligada a la medicina–, el afán del médico por la búsqueda de la verdad, en el viraje hacia el siglo de las luces, implicó abrir y mirar el objeto a fin de situar la causa de la enfermedad. Por ello, la medicina responde con una alteración en el lenguaje, tratando a los elementos semánticos como segmentos funcionales, para encontrar en el origen la adecuación entre significante y significado.

En ese lazo, Guy Le Gaufey encuentra una afinidad entre el método clínico y la concepción semiótica de signo, mientras que el psicoanálisis, nos dice, es ambiguo. En el artículo *El signo del desconocimiento*⁴³⁵, Le Gaufey retoma la vaguedad enlazada a la significación inherente al funcionamiento del signo, para interrogar el lugar del sujeto supuesto saber, marcando su afinidad entre el alguien peirceano y el Uno lacaniano. De esta manera, introduce en la clínica la presencia de un signo sin referente a quien lo dice y lo escucha, en su estado de *primeidad*. Retomando la conceptualización de Le Gaufey, volveremos al concepto de transferencia trabajado por Lacan en 1964, situando la dimensión de obstáculo que ella misma presenta, al estar el inconsciente estructurado como un lenguaje. La propuesta consiste en interrogar al signo bajo el efecto del engaño, siendo la elaboración del trazo unario la vía por la cual plantearemos otra posición clínica –distinguiendo letra y significante– para destacar su fecundidad en la interpretación analítica.

A continuación, comenzamos el desarrollo de esta presentación, mencionando que a mediados del siglo XVIII, la enfermedad se presenta al observador bajo su primera transcripción visible, cercana a lo esencial, pero naturalmente inaccesible a la verdad. En ella, el síntoma presenta un segmento o impresión singular a observar, ya que por sí mismo no significa nada: sólo toma valor, sentido y se dispone a hablar cuando entra en composición con otros elementos.

435 LE GAUFEY, G., “El signo del desconocimiento”, en BERENZON BORN, B., *La Historiografía crítica del siglo XX*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2004.

Veamos cómo lo muestra Foucault: “tos, fiebre, dolor de costado y dificultad para respirar, no son la pleuresía misma, pero forman su síntoma esencial, por oposición a la salud”⁴³⁶.

A esta verdad natural dada a la mirada, la relativiza el fenómeno corporal que indica un cambio en el cuerpo. En él radica el giro donde teoría y experiencia se encuentran, produciendo una alteración en el campo perceptivo que es modificación en la mirada y por la mirada. Esta variación introduce un cambio de relación con la enfermedad, al ser leída por la estructura del signo y convierte al síntoma en significativo de la enfermedad.

En este proceso, para que el significativo signifique la enfermedad como verdad del síntoma, la soberanía de la conciencia médica recurre a una descripción exhaustiva de los vínculos de los fenómenos, a la forma de coexistencia y a la diferencia que separa la salud respecto de la enfermedad. Para ello, se requiere de una estructura alfabética que a cada sector de lo observado, enuncie algún elemento que lo denomine mediante el lenguaje. Mediante la descripción, el síntoma se transforma en signo, se disuelven las diferencias y se conforma una identidad.

De este modo, el método clínico procede observando la repetición de la serie de signos, clasificándolos, comparándolos y generalizándolos, para incorporarlos en un conjunto a los fines de hacer transparente la enfermedad.

Así, se pasa del reconocimiento hacia el acto de restituir con palabras la historia del ser total de la enfermedad, que reduce su realidad y verdad a la nominación.

Ahora los signos mencionados, todos reunidos forman una enfermedad: la pleuresía. ¿Y qué es?, se pregunta Cabanis, respondiendo que se trata de un conjunto de accidentes que la constituyen, en el cual la palabra traza nuevamente a la pleuresía de una manera sintetizada.

La palabra nombra y designa verbalmente al ser, al individual de la enfermedad –ya supuesto en la conformación misma del significativo–, y agota un sentido sin residuo del ser mediante su significación: “La pleuresía no lleva consigo mismo más ser que la palabra misma”⁴³⁷.

A partir del método clínico, Le Gaufré piensa que la aproximación clínica de la medicina del siglo XIX, se apoya en una política semiótica que acuerda con la concepción clásica del signo de Peirce involucrando tres funcionamientos y lugares diferentes: el del signo, lo que representa, y el lazo entre signo y lo que representa, que puede ser roto, equívoco, engañoso. Este tercer componente es nombrado como un interpretante.

Bajo esta metodología, considera que la mirada clínica es aquella que no se deja engañar por las apariencias, es decir, por la precipitación usual en el establecimiento de un lazo entre un signo y su referente. Por ello, el clínico es aquel que sólo se guía por la búsqueda de la verdad.

Ahora bien, el engaño fue un hallazgo en la invención del psicoanálisis para ir en búsqueda de una verdad no toda, que al mismo tiempo provocó la ruptura entre Breuer y Charcot. Así, Freud mientras hace hablar al síntoma produciendo la neurosis artificial, encuentra fantasía en el sufrimiento y elabora la noción de realidad psíquica.

A partir de la noción de realidad, Le Gaufré retoma conceptos de Freud y Lacan para plantear su lectura respecto de la clínica. Por tanto, presentaremos una extracción de su texto: *¿Es el analista un clínico?*⁴³⁸

436 FOUCAULT, M., *El nacimiento de la clínica*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2008, p. 127.

437 FOUCAULT, M., *Op. Cit.*, supra, nota 2, p. 165.

En primer lugar, analiza una frase de Freud –en el sueño del Emperador– donde manifiesta: “A todos los deseos inconscientes hay que atribuirles realidad, a todos los pensamientos intermedios y de transición hay que negársela”. A partir de esta negación menciona a Lacan cuando designa a los deseos como significantes, porque rompen cualquier lazo con el objeto e introducen al sujeto como representado por un significante ante otro significante.

Retomando esa operación, plantea que sería suficiente considerar el significante como un cierto tipo de realidad para reconstruir una especie de clínica, pero no es sencillo. Así, la posibilidad de una clínica es estrecha, aunque no es absolutamente inexistente.

En segundo lugar, toma el lapsus del caso del Hombre de los lobos, cuando al hablar de una avispa, dice *espe* en vez de *Wespe*. En ese punto, le llama la atención que Freud divida cualquier signo en un componente manifiesto –que sería el signo– y en un componente latente, para interpretar esa mutilación como expresión de otra que concierne al cuerpo. Operación que permite interpretar en el sentido clásico, de manera que puede ser considerada una clínica.

A la realidad del significante, se anuda la interpretación del psicoanalista como alguien que podría saber y rastrear contenidos latentes, para plantearnos que hoy es tarea del psicoanalista, pero algo ha cambiado en la interpretación, porque los contenidos latentes se muestran débiles y la mayoría ineficaces. Es aquí, donde encuentra que este tipo de investigación está basado en el trípode semiótico: el que enlaza el signo con lo que representa.

A raíz de este modo de interpretación, se pregunta qué pasa con lo que pone en escena el actor, es decir, el otro lado a través del cual pasa la significación. Al ponerlo fuera de él, se responde, el signo no es más el signo, acordando con Peirce que lo concibió como el trabajo de otro signo (aquello que llamó un interpretante). Entonces, propone que en ese lugar hay que entender el lazo entre el signo y el objeto, y de algún modo decir, interpretar el signo. Allí, sitúa el lugar mismo del clínico para no hablar del analista.

Le Gaufey, nos dice que para Peirce un signo es algo que clama por una interpretación y un interpretante. Es esencial para que pueda serlo y suficiente para calificarlo. Alguien que produce la interpretación es concebido como un signo, cuando ella se ha dado, este interpretante también tiene que ser interpretado y así sucesivamente. Peirce llamó *semiótica* a esta propiedad del sistema, vaguedad enlazada con la significación y consecuencia de un tipo de fuga que no distorsiona el significado, pero hace imposible una individuación del interpretante. Esta vaguedad significa que es imposible construir una significación última para cualquier tipo de signo.

Por lo tanto, de esa vaguedad que deslinda la semiótica, Le Gaufey interroga y critica el lugar de la interpretación. Me refiero, dice, al analista en el proceso analítico, a lo que Lacan llamó el sujeto supuesto saber, planteándolo de manera intrigante en el *Seminario IX*⁴³⁹ para reaparecer en 1964 como algo indispensable para entender la transferencia: “desde que hay sujeto supuesto saber hay transferencia”.⁴⁴⁰

De acuerdo a su posición, esto es posible cuando una conducta que constituye un síntoma es considerada un signo lleno de sentido, testimoniando que la aparición de esta suposición es suficiente para diferenciar síntoma freudiano del síntoma médico. Pero en

438 LE GAUFEY, G., “¿Es el analista un clínico?”, en *Revista Opacidades. Problematicidad de la clínica*, Número 3, 2004.

439 LACAN, J. (1961- 1962) *Seminario IX. La identificación*. Inédito.

440 LACAN, J. (1964) *El Seminario. Libro 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*, Buenos Aires: Paidós, 1995.

otras ocasiones, hay que trabajar mucho para abrir caminos a la pregunta, sin la cual el motor de la transferencia no está encendido.

Ante esta situación, recuerda que el movimiento hacia la significación y el sentido participan, según Peirce, de la economía general del signo, es decir, que hay algo vago por lo cual es imposible agotar su significación. Por lo tanto, este sujeto supuesto saber, no es sólo una invención del psicoanalista que no alcanza a entender la transferencia, es también un paso hacia el entendimiento de la transferencia en el marco general del sentido.

Le Gaufey piensa la transferencia como *operador fundamental*⁴⁴¹ para conjugar el signo –que representa algo para alguien– con el significante –que representa a un sujeto para otro significante– cuando el analista debe romper el señuelo de los signos al estar advertido de la división del sujeto operando en el lenguaje y lo sexual.

Al alguien que el signo llama para mostrar su algo, Lacan lo encuentra posicionado en el sujeto supuesto saber y no se confunde con lo que del significante representa al sujeto en ese alboroto de signos dirigidos al sujeto supuesto saber. Así, el sujeto bascula –ninguno de esos signos será el suyo– y se dirige a otra parte, porque la transferencia no se reduce a la repetición de signos, también es aislamiento en el presente de su puro funcionamiento de engaño.

El signo supone el alguien a quien hace signo algo. En relación con el énfasis en alguien –el tercero, el Uno– para quien el signo está enlazado a otra cosa, Lacan da una precisión crucial: siempre será una tontería. De este modo, trata de mostrar de qué están hechos el personaje y el lugar del analista: no una persona, tampoco un sujeto, sino el alguien peirceano requerido para hacer que los significantes puedan tornarse signos. Le Gaufey plantea que en este momento el analista no es un clínico, si entendemos por clínico alguien dedicado a desentrañar la significación de un signo y a través de ésta el referente como parte de una realidad.

Este trabajo es importante para la elucidación de un síntoma, puede ser una manera de interpretación de la transferencia en la medida que sea concebida como repetición del pasado, pero entre tanto, la transferencia no es una repetición. Este punto de desvanecimiento que Peirce encontró en la fuga es algo desde lo cual todo puede encontrar su localización exacta, algo vacío o hueco, sin importancia en términos de representación, nada que haríamos bien en interpretar.

En este sentido, Le Gaufey retoma la noción de *primeidad* forjada por Peirce, para plantear que se trata de considerar un lado del signo sin relación a nada y a nadie: ni en relación a quien lo produce como signo enigmático, ni en relación a quien lo escucha con plena inocencia, ni en relación a lo que fuera que le diera su significación. Se trata del signo fuera de su complemento referencial, “tal como Peirce lo presenta en su base: algo en espera, aparente e incomprensible”.⁴⁴²

Esta exigencia surge como condición del equilibrio interno del signo en su tripartición básica: para alcanzar cualquier triplicidad, hay que apoyarse en un uno que se sostenga por sí mismo, sin buscar amparo. Aquí se demuestra la pertinencia semiótica de esta *primeidad* tal como la concibió Peirce. Otro ejemplo de la misma necesidad es lo que hace Lacan, de otra manera, con su rasgo unario.

441 LE GAUFEY, G., “El signo del desconocimiento”, *Op. Cit.*, supra, nota 1, p 258.

442 LE GAUFEY, G., “Una clínica sin mucho de realidad”, en *Revista Consecuencias*, <elpsicoanalistalector.blogspot.com/.../guy-le-gaufey-una-clinica-sin-mucho-de.html>. [Consulta: 16 de agosto de 2012].

Ahora bien, al respecto de la transferencia como asilamiento en su puro funcionamiento de engaño, voy a situar la idea que extraigo de lo trabajado en el *Seminario XI*,⁴⁴³ a fin de interrogar esta conjugación del alguien peirceano con el lugar del analista.

La suposición de sujeto supuesto saber acontece sobre la significación que remite al deseo, lugar de la transferencia al cual el analista no se rehúsa. La razón radica en que este fenómeno se manifiesta en relación a alguien, que paga con su persona, a quien se le habla, siendo esto constitutivo de la existencia del inconsciente y por eso hay repetición, pero somos advertidos de que no se trata de ningún saber, sino del deseo.

Atendiendo a esta suposición y bajo la operación de la abstinencia, sabemos que el efecto de la transferencia es el amor y amar es querer ser amado. Por lo tanto, si el signo representa algo para alguien y la concepción semiótica plantea allí la fuga en la significación en lo atinente al interpretante –ubicando al analista y al alguien peirceano en el lugar por el que basculan signos– es importante interrogar si habría en la lectura de Le Gaufey una especie de sustracción –para algunos casos– del trabajo con los significantes de la demanda, en ese tiempo de alienación, cuya maniobra transferencial es ailar el “a” e introducir la separación.

Al respecto, recordemos que para que un análisis sea posible, la noción de obstáculo a la transferencia es inherente y no antagónica. Aquí, pienso al obstáculo inherente al engaño y su presencia necesaria en la transferencia como resistencia, recordando que Freud da como razón que nada se alcanza *en absentia, in effigie*⁴⁴⁴. En ese terreno Lacan va a situar al rasgo unario, operando en el campo del deseo en el primer tiempo de la transferencia, donde el sujeto tiene una relación con su analista que pondrá a jugar el significante privilegiado del ideal del yo, para sentir la satisfacción de ser amado.

Por ello, al estar sujetado al deseo del analista, desea engañarlo proponiéndole esa falsedad que es el amor, para engañarlo acerca de su sujeción, haciéndose amar por él.

En ese sentido, al incluir esta dimensión en la dirección de la cura, la práctica analítica se distanciaría de la semiótica, en la medida que incluye la pregunta entre transferencia y el riesgo de sugestión.

Por otro lado, si la propuesta semiótica en la que se apoya la clínica de Guy Le Gaufey pone en similitud el trabajo de esta palabra en espera del signo con el trabajo realizado por Lacan sobre el rasgo unario, considero importante distinguir la letra y el significante respecto del signo, lo cual plantea a mi entender otra posición en relación a la clínica en la cual destaco la fecundidad del significante y de la interpretación analítica.

En el *Seminario IX* Lacan investiga el rasgo unario a través del nombre propio y produce un movimiento con respecto al estatuto de la noción de letra, de acuerdo a lo que venía trabajando en “La carta robada” y “La instancia de la letra”. Allí, propone el nombre propio como algo intrínseco al significante. Pero en 1964, produce un desgarramiento entre letra y significante que se desprende de la importancia que adquiere la función del nombre propio, como rasgo distintivo, como “trazo unario al sujeto”.⁴⁴⁵

Lacan retoma de Gardiner el acento puesto en la dimensión literal de la letra y considera que el nombre propio se constituye si se establece una relación entre la emisión nominante, el fonema y la letra, mediante la operación de lectura del sujeto y la escritura.

Ahora bien, la escritura como material latente preexiste bajo la forma de signos que son objetos, que portan letras y están ahí para ser leídos, para ser significados por el sujeto.

443 LACAN, J. (1964) *Op. Cit.*, supra, nota 6.

444 *Ibidem*, p. 261.

445 JULLIEN, P., “El nombre propio y la letra”, en *Littoral* 5/6, Buenos Aires: La torre abolida, 2004, p. 58.

El sujeto lee signos, fonematiza, y en esa lectura –por la intervención del significante– va enraizando el lenguaje a lo real.

Esta operación se va produciendo porque el uno –el falo– “tiene una función privilegiada en la identificación del sujeto”⁴⁴⁶ y en la medida que representa el objeto “a” del deseo que subyace a la demanda del Otro, funciona como resorte de esta relación de lo especular y el rasgo unario en la identificación del sujeto. Allí, en ese giro hacia el Otro para que confirme el valor de la imagen, el sujeto, antes de su advenimiento, lee las insignias fálicas. Y en esa operación de lectura desfigura, borra y extrae de esa imagen un trazo, el uno unario del campo del Otro.

Esta dialéctica instituye un corte que produce “dos piezas diferentes”⁴⁴⁷ relacionadas entre sí. Por un lado, el menos ϕ (menos *phi*), indicando que algo permanece –como reserva operatoria– investido en el cuerpo, por lo cual no va reflejarse en la imagen, y por otro, una pieza que puede imaginarse en el registro especular por la construcción del fantasma: el objeto “a”. El rasgo unario sostiene una relación que es de engaño al sujeto con la imagen especular, porque ese objeto falta, porque la carencia del Otro no devuelve la integridad de la imagen.

El sujeto va alojarse en el corte, en ese intervalo, efecto de la identificación al objeto del deseo, del que se desprende esa marca, el uno por el borramiento y se escribe como yo no soy el Otro (- no uno - yo soy yo - uno-) y ahí la negación supone la afirmación sobre la cual se apoya. En ese acto se suelta la palabra que liga la escritura como connotación significativa en la estructura del lenguaje.

Se trata de “la coalescencia más primitiva del significante a algo de la negación”⁴⁴⁸ y ese algo es lo que la negación connota como índice en la instauración de la cadena significativa, donde el S1 viene a ser representado retroactivamente por el S2, que produce efectos de sentido, comienzo de la represión. Se trata de la representación que tiene efectos de sujeto para otro significativo que lo representa en el campo del Otro.

Entonces, cuando el sujeto habla se despliega ese uno, que se distingue por la unicidad en la serie de significantes, pero que será recibido en su diferencia pura. Esa es la originalidad del trazo y allí reside la identidad de la letra que resiste a la traducción y al comercio de sentido. Por eso la letra es la marca de lo que se pierde, es un resto que no entra en el plano del significante, pero es soporte y marca la imposibilidad del significante para significarse a sí mismo.

Esa literalidad da lugar a que se haga presente el rasgo, que Lacan exhibe a través del nombre propio. El nombre propio muestra que en la unión de la emisión nominante y la letra, hay una dimensión que conserva su literalidad y escapa a la fonematización. Pero al mismo tiempo le abre a la letra una dimensión clínica que ingresa en las formaciones del inconsciente por la vía de la identificación.

Estas dos dimensiones están presentes en el caso del Hombre de los lobos en el lapsus desprendido del recuerdo encubridor. De este modo, se pone de manifiesto el alcance de la interpretación produciendo sentido y al mismo tiempo dirigiéndose al sin sentido.

Aquí vemos a la letra resistiendo al sentido y al mismo tiempo entrando como formación del inconsciente –posterior al olvido del nombre de su amada degradada–, irrumpiendo en el lapsus tras el recuerdo encubridor de la mariposa. Las iniciales de su nombre y apellido (Sergei Pankejeff) en *espe* en lugar de *Wespe*, relanzan la escritura y la lectura que van produciendo efecto en los significantes.

446 LACAN, J., *Op. Cit.*, supra, nota 5, p. 70.

447 LACAN, J. (1962- 1963) *El Seminario. Libro 10. La angustia*, Buenos Aires: Paidós, 2007, p. 50.

448 LACAN, J., *Op. Cit.*, supra, nota 5, p. 86.

La interpretación freudiana de *Wespe* mutilada, relanza al vientre amarillo de la *Wespe*, del que deviene el recuerdo de las peras guardadas en el galpón, cuya traducción en ruso es *Grusha*. Este es el nombre de su niñera, a quien recuerda fregando el piso con las nalgas hacia adelante, asociado al recuerdo de la escena del *coito a tergo* de la madre, tras lo cual puede decir el nombre de la amada: matrona.

Ahora bien, Freud vacila respecto a la pregunta sobre la realidad, pero el alcance de la interpretación del caso es la apertura a ese significante sin sentido al que está sujeto como sujeto. La realidad y el fantasma convergen en ese algo irreductible funcionando como significante originariamente reprimido: los lobos en la ventana del sueño cuyo efecto es la desaparición del sujeto. De este modo Lacan sitúa la vía para captar la posición fantasmática en la dialéctica del deseo del sujeto, en tanto se constituye con el deseo del Otro.

A modo de conclusión diremos que la interpretación no está abierta a todos los sentidos, ni todo es interpretable, porque si bien produce significación, su efecto es el surgimiento del sin sentido remitiendo a ese significante primordial irreductible, “abierto a todos los sentidos, pero que cancela todos los sentidos, lo cual es muy distinto”⁴⁴⁹.

Por eso cuando un sujeto habla dirigiéndose al enunciado elide algo en la enunciación, que es lo que no puede saber: el nombre de lo que él es en tanto sujeto de la enunciación. Ante esta imposibilidad es que se van a producir las formaciones del inconsciente y es por la vía del significante que el deseo se alcanza en la interpretación.

Bibliografía

- FOUCAULT, M., *El nacimiento de la clínica*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.
- FREUD, S. (1918) “De la historia de una neurosis infantil”, en FREUD, S., *Obras completas*, Volumen XVII, Buenos Aires: Amorrortu, 1994.
- JULLIEN, P., “El nombre propio y la letra”, en *Littoral 5/6*, Buenos Aires: La torre abolida, 2004, pp 57- 75.
- LACAN, J., “La dirección de la cura y los principios de su poder”, en LACAN, J., *Escritos 2*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2010.
- (1960- 1961) *El Seminario. Libro 8. La transferencia*, Buenos Aires: Paidós, 2009.
- (1961- 1962) *Seminario IX. La identificación*. Inédito.
- (1962- 1963) “Del cosmos al Unheimlichkeit”, en LACAN, J., *El Seminario. Libro 10. La angustia*, Buenos Aires: Paidós, 2007.
- (1964) *El Seminario. Libro 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*, Buenos Aires: Paidós, 1995.
- LE GAUFEY, G., “¿Es el analista un clínico?”, en *Revista Opacidades. Problematicidad de la clínica*, Número 3, 2004.
- “Una clínica sin mucho de realidad”, en *Revista Consecuencias*, <elpsicoanalistalector.blogspot.com/.../guy-le-gaufey-una-clinica-sin-mucho-de.html>. [Consulta: 16 de agosto de 2012].
- “El signo del desconocimiento”, en BERENZON BORN, B., *La Historiografía crítica del siglo XX*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2004.

449 LACAN, J., *Op. Cit.*, supra, nota 6, p. 259.

Las oposiciones, los binarismos y la ideología en la transmisión del psicoanálisis

Marité Colovini
Grupo de Investigación: PSI 232
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

Muchos son los trabajos y ponencias, cuyos autores son psicoanalistas, que establecen polaridades y binarismos. Algunos dicen que se trata de *finalidades didácticas*, otros explican el tema por la tendencia freudiana de mantener la dualidad y no caer en el monismo (por ejemplo: la dualidad pulsional). Lo cierto es que el efecto más extendido de orientar una enseñanza en este método se termina convirtiendo en un decálogo de *lo bueno y lo malo*.

En este texto nos proponemos analizar el uso en la enseñanza del psicoanálisis de uno de estos dualismos o binarismos que parece extenderse en nuestros lares y que opone el *psicoanálisis puro* al *psicoanálisis aplicado o terapéutico*.

Poder reflexionar sobre lo que se hace efectivamente al utilizar y remarcar binarismos en la enseñanza del psicoanálisis, es un modo de contribuir a esclarecer los diferentes modos en que la ideología se desliza, aún cuando se declara no estar contaminado por ella.

Además, se trata de poner de relieve que el campo de la clínica psicoanalítica está surcado de discusiones.

