

ACTAS DE JORNADAS DE INVESTIGACIÓN



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

ISSN 2313 - 9536

ACTAS DE JORNADAS DE INVESTIGACIÓN

Año III, Volumen III

Julio de 2014

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 IX Wassily Kandinsky (1936)

Diagramación interior: Carina Mengo

ISSN 2313-9536

FACULTAD DE PSICOLOGÍA 2013

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. Pablo A. Banterla

SECRETARÍA TÉCNICA: Sr. Carlos Oviedo

ACTAS DE JORNADAS DE INVESTIGACIÓN

JORNADAS DE INVESTIGACIÓN 2013

“Las prácticas en el ámbito público. Psicología e Interdisciplina”

26 y 27 de Septiembre de 2013

Facultad de Psicología

Rosario, Argentina

COMITÉ ORGANIZADOR

Susana Boccolini (SCyT- Psicología)

Melisa Crespi (SCyT-Psicología)

Luciano Filippini (SCyT- Psicología)

Carina Mengo (UNR)

Ana Laura Gerez (UNR)

Juan José Carabajal (UNR)

Noelia Casati (UNR)

COMITÉ CIENTÍFICO

Mg. Analia Buzaglo (UNR)

Mg. Gabriela Nogues (UNR)

Mg. Sandra Gerlero (UNR)

Dra. Silvia Grande (UNR)

Dr. Andrés Cappelletti (UNR)

Dr. Alberto Giovanello Díaz (UNR)

Mg. Marisa Germain (UNR)

ISSN 2313-9536

JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA 2013

ÍNDICE

Mesa 1: Prácticas públicas

Dispositivo interdisciplinario en salas de internación de adultos de un hospital general (Resumen y Comunicación)

Sandra Pellicore.....11

Las prácticas en Salud Mental en Hospitales Generales de Rosario

(Resumen)

Ana Tosi, Sandra Suárez, Marisa Marini, Alejandra Ballerini, Alberto Díaz, Paola Benitez, Lorena Figueras, Gisela Santanocito, Fabián Zilli, Bruno Crudeli, Catalina Lacelli, Mariela Quevedo Olive y Javier Márquez.....16

Función materna y debilidad mental. Estudio de casos en mujeres con debilidad mental que tienen sus partos en la Maternidad Martin durante el período septiembre 2013-septiembre 2014

(Resumen)

Cecilia Gorodischer, Adriana Huerta, María Laura Di Liscia, Cinthia Chufeni, Silvina Fernández, Florencia Lucarelli, María Liliana Carradori, Gabriela Ferrari, Nadia Castellani, Marcelo Martínez y María José Arne.....17

Estrategias de intervención en salud mental en situaciones de emergencia y desastres, en la Atención Primaria en Salud, en nuestro país

(Resumen y Comunicación)

Susana Sainz.....19

Mesa 2: Relatos de experiencias

Los trabajos de observación en la formación en Psicología y Medicina. Tradición argumentativa versus método observacional en la enseñanza

(Resumen y Comunicación)

Laura Peirano y Roberto Frenquelli.....29

Taller de juego *Juguemos jugando*. Prevención e interdisciplina

(Resumen y Comunicación)

Daniela Agüero y Yanina Sosic.....33

La página web de Estructura Biológica del Sujeto II

(Resumen)

Roberto Frenquelli.....39

Una propuesta de abordaje pluridisciplinar para la apropiación de una retórica universitaria en los primeros años de la educación superior

(Resumen y Comunicación)

Mariel Matriacovo, Carla Pérez Gianguzzo y Julieta Scenna.....41

Representación de los estudiantes de psicología acerca de la relación entre factores epigenéticos y trastornos mentales (Resumen y Comunicación)	
Pablo Martino, Romina Scaglia y Eduardo Audisio.....	47

Mesa 3: Paradigmas en Salud Mental

Subjetivación y estetización de la existencia. Cambios paradigmáticos en Salud Mental (Resumen y Comunicación)	
María Teresita Colovini.....	53

Consideraciones sobre el estado de aplicación de la Ley Nacional de Salud Mental (Resumen y Comunicación)	
Mario Kelman.....	65

Consentimiento informado: análisis de dos excepciones previstas en el ordenamiento legal (Resumen y Comunicación)	
Federico Agustín Costa.....	72

Tratamiento de las derivaciones de las