Ocultar los debates que aún se sostienen en el ámbito de la clínica psicoanalítica, transmitiéndola de una manera axiomática y asertórica, hace del psicoanálisis una teoría cerrada, aséptica, neutral.

Nada más lejos que aquello que lo llevó a Freud, a su llegada a los EEUU, a decir: “No saben que les traemos la peste”.

Palabras clave: binarismos - ideología - transmisión - psicoanálisis puro - psicoanálisis aplicado

Elección de neurosis, determinismo y acto

Jorge Ceferino Ceballos
Grupo de Investigación: PSI 242
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

Nuestra investigación se centra en las siguientes preguntas:

¿Cuál es el valor del acto si lo consideramos en tensión con el alcance de poder otorgado a la estructura en lo atinente a la práctica analítica? ¿Qué lugar tiene en psicoanálisis la palabra libertad y la palabra futuro? Tanto en Freud como en Lacan, las proposiciones vinculadas a lo psicopatológico y a lo etiológico –que lo modifica decididamente– dejan el rastro de un trabajo para salir fuera de la elección génesis psicológica o causa orgánica. Con esto queremos apuntar a lo siguiente: la procuración de una etiología en Freud contiene un desenlace ético: el modo en que lo ético, con lo que se establece a partir del hiato causal y el acto, interviene en la raíz de la estructura.⁴⁵⁰

El así llamado problema de la *elección de neurosis* nos introduce de lleno en esta problemática.

Averiguar por qué y cómo un ser humano puede contraer una neurosis es sin duda uno de esos problemas cuya respuesta debe ser dada por el psicoanálisis. Sin embargo, probablemente sólo pueda obtenerse pasando por un problema más especial: saber por qué cierta persona habrá de contraer determinada neurosis y no otra. Es el problema de la «elección de neurosis».⁴⁵¹

Con esta noción Freud se preguntaba dos cosas: ¿por qué alguien contrae una neurosis?, y además, ¿por qué esta neurosis y no otra?

¿De qué elección hablamos? ¿En qué sentido la neurosis se elige? ¿Es determinada asubjetivamente? ¿Cómo participa el sujeto en la misma?

Esta pregunta por la *causa* de la neurosis, tematizada en multitud de textos freudianos, implica una noción de *determinismo*. ¿Cuál es el determinismo del que hablamos en psicoanálisis, si además intervenimos clínicamente? Recordemos que hablamos de un hiato causal, es decir, que algo en este determinismo está agujereado. Y en tanto se trata de una elección (cuyas características deben ser desarrolladas) conlleva una dimensión *ética*, pues pone en juego la responsabilidad del sujeto.

El concepto de *elección* interviene decisivamente también en el campo de la cura analítica. Como indicación, retomemos lo que señala Freud en *Análisis terminable e interminable*: “le dimos al sujeto algo que es del orden de una luz, nosotros le permitimos esclarecerse y a él le toca elegir”.⁴⁵²

450 KURI, C., *Contingencia e inconciente (Determinación y decisión, a partir del problema de la causalidad y la ‘elección de neurosis’*, Proyecto de investigación radicado en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario.

451 FREUD, S. (1913), “La predisposición a la neurosis obsesiva. Contribución al problema de la elección de neurosis”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen XII, Buenos Aires: Amorrortu, 1988, p. 329.

452 FREUD, S. (1937), “Análisis terminable e interminable”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen XXIII, Buenos Aires: Amorrortu, 1989, p. 211.

Para analizar las nociones de elección y decisión utilizamos el concepto de *acto*, tematizado tanto por el concepto lacaniano de *elección forzada* como por la utilización dentro del psicoanálisis del concepto de *salto* proveniente de la filosofía de Kierkegaard.⁴⁵³

Para nuestra investigación retomamos la proposición de Sartre en cuanto a intentar superar el binarismo producido entre lo exterior y lo interior, la situación objetiva y la elección subjetiva. Sartre se pregunta, refiriéndose a las enfermedades en general, si somos responsables de nuestras enfermedades y en qué sentido. Desde Freud también sostenemos la pregunta clínica-ética por “qué parte le toca a usted en el malestar que lo aqueja”. Nuestra posición respecto al determinismo psíquico pone en juego entonces, la dimensión ética a que nos lleva la clínica. En tanto no hay determinismo absoluto, hay posibilidad del acto de elección, o más bien, en tanto hay posibilidad del acto no hay determinismo que no deje cierto margen de libertad al sujeto. Es sobre estas cuestiones que intentamos hacer avanzar nuestra investigación.

Palabras clave: elección - determinismo - acto – ética

Comunicación

En lo que sigue haremos primero un desarrollo sobre qué entendemos por determinismo en la ciencia, tomando el caso de la física actual, y qué ocurre con el mismo en el campo del psicoanálisis, utilizando al concepto de elección de neurosis como analizador del determinismo. Luego veremos de qué forma en la clínica psicoanalítica las nociones de *acto* y decisión modifican estas nociones al incluir una *dimensión ética*.

El universo domesticado: el determinismo laplaceano

Prigogine⁴⁵⁴ señala que con el advenimiento de la así llamada ciencia moderna, se logra una separación entre el campo de la ciencia y el de la religión y la filosofía, que tiene el efecto de terminar excluyendo al sujeto de la ciencia, y de convertirlo en un observador externo de hechos que no le conciernen. La visión determinista del universo quedó consagrada en el modelo del determinismo que Pierre Simón Laplace⁴⁵⁵ expresó en el prefacio a su *Théorie analytique des probabilités*, y que se conoce como el “diablillo de Laplace”:

Una inteligencia que conociera en un momento dado todas las fuerzas que actúan en la naturaleza y la situación de los seres de que se compone, que fuera suficientemente vasta para someter esos datos al análisis matemático, podría expresar en una sola fórmula los movimientos de los mayores astros y de los menores átomos. Nada sería incierto para ella y tanto el futuro como el pasado estarían presentes ante su mirada.⁴⁵⁶

453 RITVO, J., “Acto, decisión, alienación”, en *Revista Conjetural* N° 38, Buenos Aires: Ediciones Sitio, 2002, pp.19-32.

454 Ilya Prigogine. Nobel de física, divulgador científico. Propiciador de una Nueva alianza entre el pensamiento científico y el discurso filosófico, un nuevo diálogo entre el hombre y la naturaleza. Para la exposición de su pensamiento nos hemos basado parcialmente NAJMANOVICH, D., *La metamorfosis de la ciencia. Reflexiones sobre el pensamiento de Illia Prigogine*, en <http://pensamientocomplejo.org/docs/files/Metamorfosis%20de%20la%20ciencia%20-%20Najmanovich.pdf> [Consulta: 8 de agosto de 2012]

455 Pierre Simón Laplace (1749 – 1827): astrónomo, físico y matemático francés, autor del Tratado de Mecánica Celeste, y conocido como “el Newton francés”.

456 FERRATER MORA, J., *Diccionario de Filosofía*, Buenos Aires: Editorial Sudamericana, 1965.

El mismo sentido tiene la *leyenda* de Napoleón preguntándole a Laplace porqué en su *Mecánica Celeste* no está mencionado ni una sola vez el Creador, y éste le responde: “No he necesitado de esa hipótesis”.

En este universo científico el destino está fijado por *leyes mecánicas*, el azar no tiene lugar, todo acontecimiento está determinado, en un mundo que se rige por una dinámica férrea de causa-efecto. Se trata de un universo concebido como un mecanismo de relojería eterno e increado, mecanismo además reversible.⁴⁵⁷ Con esta concepción del universo de la modernidad no sólo se expulsa a Dios del universo newtoniano, sino también al hombre incluido en esta reflexión, y por lo tanto a la ética y la estética, y se produce una dicotomía entre una cultura científica objetivista y una cultura humanista subjetivista. Esto pone las bases para la operación reduccionista de la ciencia que termina “tirando al niño con el agua del baño”, es decir, a la subjetividad, la estética y la ética, junto con el pensamiento mítico y la teología.

En el determinismo laplaceano, todo lo real es racionalizable, y además, en esta concepción del tiempo, no hay lugar en la teoría para procesos irreversibles, porque tanto el pasado como el futuro son homólogos, y el mismo se termina convirtiendo, como en la carta de Einstein a su amigo, en “tan sólo una ilusión”.⁴⁵⁸

El universo desbocado: el azar, los procesos irreversibles y el sujeto (Prigogine)

Esta fue la idea del universo que imperó durante mucho tiempo y que dominó la física hasta principios del siglo XX. En el campo de la física, en la termodinámica clásica, un sistema podía evolucionar hacia un solo estado final: el equilibrio a través de un proceso predecible y lineal, desde lo estructurado a lo inestructurado, desde el caos al equilibrio. En la nueva termodinámica sostenida por Prigogine, conocida como *Termodinámica No Lineal de los Procesos Irreversibles* (TNLPI) sucede otra cosa. No podemos determinar absolutamente la trayectoria evolutiva de un sistema, sino que en diversos momentos críticos del sistema aparecen distintas opciones, los caminos se bifurcan y *en la vecindad de las bifurcaciones interviene el azar. No existen leyes que permitan deducir cual camino tomará un sistema al llegar a una bifurcación.* Y en relación a la concepción del tiempo, el estudio de la entropía de los sistemas llevó a conceptualizar que existe en la naturaleza una *flecha del tiempo* (marcada físicamente por el crecimiento de la entropía en los sistemas). Es por medio de esta concepción que también se rompe la homología temporal entre el pasado y el futuro, y por ende la reversibilidad ya no es posible.

Con la TNLPI no sólo se avanza desde el menor equilibrio hacia el mayor, lo que implica siempre una degradación de las estructuras, sino que pueden haber nuevas estructuras complejas en sistemas alejados del equilibrio (que Prigogine llama estructuras disipativas). La evolución entonces no sólo genera desorden, sino también orden y complejidad.

Freud: elección de neurosis y decisión

Volviendo a nuestro campo, el determinismo en la clínica analítica freudiana lo encontramos a lo largo de toda la investigación de Freud sobre la *causa* de la neurosis.

457 Como en la imagen de una de las películas de Superman, donde para lograr que su mujer vuelva a vivir, hizo girar el mundo al revés, y no solo la tierra cambia el sentido de su giro, sino que también el tiempo retrocedió: las catástrofes se deshicieron, las consecuencias fueron remplazadas por las causas y ella volvió a la vida, como si el tiempo estuviera atado a la mecánica celeste, o como si el tiempo fuera una dimensión más del espacio, como sostenía Einstein.

458 EINSTEIN, A., Carta a Michel Besso. “Para nosotros, físicos convencidos, la distinción entre pasado, presente y futuro es sólo una ilusión, por persistente que ésta sea.” Citado en PRIGOGINE, I., *¿Tan solo una ilusión? Una exploración del caos al orden*, Barcelona: Tusquets, 1993, p. 12.

¿Porqué alguien se “enferma”? ¿porqué con esta neurosis específicamente y no otra?, ¿porqué esta persona hace esta psicosis, en este momento de su vida? La pregunta por la enfermedad nos lleva a su consecuente lógico: ¿Cómo alguien se cura? Y con esto, ¿qué significa el fin de análisis?, ¿no hará nuevamente la misma neurosis, u otra distinta, en otro momento de su vida?

Sostiene Freud:

Averiguar por qué y cómo un ser humano puede contraer una neurosis es sin duda uno de esos problemas cuya respuesta debe ser dada por el psicoanálisis. Sin embargo, probablemente sólo pueda obtenerse pasando por un problema más especial: saber por qué cierta persona habrá de contraer determinada neurosis y no otra. Es el problema de la «elección de neurosis».⁴⁵⁹

Ya el término elección conlleva una ambigüedad: ¿De qué elección hablamos?, ¿en qué sentido la neurosis se elige?, ¿es determinada asubjetivamente o cómo participa el sujeto en la misma?

La respuesta que da Freud a esta pregunta, sabemos, irá variando. Pero podemos decir que una de las respuestas que sostiene es la de que las diferentes neurosis están determinadas por diferentes *lugares de fijación* en el desarrollo libidinal, puntos en los cuales el sujeto queda detenido (produciéndose una inhibición del desarrollo) o a los cuales puede volver si se presentan dificultades en la vida (regresión).

Es así como propone un *vínculo entre esta serie de lugares de fijación y la elección de neurosis*. Para Freud se opera en la neurosis obsesiva una regresión a la fase anal sádica, así como en la histeria una regresión a la fase fálica, (y luego Abraham agregará a esto una relación entre la melancolía y la fase oral). Una clínica que ponga el acento en estos puntos de fijación propios de cada neurosis *sabría qué interpretar como pulsión en cada tipo de neurosis*, y tendría una interpretación que serviría para todos, pero que ya no trataría de la singularidad de cada uno.

El tema de la *elección* también está presente en el campo de la clínica, en la *cura analítica*. Como indicación, retomemos lo que señala Freud sobre esto en “Análisis terminable e interminable”:⁴⁶⁰ mediante el tratamiento de busca “sustituir una *decisión* deficiente que viene de la edad temprana por una tramitación correcta”, y sobre la responsabilidad del analizante, señala: “le dimos al sujeto algo que es del orden de una luz, nosotros le permitimos esclarecerse y *a él le toca elegir*”.

Seguiremos ahora el análisis que hace Colette Soler⁴⁶¹ sobre la elección de neurosis freudiana. Ella señala cómo en cada neurosis se juega una *decisión del sujeto*, tanto en el desencadenamiento de la misma como en su mantenimiento. Tomando el ejemplo de *Dora* y del *Hombre de las ratas*, señala cómo *Dora* cae enferma para conseguir que su padre elija entre ella o la Señora K., como si dijera: “ella o yo”. Por otro lado, en el *Hombre de las ratas*, los primeros ataques de su neurosis adulta se desencadenan cuando debía elegir entre la mujer rica y la mujer pobre. En ambos ejemplos de neurosis la llamada *causa ocasional* de la enfermedad es un problema de elección, tanto una

459 FREUD, S. (1913) “La predisposición a la neurosis obsesiva. Contribución al problema de la elección de neurosis”, en FREUD, S., *Obras completas*, Volumen XII, Buenos Aires: Amorrortu, 1992.

460 FREUD, S. (1937) “Análisis terminable e interminable”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen XXIII, Buenos Aires: Amorrortu, 1990.

461 SOLER, C., “La elección de la neurosis”, en SOLER, C., *Finales de Análisis*, Buenos Aires: Manantial, 1980.

elección que el sujeto debe hacer –*Hombre de las ratas*– como una elección que se quiere imponer al otro –*Dora*–.

No sólo la elección está presente en la causa ocasional de la enfermedad, sino que también esto remite a una elección infantil, que para el *Hombre de los lobos* se formularía como “o el padre o la mujer”, y para *Dora* “o el padre u otro hombre”.

En ambos casos se hace una elección de tipo neurótico, es decir, *se rechaza elegir*, se rechaza renunciar a uno de los dos términos, perder algo, y se quiere sostener los dos. De esa manera *se llega al síntoma como formación de compromiso de una alternativa a la cual en neurótico no se enfrenta*. La enfermedad neurótica comporta el beneficio de la enfermedad de sostener ese rechazo a la elección.

Sostiene Soler: “El neurótico no es un sujeto que ha elegido. *Es un sujeto determinado por una elección, determinado por la elección de la no elección ...ha rechazado elegir entre pulsión y defensa*”.⁴⁶²

Las posibilidades de una curación también dependen de una elección, de un acto. Sostiene Freud respecto del análisis: “La tarea de éste no es volver imposibles las reacciones mórbidas, sino ofrecer al yo del enfermo la libertad de decidirse por esto o aquello”.⁴⁶³

Psicopatología y psicoanálisis

Hay un riesgo que bien ha señalado Bercherie⁴⁶⁴, y es que el uso del diagnóstico psicopatológico en psicoanálisis puede terminar por hacer del psicoanálisis una culminación de la psiquiatría, en el sentido del predominio de lo clasificatorio por encima de la singularidad, hasta el punto de sostener, en su lenguaje, que:

La actitud diagnóstica es un residuo psiquiátrico en el interior del enfoque psicoanalítico ...Conceptualizando finalmente al sujeto como una mónada cuya naturaleza propia es independiente del medio y de los acontecimientos relacionales, del cual toda la evolución posible está inscrita en el condicionamiento inicial, el diagnóstico de estructura parece no tomar en cuenta que si el orden relacional es fundador para el sujeto, continúa determinando sin cesar su evolución y su presentación del momento [actual]Las aporías del enfoque clínico serán realmente superadas cuando los analistas se hayan liberado, en el sentido de la cura, del psiquiatra (en el mal sentido del término) que dormita todavía en ellos.

La psicopatología psiquiátrica –en ocasiones– se reconvierte en una psicopatología psicoanalítica, donde el lugar que ocupaban las personalidades psicopatológicas, los cuadros, se convierten en estructuras clínicas cerradas, tales como la tríada neurosis, psicosis/perversión. O se transmite el mismo determinismo pero ahora al fantasma, y así nos encontramos con el fantasma del obsesivo, el de la histeria, el de la perversión, etc. Estas estructuras generales corren el riesgo de dejar de lado la singularidad para terminar haciendo *psicoanálisis aplicado*, como incluso en ocasiones le ocurrió al mismo Freud (véase sino la aplicación que hace Freud del Edipo y del deseo de tener un hijo del padre en el caso de la llamada joven homosexual).

Si no se fundamenta en una clínica de lo singular, el psicoanálisis puede caer en este idealismo que se le ha imputado desde diferentes lugares.⁴⁶⁵

462 SOLER, C., *Ibidem*, p. 117.

463 FREUD, S. (1923) “El yo y el ello”, en FREUD, S., *Obras completas*, Volumen XIX, Buenos Aires: Amorrortu, 1989.

464 BERCHERIE, P., *Los fundamentos de la clínica. Historia y estructura del saber psiquiátrico*, Buenos Aires: Manantial, 1986, pp. 215- 216.

Recordamos que hablamos de un hiato causal, es decir, que algo en este determinismo está agujereado. Y en tanto se trata de una elección (cuyas características deben ser desarrolladas) conlleva una dimensión ética, pues pone en juego la *responsabilidad* del sujeto.

En nuestra investigación retomamos la proposición de Sartre, en cuanto a intentar superar el binarismo producido entre lo exterior y lo interior, la situación objetiva y la elección subjetiva. Sartre se pregunta si somos responsables de nuestras enfermedades, y en qué sentido. Desde Freud coincidimos con la pregunta clínico-ética sobre ¿qué parte le toca a usted en el malestar que lo aqueja? Nuestra posición respecto al determinismo psíquico pone en juego entonces, la dimensión ética, en tanto responsabilizamos al sujeto de las elecciones por las cuales está determinado, y nos responsabilizamos a nosotros en tanto formamos parte de la estructura del inconsciente debido a la neurosis de transferencia.

En tanto no hay determinismo absoluto, hay posibilidad del *acto de elección*, o mejor dicho, en tanto hay acto no hay determinismo absoluto.

Acto y decisión: ese poco de libertad

La representación tradicional del sujeto del *libre albedrío*, con su psicología del *motivo*, supone a un sujeto que delibera sobre elementos que le son externos, y sobre los cuales toma una decisión sin ningún condicionamiento.

Ritvo⁴⁶⁶ señala que frente a esta idea, la noción lacaniana de *elección forzada*, nos habla paradójicamente de un sujeto que ya no es el del libre albedrío, sino el de la libertad, en tanto se ve enfrentado a decisiones éticas que lo obligan a elegir en situaciones extremas, tales como el suicidio, la violencia, el goce, etc., decisiones que “lo atraviesan y lo implican sin distancia”.

El sujeto de la libertad, diverso al del libre albedrío, no se enfrenta a dos estados de determinación igualmente posibles, sino a la heterogeneidad de situaciones disimétricas: a la determinación o la indeterminación, o la causa o la ley...⁴⁶⁷

Se trata de una elección forzada, pero no de un determinismo absoluto funcionando autónomamente. En vez de la motivación propia de la psicología, aquí se trata de una *presión, una perentoriedad que es insistente y equívoca*. En tanto no hay determinismo absoluto, entre esta presión y el acto hay un intervalo, que nos enfrenta a lo que se ha conceptualizado como la libertad del salto, en tanto estoy expuesto a la sorpresa, y soy producto de ese acto que me determina retroactivamente.

Como sabemos, la noción de *salto* proviene de la filosofía, de Kierkegaard⁴⁶⁸, quien postula que como la razón no es suficiente, hay un punto donde esta falta de razón es causa del salto (en su filosofía se entiende en el sentido de salto hacia la fe, en tanto no hay evidencia racional para sostener una creencia religiosa). El uso de este concepto

465 DELEUZE, G. y F. GUATTARI, *El Antiedipo. Capitalismo y esquizofrenia*, Barcelona: Paidós, 1985. ... “Estamos hartos de estas historias en la que se está bien por Edipo, enfermo de Edipo y con diversas enfermedades bajo Edipo” (p. 87). Y también, referenciándose en Foucault, sostiene que... “el psicoanálisis no innova, sino que concluye lo que había empezado la psiquiatría del siglo XIX” (p. 54). Cuando los conceptos se convierten en omniexplicativos, en la respuesta general de todas las preguntas, ya se trate del Complejo de Edipo, de la Pulsión de muerte o del Significante, dejan de servir para pensar nada en su singularidad.

466 En este análisis seguimos los planteos de RITVO, J., “Libertad o muerte, la alienación”, en RITVO, J., *La causa del sujeto: acto y alienación*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 1994.

467 RITVO, J., *Ibidem*, p. 21.

468 KIERKEGAARD, S., *El concepto de la angustia*, Buenos Aires: Ediciones Libertador, 2004.

enfatisa que en el acto de decidir estamos siempre frente a la falta de evidencia y de seguridades, puesto que el salto es ruptura de la continuidad, ruptura de la transición, puesto que “entre razón y razón hay intersticios incolmables”.⁴⁶⁹

Así como el determinismo en Freud se juega en términos de las así llamadas *series complementarias*, series que dan intervención al azar, en términos lacanianos, el proceso de la *alienación y la separación* dan cuenta de la constitución del sujeto y se ponen en juego no sólo en los tiempos de la constitución psíquica, sino también en los diferentes momentos en los que el sujeto se enfrenta a las encrucijadas del acto.

Lo que en la teoría llamamos el Otro tiene un punto de no respuesta, es decir, es inconsistente, o mejor dicho, en definitiva ese otro no existe, sino que es un hecho de estructura psíquica suponer su existencia, y la neurosis es la prueba clínica más acabada de ello.

Conclusiones temporales

El camino que tomó la *psicopatología psiquiátrica*, aún la así llamada psicopatología psicoanalítica, corre el riesgo de terminar haciendo una lectura del sujeto bajo una nueva versión de las personalidades, llamadas ahora estructuras clínicas, o fantasmas particulares. La lectura tripartita de sujetos perversos, psicóticos o neuróticos lleva a sustancializar lo que en verdad se trata de una *estrategia del sujeto frente a la castración*.

Como señala Baños⁴⁷⁰ el problema es que se puede llegar a sustentar una “clínica catalogada”, y se termina realizando un deslizamiento “del discurso a la persona”, convirtiendo a las entidades nosográficas en “nuevos soportes de la identidad personal”. Los cuadros psicopatológicos proponen eso, cuadros a contemplar, externos al analista. En la práctica clínica la pregunta por el determinismo es acuciante, y es donde recurrimos a diagnósticos temporales frente a las dificultades de la práctica, tales como: ¿Es prudente comenzar un análisis con esta persona que consulta?, ¿hay riesgo de psicotización o de pasaje al acto?, ¿este síntoma es de este niño o sostiene una verdad parental?

Desde nuestra investigación sostenemos el acento en el concepto de *etiología* freudiana en vez de la de psicopatología, en tanto lo fundamental no está jugado en el campo de determinado tipo de cuadros generales, ni personalidades psicopatológicas. La inspiración de la etiología freudiana trabaja de una manera “altamente individual y móvil”, tomando como modelo la determinación de los síntomas neuróticos debido a representaciones hiperinvestidas, una clínica de la determinación singular.

El diagnóstico tiene un valor clínico, y está situado temporalmente. Por ejemplo, sabemos que puede haber alucinaciones en determinadas neurosis, pero que esto no significa que se alucine en tanto neurótico, sino a pesar de su neurosis, pues se trata de *un momento temporal donde la estructura está en suspenso*.

De la misma forma el determinismo entra en juego cuando pensamos en algunos *acontecimientos* en la vida de los sujetos que terminan produciendo más determinismo que la así llamada estructura. El ejemplo clásico de una madre teniendo un hijo cuando está en duelo por su propio padre, y luego este hijo sufre de una psicosis o una neurosis grave. La contingencia, el azar, pueden convertirse, en determinadas circunstancias, en acontecimiento, y producir una modificación en la estructura.

469 RITVO, J., *Op. Cit.*, supra, nota 15, p. 21.

470 BAÑOS, L., “La estructura, entre la ética y la psicopatología”, en BAÑOS, L. e I. STEINBERG, *Dificultades de la práctica del psicoanálisis*, Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2012.

No fue a causa de la estructura que se produjo este efecto, sino *en tanto la estructura materna queda en suspenso en ese momento*. La temporalidad juega un papel fundamental en la consideración de la determinación, papel que el estructuralismo clásico aplana con su pretensión de que las estructuras pueden ser leídas simplemente desde la sincronía.⁴⁷¹

Siguiendo la imagen de Michel Serres, *hay determinismo, pero éste es fundamentalmente local*, se trata de islas de determinismo en un mar de indeterminación.⁴⁷²

En tanto no hay estructuras cerradas y completas, en tanto el analista forma parte del inconciente, y por lo tanto forma parte de la estructura, decimos que hay un hiato en la estructura que está abierto al porvenir, al acto analítico, y por lo tanto a ese “poco de libertad” que nos promete el psicoanálisis.

Bibliografía

- BAÑOS, L., “La estructura, entre la ética y la psicopatología”, en BAÑOS, L. e I. STEINBERG, *Dificultades de la práctica del psicoanálisis*, Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2012.
- BERCHERIE, P., *Los fundamentos de la clínica. Historia y estructura del saber psiquiátrico*, Buenos Aires: Manantial, 1986.
- CEBALLOS, J., “La estructura en psicoanálisis. Influencia y diferencia del estructuralismo”, en SOLER, C., BORDENAVE, V., KURI, C. y otros, *El sujeto en la experiencia analítica. Segundas jornadas de intercambio*, Rosario: UNR Editora, 2000.
- FREUD, S. (1912) “Sobre los tipos de contracción de neurosis”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen XII, Buenos Aires: Amorrortu, 1986.
- (1937) “Análisis terminable e interminable”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen XXIII, Buenos Aires: Amorrortu, 1990.
- (1913) “La disposición a la neurosis obsesiva. Una aportación al problema de la elección de neurosis”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen XII, Buenos Aires: Amorrortu, 1986.
- KIERKEGAARD, S., *El concepto de la angustia*, Buenos Aires: Ediciones Libertador, 2004.

471 CEBALLOS, J., “La estructura en psicoanálisis. Influencia y diferencia del estructuralismo”, en SOLER, C., BORDENAVE, V., KURI, C. y otros, *El sujeto en la experiencia analítica. Segundas jornadas de intercambio*, Rosario: UNR Editora, 2000.

472 SERRES, M., *El paso del noroeste*, Madrid: Editorial Debate, 1991, p. 63. “El desorden inunda el mundo y la visión del mundo, como observadores y como trabajadores, estamos inmersos en él. Figura de esta revolución los meteoros, olvidados, vuelven, el orden del mundo no es más que medio entre la profusión del universo y la de las nubes, el orden de la tierra es medio entre la profusión de las turbulencias y la de los remolinos en la caja negra de las cosas. Hoy debemos proponer un modelo nuevo para nuestros nuevos problemas. Hay orden en el desorden, hay desorden en el orden. Nuestras redes están inmersas localmente en las nubes, nuestras estructuras en las distribuciones, como archipiélagos en el mar. Pero también hay nubes en las redes, y mar entre las islas. Este modelo es sin embargo demasiado escenográfico, parece aún inmerso en un espacio global del que nada sabemos, es también casi estático. Una vez más debemos meditar sobre el tiempo. De hecho, en los bordes comunes del sistema ordenado, casi estable, y el desorden que lo rodea y lo penetra, y del que quizá jamás sabremos si se debe a las cosas o a nuestra ignorancia, en los bordes comunes del ruido de fondo y de la señal, de lo confuso falto de sentido y del lenguaje, en los bordes comunes de lo indiferenciable y de lo diferenciado, de la diseminación y de la siembra, en la costa entre tierra y agua, ocurren procesos anabólicos o catabólicos, o metabólicos, procesos que son nuestros primeros problemas. El orden cae en el desorden, y a veces nace de él”.

- KURI, C., “La contingencia y lo inconsciente, el psicoanálisis y la vida”. Desgrabación sin corrección del autor. Conferencia dictada en el marco del ciclo *El psicoanálisis en lectura*. Buenos Aires: 2011.
- *Contingencia e inconsciente. (Determinación y decisión, a partir del problema de la causalidad y la ‘elección de neurosis’*, Proyecto de investigación, SCyT, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, 2011.
- *Contingencia e Inconsciente. Derivaciones de la tensión entre ética y psicopatología*, Resumen presentado en Posdoctorado, 2012.
- NAJMANOVICH, D., *La metamorfosis de la ciencia. Reflexiones sobre el pensamiento de Illia Prigogine*, en <<http://pensamientocomplejo.org/docs/files/Metamorfosis%20de%20la%20ciencia%20-%20Najmanovich.pdf>> [Consulta: 8 de agosto de 2012]
- RITVO, J., *La causa del sujeto: acto y alienación*, Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 1994.
- *Repetición: azar y nominación*, Rosario: Editores de La Perra, 1994.
- “Acto, decisión, alienación”, en *Conjetural N° 38*, Buenos Aires: 2002, pp. 19- 32.
- *El laberinto de la feminidad y el acto analítico*, Rosario: Homo sapiens Ediciones, 2009.
- “Problemas de método I. Singularidad y nosografía”, en RITVO, J. y otros, *Argumentos I*. Rosario: EPSF, 1982.
- *Figuras de la feminidad*, Buenos Aires: Letra Viva. 2009.
- PRIGOGINE, I. y otros, *Proceso al azar*, Buenos Aires: Tusquets Editores, 1992.
- PRIGOGINE, I., *¿Tan sólo una ilusión? Una exploración del caos al orden*, Barcelona: Tusquets Editores, 1993.
- SERRES, M., *El paso del noroeste*, Madrid: Editorial Debate, 1991.
- SOLER, C., “La elección de la neurosis”, en SOLER, C., *Finales de Análisis*, Buenos Aires: Manantial, 1980.

Contingencia e Inconciente – Avance

Alex Dal Molin
Grupo de Investigación: PSI 242
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

El presente resumen no remite a un trabajo más amplio, es sólo un avance informativo de la labor realizada a la fecha en el marco del subgrupo que integro.⁴⁷³

La contingencia, o lo accidental se define como algo posible pero no necesario. Por tanto, decimos que algo es contingente cuando puede o no ser, ocurrir, presentarse, etc. Sabemos que Lacan replantea las modalidades aristotélicas: contingente *versus* necesario y posible *versus* imposible, proponiendo: contingente *versus* posible y necesario *versus* imposible, a partir de lo que conocemos como ‘cuadro de la sexuación’.⁴⁷⁴ Cuestión que resulta de la función fálica y el uso lógico de la negación y la escritura.

Recuperamos un caso planteado por Freud en el que hay un viraje de la histeria de angustia a la neurosis obsesiva en una paciente a partir de la esterilidad e impotencia de su marido.⁴⁷⁵ (¿Contingencia?)

Al problema de la elección de neurosis comenzamos a trabajarlo desde una *Conferencia* de Colette Soler. De allí extraemos lo relativo al concepto lacaniano de ‘elección forzada’ y, respecto de la posición del sujeto, lo que puede considerarse decisivo en el conflicto Yo – pulsión, propio de la conceptualización freudiana, esto es: la defensa (también destacado por Lacan en su Respuesta al Informe de Lagache).⁴⁷⁶

De la respuesta de Lacan a dicho *Informe*,⁴⁷⁷ en función de los temas de esta investigación, vale recordar:

La demanda introduce la carencia del sujeto en lo real y oblitera la necesidad en pulsión, antes de toda estructura cognoscitiva. Es el drama que introduce el verbo como carencia del sujeto. La introyección es de lo simbólico y por esa carencia una imagen soporta el deseo, esto es lo imaginario: la proyección.

Introyección y proyección alternan en el juego de la objetivación. Para Lagache habría un yo objeto del otro y un yo sujeto, la diferencia es que desde Lacan el sujeto es producto de la incidencia significativa, del corte que marca el *fading* que cederá el brillo al objeto en el fantasma.

Tres características del Ello acertadamente observadas por Lagache: inorganicidad, ausencia de negación y contradicción y silencio de la pulsión de muerte. Esto es así sólo por la estructura significativa, sólo por su organización sincrónica que se mantiene en su despliegue diacrónico.

El sujeto surge de la defensa del Yo ante lo pulsional, ya que sin el Yo el sujeto sería sólo un agujero en el Ello.

473 Con los colegas Susana Sánchez, Analía Ortega y Jorge Ceballos.-

474 LACAN, J., *El Seminario. Libro 20. Aun*, Buenos Aires: Paidós, 1981.

475 FREUD, S. (1913) “La predisposición a la neurosis obsesiva”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen XII, Buenos Aires: Amorrortu, 1979.

476 SOLER, C., “La elección de la neurosis”, en SOLER, C., *Finales de Análisis*, Buenos Aires: Manantial, 2011.

477 LACAN, J., “Observaciones sobre el informe de Daniel Lagache: Psicoanálisis y estructura de la personalidad”, en LACAN, J., *Escritos 2*, México: Siglo XXI, 1975.

Esto es importante a la hora de considerar el juicio y la decisión, puesto que en psicoanálisis no sólo hay el juicio del Yo en función de la realidad y la defensa, sino que también hay un juicio primario relativo a las vías de facilitación que da lugar a que todo juicio ya sea un redoblamiento (afirmación - existencia).

Esto es esencial para nuestro trabajo al considerar el problema del acto, la decisión y la contingencia.-

Palabras clave: contingencia - elección - juicio - acto

El juego del determinismo en el psicoanálisis

Luis Pablo Seit
Grupo de Investigación: PSI 242
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

El psicoanálisis nos muestra cómo un sujeto presenta sobre la base de una idea de destino (determinismo clásico), sus elecciones (de objeto) realizadas a partir de una legalidad (complejo de Edipo y del complejo de castración). La elección que teoriza el psicoanálisis tiene que ver con una elección forzada que llamamos alienación.

El trabajo psicoanalítico rompe con el determinismo clásico ya que no se presenta como libre albedrío como una ética que articula lo inconciente y el deseo.

Palabras clave: psicoanálisis - determinismo - destino – elección

Determinismo clásico y Edipo

En este artículo vamos a presentar un recorte del modo en que el psicoanálisis analiza el destino, el determinismo, la elección y la alienación, señalando algunos efectos de estos temas en su relación con la ética.

Para introducir la propuesta, partimos de un párrafo de Freud donde plantea que la fuente de la ética o la legalidad que se *impone* al sujeto se relaciona con el complejo de Edipo y con su heredero el Superyó, ya que el complejo está destinado a fracasar.

En el curso del desarrollo infantil que lleva a la progresiva separación con respecto a los progenitores, va retrocediendo la significatividad personal de estos para el superyó. A los imagos que restan de ellos se anudan después los influjos de maestros, autoridades, héroes, elegidos como modelos, cuyas personas no necesitan ser introyectadas por el yo, que ha devenido más resistente. La última de esta serie que empieza con los progenitores es el oscuro poder del destino, que sólo los menos de nosotros podemos concebir como impersonal... la Μοίρα [destino] de los griegos por la pareja divina Λόγος χ αί Αναγκη [razón y necesidad], pero todos los que transfieren la guía del acontecer universal a la Providencia, a Dios... y a la Naturaleza (...) no obstante ser los más exteriores y... de creerse enlazados... por ligazones libidinosas... la angustia realista de muerte... [viene] de una concepción como ésta, parental, del destino...⁴⁷⁸

En este pequeño párrafo, Freud nos muestra un análisis de aquello que en filosofía se conoce como determinismo, partiendo de los relatos de sus pacientes y de elementos tales como el destino, Dios y la angustia ante la muerte (o el fin). Estos elementos son presentados tanto desde una ligazón libidinal y del acontecer universal como desde la legalidad propia de una instancia psíquica: el Superyó.

Al alejarse de las figuras paternas, el sujeto encuentra un sustituto –Dios o el Destino– que le “marca un ritmo”. O por decirlo de otra manera: el sujeto es más *libre* cuanto más se aleja de los padres, encontrándose dominado por una nueva *legalidad*. Tomando el ejemplo de Mayo del '68, Lacan habla de un Amo que ha sido sustituido por otro Amo.

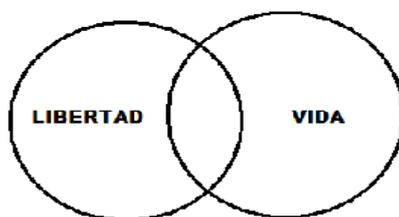
478 FREUD, S. (1923) “Problema económico del masoquismo”, en FREUD, S., *Obras completas*, Volumen XIX, Buenos Aires: Amorrortu, 2008, pp. 173- 174.

Por su parte, Freud habla del destino presentándolo como *anatomía* marcada por la angustia de muerte y la castración que se muestra en la diferencia entre los sexos, donde la fase fálica es contemporánea al complejo de Edipo. Y que emerge cuando el sujeto tiene que realizar una elección entre su objeto de deseo y el interés narcisista. En ese instante, Freud cuestiona si esta elección se produce por herencia o se debe a algo accidental (casualidad del destino), mostrando que la estructura que genera las elecciones subsiguientes se vincula al fracaso del Edipo y puede volver a presentarse como un síntoma. De este modo, Freud se pregunta si hay determinismo en el pensamiento y en la causación de la formación del síntoma.

El determinismo que aparece en la modernidad con el nacimiento del pensamiento científico a partir de la ciencia galileana y de Descartes, se presenta desde el orden del universo como el funcionamiento de una máquina. Lacan recuerda el título del libro de Julien Offray de La Mettrie (*El hombre máquina*) afirmando: “las máquinas que nos interesan... están hechas... con palabras... es el mundo simbólico [que] constituye el ser del sujeto”.⁴⁷⁹

Al aparecer lo simbólico, todo se incluye bajo la legalidad de la palabra: ausencia o presencia, par o impar, posibilidad o imposibilidad. Y esta legalidad significante se puede presentar como determinismo clásico ($A \rightarrow B$) aun en los juegos de diferencias y de ruptura de la complementariedad de términos o de causalidad. Frente a esto, el psicoanálisis “no es... un determinismo verdadero”.⁴⁸⁰ Lacan exhibe el juego entre determinismo y el azar. Este juego aparece tanto en la formación de los síntomas como en la conformación de la serie transferencial. Además marca un encuentro entre lo interno (conformado por la historia de cada sujeto) y lo que encuentra en el exterior (en la realidad), ya que el psicoanálisis nos ha enseñado que hay una continuidad entre lo externo y lo interno.

Para Freud, la “elección, no obstante [de] ser totalmente libre, va a recaer, según nuestra interpretación... [en] la sustitución de un elemento por su antítesis...”,⁴⁸¹ proponiendo que la elección “libre... no es... libre”.⁴⁸² Es decir, que la elección trabaja sobre opuestos, lo que Lacan va a llamar oposición significante. Sobre esto se realiza una elección forzada, la alienación, en una dialéctica que se va a formar sobre la reunión y la expulsión. Tomemos algunos ejemplos que nos da el psicoanálisis a partir del siguiente esquema:



Lo mismo sucede con el complejo materno donde el sujeto decide entre:

479 LACAN, J. (1954-1955) *El Seminario. Libro 2. El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*, Buenos Aires: Paidós, 1990, p. 77.

480 *Ibidem*, p. 437.

481 FREUD, S. (1913) “El tema de la elección de un cofrecillo”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Libro 14, Buenos Aires: Losada, 1977, p. 1873.

482 *Ibidem*, p. 1874.

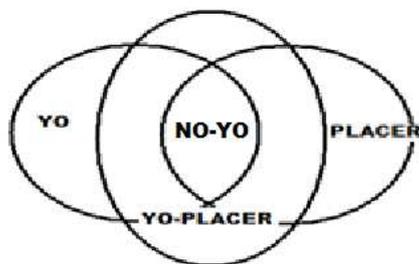
...*Madre y prostituta*... en lo inconsciente suelen confundirse en uno solo... [y] la conciencia nos [lo] ofrece... disociado... compatible con su vida sexual... diciendo: posible que tus padres y otras personas... hagan eso; pero los míos no... [presentándose esto en]... el complejo de Edipo.⁴⁸³

Aquí se presenta un problema con la excepción, ya que Lacan la relaciona con la negación, es decir, con una operación subjetiva y de verdad en relación al objeto, que a su vez marca una lógica en relación al *fantasma*. Para trabajar el tema de la negación que marca una exclusión, se puede utilizar una regla lógica de las conocidas leyes de De Morgan:

$$\neg A \vee \neg B$$

$$\neg (A \wedge B)$$

Lacan ejemplifica esto trayendo a cuenta la metapsicología freudiana en la presentación del siguiente gráfico:



Aquí podemos ver formarse una especie de reunión entre *Ich* y *Lust*, que da como resultado *Lust-Ich* excluyendo una parte perdida, la cual se juega a partir de una negación: el *Unlust*. El *Un* se presenta como una negación y podríamos ir más lejos al decir como marca de lo reprimido. Es decir, una parte del placer está incorporada y otra no.

Freud relaciona la polaridad yo - no-yo permitiendo una reunión entre contrarios $A \wedge \neg A$ que Kant pensaba previamente sólo para el sistema jurídico.

Para Freud esto aparece en lo que es:

La fusión entre opuestos por obra del trabajo del sueño, es análogo... al llamado... sentido antitético de las palabras primordiales en las lenguas más antiguas... [lo] ambiguo.⁴⁸⁴

En la topología lacaniana también aparece lo ambiguo. Un ejemplo se da en el llamado “borde transformado”⁴⁸⁵ que presenta una “ambigüedad entre uno y dos”⁴⁸⁶ en relación al objeto, ya que este último se manifiesta bajo esta estructura signifiante de *presencia o ausencia*. Otro ejemplo son las dos madres que, según Lacan, aparecen en el caso Juanito, en Leonardo Da Vinci y en los hombres (entre la madre y la prostituta).

483 FREUD, S. (1915): “Sobre un tipo de la elección de objeto en el hombre”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Libro 12, Buenos Aires: Losada, 1977, p. 1628.

484 FREUD, S. (1915-1916) “Conferencias de introducción al psicoanálisis”, en FREUD, S., *Obras completas*, Volumen XV, Buenos Aires: Amorrortu, 2008, p. 210.

485 LACAN, J. (1960-1961) *El seminario. Libro 10. La angustia*. Buenos Aires: Paidós, 2006, p. 111.

486 *Ibidem*.

De esta manera, Freud dice que se expresa una causalidad psíquica de la verdad, que es parte de la operación de alienación, que necesariamente sigue a una contingencia. Que algo deje de no inscribirse, de manera que el significante insista al repetirse por el inconsciente, esclarece retroactivamente la legalidad que subyace a dicha repetición.

Entonces, el determinismo que teoriza Freud se vincula con esta nueva causalidad que va a permitir una asociación a partir de un saber no sabido por el sujeto y de lo que va sucediendo en la experiencia de la repetición, en la necesidad que se va articulando con la posibilidad que marca una diferencia en el aparato psíquico.

Problema de la elección

El problema de elección emerge desde una *lógica* dilemática que Lacan llama el VEL de la alienación. Pero lo más importante es que para el psicoanálisis esta elección es una elección forzada. De esta manera, a partir de la lógica que la filosofía empieza a forjar desde las llamadas figuras clásicas –como el silogismo– y que Lacan llama silogismo del deseo, aparece la estructura de que algo se une a otra cosa sin relación alguna, mostrando resultados muy raros, que podrían ser semejantes a los que se exhiben en los síntomas (o incluso en los sueños). Vemos así una relación entre lógica, causalidad y ética. Y podríamos decir que es una relación que se nos muestra además en el juego de lo posible, lo imposible, lo contingente y lo necesario. Es decir, entre la temporalidad y la ética. En este trabajo vamos a tratar de desarrollar un pequeño esbozo de esta relación.

Freud nos advierte que el inconsciente es independiente del tiempo (a-temporal) pero el mismo Freud descubre que esta instancia psíquica presenta una lógica. Es decir, que a partir de romper con la causalidad que tiene cada sujeto y con la idea de tiempo clásica tal como es desarrollada por Immanuel Kant, aparece la pregunta: ¿por qué tal cosa continúa a otra?

Uno de los conceptos que ha planteado Freud sobre la temporalidad es la regresión que se relaciona tanto con la reorganización de los recuerdos como con el orden temporal y otro concepto es la repetición. Si no se puede recordar algo, aparece de manera sustitutiva ingresando en el plano de una posible inscripción. Esto puede observarse en el planteamiento freudiano de la *Carta 52* donde se alude a una transcripción con una posibilidad - imposibilidad de traducción.

Otro modo en que aparece lo modal se da en el juego entre posibilidad e imposibilidad que supone la necesaria elección del interés narcisista ante la posibilidad de la castración y la imposibilidad del deseo incestuoso con la madre en el Edipo.

El neurótico presenta una imposibilidad en relación con la conciencia moral, pero principalmente en relación con su objeto (relación sexual o relación entre los sexos), ya que la lógica que nos ha enseñado Jacques Lacan señala el modo en que la complementariedad rechaza algo. Esta idea de completud es la ilusión propia del neurótico como unión generada por el amor, pero también por la identificación. De todos modos, lo posible puede reaparecer en relación con ese saber y verdad irrumpiendo entre el sujeto y el otro.

Determinismo y azar

Cabe destacar lo que anteriormente habíamos mencionado del nuevo determinismo que Freud encuentra a partir de lo inconsciente, ya que para el sujeto, en el trabajo analítico, hay:

Retorno de un complejo [inconsciente] para él desconocido... la ocurrencia inmediata... por fuerza ofrece lo buscado o lleva a ello, pues podría ser enteramente caprichosa y descolgada, y que si yo espero que las cosas sean de otro modo no sería... existía profundamente arraigada en ustedes una creencia en la libertad y en la arbitrariedad psíquica, creencia en un todo acientífica y que debe ceder ante el reclamo de un determinismo que gobierna también la vida anímica. Si al preguntado se le ocurre esto y no otra cosa, les ruego que lo respeten como a un hecho. Pero no estoy contraponiendo una creencia a otra. Puede demostrarse que la ocurrencia que el preguntado produce no es arbitraria, ni indeterminada, no está desconectada de lo que buscamos... Cuando exhorto a alguien a decir lo que se le ocurre sobre un elemento determinado... le estoy pidiendo que se abandone a la asociación libre reteniendo una representación... y que excluya a ésta... existe un grado mayor de libertad en la asociación... cuando abandono incluso esa representación... se evocan asociaciones urdidas con el nombre que emergió; ellas ya no son del todo libre sino que... quedan desde ese momento ligadas...

487

De esta manera, Freud nos muestra que este oxímoron que él crea uniendo asociación y libre revela un nuevo determinismo a partir de la experiencia analítica que es la experiencia del inconsciente. Aludimos a esas representaciones que según Freud podrían tener cargas libres o que presentan condensación y desplazamiento pudiendo asociarse al pasar por un decir (cargas ligadas).

A partir de la interpretación se puede avanzar en el sentido del síntoma, el cual aparece con falsos enlaces en las asociaciones. La compulsión a la asociación que manifiesta el sujeto en torno a ciertas identificaciones que fueron formadas a lo largo de la historia se presenta también en la repetición, porque la repetición es solidaria con el concepto de inconsciente y también con el de síntoma. El psicoanálisis nos indicaría realizar la operación inversa: llegar al sentido inconsciente del síntoma mediante el trabajo analítico de acuerdo al descubrimiento freudiano de la multivocidad de las palabras que seguirían con aquella lógica del determinismo que planteaba Freud en su nueva idea de razón

Bibliografía

- FREUD, S. (1913) “El tema de la elección de un cofrecillo”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Libro 14, Buenos Aires: Losada, 1977.
- (1915): “Sobre un tipo de la elección de objeto en el hombre”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Libro 12, Buenos Aires: Losada, 1977.
- (1915-1916) “Conferencias de introducción al psicoanálisis”, en FREUD, S., *Obras completas*, Volumen XV, Buenos Aires: Amorrortu, 2008.
- (1923) “Problema económico del masoquismo”, en FREUD, S., *Obras completas*, Volumen XIX, Buenos Aires: Amorrortu, 2008.
- LACAN, J. (1954-1955) *El Seminario. Libro 2. El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*, Buenos Aires: Paidós, 1990.
- (1960-1961) *El seminario. Libro 10. La angustia*. Buenos Aires: Paidós, 2006.
- (1964) *El Seminario. Libro 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*, Buenos Aires: Paidós, 1995.
- (1966-67) *Seminario 14. La lógica del fantasma*. Inédito. Mimeo.

EL(S)A, una investigación de Lacan a partir del impasse freudiano

487 FREUD, S., *Op. Cit.*, supra, nota 7, p. 96.

Resumen

Freud reconoció, en *Análisis terminable e interminable*⁴⁸⁸ una roca, la de la castración, como obstáculo para ir más allá de la repetición edípica, a lo que se suma la intensidad de la exigencia pulsional como poderoso factor que condiciona los resultados de un análisis. Estas dos dimensiones fueron retomadas por Lacan en el *grafó del deseo*, poniendo en relación cuatro elementos (el deseo del Otro, el fantasma, la pulsión y el significante del Otro tachado) con las diferentes significaciones que puede tener S(A). Así, comenzaba una investigación a partir del fantasma y la pulsión, que le permitió a Lacan ir más allá de aquella aporía freudiana, a través de lo que del deseo y del goce se puede leer, en la medida en que se escribe un detalle en cada sesión. El valor de lo escrito en cada análisis, de letras en el borde del sinsentido, ya había sido señalado por Lacan tempranamente con S(A), puerta que inventó para atravesar aquellos obstáculos que Freud supo reconocer con tanta precisión.

Palabras clave: S(A) - pulsión - goce - deseo - castración

488 FREUD, S. (1937) "Análisis terminable e interminable", en FREUD, S., *Obras completas*, Vol. XXIII, Buenos Aires: Amorrortu, 1980, pp. 221 - 254.

Consentimiento informado y formación del psicólogo

Sergio Sklarevich
Grupo de Investigación: PSI 221
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

El principio de consentimiento informado ha cobrado particular relevancia en el campo de la Salud Mental de nuestro país. En primer lugar, a partir de su introducción, desde hace un poco más de diez años, en los Códigos de Ética de las asociaciones profesionales pertenecientes a dicho campo, y en segundo lugar, más recientemente, a partir de la Ley de los Derechos del Paciente en su Relación con los Profesionales e Instituciones de la Salud (Ley N° 26529) y la Ley Nacional de Salud Mental (Ley N° 26657); leyes sancionadas en 2009 y 2010, respectivamente. Por otra parte, el Estado regula las distintas prácticas profesionales a partir de las normativas que tienen como objeto establecer los estándares de la formación. En el caso de las Carreras de Psicología, estos estándares se rigen por la Resolución 343/09 del Ministerio de Educación, tendiente a instrumentar lo dispuesto en los Artículos N° 43 y 46, inciso b) de la Ley de Educación Superior. Nuestro trabajo pretende exponer y analizar los desafíos que plantea el principio de consentimiento informado a la formación profesional del psicólogo, considerando los contenidos curriculares básicos presentes en la citada Resolución y la especificidad del campo de la Salud Mental.

Palabras clave: consentimiento informado - normativa de fuente deontológica y jurídica - formación profesional - salud mental

Inconmensurabilidad, ética y salud mental

Mariela Ragone
Grupo de Investigación: PSI 221
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

Este trabajo pregunta por la posible inconmensurabilidad de dos discursos. Por un lado, un discurso propio del terreno de las normas, las prescripciones y las regulaciones que, en este caso, afectan el campo de la ética y de la Salud Mental y, por otro lado, un discurso propio del terreno de la producción intelectual del psicoanálisis.

No obstante, creemos que esa imposibilidad de homogeneización categorial entre discursos, no quita que sean posibles y necesarias tomas de decisiones que permitan hacer un puente entre ellos y encontrar modos de interacción efectivos entre los campos que éstos definen y que apelan al respeto por los derechos humanos.

Palabras clave: inconmensurabilidad - ética - salud mental - derechos humanos

Presentación

Este trabajo surge de una pregunta sobre la posible inconmensurabilidad de dos discursos. Por un lado, un discurso propio del terreno de las normas, las prescripciones y las regulaciones que, en este caso, afectan el campo de la salud mental y, por otro lado, un discurso propio del terreno de la producción intelectual del psicoanálisis. Utilizamos la noción de inconmensurabilidad en un sentido específico, para abordar la contradicción que se genera entre el discurso organizado con las reglas propias del psicoanálisis y el hecho de que la práctica obliga al psicoanalista, como profesional, a enmarcarse en un discurso con reglas extradisciplinarias. Encontramos una distancia entre dichos discursos, y también puntos en común: ambos se abocan al dolor psíquico y dan cuenta de formas de intervención sobre el sufrimiento humano. En un sentido más amplio, la inconmensurabilidad remite a la imposibilidad de relacionar con la misma medida magnitudes diversas. La epistemología y la filosofía de la ciencia se han valido de esta noción para marcar la imposibilidad de establecer relaciones y comparaciones entre diferentes teorías científicas aunque se presenten como maneras de decir diferentes acerca de un mismo objeto.⁴⁸⁹ En el presente trabajo, no obstante, creemos que esa imposibilidad de homogeneización categorial entre discursos, no quita que sean posibles y necesarias tomas de decisiones que permitan hacer un puente entre ellos, y encontrar modos de interacción efectivos entre los campos que éstos definen.

En referencia al camino normativo, señalaremos algunas cuestiones enunciadas en el Código de Ética de la FePRA y en la Ley Nacional de Salud Mental N° 26657. Respecto al camino psicoanalítico, nos detendremos en la noción de sublimación. Tanto el aspecto normativo como el psicoanalítico apelan a un conocimiento verdadero, o al

489 En 1962, Thomas Kuhn y Paul Feyerabend, de manera independiente, introdujeron la noción de inconmensurabilidad en la filosofía de la ciencia. Kuhn, al explicar el desarrollo del conocimiento científico mediante cambios de paradigma, sostiene la inconmensurabilidad de teorías entre paradigmas diferentes. Feyerabend señala que quien sostiene la idea de conmensurabilidad entre teorías diferentes lo hace llevado por el deseo de negar la irracionalidad considerada por él como parte de la ciencia. Dos libros clásicos desde los cuales se pueden abordar estos temas son: KUHN, T., *La estructura de las revoluciones científicas*, México: FCE, 1975; y FEYERABEND, P., *Tratado contra el método: Esquema de una teoría anarquista del conocimiento*, Buenos Aires: Orbis, 1984.

menos eficaz, para la resolución de problemas planteados en el campo de la salud mental. En este sentido, el discurso normativo y el discurso del psicoanálisis recurren a alguna forma de cientificidad en sus enunciados para intervenir sobre un objeto no del todo delimitado: el padecimiento mental.

El psicoanálisis como teoría se pone en acto también en una práctica profesional, y es ésta la que, en alguna medida, lo conecta con una disciplina distinta: la psicología. Es justamente la psicología lo que enmarca, en muchos casos, la práctica profesional, ya que los psicoanalistas legitiman su hacer mayoritariamente a través de la posesión de un título de psicólogo y formando parte de un Colegio o Asociación profesional. Desde esta perspectiva, la práctica del psicoanalista se fusiona con un estilo más estandarizado de psicología. Aunque de manera involuntaria, este campo ajeno se impone –no sin resistencia– al psicoanalista cuando establece un *contrato* terapéutico, hace un diagnóstico, estipula y cobra aranceles a través de consultas privadas, de obras sociales, o bien, cuando trabaja en el ámbito de la salud pública.

La inclusión de la teoría psicoanalítica en el ámbito de la salud mental conduce a los profesionales a tener que dar cuenta hasta dónde es posible una acción eficaz en un terreno tan complejo como éste, particularmente, en lo que hace al sufrimiento mental. Aquí no nos detendremos a considerar los aspectos relacionados con la eficacia o los resultados del psicoanálisis, sino que intentaremos pensar en qué medida una noción como la de sublimación chocaría –en su configuración– con los estándares de *cientificidad* demandados por las regulaciones vigentes en el ámbito de la salud mental.

Para ser más precisos, partimos de la reiterada insistencia presente en el Código de Ética de la FePRA sobre la idoneidad en cuanto a la formación teórica y la continuidad demandada respecto de la misma a los psicólogos; y a lo que enuncia la Ley Nacional de Salud Mental N° 26657 en relación a los derechos de las personas con padecimiento mental respecto de: “recibir una atención basada en fundamentos científicos ajustados a principios éticos.”⁴⁹⁰ De algún modo, la construcción de esta noción central del psicoanálisis ilustra, en parte, acerca de la manera en que éste configura sus nociones de una forma muy particular, que no se referencia exclusivamente en la lógica predominante del llamado *pensamiento científico*. Entonces, ¿cómo pensar la ambivalencia del psicoanálisis ante el discurso “científico” en que intentan sustentarse los enunciados de la Ley Nacional de Salud Mental N° 26657 y el Código de Ética de la FePRA sin empeñarnos en abrazar o negar esta teoría en su totalidad? Desde esta perspectiva, nos preguntamos por la noción de sublimación, ya que se trata de un tema que, a partir de la obra freudiana, despliega un cruce de ideales culturales que cubren problemas tanto éticos como estéticos.

Lectores de la obra de Freud como Ricoeur y Lacan coinciden en considerar que la noción de sublimación es un problema no resuelto por Freud, ya que si bien a lo largo de su obra esta noción ha sido trabajada, no hay un ensayo en el que específicamente haya sido enunciada como concepto. La noción de sublimación no queda circunscripta, en la obra freudiana, como un concepto, ni bajo la forma propia de la tradición platónica –en la que los conceptos sirven para reconocer los objetos de la experiencia–, ni en el sentido de la tradición kantiana –en la que los conceptos sin experiencias son vacíos y las experiencias sin conceptos son ciegas–, ni tampoco en una vertiente filosófica en la cual los conceptos son el elemento que media entre el signo lingüístico y el significado

490 Ley de Salud Mental N° 26657. Promulgada el 2 de Diciembre de 2010. Publicada en el Boletín Oficial el 3 de Diciembre de 2010, Capítulo 4, Punto c).

o cosa significada por el signo.⁴⁹¹ En definitiva, la sublimación –más que expresar una abstracción o representación mental en la que la realidad es circunscripta por el concepto– se presenta como una noción muy precisa, pero al mismo tiempo, siempre enigmática. Por ejemplo, en algunos textos metapsicológicos,⁴⁹² Freud expone la sublimación como camino alternativo de la pulsión frente a la represión y al síntoma, pero en otros lugares de la obra freudiana, el acento está puesto en el hecho de que no es posible pensar el psiquismo sin represión.

Sublimación, dolor y placer en la teoría psicoanalítica

En una de sus definiciones posibles, la sublimación designa –para Freud– un mecanismo psíquico consistente en la renuncia o el desvío de las pulsiones bajo la presión de la cultura. Según esta definición, a través de la sublimación se orienta la energía de las pulsiones hacia fines socialmente aceptados y valorados. De este modo, la sublimación es la fuente de las obras de arte, de la formación de ideales morales, de las actividades creadoras e intelectuales, así como de las actividades sociales idealistas. Estas creaciones pueden, en consecuencia, ser consideradas fruto del encausamiento de impulsos y deseos inconscientes prohibidos. Este proceso de sustitución compensaría la renuncia a la pulsión que ha sido desviada.

Desde otra perspectiva, cabe detenernos en el criterio de Ricoeur, quien señala que las cuestiones no resueltas sobre el origen de la ética en psicoanálisis devienen de que si hay en Freud un concepto de identificación, simultáneamente encontramos que en su obra: “la sublimación aparece como problema no resuelto, especialmente en el sentido de que nunca alcanza estatuto conceptual.”⁴⁹³ Para Ricoeur, Freud habría privilegiado aspectos éticos relacionando a la sublimación, en primer término, con las formaciones reactivas como la vergüenza y el pudor, y en una segunda instancia, con la identificación. Por su parte, Ricoeur, aborda el problema de la sublimación y del objeto cultural analizándolo desde la dialéctica. Así, propone interpretar la cultura como el medio objetivo en el que se sustancia la gran empresa de la sublimación, con valor doble de encubrimiento y descubrimiento. Considera a la educación como parte del movimiento por el que se saca al hombre de su infancia, promoviendo una conciencia de sí al transformar, a través de las costumbres, la llamada primera naturaleza en segunda naturaleza que se presenta como: “vuelta de la libertad a la naturaleza mediante la reasunción del deseo en la obra cultural”.⁴⁹⁴

Podemos hacer un último comentario con respecto a la posición de Ricoeur, quien señala cierto parentesco entre sublimación e identificación que permitiría vincular el enigma irresuelto de la sublimación con el nacimiento mismo de la conciencia de sí en la dialéctica del deseo. Sin embargo, esto no significa la resolución de un problema, ya que la teoría freudiana no tendría un elemento teórico que explique “la dialéctica absolutamente primordial entre el deseo y lo otro diferente del deseo”.⁴⁹⁵

491 No será objeto de este trabajo, sin embargo nos parece importante señalar que Georges Canguilhem al abordar la constitución de conceptos modernos como normal, patológico, reflejo, etc., se ha constituido en un referente para temas relacionados con las ciencias médicas. Su obra puede ser pensada, en tanto epistemología conceptual, como matriz de análisis de estos temas.

492 FREUD, S. (1915) “Pulsiones y destinos de pulsión” en FREUD, S., *Obras completas*, Volumen XIV, Buenos Aires: Amorrortu, 1997.

493 RICOEUR, P., *Freud: una interpretación de la cultura*, Buenos Aires: Editorial Siglo XXI, 2007, p. 423.

494 RICOEUR, P., *Op. Cit.*, supra, nota 5, p. 458.

495 *Ibidem*, pp. 428- 429.

Por otra parte, para Lacan, la sublimación –en tanto creadora de valores socialmente reconocidos– debe ser juzgada como un problema ético.⁴⁹⁶ En realidad, se trata del problema del dolor y del placer y del encuentro con la *cosa*. En el *Seminario 7* presenta dos visiones de la ética. Por un lado, considera la visión de Kant, quien en 1788 planteaba que la única definición de acción moral es la que surge de la conocida fórmula: “Haz de modo tal que la máxima de tu acción pueda ser considerada como máxima universal”. Por otro lado, hace referencia a un planteo ético de Sade, en 1795, que formula en *La filosofía del tocador* una suerte de “ética radical” surgida de una idea de “sociedad natural” en la que, al disponer todos de igual apertura, sería posible tomar “como máxima universal de nuestra acción el derecho a gozar de cualquier prójimo como instrumento de nuestro placer”. Esta máxima, sostendría una ética que –en el extremo de su radicalización– eliminaría el sentimiento moral. La observación de Lacan es que, precisamente, en su extremo, el mundo de Sade es pensable como una de las “realizaciones posibles de un mundo gobernado por una ética radical, por la ética kantiana tal como se inscribe en 1788”.⁴⁹⁷ Según Lacan, en el tercer capítulo de la *Crítica de la razón práctica*, Kant admite un correlato sentimental de la ley moral:

En consecuencia, podemos ver *a priori* que la ley moral como principio de la determinación de la voluntad, perjudica por ello mismo todas nuestras inclinaciones, y debe producir un sentimiento que puede ser llamado de dolor. Y es éste el primero, y quizás el único caso en que nos está permitido determinar, por conceptos, *a priori*, la relación de un conocimiento, que surge así de la razón pura práctica, con el sentimiento del placer o de la pena.⁴⁹⁸

Lacan lee a Kant y a Sade pensando que al abrir las puertas del deseo no podemos soportar lo extraño del placer y el encuentro con la *cosa*. Sin embargo, hay en el acto y en la obra de la sublimación una posibilidad de satisfacción donde el sufrimiento no está presente como síntoma, ya que la sublimación se caracteriza por: “un cambio en los objetos o en la libido, que no se realiza por medio de un retorno de lo reprimido, que no se hace sintomáticamente, indirectamente, sino directamente”.⁴⁹⁹

Ética y ciencia

En el punto anterior, hemos intentado dar cuenta en qué sentido afirmamos que la sublimación es un problema no resuelto dentro de la teoría psicoanalítica. Por ello, se plantea también un problema ético, no ya en el sentido filosófico al que de algún modo hemos venido aludiendo, sino en lo que hace al deber profesional y la exigencia de rigurosidad científica.

Si pensamos en cómo se hacen públicas o se divulgan ciertas teorizaciones, podemos llegar a encontrar una contradicción con lo que se plantea en el Código de Ética de la FePRA en cuanto a que: “Las declaraciones u opiniones profesionales que los psicólogos deban formular con fines de información al público deberán plantearse siempre con rigor científico”.⁵⁰⁰

496 LACAN, J. (1959-1960) *El Seminario. Libro 7. La ética del psicoanálisis*, Buenos Aires: Paidós, 2003, p. 133.

497 LACAN, J. (1959-1960), *Op. Cit.*, supra, nota 8, pp. 97- 98.

498 Citado por Jacques Lacan en LACAN, J. (1959-1960), *Op. Cit.*, supra, nota 8, p. 99.

499 *Ibidem*, p. 117.

500 Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FePRA). Aprobado por la Asamblea del 10/04/1999, p. 12.

Algunos psicoanalistas podrían quizás señalar aquí la inconmensurabilidad entre las aspiraciones de la ciencia instrumental y las premisas del psicoanálisis. No obstante, si bien la intención de este trabajo es tratar de plantear un problema sin establecer de manera necesaria un juicio de valor sobre la ciencia, cabe señalar que los teóricos de lo que en ciencias sociales se conoce como Escuela de Frankfurt dejaron fuertemente planteado un debate, en el siglo XX, en torno al ideal de ciencia propio de lo que entendieron como *teoría tradicional*. Es decir, una teoría basada en un modelo de racionalidad que confía a la razón la tarea de concordar fines y medios. Esta racionalidad, a la que llamaron “razón instrumental”, sería –a criterio de los teóricos de dicha Escuela– destructora de sí misma.⁵⁰¹

Volviendo a Ricoeur, puede ser importante señalar su punto de vista respecto a la cientificidad del psicoanálisis. El autor discrepa con la epistemología que objeta al psicoanálisis en nombre de una ciencia entendida como sistema hipotético-deductivo. La respuesta de Ricoeur a Ernest Nagel, es que el psicoanálisis tendría mayor semejanza con la ciencia entendida como comprensión histórica que como explicación natural. Para Ricoeur, preguntarle al psicoanálisis lo mismo que se le preguntaría a la biología implica un diálogo con códigos distintos. A su criterio, un eje posible consiste en pensar que en realidad los conceptos planteados por el psicoanálisis responderían a la forma de los *tipos ideales*⁵⁰² desarrollados como herramienta metodológica por el sociólogo Max Weber.

Estos *tipos ideales* están pensados como construcciones abstractas y utópicas realizadas apelando a una máxima racionalidad, pero sin negar los aspectos irracionales e infinitamente caóticos de la realidad. En este sentido, los *tipos ideales* son medios cuyo fin es la comprensión de un caso pensado en su singularidad, sin buscar regularidades ni leyes.

Retomando esta perspectiva sociológica, Ricoeur considera que la validez de las interpretaciones psicoanalíticas plantea un género de problemas distinto al tipo de problemas propios de las ciencias naturales.⁵⁰³ Este planteo tiene que ver con una visión que, sin acudir a una posición relativista, construye enunciados lógicamente válidos y con rigurosidad en el tratamiento de una realidad infinita frente a la posibilidad limitada del conocimiento humano.

501 El debate que se conoció como la “disputa del positivismo”, ocurrido en 1961 en torno a la lógica de las ciencias sociales representó un enfrentamiento entre la epistemología del racionalismo crítico (Popper) y la dialéctica de la Escuela de Frankfurt (Adorno). Para el racionalismo crítico, toda las ciencias deben atenerse al mismo método: proposición de hipótesis y contrastación por los hechos; las hipótesis que no superan la prueba de los hechos han de ser desechadas como no científicas. Los dialécticos de la Escuela de Frankfurt rechazan la aplicación de los métodos y principios propios de las ciencias de la naturaleza a las ciencias sociales. Para ellos, la sociedad no es un objeto de la naturaleza. La sociedad tiene sus propias características: es una totalidad que ha de captarse en su globalidad, puesto que es contradictoria en sí misma, es racional e irracional; la reflexión que sobre ella se hace no tiende simplemente a conocerla, sino a transformarla, toda teoría social es también práctica, de ella interesa primariamente no lo que es verdadero o falso, sino lo que es bueno o justo. Hay aquí un debate por la verdad que se resuelve de una manera diametralmente opuesta en cada caso. ADORNO, T. y otros, *La disputa del positivismo en la sociología alemana*, Barcelona: Grijalbo, 1973.

502 Este concepto ha sido trabajado por Max Weber en *Ensayos sobre metodología sociológica* (1904-1917) y en *Economía y sociedad* (1922) constituyendo una de las piezas clave de la llamada *sociología comprensiva*.

503 RICOEUR, P., *Op. Cit.*, supra, nota 5, pp. 326- 327.

Comentarios finales

Tanto el Código de Ética de la FePRA como la Ley Nacional de Salud Mental N° 26657 coinciden en una posición que busca limitar las arbitrariedades y los padecimientos surgidos de la práctica profesional e institucional. En línea con una perspectiva que asocia salud mental a ciudadanía, esta ley comienza adscribiendo a:

los Principios de Naciones Unidas para la Protección de los Enfermos Mentales y para el Mejoramiento de la Atención de Salud Mental, adoptados por la Asamblea General en su resolución 46/119 del 17 de diciembre de 1991. Asimismo, la Declaración de Caracas de la Organización Panamericana de la Salud y de la Organización Mundial de la Salud, para la Reestructuración de la Atención Psiquiátrica dentro de los Sistemas Locales de Salud, del 14 de noviembre de 1990, y los Principios de Brasilia rectores para el Desarrollo de la Atención en Salud Mental en las Américas, del 9 de noviembre de 1990, se consideran instrumentos de orientación para la planificación de políticas públicas.⁵⁰⁴

Por otra parte, y en un sentido que creemos se complementa con la perspectiva anteriormente señalada, el Código de Ética de la FePRA –desde su preámbulo– presenta al bienestar psíquico como uno de los Derechos fundamentales. A lo largo de sus apartados, intenta describir un estado de cosas: la psicología como una ciencia que, en tanto tal, está sujeta a una normativa de respeto por los Derechos Humanos. Sus enunciados son presentados como una guía para los psicólogos hacia “elevados ideales de la Psicología”. Si bien las reglas que se enuncian no son en sí mismas obligatorias, se manifiestan como fundamento del actuar ético del psicólogo.

Consideramos importante la demanda de rigurosidad en el conocimiento para pensar el llamado ético a la no participación profesional en “prácticas discriminatorias”⁵⁰⁵ y, por otra parte, también consideramos fundamental, el “derecho a no ser identificado ni discriminado por un padecimiento mental actual o pasado”.⁵⁰⁶ En este sentido, no es una cuestión menor detenernos en argumentos que contribuyen no sólo a evitar planteos que –por el hecho de estar estandarizados científicamente– son tenidos por verdaderos, sino a pensar la ciencia como un conocimiento –en todo caso– inevitable para una sociedad que ha perdido parte del encanto por lo mágico, viéndolo sustituido por un proceso de intelectualización y racionalización.

Si mencionamos entonces los límites y las posibilidades de la teoría psicoanalítica para la construcción del concepto de sublimación, podemos desplazarnos y pensar dichos límites en una noción tan amplia como la de salud mental enunciada 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.⁵⁰⁷

En este sentido, podemos decir que aunque nuestro intento no consiste en buscar categorías análogas y cerradas definitivamente en un concepto, la noción de sublimación presenta muchos aspectos enigmáticos y la definición misma de salud mental contiene cierta labilidad en sus enunciados, a pesar de presentarse con relativa

504 Ley de Salud Mental N° 26657, *Op. Cit.*, supra, nota 2, Artículo 2.

505 Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FePRA), *Op. Cit.*, supra, nota 12, p. 3.

506 Ley de Salud Mental N° 26657, *Op. Cit.*, supra, nota 2, Capítulo 4, Inciso i).

507 *Ibidem*, Capítulo 2, Artículo 3.

transparencia. Por último, creemos que la inserción del profesional de la salud mental en un mundo de valores no implica que la construcción de sus objetos de intervención carezca de rigurosidad.

Bibliografía

- CORTÉS MORATÓ, J. Y A. MARTÍNEZ RIU, *Diccionario de filosofía en CD-ROM*, Barcelona: Herder, 1996
- FREUD, S. (1915) “Pulsiones y destinos de pulsión” en FREUD, S., *Obras completas*, Volumen XIV, Buenos Aires: Amorrortu, 1997.
- LACAN, J. (1959-1960) *El Seminario. Libro 7. La ética del psicoanálisis*, Buenos Aires: Paidós, 2003.
- RICOEUR, P., *Freud: una interpretación de la cultura*, Buenos Aires: Editorial Siglo XXI, 2007.

Otras fuentes

- Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FePRA). Aprobado por la Asamblea del 10/04/1999.
- Ley de Salud Mental N° 26657. Promulgada el 2 de Diciembre de 2010. Publicada en el Boletín Oficial el 3 de Diciembre de 2010.

Las intervenciones profesionales *psi* en el contexto jurídico forense

Jorge A. Degano, Fernanda Fernández y Silvia Fontana
Grupo de Investigación: PSI 230
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

La interrogación sobre la eficacia de las operaciones jurídicas en sus entornos institucionales formulada desde la perspectiva de la *subjetividad* revela las problemáticas subjetivas que allí habitan tanto en quienes son sus objetos de captura, los usuarios, como en quienes llevan a cabo los procedimientos, es decir los operadores jurídicos.

Es que mediante ese tratamiento los sujetos quedan abandonados a la condición de *objetos de procedimiento* y a las vicisitudes que tal condición les impone con el resultado que la diferencia entre la *gestión objetalizada* de la operación jurídica y la *subjetividad reclamada* por los sujetos en sus demandas jurídico institucionales es de muy difícil resolución mediante estos dispositivos.

Esa borradura de la subjetividad no ocurre sin costo: los efectos de ese forzamiento impactan en los operadores jurídicos produciendo dolor existencial y un rechazo a la *causa* de ese malestar: los clientes, a quienes colocan en condición de objeto de un *maltrato* conocido y padecido por el entorno clientelar.

El sufrimiento de las *problemáticas subjetivas estructuralmente precluidas* atraviesa todo el sistema jurídico institucional poniendo en cuestión su eficacia para resolver las situaciones vitales que representan los litigios y la capacidad para llevar a cabo el objetivo institucional de poner orden jurídico a los conflictos y hacer *justicia*.

Las intervenciones profesionales en Psicología Forense se encuentran entonces con la interrogación fundante sobre alguna posibilidad de perforación de los dispositivos institucionales orientando a la interrogación al sujeto y su escucha en los términos de su demanda de subjetivación.

Palabras clave: problemáticas subjetivas - procedimientos - desubjetivación - intervenciones profesionales

Comunicación

La interrogación sobre el contexto de las relaciones jurídicas en sus entornos institucionales formulada desde el punto de vista de la Subjetividad revela escenarios de sufrimiento y dolor, angustias y pasiones, egoísmos y silencios que evidencian no sólo la intimidad como contenido no reconocido, no tratado, sino, y principalmente, las problemáticas subjetivas que allí habitan tanto en quienes son sus objetos de captura, los usuarios, como en quienes llevan a cabo los trámites y procedimientos, los operadores jurídicos.

Es que el sufrimiento de las problemáticas subjetivas estructuralmente precluidas no deja de impactar en el contenido de todo el sistema poniendo en cuestión su eficacia para resolver las situaciones vitales que presentan las causas en trámite y, consecuentemente, la capacidad para llevar a cabo el objetivo institucional de poner orden jurídico a los conflictos y hacer justicia.

Porque es necesario entender que las problemáticas de trámite institucional objetivadas en un expediente no coinciden ni reflejan las problemáticas de las vidas de quienes son

sus protagonistas sino que, en último término, resultan versiones “lavadas” de sus contenidos subjetivos sistemáticamente invalidados como posibilidad de formar “parte” de la operación institucional. Allí la dimensión subjetiva de las problemáticas jurídicas evanece por la acción que promueve la positivización de las demandas organizando una ficción objetiva de las problemáticas subjetivas que subyacen a las intervenciones del servicio.

La demanda y el tratamiento

Es desde esta perspectiva que está en interrogación la capacidad del sistema para responder a la “demanda” como petición al O/otro que toda cuestión de conflictos objetivados judicialmente incluye como contenido subjetivo, siendo ése el punto de máxima distancia entre la intervención jurídica y la clínica: en aquella se precluye al sujeto objetivando la demanda mientras que en ésta se subjetiva el pedido oportunizando al sujeto.

En último término el tratamiento objetivado de las problemáticas subjetivas lleva a una degradación de lo humano como campo del Deseo en favor de pasiones que se exacerban en el cálculo del beneficio organizando reclamos vindicativos, egoístas, de apoderamiento - muchas veces no queridos y hasta desconocidos por los propios “beneficiados” - que se disparan performativamente por la incapacidad del sistema para el tratamiento de las subjetividades que quedan por fuera de toda consideración y libradas de la interrogación que las exponga a un sentido fuera del goce.

Es mediante este tratamiento que los sujetos resultan abandonados a la condición de objetos de procedimiento y a las vicisitudes que tal les impone, siendo que su principal protagonismo consiste en el de ofrecer su persona civil a la predicación del Representante Letrado quien organizará y presentará un relato vero-simil acorde con la estrategia que diseñe en la política del juicio que procura.⁵⁰⁸

En ese juego de organizar estrategias convincentes las verdades afirmadas serán verdades de conveniencia a los intereses de la Parte, referencias sentimentales⁵⁰⁹ orientadas al vencimiento en la lucha en que consiste un Proceso en donde las partes resultan ficciones, es decir tópicos vacías, personas múltiples que hacen “como que” hablan tal lo advirtiera Legendre⁵¹⁰.

Los padeceres

Resuenan en este punto las palabras de Supiot señalando que la dogmática occidental... *reduce lo humano a un objeto explicable y programable*⁵¹¹ de manera que la consideración de las vidas subjetivas cae desmerecida con resultados nunca reconocidos pero siempre padecidos con dolor existencial, pasiones incontrolables, pasajes al acto, como dramáticamente se puede observar en algunos procesos de divorcio contencioso “rabioso” en que las partes “luchan” sin considerar el impacto de esas luchas en los entornos íntimos, particularmente en los hijos quienes suelen quedar atrapados en la condición de objetos de intercambio o “botín de guerra” del litigio judicial de sus padres, o en quienes afirman, a veces simulativamente, su padecimiento motivo de un

508 DEGANO, J., *La Responsabilidad precluida en el goce del cimen y el tratamiento judicial*, Letra Viva, Buenos Aires, 2011, pp. 117 y siguientes.

509 *Cfr.* LACAN, J., (1950) “Introducción teórica a las funciones del psicoanálisis en criminología”, en LACAN, J., *Escritos I*, Buenos Aires: Siglo XXI, 1985, p. 141. Además, DEGANO, J., *Op. Cit.*, supra, nota 1, p. 121.

510 LEGENDRE, P., *El amor del censor – Ensayo sobre el orden dogmático*, Barcelona: Anagrama, 1979.

511 SUPIOT, A., *Homo Juridicus – Ensayo sobre la función antropológica del derecho*, Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2007, p. 15.

reclamo de Daños hasta el límite de la confusión sobre el malestar, pendulando en la duda que les magnifica el valor resarcitorio, tanto reclamado como efectivo, con efectos alienantes tal lo muestran ejemplarmente las denominadas *Sinistrosis*.

En cualquier caso la pregunta clínica, aquella que interroga al/por el sujeto, su lugar, sus vicisitudes, sus padeceres, en estos ámbitos está dirigida a dilucidar sobre qué posición tiene respeto de su persona, es decir qué relación guarda con su representación civil ya que entre la Persona y el Sujeto que la habita existe una dimensión que puede ser o bien tramitada subjetivamente o bien alienada jurídicamente.

No obstante sabemos que la pregunta clínica está rechazada en los procedimientos que analizamos porque “desvirtúa” la necesaria objetividad garantista ya que “subjetiviza” la escena oscureciendo la clara comprensión de la verdad a la luz de la sana crítica, siendo sustituida por la pregunta *cínica*⁵¹² que interroga por el interés de la persona, los “motivos”, el cálculo, la conveniencia de la petición, etc.

Es precisamente esta última la modalidad de articulación entre el sujeto y su máscara que se propone procedimentalmente, favorecida además por los operadores del sistema que, poniendo blanco sobre negro toda situación que se les expone, inician el proceso de objetualización jurídica del sujeto ignorando que la realidad subjetiva es siempre extensa, “multicolor”.

Lo que estamos señalando es que la diferencia entre la gestión objetualizada de la operación jurídica y la subjetividad reclamada por los sujetos en sus demandas judiciales es de muy difícil resolución mediante estos dispositivos jurídico institucionales y que si bien en algunos esas operaciones traen paz a sus espíritus, en otros – la mayoría de los sujetos de juicios de divorcio y causas de familia o penales graves, de reclamaciones por episodios traumáticos con compromisos somáticos o implicancias psíquicas, de justicia penal de niñez y juventud, de demandas por violencia, identidad o filiación, etc. - esas operaciones, reiteramos, dejan indefectiblemente heridas y secuelas en la vida subjetiva de quienes son sus protagonistas siendo una modalidad de ellas la condición de “judicializados” frente a los requerimientos de su existencia.

Los operadores

La referencia a los protagonistas de las operaciones jurídico institucionales no lo es solamente a los “clientes” o usuarios del sistema, también comprende, tal lo dicho, a los operadores institucionales quienes tienen la tarea de llevar adelante los procedimientos administrativos de objetualización del sujeto⁵¹³, tarea no menor en tanto que el sufrimiento subjetivo consecuente no les es indiferente siendo que en muchos casos se alberga en ellos permeando su intimidad más allá de los intentos de tramitación mediante los chistes, la indiferencia, la liviandad o el modo burocrático con que suelen tratarse las escenas subjetivas en gestión institucional.

512 Cfr. DEGANO, J., “Notas introductorias a la Función Clínica del Derecho”, en *Revista Perspectivas en Psicología*, Mar del Plata, Facultad de Psicología UNMP, Año 1, N° 1, 2004, pp. 21- 33. Subsidiariamente, EIDELBERG, A., “Sobre el cinismo y el saldo cínico en tiempos de crisis”, en *Revista Universitaria de Psicoanálisis*, Volumen IV, Facultad de Psicología UBA, Buenos Aires, 2004. Y también, ONFRAY, M., *Cinismos. Retrato de los filósofos llamados perros*, Buenos Aires: Paidós, 2009.

513 Quedan por fuera de estos razonamientos los profesionales que ejercen autoreflexivamente su profesión y los operadores institucionales que abrazan legítimamente la función encontrando un sentido en esos ámbitos.

El mecanismo renegativo⁵¹⁴ es la herramienta que el sistema provee a los operadores para salvaguardar su mirada objetivante; el uso/abuso de la renegación organiza campos de habitabilidad subjetiva en los cuales la intimidad es tratada “procedimentalmente” reconociéndoselo tanto en la verborrea leguleya designificante como en las preguntas sin interés⁵¹⁵ o en la posición litigante como salida a toda cuestión de conflicto.

Porque estos sujetos no pueden dejar de ser impactados por las dramáticas situaciones que se les presentan y que los ponen en condición de “implicados” por el sólo hecho de ser referentes institucionales y frente a las cuales tienen la opción de angustiarse o bien de utilizar rápidamente, como ocurre en la mayoría de los casos, la herramienta de la objetualización mediante el humor o la peyorización de la situación con el resultado de quedar por fuera de esas escenas, intento siempre fallido ya que el impacto subjetivo se produce de todos modos llevando a un “cansancio” o “agotamiento” vital que no puede ser evacuado mediante la renegación que se practica sistemáticamente.

En verdad esa falta de reconocimiento, esa borradura de la subjetividad, no ocurre sin costo: los efectos de ese forzamiento impactan en los operadores – más allá de los usuarios en los que toma la representación de Falta de Justicia - produciendo dolor existencial, angustias - maniacas la más de las veces – y silencios tortuosos que se manifiestan por un rechazo consecuente a la “causa” de ese malestar: los clientes, a quienes suelen dispensarles un “mal”⁵¹⁶ trato ampliamente conocido y padecido en el entorno clientelar.

Ese apartamiento de la subjetividad que siempre implica la propia, incide de modo traumático produciendo pequeñas marcas cotidianas que sobredeterminan el malestar existencial que, en algunos casos, hasta supera el legítimo interés por la tarea conduciendo a pertenencias desapasionadas o cumplimientos desafectados que transforman el deseo en obligación proponiendo un modo de filiación administrativo, desubjetivado, francamente burocrático.

No es que estas personas disfruten de esas acciones, más allá que algunos gocen de sus posiciones y puedan tomar provecho mientras otros se abocan legítimamente y con convicción, sino que, aún fuera de su conocimiento y de la gala de estar “de este lado del mostrador”, sus existencias se empobrecen articulándose objetualizadamente a la voracidad institucional que los atrapa dejándolos sin palabras frente a la escena subjetiva.

Esos sujetos no pueden dar razones de lo que los impacta, la pobreza subjetiva que la objetualización les ofrece anula todo posible posicionamiento ante la existencia de la subjetividad y la palabra, siendo por ello que la salida de la escena es la solución más económica y “sana”: la “enfermedad” de la subjetividad no debe rozarlos y la vacuna de la objetualización da cuenta de esas operaciones.

Conclusiones

Con las observaciones precedentes se orienta a reconocer la radical distancia que habita entre la dimensión subjetiva y la dimensión jurídico institucional, distancia que impone no solo extrañeza sino y fundamentalmente exclusión de órdenes: allí donde la institución inscribe, el sujeto evanece y donde él emerge, la institución cae como el mandato sin interrogación.

514 *Verleugnung*. Cfr. FREUD, S. (1925) “La Negación”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Rosario: Nueva Hólade, edición hipertextual <<http://www.nuevahelade.com/lei/freud.html>> 1995 [Consulta: 5 de junio de 2012].

515 Franz Kafka en *El Proceso* (1925) [Buenos Aires: Losada, 2006, p. 288] dice: “...El centinela le hace sufrir a veces pequeños interrogatorios, le pregunta sobre su ciudad y sobre otros muchos temas, pero sólo se trata de preguntas indiferentes...”

516 Entiéndase *procedimental* o *administrativo*.

La situación de los operadores jurídicos que sostienen una condición que en definitiva les es ajena y que mata la existencia de la demanda de subjetivación que los clientes o usuarios reclaman, es un campo de interrogación desde una perspectiva clínica en el horizonte de situar puntos de atravesamiento posibles de ser instrumentados por quienes, aún siendo operadores, puedan reconocer aquellos efectos.

No es que estemos propiciando una subjetivación sensibilizante en los operadores jurídico institucionales, no es nuestro espíritu proponer un modo impropio de recepción de los escenarios subjetivos con inmersión de los operadores en situaciones de las que no puedan ni deban responder, sino en señalar que el procedimiento jurídico institucional, en el estado actual de las cosas, en lugar de instituir la vida⁵¹⁷ destituye al sujeto como condición estructural mas allá que estemos convencidos que la palabra siempre, aún en este contexto, acosa a la desesperanza.

La cuestión está en que la cultura de Occidente, que *reduce lo humano a un objeto explicable y programable*, ofrece el entorno favorable a la institución jurídica para que sus procederes y efectos articulen con los modos que el Poder, tanto institucional como no formal, utiliza para la gestión de población en el marco de las políticas de vida conocidas como *biopolíticas*⁵¹⁸, entre las cuales la vida biológica encuentra cabida mediante las instituciones de la Salud y la vida subjetiva en las instituciones de resolución de los conflictos y otros modos o productos de control de las pasiones tal como falazmente lo ofrecen los objetos adictivos tanto legales como ilegales, así como otros objetos imposibles.

La pregunta por el sujeto, la pregunta clínica, tiene allí unos límites nunca consistentes y que convoca a leer la operación jurídica y a quienes la sostienen profesionalmente no sólo en la función de la operación preclusiva sino también en el sufrimiento que ella representa y por el cual siempre hay interrogación.

Bibliografía

- DEGANO, J., “Notas introductorias a la Función Clínica del Derecho”, en *Revista Perspectivas en Psicología*, Mar del Plata, Facultad de Psicología UNMP, Año 1, Nº 1, 2004, pp. 21- 33.
- *La Responsabilidad precluida en el goce del cimen y el tratamiento judicial*, Letra Viva, Buenos Aires, 2011.
- EIDELBERG, A., “Sobre el cinismo y el saldo cínico en tiempos de crisis”, en *Revista Universitaria de Psicoanálisis*, Volumen IV, Facultad de Psicología UBA, Buenos Aires, 2004.
- FOUCAULT, M., *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*, México: Siglo XXI, 1984.
- FREUD, S. (1925) “La Negación”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Rosario: Nueva Hélade, edición hipertextual <<http://www.nuevahelade.com/lei/freud.html>> 1995 [Consulta: 5 de junio de 2012].
- KAFKA, F. (1925) *El Proceso*, Buenos Aires: Losada, 2006.
- LACAN, J., (1950) “Introducción teórica a las funciones del psicoanálisis en criminología”, en LACAN, J., *Escritos I*, Buenos Aires: Siglo XXI, 1985.
- LEGENDRE, P., *El amor del censor – Ensayo sobre el orden dogmático*, Barcelona: Anagrama, 1979.
- ONFRAY, M., *Cinismos. Retrato de los filósofos llamados perros*, Buenos Aires: Paidós, 2009.

517 Según la expresión latina *vitam instituere*. LEGENDRE, P., *Op. Cit.*, supra, nota 3.

518 FOUCAULT, M., *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*, México: Siglo XXI, 1984.

SUPIOT, A., *Homo Juridicus – Ensayo sobre la función antropológica del derecho*,
Buenos Aires: Siglo Veintiuno, 2007.

Ética y deontología, una aproximación a la incorporación de los Derechos Humanos en la formación profesional

Raquel Cafferatti, Federico Costa,
Betina Monteverde, Eugenia Piazza
y Leonardo Rizzo
Grupo de Investigación: PSI 221
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

El presente trabajo abre interrogantes sobre la especificidad ética en la formación de psicólogos de la Universidad Nacional de Rosario respecto de la incorporación en el Plan de Estudios de pautas legales, éticas y deontológicas que hacen al ejercicio ciudadano y profesional.

Tal aspecto cobra gran importancia en la actualidad argentina, donde podemos vislumbrar múltiples políticas que abordan la problemática profesional *psi*. Cabe mencionar en el plano regional, el trabajo desarrollado por el *Comité Coordinador de los Psicólogos del Mercosur* que estableció la necesidad de estándares curriculares mínimos para la formación profesional y la necesidad de regulaciones éticas comunes para el ejercicio profesional. Mientras que en el plano nacional podemos destacar la Resolución 136/04 del Ministerio de Educación, a partir de la cual se incluye a la Carrera de Psicología como de interés público y la sanción de la Ley Nacional de Salud Mental (Ley N° 26657), que en su Artículo 33 plantea recomendaciones a las universidades públicas para que la formación en las disciplinas involucradas en esta tarea, haga hincapié en el conocimiento de las normas y tratados internacionales de derechos humanos y salud mental.

Palabras clave: plan de estudios - ética - deontología

El ejercicio profesional de la psicología, entendido como un campo que aloja múltiples prácticas distintas entre sí, se encuentra atravesado por una gran cantidad de leyes y normativas que tienden a salvaguardar los derechos de los pacientes que son asistidos.

Desde el punto de vista más general y considerando al psicólogo en su rol de ciudadano, es posible afirmar que su labor debe ajustarse a las garantías establecidas por la Constitución y por diferentes pactos internacionales entre los que podemos destacar la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Convención Americana sobre Derechos Humanos conocida como Pacto de San José de Costa Rica, la Declaración Americana de los Deberes y Derechos del Hombre, el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, entre otros.

En términos más restringidos, la actividad del trabajador de la salud mental está regulada por un conjunto de normativas mucho más específicas que recogen los postulados de los acuerdos antes mencionados. En este sentido, podemos encontrar en la declaración de principios del código de ética de la FePRA:

Los Psicólogos se comprometen a hacer propios los principios establecidos por la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Asimismo, guardaran el debido respeto a los derechos fundamentales, la dignidad y el valor de todas las personas,

y no participarán en prácticas discriminatorias. Respetarán el derecho de los individuos a la privacidad, confidencialidad, autodeterminación y autonomía.⁵¹⁹

Más recientemente la nueva Ley de Salud Mental N° 26657 en su artículo primero consagra:

La presente ley tiene por objeto asegurar el derecho a la protección de la salud mental de todas las personas, y el pleno goce de los derechos humanos de aquellas con padecimiento mental que se encuentran en el territorio nacional, reconocidos en los instrumentos internacionales de derechos humanos, con jerarquía constitucional...⁵²⁰

Teniendo en cuenta el conjunto de normativas que en pos de garantizar los derechos humanos de los pacientes prescriben ciertos deberes específicos a respetar, resulta fundamental reflexionar acerca de cómo se incorporan dichos contenidos en la formación de los futuros profesionales. Es en este punto donde la inclusión de temáticas referidas a la ética y deontológica en la formación de grado adquiere su real peso y dimensión. En otras palabras, si es posible afirmar que el secreto profesional, el consentimiento informado, la autonomía y muchos otros principios deontológicos encuentran su fundamento último en la consideración del paciente como un ser humano en cuanto tal, sin que el padecimiento de la enfermedad mental pudiera considerarse un menoscabo para dicha condición, se torna necesario abrir un interrogante acerca de cómo se transmiten y qué lugar ocupan los mismos en el recorrido de los estudiantes por la institución educativa. En definitiva, creemos que la reflexión ética y deontológica es uno de los posibles puntos de articulación entre los derechos humanos y la formación en la carrera de Psicología.

En el plano exclusivamente normativo, la Resolución N° 136/04 del Ministerio de Educación incluyó a la carrera de Psicología bajo el régimen del Artículo 43° de la Ley de Educación Superior por considerar que el ejercicio profesional de la psicología resulta de interés público en tanto compromete la salud de las personas que son objeto de dichas prácticas. Complementando la disposición anterior, en el año 2009 el mismo organismo estatal por medio de la Resolución N° 343 fijó pautas comunes en lo que respecta a los estándares para la acreditación de la carrera. Dentro de este marco y más específicamente en el apartado que determina los contenidos curriculares básicos, destacamos la presencia de un eje temático referido exclusivamente a la ética y deontología, incluyendo a su vez aspectos legales y cuestiones jurídicas que se relacionan con el ejercicio profesional. Por último, en el ámbito particular de la Universidad Nacional de Rosario, la Resolución N° 855/2009 del Consejo Superior, estableció que todas las actividades de investigación realizadas en el marco de las Unidades Académicas deberán ajustarse a las pautas éticas nacionales e internacionales. Situadas algunas coordenadas del problema referido a la educación y los derechos humanos, es importante aclarar que el presente trabajo se encuentra centrado en la evaluación del estado actual de la currícula de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Para responder a este problema a continuación se realizará un análisis de los distintos programas del Plan de Estudios con el objetivo de rastrear la

519 Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FePRA). Aprobado por la Asamblea del 10/04/1999, p. 3.

520 Ley de Salud Mental N° 26657. Promulgada el 2 de Diciembre de 2010. Publicada en el Boletín Oficial el 3 de Diciembre de 2010, p. 2.

presencia de contenidos referidos a la ética y deontología profesional. Dicho análisis se centra exclusivamente en el contenido manifiesto de los diferentes programas no contemplando los elementos de transmisión docente informal así como tampoco diferentes actividades áulicas o extracurriculares en la cuales se aborden estas temáticas.

Recorrido por los programas

En primer lugar se debe tener presente que el Plan de Estudios de la carrera de Psicología contempla la formación en aspectos éticos en determinadas materias. Específicamente en el apartado donde se delimitan los contenidos mínimos de las asignaturas aparecen: *Estructura Psicológica Individual del Sujeto III* (Introducción a la ética de la práctica), *Psicología Clínica I* (Aspectos instrumentales y éticos de la práctica clínica) y *Psicología Clínica II* (Aspectos legales y la práctica como ética). En este punto cabe señalar que la lectura de dichos programas muestra que los temas y la bibliografía seleccionados orientan el abordaje de la ética profesional hacia la ética del psicoanálisis, circunscribiendo la problemática a dicho campo y dejando de lado el tratamiento de principios y reglas deontológicas generales que trasciendan la especificidad de un marco teórico en particular. Llama asimismo la atención que en uno de los programas de *Psicología Clínica* que se cursa en el último año, al enunciar los contenidos básicos de la materia se omite justamente el punto: *Aspectos legales y la práctica como ética*. La única excepción a tal situación es la cátedra de *Clínica I B*, donde tanto en los fundamentos como en los objetivos y la bibliografía se plantean aspectos éticos y deontológicos a tener en cuenta en la práctica profesional.⁵²¹

Por otro lado, a través de la lectura de los programas que conforman la carrera hemos encontrado contenidos éticos en otras materias. Si bien las diferentes cátedras de *Desarrollo Histórico Epistemológico de la Psicología* no poseen en los contenidos mínimos establecidos por el Plan de Estudios elementos referidos a la temática, destacamos que en el caso de *DHEP III B* se incorpora una unidad temática llamada *Subjetividad y Ética* en la cual se abordan las siguientes temáticas: concepciones sobre la ética en el campo de la filosofía; porqué la ética del psicoanálisis no es una moral; ética y subjetividad contemporánea; la figura de Antígona y el deseo del analista. Es decir, que si bien se produce un tratamiento de cuestiones éticas, el mismo se circunscribe al campo psicoanalítico sin tener en cuenta el plano normativo-deontológico general.

En la organización de la carrera, el contacto con la práctica en terreno está establecido desde temprano. Comienza en el segundo año de cursado con los *Trabajos de Campo*. Estas materias son pensadas como escenario de investigación y ejercicio práctico. En cada una de ellas se contempla el abordaje de un sector: salud, educación y laboral. En el discurrir de este abordaje el estudiante atraviesa técnicas de observación, análisis e intercambio que van enriqueciendo su mirada sobre el lugar del psicólogo en cada sector pertinente, como también el compromiso posible en el develamiento de una problemática. Se trabaja la formación en relación con el conocimiento, la producción histórica de la práctica y el orden valorativo que se acentúa en una problemática.

En relación a estas materias es importante destacar la incorporación de la regulación jurídica de la práctica en cada uno de los programas. En términos amplios, se puede afirmar que el estudio de la regulación jurídica comienza en *Trabajo de Campo Área Laboral* con un tratamiento general basado en la Resolución N° 2774/85 del Ministerio

521 La bibliografía utilizada refiere al Código de Ética de FePRA, Código de Ética del Psicodiagnostador, Pautas internacionales para el uso de test y Ley Ejercicio Profesional Provincia de Santa Fe.

de Educación de la Nación, en la cual se describen cuáles son las actividades reservadas al título; luego se restringe con el abordaje de las normativas específicas de cada campo, encontrándose en el *Área Educativa* una unidad referida a los problemas histórico políticos que incorpora la Ley Federal de Educación N° 24195 y la Ley de Educación Nacional N° 26206. Finalmente en el *Área Salud* se trabaja tanto la Ley Provincial de Salud Mental N° 10772, la reciente Ley Nacional de Salud Mental N° 26657, así como también el Código de Ética de FePRA.

En otras palabras, esta inmersión en el campo implica un primer contacto con la realidad que comienza bajo la lógica de la incumbencia profesional, considerado como necesario desde el fundamento de los programas. Posteriormente las lecturas sobre las normativas que van rigiendo estos campos arman un enlace ético que otorga un recorte, un parámetro y un análisis del lugar posible de un psicólogo en un sector determinado.

Además de las materias anuales, el Plan de Estudios establece que los alumnos de quinto y sexto año deben optar por cursar cuatro *Seminarios cuatrimestrales*, los cuales responden a las áreas de vacancia de la currícula, de acuerdo a la Resolución N° 146/2008 del Consejo Directivo. Para el año en curso (2012) existen treinta seminarios electivos de pregrado, sólo en ocho de ellos encontramos orientación y bibliografía referida a aspectos normativos, abordando las temáticas de infancia, campo jurídico (actividad pericial, mediación), adicciones y discapacidad.

Respecto a la temática de infancia existen dos seminarios que abordan aspectos normativos, uno de los cuales hace referencia a la importancia del borramiento de la figura del patronato a partir de la sanción de la Ley Nacional de Protección de Derechos de la Infancia (N° 26061/05), a partir de la cual se abre un nuevo escenario en el campo de intervención en lo social respecto a la niñez, mostrando cómo este marco legal incide en las formas de intervención, las cuales deben regirse por “el interés superior del niño- niña”. Encontramos aquí una fuerte coherencia entre la fundamentación y los objetivos, donde se plantea una recuperación histórica y conceptual de la infancia en tanto construcción social y cultural, los principales lineamientos del marco legal actual y el reconocimiento de la problemática de la infancia como un complejo problema que requiere miradas interdisciplinarias para su abordaje territorial en el marco de las políticas sociales. En este sentido, se propone un recorrido por las leyes nacionales y provinciales referidas a infancia para el abordaje del marco legal.⁵²²

El segundo de estos seminarios hace referencia al abuso sexual infantil (por lo que este seminario puede también ser vinculado al ámbito jurídico). Aquí se plantea que en las víctimas de abuso sexual en la infancia son vulnerados todos los derechos enmarcados en la Convención de los Derechos de Niños y Niñas. Por ende como profesionales psicólogos nos corresponde realizar prácticas éticas que coloquen en primera instancia tales derechos, tanto en la etapa de denuncia, como en la validación de la sospecha y en la asistencia posterior a los fines de no producir intervenciones iatrogénicas que los revictimicen. Uno de los objetivos del *Seminario* consiste en brindar un primer grado de capacitación para sostener intervenciones clínicas, tanto en consultas individuales como dentro de los equipos institucionales, enmarcadas dentro de la Ley 26061.

522 Ley Nacional N° 10903 de Patronato de Menores o "Ley Agote" (27/10 /19), Ley Nacional N° 23849 (Convención de los Derechos del Niño), Ley Nacional N° 26061. Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Sistema de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Sancionada el 28/09/2005, Ley Provincial N° 12967 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y adolescentes. Sancionada en 2008.

Respecto a los seminarios vinculados al ámbito jurídico, en dos de ellos se sostiene que la actividad pericial –tanto en el área civil como penal– es una especialidad que debe regularse insoslayablemente. En consecuencia, se fundamenta la necesidad de introducir nociones de “deontología profesional” a los fines de socializar el contenido de los Códigos de Ética y Disciplina que regulan la actividad profesional del psicólogo, en tanto delimitan los deberes mínimamente exigibles en el desempeño de la actividad. Remarcando más adelante que la formación teórico-práctica y deontológica en el área que nos ocupa resulta imprescindible si convenimos que la función del psicólogo en este campo –como en otros– es el resguardo de la subjetividad de aquellos que se encuentran implicados en causas judiciales específicas. En los objetivos programáticos se retoman elementos vinculados a la deontología y se propone como bibliografía la Ley Provincial 9538 del Ejercicio profesional, el Estatuto del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Santa Fe y su anexo, el Reglamento del Tribunal de Ética y Disciplina y el Código de Ética de la FePRA.

El tercero de estos seminarios propone cuatro unidades temáticas: las dos primeras se refieren a Niñez y Minoridad, Delito y Subjetividad, otra se relaciona con la Resolución de Conflictos y por último, se trabaja el campo de la mediación.

Se manifiesta que en la primera unidad se recorrerán diferentes puntos de las políticas públicas en el área, legislaciones de menores en relación a la rehabilitación, el maltrato y la violencia. Mientras que en la segunda de las unidades se plantea un reconocimiento general del Sistema Penal (Política Criminal, Sistema prevencional, Proceso Penal, Ejecución de la Pena/Sistema Penitenciario) diferenciándose, desde una lectura interrogativa, los efectos que producen estas prácticas sobre la Subjetividad y las condiciones y términos en que debería operarse la Rehabilitación o resocialización. Se reconocerá también la problemática subjetiva que plantea la Inimputabilidad Penal (Artículo 34 del Código Penal) reconociéndose como desubjetivación en términos de su aplicación jurídica. Finalmente, dentro de las alternativas de resolución de los conflictos se reconocerá particularmente la *mediación*, sus técnicas, sus efectos y el desarrollo actual del dispositivo, así como las posibilidades prácticas de su ejercicio no ajeno a la práctica profesional del Psicólogo.

La Normativa propuesta como bibliografía para la primera unidad temática es la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y la Ley 26061; para la segunda, como bibliografía de consulta encontramos el Código Penal Argentino y la Ley N° 24660: Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad. Y respecto de la tercera, la Ley de Mediación N° 13151 de la Provincia de Santa Fe.

El cuarto de los seminarios trabaja específicamente la temática de la mediación como un nuevo método de resolución de conflictos cuya manifestación más reciente es la nueva Ley de Mediación de Santa Fe 13151 y su Decreto Reglamentario. Dentro de una de las unidades del programa se plantea el trabajo respecto a marcos legales. El mismo toma bibliografía específica como la Ley de Mediación Educativa de ciudad Autónoma de Buenos Aires y de la Provincia del Chaco.

Respecto de los seminarios referidos a la temática de drogas, en uno de ellos hallamos una fundamentación referida a una perspectiva crítica que invoca el conocimiento y la reflexión sobre los procedimientos, las modalidades y normativas que regulan los dispositivos científicos. En dicha fundamentación se sostiene que la perspectiva jurídica es uno de los múltiples sentidos de la problemática, señalando que la drogadicción se ha convertido en acontecimiento de moda en el momento en que se penaliza el consumo de estupefacientes determinándolo como un hecho criminal. Desde aquí, se desprende la necesidad de conocer la Ley de Estupefacientes (N° 23737), en función de reflexionar

sobre la obligatoriedad de tratamiento y de profundizar respecto a los debates parlamentarios que dieron lugar a la ley actual. Bajo la lógica de esta fundamentación se incorpora como contenido mínimo, en la unidad temática referida al discurso jurídico en el tratamiento de la drogadicción, la ley de estupefacientes como un nuevo objeto jurídico. Sin embargo, la misma no aparece mencionada en la bibliografía obligatoria u ampliatoria o de consulta.

El segundo de estos seminarios incorpora dentro de la fundamentación y de los objetivos específicos, la toxicomanía y su tratamiento jurídico: penalización de tenencia, consumo y comercialización de estupefacientes. La definición de droga, y la autoridad sanitaria. Contenidos que se encuentran plasmados dentro de la primera unidad temática junto al tratamiento obligatorio y suspensión de condena, siendo la bibliografía específica la Ley N° 20771 de penalización de tenencia, consumo y comercialización de estupefacientes (1974) y la Ley N° 23737 Régimen Penal de Estupefacientes (1989).

Respecto a los seminarios de discapacidad, en uno de ellos se observa en la fundamentación una marcada importancia de la declaración de nuestra carrera como de interés público y el marco regulatorio que presenta la nueva Ley Nacional de Salud Mental para el abordaje de la problemática de la discapacidad, pero no existe bibliografía referida al marco legal. Mientras que en el segundo seminario se hace presente la reflexión respecto del nuevo contexto de la discapacidad, su conceptualización y forma de abordaje, siendo el contenido de una de las unidades la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad, ubicándose como bibliografía específica la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad y el Programa de Acción Mundial para las Personas con Discapacidad (ONU - 1988).

A modo de conclusión

Del relevamiento bibliográfico de los programas del grado se desprende, que de las veintinueve materias anuales que el mismo contiene, sólo cuatro cuentan con bibliografía específica. Mientras que de los treinta seminarios (como ya lo hemos mencionado) son ocho los que producen su abordaje. Marcamos –a partir de dicha lectura– una diferencia relevante respecto a la incorporación de materiales y planteos ético-deontológicos en los programas de seminario respecto de las materias establecidas por el Plan de Estudios como anuales y obligatorias. Cabe recordar que el estudiante elige cuatro de los treinta seminarios (cuatrimestrales) establecidos en su formación, esto hace que en realidad sea muy reducido el número de aquellos que efectivamente hacen este recorrido.

En este contexto, nos parece interesante mencionar que se encuentra vigente una discusión académico-gremial sobre el estatuto de tales seminarios, ya que puede visualizarse en ellos trabajo en negro encubierto. Y desde otro aspecto, muchos de los docentes que dictan estos seminarios (en la Universidad Nacional de Rosario en general) no pertenecen al ámbito docente, por lo que acceden a dicha función sin los mecanismos establecido en el ámbito universitario para su legitimación.

Destacamos también como preocupante la existencia de áreas, como las de investigación y residencias, donde se desarrollan prácticas pre-profesionales que no cuentan con planteos éticos explícitos.

En cuanto a la cátedra de *Metodología de la Investigación I* plantea en los contenidos mínimos el desarrollo de Métodos de Investigación Clínica (Su relación con las incumbencias profesionales. Técnicas de recolección/producción de datos. Análisis e interpretación/tratamiento de datos). En la fundamentación global menciona que

otorgará a los alumnos conocimientos necesarios (que podrán perfeccionar si así lo desean) para producir nuevos elementos de evaluación (entrevistas, tests, cuestionarios, escalas de actitudes, etc.), elaborar diseños de investigación para probar hipótesis clínicas (de caso único), replicar estudios y describir fenómenos sociales. En este recorrido no se hace referencia a cuestiones éticas. Mientras que la cátedra *Metodología de la Investigación II* se plantea la investigación como una práctica social situada: “Se entiende la Investigación como una práctica social situada en un marco institucional, cultural, económico y político que configuran las condiciones históricas que la hacen posible”. Sin embargo, no se plantea la necesidad de abordar cuestiones éticas y deontológicas de la práctica del psicólogo en investigación. Situación que nos lleva a vislumbrar una formación profesional dentro de la Universidad Nacional de Rosario en directa colisión con lo planteado por la Resolución N° 855/2009 del Consejo Superior, que mencionábamos al inicio, donde se establece que todas las actividades de investigación realizadas en el marco de las Unidades Académicas deberán ajustarse a las pautas éticas nacionales e internacionales.

Respecto las *Residencias*, éstas a diferencia de los trabajos de campo, enlazan un orden de práctica estable dentro de lo clínico y lo educacional, teniendo el estudiante la guía de dos escenas, el análisis y la formación práctica. No obstante, a diferencia de las primeras, en los programas de *Residencias* no encontramos abordaje de aspecto ético-deontológico referidos a lo clínico o educacional.

Lo sesgado de estos componentes en la formación hacen pensar en un debilitamiento de la reflexión respecto a la responsabilidad social de la profesión y de la obligatoriedad del Estado respecto al bienestar de la ciudadanía en tanto garante de la promoción y preservación de sus derechos, sobre todo respecto a los grupos más vulnerables. La declaración de principios del Código de FePRA (1999) establece en el punto e) referido a la responsabilidad social que:

Los psicólogos se comprometen a asumir su responsabilidad profesional y científica hacia la comunidad y la sociedad en que trabajan y viven. Este compromiso es coherente con el ejercicio de sus potencialidades analíticas, creativas, educativas, críticas y transformadoras.

Los psicólogos ejercen su compromiso social a través del estudio de la realidad y promueven y/o facilitan el desarrollo de leyes y políticas sociales que apunten, desde su especificidad profesional, a crear condiciones que contribuyan al bienestar y desarrollo del individuo y de la comunidad.⁵²³

No podemos desconocer en este punto que los largos años de políticas neoliberales han ido a contramano de dichas formulaciones, en el sentido de la desatención de la lógica de los derechos de ciudadanía y su consecuente desinversión (en el caso del problema que aquí abordamos) en salud y educación, llevando a una conformación profesional cada vez más alejada respecto del compromiso social de nuestra práctica, donde el sesgo clínico de la formación, coagulado en una mera reflexión ética respecto a lo técnico y con una fuerte univocidad teórica, han llevado a cierto borramiento de otros marcos de reflexión ético-profesional indispensable para el acompañamiento actual del lugar que como profesionales nos compete respecto a la ampliación de derechos de quienes son objeto de nuestras prácticas.

523 Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FePRA), *Op. Cit.*, p. 4.

Bibliografía

- DE ANDREA, N. y A. FERRERO, “Regulación de la psicología por parte del Estado en la República Argentina”, en *Revista electrónica de Psicología Política*, Año 9, número 26, 2011, pp. 68- 73.
- FERRERO, A., “La ética en Psicología y su relación con los Derechos Humanos”, en *Fundamentos en Humanidades*, Año/vol I, número 002, 2000, pp. 17- 31, Universidad Nacional de San Luis.
- FERRERO, A. y E. ANDRADE, “Propuestas vigentes para la formación ético-deontológica en carreras de Psicología en el contexto del Mercosur. El caso Argentina”, en *Fundamentos en Humanidades*, Año VIII, número I, 2007, pp. 163- 178, Universidad Nacional de San Luis.

Otras fuentes

- Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FePRA). Aprobado por la Asamblea del 10/04/1999.
- Ley de Salud Mental N° 26657. Promulgada el 2 de Diciembre de 2010. Publicada en el Boletín Oficial el 3 de Diciembre de 2010.
- Plan de Estudios de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.
- Programas 2011-2012 de las materias que conforman el Plan de Estudios de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario.
- Resolución N° 855/2009 del Consejo Superior de la Universidad Nacional de Rosario.
- Resolución N° 343/2009 del Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Escenarios multiculturales en la universidad. De la tolerancia al valor de la diversidad

Sofía Ugarteche, Jimena Rodríguez y María Isabel Pozzo
Grupo de Investigación: IRICE – CONICET
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

En los últimos años se viene produciendo un aumento notorio del alumnado extranjero en la Universidad Nacional de Rosario. Aunque las Facultades con mayor número son Ciencias Médicas y Ciencia Política, este crecimiento se advierte también en la Facultad de Psicología. A pesar de estas evidencias, entrevistas realizadas a referentes institucionales indican que se trata de una situación aún no muy sistematizada, ni cuantitativa ni cualitativamente. La Psicología y las Ciencias de la Educación pueden contribuir a analizar el impacto, las respuestas y las transformaciones que desencadenan estos nuevos escenarios multiculturales en la universidad.

En vistas a construir un abordaje teórico-metodológico, el objetivo del presente trabajo es relevar cómo ha sido estudiada la diferencia cultural entre personas de distintas nacionalidades en ámbitos académicos. Desde esta perspectiva, hemos seleccionado investigaciones principalmente españolas y latinoamericanas que abordan la temática. Estas investigaciones refieren al aula intercultural desde la percepción de los alumnos, a la importancia del rol de mediador cultural del docente y a la percepción y los prejuicios de los docentes en el aula, entre otros temas.⁵²⁴

A partir de estos recorridos, proponemos pensar en las líneas en que se puede indagar esta realidad en la que alumnos extranjeros se incorporan a nuestra universidad, y abrir el campo hacia una reflexión teórica que permita tomar conciencia de la forma en que este fenómeno es respondido. El objetivo central es, entonces, extender esta reflexión a los modos en que tiene lugar la recepción de alumnos de intercambio y extranjeros en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario de parte de los distintos actores de la comunidad académica.

Partimos de lo establecido en la *Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural* (2001) al plantear que la misma forma parte del patrimonio común de la humanidad en tanto es inherente al género humano, y como tal debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras. Los derechos humanos son garantes de la diversidad cultural, ya que, tal como se establece en el Artículo 27 de la *Declaración Universal de Derechos Humanos* y los Artículos 13 y 15 del *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*, los derechos culturales forman parte de los derechos humanos. Por lo tanto, debe garantizarse la posibilidad de toda persona de expresarse, crear, y vivir en el marco de una educación que respete su identidad cultural.

Desde la perspectiva de la sociedad anfitriona, la importancia de dar lugar a estas investigaciones está íntimamente vinculada con la posibilidad de formar desde la educación a ciudadanos con una sensibilidad intercultural. Es decir, ampliar horizontes monoculturales, que puedan enriquecerse desde distintas costumbres y creencias. Que la

524 Nos referimos respectivamente a los trabajos de MATEOS BLANCO, T., *La percepción del contexto escolar. Una imagen construida a partir de la experiencia de los alumnos*, Sevilla: Universidad de Sevilla, 2009; KABEN, A., “El docente como mediador intercultural”, en *Actas del 1er taller de literaturas hispánicas y E/LE*, Orán: 29-31 de Marzo del 2009 y ORTIZ COBO, M., *Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes*, Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada, 2008.

convivencia intercultural no sea meramente tolerada sino que sea una fuente de crecimiento donde la diferencia sea el motor para el mismo.

Palabras clave: diversidad cultural - educación intercultural - estudiantes extranjeros - universidad - derechos humanos

La universidad argentina como destino internacional.

Acerca del alumnado extranjero

Según datos relevados por el INDEC, el porcentaje de extranjeros sobre la población total en el 2001 era de 4,2%⁵²⁵ mientras que en el último censo del 2010 ascendió a 4,5%.⁵²⁶ En el caso de la provincia de Santa Fe, el IPEC indica que el 1,7% de la población del año 2010 es de nacionalidad extranjera.⁵²⁷ Si bien estas cifras no parecen significativas, en los últimos años se ha relevado un aumento de estudiantes extranjeros en la universidad argentina. Frente a esta situación, desde el gobierno nacional se han implementado políticas de internacionalización de la Educación Superior, sumando políticas explícitas de promoción de titulaciones de grado y postgrado en el exterior así como alianzas estratégicas para la investigación y el desarrollo tecnológico. El Ministerio de Educación de la Nación ha implementado el Programa de Promoción de la Universidad Argentina con el objetivo de promover las actividades de las universidades argentinas en el exterior contribuyendo al desarrollo nacional y a su inserción en el mundo.

La ya mencionada afluencia de estudiantes extranjeros en la universidad argentina configura un escenario multicultural heterogéneo que está compuesto por estudiantes de programas de intercambio, visitantes e inmigrantes. Los estudiantes de intercambio están contenidos por un programa que se ocupa de alojarlos en casas de familia y ubicarlos en una institución educativa. El paso por el último año de la secundaria y/o la universidad no siempre resulta acreditable en sus países de origen pero la experiencia de intercambio interesa por sobre su posterior acreditación. El tiempo de permanencia no es mayor al año.

Los estudiantes visitantes también pueden ser parte de un programa o contingente, pero ya no se trata de una empresa, sino de su propia universidad de origen. Otros estudiantes visitantes arriban de manera autónoma, sin ningún marco institucional. No obstante, lo que tienen en común es la transitoriedad con la que se instalan en el país anfitrión.

Los estudiantes inmigrantes también provienen de otro país pero, a diferencia de los anteriores, no arriban al nuevo territorio por un programa o institución que organiza su llegada, sino por fines que exceden los fines educativos. Dichos estudiantes se insertan por tiempo indeterminado en el país extranjero, al punto que dejará de ser tal, para convertirse en propio. Escapando de dificultades económicas, sociales o catástrofes naturales, la llegada al país anfitrión se produce habitualmente en un clima de incertidumbre. A las consabidas diferencias culturales se suman acciones implícitamente hostiles de la sociedad anfitriona que se traducen en trabas administrativas, desprecios o indiferencia.

Aunque en distinto marco y con distinto grado de urgencia, todos ellos deben incorporar la cultura anfitriona y aprender la lengua, en caso de que ésta difiera de la materna.

525 INDEC, *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas*, Argentina, 2001.

526 INDEC, *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas*, Argentina, 2010.

527 IPEC, *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas*, Argentina, 2010.

El alumnado extranjero en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario

En el año 2012, ingresaron a la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario un total de diecisiete (17) alumnos extranjeros. Esta cifra no incluye a los de años más avanzados ni a los del MERCOSUR⁵²⁸ que vienen durante un período determinado en el marco de algún programa de intercambio.⁵²⁹ Si bien es cierto que el número es muy bajo respecto a la matrícula total que ronda en los mil estudiantes anuales, no es una cantidad despreciable en términos del efecto propagador que podrían producir estos estudiantes de Brasil, Haití, Costa Rica, entre otros países.

Con el objeto de reconstruir las estrategias implementadas por la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario para abordar la multiculturalidad en las aulas realizamos entrevistas a referentes institucionales asociados a la temática. Tanto el Secretario de Relaciones Internacionales de la Facultad de Psicología como el responsable del área de Migraciones de la Universidad indicaron que no existe ninguna actividad específica para con el alumnado extranjero. La recepción de estos estudiantes se ciñe a la orientación edilicia durante los primeros días para que puedan desenvolverse en la institución. Incluso es habitual que los docentes no sepan con antelación sobre la presencia de estos alumnos. Suelen enterarse cuando los escuchan y advierten una forma diferente de hablar. A fines del 2011, la Universidad organizó una cena de despedida de año con los estudiantes extranjeros. La actividad fue respondida con gran interés, pero no se reeditó un evento similar.

El aula universitaria multicultural como objeto de estudio

En este apartado se presenta un recorrido por diferentes modos de pensar la diversidad cultural en el ámbito académico. En tanto estudio exploratorio, nos interesa relevar qué abordajes se han desplegado respecto al aula multicultural.

La búsqueda de antecedentes en el contexto de la Facultad elegida arroja una única línea de trabajo desarrollada desde el año 2004 en torno al proyecto “Procesos migratorios en estudiantes universitarios y sus efectos en la subjetividad”. El equipo está conformado por Ana Tosi, Alejandra Ballerini, Guillermo Molina y otros y cuenta con diversas producciones.⁵³⁰ La investigación se centra en la problemática de los estudiantes migrantes de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario que se instalan en esta ciudad por su proyecto universitario. Asimismo, abordan las condiciones en que se encuentran los estudiantes próximos a recibirse con respecto a la decisión de permanecer en Rosario, volver a la propia ciudad de origen o migrar hacia otra. A lo largo de los sucesivos avances, los autores destacan la importancia de tener en cuenta los cambios (subjetivos e intersubjetivos) significativos implicados en dicho proceso, considerando la incertidumbre que esto puede acarrear.

Fuera de esta línea de trabajo, la creciente afluencia de estudiantes extranjeros en la universidad argentina descrita en la sección anterior no ha sido explorada como objeto de indagación. En otros países, la situación es más variada.

En España, la investigación de María Paz Lebrero⁵³¹ tiene como objetivo visualizar las dificultades que los inmigrantes manifiestan tener en sus estudios en universidades

528 No se los contabiliza como alumnos extranjeros por pertenecer al MERCOSUR.

529 Programa AVE Estudiantil y Programa Escala Estudiantil.

530 Cfr. TOSI, A., “Migrar para estudiar”, en *Revista Cátedra Paralela*, Nº 6, 2009, pp. 78- 92. TOSI, A.; BALLERINI, A.; SUÁREZ, S. y G., MOLINA. “Estudiantes universitarios migrantes: itinerarios, transiciones y trayectorias en tiempos inciertos”, en *Actas de las Jornadas de Investigación de la Secretaría de Ciencia y Tecnología*, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario, 2011, pp. 155- 161.

públicas españolas. Además de describir dichas dificultades, este trabajo pretende ofrecer una serie de medidas inclusivas que intenten solventar los distintos problemas académicos que posee esta población. Dentro de las causas que interfieren en el éxito académico están las vinculadas con las dificultades de lograr inclusión social y laboral, la cual es necesaria para sostener los estudios.

El estudio de Ana Salas Rodríguez⁵³² realizado en España pretende dar el primer paso para futuras investigaciones que se dirijan a fomentar una mayor conciencia social para la transformación de la mera coexistencia multicultural –inherente a nuestra sociedad– en una diversidad cultural basada en el respeto mutuo y la convivencia constructiva. Esta investigación plantea la necesidad de desarrollar la competencia intercultural, definida por los autores como una serie de actitudes que la ciudadanía debe adquirir y desplegar ante el multiculturalismo presente en las sociedades, actitudes basadas en valores tales como la solidaridad, la justicia y el pacifismo. Para abordar esta realidad, los autores proponen una educación intercultural, entendiendo que ésta supone un proceso de deconstrucción de las prácticas sociales e ideológicas de exclusión social que dan lugar al racismo y la xenofobia, así como concienciar de las dificultades que los inmigrantes encuentran en la sociedad.

También en España, Mónica Ortiz Cobo⁵³³ realiza un estudio etnográfico en escuelas primarias y secundarias de Almería, que tiene como objetivo analizar las percepciones que poseen los docentes sobre los alumnos extranjeros para propiciar la prevención de prejuicios y estereotipos étnicos culturales en las escuelas. La autora concluye que el estudiantado extranjero es percibido como una amenaza, manifestándose así un racismo encubierto.

En el mismo país, Abdelkader Kaben⁵³⁴ tiene como objetivo reflexionar sobre el papel del docente nativo de español para lengua extranjera como puente y mediador entre la cultura que enseña y la del discente. La educación intercultural bilingüe constituye otra corriente de investigación que, aunque centrada en los pueblos originarios, tiene mucho para aportar al análisis de los escenarios multiculturales. En este sentido, la investigación en Bolivia de Enrique Ipiña Melgar⁵³⁵ estudia el perfil docente necesario para la educación intercultural bilingüe con el objetivo de proporcionar herramientas para una formación docente adecuada. Para ello, al igual que Salas Rodríguez, parte de la idea de que la interculturalidad no se reduce a la pasiva tolerancia del otro, sino que busca la valoración de la diversidad como riqueza. A partir de esto sostiene que un educador intercultural debe contar con ciertas actitudes esenciales como la valoración de lo diferente.

Otra línea –afín a las previas– que puede arrojar luz respecto de la multiculturalidad del aula universitaria está ligada a la concepción del contexto como una trama de relaciones que forman el tejido del significado. Desde esta perspectiva, el conocimiento se construye interactivamente a partir de la negociación de sentidos en una situación

531 LEBRERO BAENA, M. P. y otros, “El estudiante inmigrante y su inclusión en la Universidad española”, en *Educación XX1*, Volumen 13, Número 2, 2010, pp. 241- 262.

532 SALAS RODRIGUEZ, A. y otros, “La educación intercultural. Percepciones y actitudes del profesorado”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 58/1, Enero de 2012, pp. 1- 15.

533 ORTIZ COBO, M., *Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes*, Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada, 2008.

534 KABEN, A., “El docente como mediador intercultural”, en *Actas del 1er taller de literaturas hispánicas y E/LE*, 29-31 de marzo, Instituto Cervantes de Orán, 2009.

535 IPIÑA MELGAR, E., “Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 13, 1997, pp. 99- 112.

concreta. En este marco, María Elena Colombo⁵³⁶ analiza el desarrollo de las habilidades metacognitivas en el sistema de actividad áulico universitario a partir de la interacción entre pares. La autora sostiene que el aprendizaje implica la interiorización de los artefactos culturales a través de la interacción con los miembros de la comunidad. De esta manera, entiende al aprendizaje como la transformación y recreación de la forma de concebir la realidad como producto de la interacción continua. Si bien la autora no refiere a estudiantes de distintas nacionalidades, asumimos que el intercambio de los elementos culturales para la constitución subjetiva y concepción de la realidad se diversifica y puede verse enriquecido. Es decir, la propuesta consiste en reconsiderar el valor de lo cultural como herramienta necesaria para desenvolverse en el medio, y a partir de esto fomentar un aprendizaje donde el sujeto pueda desplegar su singularidad nutrida desde el intercambio. Aunque centrada en los pares, la autora resalta la importancia del lugar de los agentes educativos a través de las prácticas pedagógicas, en los mecanismos de mediación y ayuda orientados a las necesidades de los alumnos.

Conclusiones

Uno de los objetivos del trabajo fue indagar las formas de abordaje institucional de la diversidad cultural presente en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. A partir del relevamiento de información en las dependencias institucionales universitarias encontramos escasas acciones tendientes a la integración cultural de los estudiantes extranjeros que llegan a nuestro país con intenciones de formarse académicamente.

Según establecen la Constitución Nacional y la Ley N° 25.871, en Argentina existe libre acceso a la educación superior, cualquiera sea la nacionalidad del aspirante. Si bien esta apertura es de gran importancia en una sociedad democrática, el hecho de que no haya estrategias de promoción de la diversidad cultural plantea lo que Muñoz Sedano⁵³⁷ señala como un enfoque asimilacionista. La falta de políticas de abordaje de la diversidad deriva inevitablemente en esa situación de asimilación por parte de los estudiantes que llegan a la universidad. Este accionar tan austero no contribuye a fomentar la diversidad como forma de nutrir la creatividad e inspirar un verdadero diálogo entre las culturas, sino que incorpora a los sujetos a la cultura dominante de forma homogeneizadora. Según se desprende de las entrevistas realizadas, así como del relevamiento de estudios sobre el tema, la falta de acciones específicas de acogida e integración torna intrascendente la llegada de estudiantes extranjeros, con el consiguiente desaprovechamiento de la situación.

Consideramos que esta realidad es el resultado de que la diversidad cultural existente en el ámbito académico de nuestro país no se encuentra problematizada. En otras palabras, se considera como un logro fundamental que todos los estudiantes sean tratados por igual porque se parte de una representación social de lo diferente como algo negativo. En ese marco, la manera más igualitaria de abordarlo es no marcar esas diferencias.

Contrariamente a esta posición, partimos de la concepción de la diversidad cultural entendida como un factor de desarrollo y creatividad, así como un medio de acceso a una existencia simbólica, afectiva y espiritual satisfactoria. La homogeneidad no es necesariamente deseable porque recorta la capacidad de creación y termina por no

536 COLOMBO, M. E., “Desarrollo de las habilidades metacognitivas en el sistema de actividad áulico universitario”, en *Revista Psyberia*, Año 1, N° 1, 2009, pp. 27- 43.

537 MUÑOZ SEDANO, A., *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural, Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y modelos*, Canadá: Encounters on Education editores, Universidad Complutense de Madrid y Universidad de Manitoba, Canadá, 1, 2001, pp. 81- 106.

atender a la pluralidad presente en las instituciones. Por este motivo es necesario pensar y poner en práctica estrategias y dispositivos para el tratamiento de lo diverso en las instituciones académicas, garantizando la libre expresión de la identidad cultural de cada sujeto y fomentando el intercambio constante del patrimonio cultural. Una verdadera estrategia de educación intercultural deberá propiciar la participación activa, cooperación y comunicación, fomentando relaciones dialógicas y solidarias con personas de otras culturas.

A modo de recomendaciones retomamos algunas de las estrategias educativas del Nivel Superior aplicadas en la sociedad canadiense.⁵³⁸ Algunas de estas propuestas son:

- Promover el desarrollo de investigaciones educativas sobre el multiculturalismo. A partir de nuestra investigación encontramos que no hay un gran desarrollo de la temática de la diversidad cultural en las instituciones de educación superior en nuestro país. Consideramos que es imprescindible fomentar investigaciones en el área para favorecer el desarrollo de las políticas correspondientes.
- Organizar Jornadas de Orientación para estudiantes universitarios internacionales. Así como en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario existen jornadas de orientación para los ingresantes, podrían desarrollarse jornadas de orientación y consejería para los estudiantes extranjeros donde se trabaje un abordaje más completo en respuesta a la situación del alumno y, más allá de las indicaciones sobre la estructura y funcionamiento de la institución, se pueda contener al estudiante en situación de tránsito.
- Fomentar la conformación de equipos de estudios nacionales e internacionales. La coexistencia en una sociedad multicultural supone afianzar los conocimientos sobre la cultura anfitriona. Como contracara de los estudios nacionales se precisa desarrollar el conocimiento y la sensibilidad respecto a las diferencias culturales y su valor.

Carlos Tünnermann Bernheim⁵³⁹ analiza los aportes que puede hacer la Universidad al proceso de integración cultural en América Latina. En su artículo “América Latina: Identidad y diversidad cultural. El aporte de las universidades al proceso integracionista” reflexiona acerca de la identidad cultural de los latinoamericanos considerando que la diversidad cultural y étnica de la región constituye una potencialidad que debe ser valorada desde una perspectiva humana y solidaria. Según el autor, las universidades deben asumir tareas concretas para propiciar dicha integración. En primer lugar, deben investigar interdisciplinariamente acerca de la diversidad e integración cultural en América Latina. Para lograrlo, el autor recomienda que en cada universidad se establezca un Centro de Estudios sobre América Latina para la producción de conocimientos a través de la cooperación interuniversitaria y la formación de redes para el estudio de la integración cultural. En segundo lugar, hace un llamado a que desde las universidades se produzcan reflexiones que fomenten el desarrollo de una conciencia integracionista en los ciudadanos hacia la noción de nación-continente.

Por último, asumiendo el interés de la carrera de Psicología por los vínculos interpersonales, la presencia de estudiantes de distintas nacionalidades podría ser

538 POZZO, M. I., “Pluralismo cultural y educación: El caso canadiense”, en *Educação em Revista*, Volumen 28, Nº 2, junio 2012, pp. 257- 284.

539 TÜNNERMAN BERNHEIM, C., “América Latina: Identidad y diversidad cultural. El aporte de las universidades al proceso integracionista”, en *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, Nº 8, 2007, pp. 1- 14.

explotada como una situación de aprendizaje. Entendiendo que los estudiantes extranjeros suelen padecer dificultades materiales, desarraigo, pérdida de vínculos sociales e incertidumbre (como reflexiona Tosi a propósito de los migrantes internos en el artículo “Migrar para estudiar” del año 2009), una propuesta sumamente beneficiosa sería la conformación de una Consejería para alumnos extranjeros. Los consejeros podrían realizar un acompañamiento del estudiante a lo largo de su proceso de inserción como aplicación de la formación psicológica que se encuentran transitando.

La naturaleza crecientemente multicultural de los escenarios educativos es propia de nuestra sociedad actual. Es necesario problematizarla para poder tomar conciencia del valor de la diversidad cultural en las aulas en función de la constitución subjetiva y el aprendizaje. Anhelamos que el suscinto recorrido aquí esbozado contribuya a la proliferación de nuevas reflexiones sobre el tema.

Bibliografía

- COLOMBO, M. E., “Desarrollo de las habilidades metacognitivas en el sistema de actividad áulico universitario”, en *Revista Psyberia*, Año1, N° 1, 2009, pp. 27-43.
- IPIÑA MELGAR, E., “Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 13, 1997, pp. 99- 112.
- KABEN, A., “El docente como mediador intercultural”, en *Actas del 1er taller de literaturas hispánicas y E/LE*, 29-31 de marzo, Instituto Cervantes de Orán, 2009.
- LEBRERO BAENA, M. P. y M. P. QUICIOS GARCÍA, “El estudiante inmigrante y su inclusión en la Universidad española”, en *Educación XX1*, Vol. 13, N° 2, 2010, pp. 241- 262.
- MUÑOZ SEDANO, A., *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural, Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y modelos*. Encounters on Education editores: Universidad Complutense de Madrid, España y Universidad de Manitoba, Canadá, 1, 2001, pp. 81- 106.
- ORTIZ COBO, M., *Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes*, Laboratorio de Estudios Interculturales de la Universidad de Granada, 2008.
- PALOMERO, J. E., “Formación inicial de los profesionales de la educación en pedagogía intercultural: Una asignatura pendiente. El caso de Aragón”, en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, volumen 55, 2006, pp. 207- 232.
- POZZO, M. I., “Pluralismo cultural y educación: El caso canadiense”, en *Educação em Revista*, Volumen 28, N° 2, junio 2012, pp. 257- 284.
- SALAS RODRIGUEZ, A., URBANO, C., PRADA ESTEBAN, E. y otros, “La educación intercultural. Percepciones y actitudes del profesorado”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 58/1, Enero de 2012, pp. 1- 15.
- TOSI, A., “Migrar para estudiar”, en *Revista Cátedra Paralela*, N° 6, 2009, pp. 78- 92.
- TOSI, A.; BALLERINI, A.; SUÁREZ, S. y G., MOLINA, “Estudiantes universitarios migrantes: itinerarios, transiciones y trayectorias en tiempos inciertos”, en *Actas de las Jornadas de Investigación de la Secretaría de Ciencia y Tecnología*, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario, 2011, pp. 155- 161.
- TÜNNERMAN BERNHEIM, C., “América Latina: Identidad y diversidad cultural. El aporte de las universidades al proceso integracionista”, en *Polis. Revista de la Universidad Bolivariana*, N° 8, 2007, pp. 1- 14.

La enseñanza de la Filosofía hoy. Ciudadanía filosófica y Derechos Humanos

Gerardo Botteri, Guillermo Finochetto,
Manuel Quaranta y Ana Sardisco
Grupo de Investigación: PSI 209
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

Nuestra concepción de la filosofía, en el marco de la formación universitaria (y no sólo allí), implica una apertura hacia múltiples propuestas, lo que significa afirmar una posición netamente contemporánea, por la cual reivindicamos un pensar sin certezas, sin refugios en dogmatismos infalibles. Entendemos la filosofía como una actividad que nos compromete no sólo académicamente, sino también moral y políticamente.

Uno de los objetivos principales de la educación filosófica es el de favorecer la construcción de una nueva ciudadanía filosófica, más aún, podríamos afirmar: de una nueva ciudadanía, a secas.

Hemos radicado, en el año 2010 en esta Facultad, el proyecto de investigación “Nuevos itinerarios para hacer filosofía en la formación universitaria. Aproximación desde las problemáticas filosóficas actuales”.

El desafío consistirá en trazar mediante la investigación, itinerarios que nos permitan modificar aspectos de la enseñanza de la filosofía en la formación universitaria. Enseñar filosofía supone involucrarnos junto a los estudiantes en una experiencia, en una vivencia que nos implique en la operatoria filosófica. Centrar la actividad en dicha vivencia a partir del encuentro con la vitalidad de los textos filosóficos y los debates y polémicas que estos generan.

Los núcleos de reflexión y reformulación privilegiados por la filosofía hoy, tales como la recuperación del cuerpo, el paradigma de la biopolítica, el cambio desde una racionalidad centrada en el sujeto a una racionalidad centrada en el lenguaje, la fundamentación filosófica de los Derechos Humanos, nos facilitarán deslizar la enseñanza de la filosofía como acumulación de información, de doctrinas filosóficas, hacia la vivencia del filosofar, construyendo para esto, una propuesta didáctica que es originariamente filosófica.

Cada integrante del equipo traza un itinerario, que es propio y compartido, toma por atajos, y encuentra a su compañero de viaje en el diálogo con los textos de los “maestros”, los hacemos contemporáneos en la medida que nos pueden interpelar en los debates de hoy.

Los esfuerzos deben ser conducidos a enseñar los derechos y las responsabilidades de la ciudadanía en tiempos de democracia y su reconocimiento hacia todos los integrantes que conforman el tejido social. El objetivo último es aprender a vivir en sociedad y a compartir valores comunes, al margen de las diferencias sociales y económicas que perviven en nuestra sociedad pero con la firme convicción de que habrá que luchar también por erradicarlas o por lo menos hacerlas más estrechas.

En definitiva, la filosofía como educadora de la humanidad requiere reconstruir el concepto de ciudadanía teniendo en cuenta la articulación con el panorama multicultural que se presenta hoy en el mundo, reivindicando y sosteniendo el diálogo intercultural.

Es a partir de estos acercamientos a la educación filosófica que en el marco de nuestro proyecto de investigación realizamos dos acciones: 1- en lo académico, reformular el programa de la materia incluyendo la fundamentación filosófica de los Derechos

Humanos y 2- en un ámbito de educación no formal, como extensión, estamos llevando a cabo el curso “DDHH y su fundamentación filosófica” en la Universidad Abierta para Adultos Mayores dependiente de la Universidad Nacional de Rosario. Esto nos permite sacar del ámbito netamente académico a la filosofía e insertarla en un contexto en el que la transformación del asistente parece más directa que en las aulas de la Facultad, hecho que ofrece la posibilidad de plasmar con mayor certeza los objetivos planteados en nuestro proyecto.

Palabras clave: filosofía - enseñanza - ciudadanía - derechos humanos

El abordaje de la violencia contra las mujeres desde la perspectiva de género

Silvana Leonor Lerma
Grupo de Investigación: PSI 204
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Resumen

Este trabajo presenta los resultados alcanzados hasta el año 2011 por el Proyecto de Investigación denominado “Estudio preliminar de los mecanismos de justificación del agresor, en el discurso oral y escrito de mujeres que padecen violencia de género”, radicado en el Área de Violencia de Género, de la cátedra de Residencia Clínica de Pre Grado “A”, de la Facultad de Psicología de Rosario de la Universidad Nacional de Rosario.

En esta investigación se considera que la violencia de género es: el instrumento de sometimiento, posesión y anulación del otro, que manifiesta y visibiliza las relaciones asimétricas y jerárquicas de poder y de control que históricamente se han establecido entre varones y mujeres.

Piera Aulagnier (1993) define la violencia como “una acción por la cual se le impone a la psique de otro una elección, un pensamiento o una acción motivados por el deseo de quien se lo impone, pero que se apoyan en un objetivo que corresponde para el otro a la categoría de lo necesario”.⁵⁴⁰

Los objetivos del proyecto son:

- Introducir al alumno/a residente en el estudio de la perspectiva de género para el análisis de las situaciones de violencia contra la mujer.
- Producir conocimiento teórico, a partir de la experiencia del Área de Violencia de Género de la Residencia, en el abordaje de situaciones de violencia contra la mujer.
- Promover el debate, en la agenda académica, en relación a la importancia de incorporar la perspectiva de género como contenido transversal al plan curricular, estimulando en los alumnos/as un pensamiento crítico en el abordaje de la problemática de la violencia contra la mujer.
- Avanzar en consonancia con las líneas de investigación a nivel internacional que detectaron como una constante contenidos justificatorios hacia sus parejas violentas, en relatos de mujeres que padecen violencia.

Se presentarán resultados parciales de los objetivos presentados.

Palabras clave: LES - formación – universidad

Hay que saber ser flor
Mientras vuelan guadañazos.
Ser princesa sin un rey
Que te estreche entre sus brazos.
Salta la banca, *Hay que saber ser*

Se presentarán resultados parciales de los objetivos propuestos comenzando por el análisis de la legislación nacional sobre Salud Mental y Violencia contra la Mujer. A

540 AULAGNIER, P., *La violencia de la interpretación. Del Pictograma al enunciado*, Buenos Aires: Amorrortu, 1993, p. 36.

partir de este punto, se avanzará en el análisis del Plan de Estudios de la Carrera de Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, en búsqueda de contenidos temáticos sobre derechos humanos, el derecho a la salud y el derecho de las mujeres a vivir una vida sin violencia. La incorporación de los alumnos-residentes en dispositivos públicos de promoción de derechos y prevención de violencia contra la mujer desde la *perspectiva de género*, durante los cuatro años de duración del proyecto, no sólo permitirá el diseño de nuevas estrategias de abordaje de la problemática sobre la evaluación de las ya implementadas, sino que también contribuirá a avanzar en el conocimiento del problema a través de la escucha ofrecida a las mujeres, permitiendo la transferencia de resultados a la comunidad académica, en la que deseamos se inicie un debate respecto del lugar de los derechos humanos, entre ellos, el derecho de las mujeres a vivir una vida sin violencia.

Los derechos de las mujeres son derechos humanos

Legislación y derechos humanos

El derecho a la Salud

A continuación presentaremos diferentes reflexiones sobre la Ley Nacional de Salud Mental N° 26657 sancionada el 25/11/2010, promulgada el 02/11/2010 y publicada en el Boletín Oficial el 03/12/2010, con el propósito de visibilizar aspectos a desarrollar posteriormente. Los fragmentos entrecomillados son transcripciones textuales.

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.⁵⁴¹

Comentario

Aquí se concibe "...a la salud mental como un proceso determinado por componentes...", enumerados en un orden que se puede presuponer de *complejidad creciente y jerarquía decreciente*.⁵⁴² Será Romualdo Dâmaso, quien desarrolle estos conceptos, en una revisión crítica que ofrece sobre el concepto de *salud* de la OMS: estado de completo bienestar físico, mental y social y no solamente la ausencia de enfermedad. Dirá que la definición pone en un mismo nivel, físico-mental y social, acontecimientos que en realidad se organizan en órdenes diferentes de complejidad. Establece un orden de complejidad creciente desde lo físico, mental y social y de jerarquía decreciente desde lo social, mental y físico.

La preservación y mejoramiento de la salud mental se enuncia como *producto de una dinámica de construcción social* vinculada como tal a la *concreción de los derechos humanos y sociales* de las personas.

A los efectos de garantizar los derechos humanos de las personas en su relación con los servicios de salud mental, los integrantes, profesionales y no profesionales del equipo de

541 Ley de Salud Mental N° 26657. Promulgada el 2 de Diciembre de 2010. Publicada en el Boletín Oficial el 3 de Diciembre de 2010, p. 11.

542 Para Romualdo Dâmaso: "...el concepto de salud emitido por la OMS opera un idealización semejante a la que se da con el concepto de sistema: la representación pone al mismo nivel lo orgánico, lo mental y lo social, igualando acontecimientos que, en realidad, se organizan en órdenes diferentes de complejidad". Sostiene que hay un orden de complejidad creciente entre físico, mental y social; y de jerarquía decreciente social, mental y físico. Tomamos prestado este modelo para el análisis de la definición de *salud mental*. DÂMASO, R., "Saber y praxis en la Reforma Sanitaria: evaluación de la práctica científica en el Movimiento Sanitario", en FLEURY TEIXEIRA, S. (Org.), *La Reforma Sanitaria. En busca de una teoría*, Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara, 1990, p. 106.

salud son responsables de informar al órgano de revisión creado por la presente ley y al juez competente, sobre cualquier sospecha de irregularidad que implicara un trato indigno o inhumano a personas bajo tratamiento o limitación indebida de su autonomía. La sola comunicación a un superior jerárquico dentro de la institución no relevará al equipo de salud de tal responsabilidad si la situación irregular persistiera. Dicho procedimiento se podrá realizar bajo reserva de identidad y contará con las garantías debidas del resguardo a su fuente laboral y no será considerado como violación al secreto profesional.

Debe promoverse la difusión y el conocimiento de los principios, derechos y garantías reconocidos y las responsabilidades establecidas en la presente ley a todos los integrantes de los equipos de salud, dentro de un lapso de NOVENTA (90) días de la sanción de la presente ley, y al momento del ingreso de cada uno de los trabajadores al sistema.⁵⁴³

Comentario

En este artículo se hace referencia explícita a la *responsabilidad* de los integrantes profesionales y no profesionales del equipo de salud de informar sobre trato indigno o inhumano a personas bajo tratamiento o limitación indebida de su autonomía, aun habiendo sido informado el mismo a superior jerárquico. Nuevamente se pone el énfasis en la necesidad de garantizar *los derechos humanos de las personas*, en relación con los servicios de salud mental, enunciando un compromiso *ético* del personal de salud con sus prácticas.

Se deberá informar sobre principios, derechos, garantías y responsabilidades a los integrantes de los equipos de salud. Será un derecho de los trabajadores de la salud, el recibir información, respecto de sus derechos y obligaciones en las prácticas.

El Ministerio de Salud de la Nación es la Autoridad de Aplicación de la presente ley, a partir del área específica que designe o cree a tal efecto, la que debe establecer las bases para un Plan Nacional de Salud Mental acorde a los principios establecidos.⁵⁴⁴

La Autoridad de Aplicación debe desarrollar recomendaciones dirigidas a las universidades públicas y privadas, para que la formación de los profesionales en las disciplinas involucradas sea acorde con los principios, políticas y dispositivos que se establezcan en cumplimiento de la ley, haciendo especial hincapié en el conocimiento de las normas y tratados internacionales en derechos humanos y salud mental. Asimismo, debe promover espacios de capacitación y actualización para profesionales, en particular para los que se desempeñen en servicios públicos de salud mental en todo el país.⁵⁴⁵

Comentario

Se señala la necesidad de establecer las bases para un Plan Nacional de Salud Mental, reconociéndose el valor de la formación de grado y la capacitación en servicio y la necesidad de *adecuarla* a los principios, políticas y dispositivos establecidos para el cumplimiento de la ley, específicamente el conocimiento de las normas y tratados internacionales en *derechos humanos y salud mental*.

Sin embargo, la existencia de legislación de salud mental no garantiza por sí misma el respeto y la protección de los derechos humanos. Irónicamente, en algunos países, en particular cuando la legislación no ha sido actualizada por muchos años, la legislación de salud mental ha resultado en la violación –en lugar de en la promoción– de los derechos humanos de las personas con trastornos mentales. Esto se debe a que mucha de la legislación de salud mental adoptada originalmente tenía el propósito de proteger a la sociedad en general de pacientes considerados *peligrosos*, y de aislarlos, más que el de

543 Ley de Salud Mental N° 26657, *Op. Cit.*, supra, nota 2, p. 30.

544 *Ibidem*, p. 33.

545 *Ibidem*, p. 34.

promover los derechos de las personas con trastornos mentales como personas y como ciudadanos. Otra legislación permitía la internación por largos períodos de personas con trastornos mentales que no representaban ningún peligro para la sociedad, pero que no podían cuidarse solas, y esto también significaba una violación a los derechos humanos. En este contexto, es interesante señalar que aunque alrededor del 75% de los países del mundo tienen legislación de salud mental, solamente la mitad (el 51%) tiene leyes aprobadas después de 1990, y casi un sexto (el 15%) tiene legislación que data de antes de la década de 1960.⁵⁴⁶ Por ende, la legislación de muchos países está desactualizada y, como se ha dicho antes, en muchas instancias priva a las personas con trastornos mentales de sus derechos, en lugar de protegerlos.⁵⁴⁷

El Estado nacional debe promover convenios con las jurisdicciones para garantizar el desarrollo de acciones conjuntas tendientes a implementar los principios expuestos en la presente ley. Dichos convenios incluirán:

- Cooperación técnica, económica y financiera de la Nación para la implementación de la presente ley;
- Cooperación para la realización de programas de capacitación permanente de los equipos de salud, con participación de las universidades;
- Asesoramiento para la creación en cada una de las jurisdicciones de áreas específicas para la aplicación de políticas de salud mental, las que actuarán en coordinación con la Autoridad de Aplicación nacional de la presente ley.⁵⁴⁸

Comentario

Se prevé la participación de las universidades en programas de capacitación permanente para trabajadores de la salud.

Sólo la participación activa de la comunidad universitaria, incorporando contenidos sobre derechos humanos que transversalicen la currícula de las carreras de grado relacionadas con las prácticas de salud, podrá estar a la altura del lugar que la ley le otorga, introduciendo contenidos sobre derechos humanos, promoviendo el debate que estimule el desarrollo de líneas de investigación que vinculen derechos humanos y salud mental, en la formación de los profesionales psicólogos.

El derecho de las mujeres a vivir una vida sin violencia

La perspectiva de género

El derecho constitucional a la igualdad entre mujeres y varones

A continuación se presentan algunos fragmentos comentados de la Ley Nacional de Violencia contra la Mujer N° 26485, sancionada el 11/03/09, promulgada el 01/04/09 y publicada en el Boletín Oficial el 14/04/09,⁵⁴⁹ particularmente los que desarrollan el concepto de *derecho* y aquellos que se refieren a el rol de la universidad y las políticas públicas.

El objeto de esta ley es promover y garantizar:

- La eliminación de la discriminación entre mujeres y varones en todos los órdenes de la vida;

546 Manual de Recursos de la OMS sobre Salud mental, Derechos Humanos y Legislación, en <http://whqlibdoc.who.int/publications/2006/9243562827_spa.pdf> 2006 [Consulta: 5 de mayo de 2012].

547 *Ibidem*.

548 Ley de Salud Mental N° 26657, *Op. Cit.*, supra, nota 2, p. 40.

549 Ley de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales N° 26485. Promulgada el 1 de Abril de 2009. Publicada en el Boletín Oficial el 14 de Abril de 2009.

- El derecho de las mujeres a vivir una vida sin violencia;
- El desarrollo de políticas públicas de carácter interinstitucional sobre violencia contra las mujeres;

Esta ley garantiza todos los derechos reconocidos por la Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, la Convención Interamericana para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra la Mujer, la Convención sobre los Derechos de los Niños y la Ley 26.061 de Protección Integral de los derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes y, en especial, los referidos a:

- La salud, la educación y la seguridad personal;
- Recibir información y asesoramiento adecuado;
- Gozar de medidas integrales de asistencia, protección y seguridad;
- La igualdad real de derechos, oportunidades y de trato entre varones y mujeres.⁵⁵⁰

Comentario

La adhesión de Argentina a Convenciones y Tratados Internacionales se pone en acto a través de la sanción de esta ley. Compromiso asumido ante los Estados Parte, que cobra materialidad en la denominación de esta ley como de *Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus actividades interpersonales*.

En la ley se define la violencia contra las mujeres como:

Toda conducta, acción u omisión, que de manera directa o indirecta, tanto en el ámbito público como en el privado, basada en una relación desigual de poder, afecte su vida, libertad, dignidad, integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, como así también su seguridad personal. Quedan comprendidas las perpetradas desde el Estado o por sus agentes.

Se considera violencia indirecta, toda conducta, acción u omisión, disposición, criterio o práctica discriminatoria que ponga a la mujer en desventaja con respecto al varón.⁵⁵¹

Tipos de violencia contra la mujer:

1.- Física: La que se emplea contra el cuerpo de la mujer produciendo dolor, daño o riesgo de producirlo y cualquier otra forma de maltrato o agresión que afecte su integridad física.

2.- Psicológica: La que causa daño emocional y disminución de la autoestima o perjudica y perturba el pleno desarrollo personal o que busca degradar o controlar sus acciones, comportamientos, creencias y decisiones, mediante amenaza, acoso, hostigamiento, restricción, humillación, deshonra, descrédito, manipulación o aislamiento. Incluye también la culpabilización, vigilancia constante, exigencia de obediencia o sumisión, coerción verbal, persecución, insulto, indiferencia, abandono, celos excesivos, chantaje, ridiculización, explotación y limitación del derecho de circulación o cualquier otro medio que cause perjuicio a su salud psicológica y a la autodeterminación.

3.- Sexual: Cualquier acción que implique la vulneración en todas sus formas, con o sin acceso genital, del derecho de la mujer de decidir voluntariamente acerca de su vida sexual o reproductiva a través de amenazas, coerción, uso de la fuerza o intimidación, incluyendo la violación dentro del matrimonio o de otras relaciones vinculares o de parentesco, exista o no convivencia, así como la prostitución forzada, explotación, esclavitud, acoso, abuso sexual y trata de mujeres.

⁵⁵⁰ Ley de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales, *Op. Cit.*, supra, nota 10, pp. 2- 3.

⁵⁵¹ *Ibidem*, p. 3.

4.- Económica y patrimonial: La que se dirige a ocasionar un menoscabo en los recursos económicos o patrimoniales de la mujer, a través de:

- La perturbación de la posesión, tenencia o propiedad de sus bienes;
- La pérdida, sustracción, destrucción, retención o distracción indebida de objetos, instrumentos de trabajo, documentos personales, bienes, valores y derechos patrimoniales;
- La limitación de los recursos económicos destinados a satisfacer sus necesidades o privación de los medios indispensables para vivir una vida digna;
- La limitación o control de sus ingresos, así como la percepción de un salario menor por igual tarea, dentro de un mismo lugar de trabajo.

5.- Simbólica: La que a través de patrones estereotipados, mensajes, valores, íconos o signos transmita y reproduzca dominación, desigualdad y discriminación en las relaciones sociales, naturalizando la subordinación de la mujer en la sociedad.⁵⁵²

Modalidades:

Formas en que se manifiestan los distintos tipos de violencia contra las mujeres en los diferentes ámbitos, quedando especialmente comprendidas en esta ley, las siguientes:

- **Violencia doméstica contra las mujeres:** aquella ejercida contra las mujeres por un integrante del grupo familiar, independientemente del espacio físico donde ésta ocurra, que dañe la dignidad, el bienestar, la integridad física, psicológica, sexual, económica o patrimonial, la libertad, comprendiendo la libertad reproductiva y el derecho al pleno desarrollo de las mujeres. Se entiende por grupo familiar el originado en el parentesco sea por consanguinidad o por afinidad, el matrimonio, las uniones de hecho y las parejas o noviazgos. Incluye las relaciones vigentes o finalizadas, no siendo requisito la convivencia;
- **Violencia institucional contra las mujeres:** aquella realizada por las/los funcionarias/os, profesionales, personal y agentes pertenecientes a cualquier órgano, ente o institución pública, que tenga como fin retardar, obstaculizar o impedir que las mujeres tengan acceso a las políticas públicas y ejerzan los derechos previstos en esta ley. Quedan comprendidas, además, las que se ejercen en los partidos políticos, sindicatos, organizaciones empresariales, deportivas y de la sociedad civil;
- **Violencia laboral contra las mujeres:** aquella que discrimina a las mujeres en los ámbitos de trabajo públicos o privados y que obstaculiza su acceso al empleo, contratación, ascenso, estabilidad o permanencia en el mismo, exigiendo requisitos sobre estado civil, maternidad, edad, apariencia física o la realización de test de embarazo. Constituye también violencia contra las mujeres en el ámbito laboral quebrantar el derecho de igual remuneración por igual tarea o función. Asimismo, incluye el hostigamiento psicológico en forma sistemática sobre una determinada trabajadora con el fin de lograr su exclusión laboral;
- **Violencia contra la libertad reproductiva:** aquella que vulnera el derecho de las mujeres a decidir libre y responsablemente el número de embarazos o el intervalo entre los nacimientos, de conformidad con la Ley 25.673 de Creación del Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable;
- **Violencia obstétrica:** aquella que ejerce el personal de salud sobre el cuerpo y los procesos reproductivos de las mujeres, expresada en un trato deshumanizado, un abuso de medicalización y patologización de los procesos naturales, de conformidad con la Ley 25.929.
- **Violencia mediática contra las mujeres:** aquella publicación o difusión de mensajes e imágenes estereotipados a través de cualquier medio masivo de comunicación, que de manera directa o indirecta promueva la explotación de mujeres o sus imágenes, injurie, difame, discrimine, deshonre, humille o atente contra la dignidad de las mujeres, como así también la utilización de mujeres, adolescentes y niñas en mensajes e imágenes

552 *Ibidem*, pp. 3- 5.

pornográficas, legitimando la desigualdad de trato o construya patrones socioculturales reproductores de la desigualdad o generadores de violencia contra las mujeres.⁵⁵³

Comentario

En la ley se diferencian “tipos de violencia contra la mujer”: física, psicológica, sexual, económica- patrimonial y simbólica, respecto de “modalidades”: doméstica, institucional, laboral, contra la libertad reproductiva, obstétrica y mediática. Categorías que será necesario redefinir conceptualmente, asumiendo la tensión que significa la tarea de pensar la salud como un derecho hacia el interior de los marcos teóricos contemporáneos: el sujeto de sufrimiento psíquico como un sujeto de derecho.

En cuanto a las Políticas Públicas, la ley enuncia que:

Los tres poderes del Estado, sean del ámbito nacional o provincial, adoptarán las medidas necesarias y ratificarán en cada una de sus actuaciones el respeto irrestricto del derecho constitucional a la igualdad entre mujeres y varones.⁵⁵⁴

Debiendo garantizar:

cv) La asistencia en forma integral y oportuna de las mujeres que padecen cualquier tipo de violencia, asegurándoles el acceso gratuito, rápido, transparente y eficaz en servicios creados a tal fin, así como promover la sanción y reeducación de quienes ejercen violencia;

cvi) La adopción del principio de transversalidad que deberá estar presente en todas las medidas así como en la ejecución de las disposiciones normativas, articulando interinstitucionalmente y coordinando recursos presupuestarios;⁵⁵⁵

Comentario

Dentro del apartado destinado a las políticas públicas, se señala que los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial de todas las jurisdicciones, ratificarán en sus actuaciones el “respeto irrestricto del derecho constitucional a la igualdad entre mujeres y varones”, debiendo garantizar la asistencia integral y oportuna a las mujeres que padecen violencia y la adopción del principio de transversalidad presente en todas las medidas, articulando interinstitucionalmente y coordinando recursos presupuestarios.

Se crea el Consejo Nacional de la Mujer organismo rector encargado del diseño de las políticas públicas para efectivizar las disposiciones de esta ley. El Consejo Nacional de la Mujer deberá:

- Elaborar, implementar y monitorear un Plan Nacional de Acción para la Prevención, Asistencia y Erradicación de la Violencia contra las Mujeres;
- Articular y coordinar las acciones para el cumplimiento de la presente ley, con las distintas áreas involucradas a nivel nacional, provincial y municipal, y con los ámbitos universitarios, sindicales, empresariales, religiosos, las organizaciones de defensa de los derechos de las mujeres y otras de la sociedad civil con competencia en la materia;
- Convocar y constituir un Consejo Consultivo *ad honorem*, integrado por representantes de las organizaciones de la sociedad civil y del ámbito académico especializadas, que tendrá por función asesorar y recomendar sobre los cursos de acción y estrategias adecuadas para enfrentar el fenómeno de la violencia;

553 *Ibidem*, pp. 5- 7.

554 *Ibidem*, p. 7.

555 *Ibidem*, p. 7.

- Generar los estándares mínimos de detección precoz y de abordaje de las situaciones de violencia;
- Desarrollar programas de asistencia técnica para las distintas jurisdicciones destinados a la prevención, detección precoz, asistencia temprana, reeducación, derivación interinstitucional y a la elaboración de protocolos para los distintos niveles de atención;
- Impulsar a través de los colegios y asociaciones de profesionales la capacitación del personal de los servicios que, en razón de sus actividades, puedan llegar a intervenir en casos de violencia contra las mujeres;
- Diseñar e implementar Registros de situaciones de violencia contra las mujeres de manera interjurisdiccional e interinstitucional, en los que se establezcan los indicadores básicos aprobados por todos los Ministerios y Secretarías competentes, independientemente de los que determine cada área a los fines específicos, y acordados en el marco de los Consejos Federales con competencia en la materia;
- Desarrollar, promover y coordinar con las distintas jurisdicciones los criterios para la selección de datos, modalidad de registro e indicadores básicos desagregados –como mínimo- por edad, sexo, estado civil y profesión u ocupación de las partes, vínculo entre la mujer que padece violencia y el hombre que la ejerce, naturaleza de los hechos, medidas adoptadas y sus resultados, y sanciones impuestas a la persona violenta. Se deberá asegurar la reserva en relación con la identidad de las mujeres que padecen violencias;
- Analizar y difundir periódicamente los datos estadísticos y resultados de las investigaciones a fin de monitorear y adecuar las políticas públicas a través del Observatorio de la Violencia Contra las Mujeres;
- Promover campañas de sensibilización y concientización sobre la violencia contra las mujeres informando sobre los derechos, recursos y servicios que el Estado garantiza e instalando la condena social a toda forma de violencia contra las mujeres. Publicar materiales de difusión para apoyar las acciones de las distintas áreas;
- Celebrar convenios con organismos públicos y/o instituciones privadas para toda acción conducente al cumplimiento de los alcances y objetivos de la presente ley;
- Promover en el ámbito comunitario el trabajo en red, con el fin de desarrollar modelos de atención y prevención interinstitucional e intersectorial, que unifiquen y coordinen los esfuerzos de las instituciones públicas y privadas.⁵⁵⁶

Comentario

Se crea el Consejo Nacional de la Mujer, encargado del diseño de las políticas públicas. Muchas de las acciones previstas para este organismo se vinculan con las universidades: articular y coordinar acciones para el cumplimiento de esta ley con los ámbitos universitarios, convocar y constituir un Consejo Consultivo *Ad Honorem* con representantes académicos especializados, desarrollar programas de asistencia técnica, impulsar a través de los colegios y asociaciones de profesionales la capacitación del personal de los servicios, analizar y difundir periódicamente los datos estadísticos y resultados de las investigaciones, entre otras.

Reflexiones provisorias

El presente proyecto, define desde el comienzo, objetivos que corresponden a dos órdenes: objetivos referidos a la formación dentro de la currícula en derechos humanos y en derechos de la mujer desde la perspectiva de género, especialmente los contenidos sobre violencia contra la mujer; y objetivos vinculados al conocimiento mismo de la problemática. Es decir, objetivos relacionados con la producción teórica sobre la problemática de la violencia de género, particularmente la indagación sobre los mecanismos de justificación del maltrato de mujeres que padecen violencia.

⁵⁵⁶ *Ibidem*, p. 10- 12.

En este avance, se presentaron algunos comentarios sobre la legislación vigente a nivel nacional: Ley Nacional de Salud Mental y Ley de Violencia contra la Mujer. Considerando a la salud como un derecho, es necesario detenerse en lo legislado para poder pensar en qué marco se desarrollan las prácticas y a qué marco deberán adecuarse los planes de estudios de las carreras de grado de los profesionales de la salud, en este caso de los graduados psicólogos, de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario.

Como se ha señalado, la legislación prevé acciones en las que se encuentran directamente involucrados no sólo los profesionales de la salud, entre los que nos contamos los psicólogos, sino las estructuras académicas que nos forman. Podemos decir que se trata de una propuesta de acciones conjuntas entre *Estado y sociedad*, en las que se cuenta con incorporar tanto a universidades públicas como privadas, para colaborar en la formulación e implementación de las políticas públicas que plasmen el derecho a la salud en prácticas concretas, y el derecho de las mujeres a una vida sin violencia en algo más que una esperanza.

Bibliografía

- CASTORIADIS, C. y P. AULAGNIER, *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*, Buenos Aires: Amorrortu, 1993.
- DÂMASO, R., “Saber y praxis en la Reforma Sanitaria: evaluación de la práctica científica en el Movimiento Sanitario”, en FLEURY TEIXEIRA, S. (Org.), *La Reforma Sanitaria. En busca de una teoría*, Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara, 1990.

Otras fuentes

- Ley de Salud Mental N° 26657. Promulgada el 2 de Diciembre de 2010. Publicada en el Boletín Oficial el 3 de Diciembre de 2010.
- Ley de Protección Integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales N° 26485. Promulgada el 1 de Abril de 2009. Publicada en el Boletín Oficial el 14 de Abril de 2009.
- Manual de Recursos de la OMS sobre Salud mental, Derechos Humanos y Legislación, en <http://whqlibdoc.who.int/publications/2006/9243562827_spa.pdf> 2006 [Consulta: 5 de mayo de 2012].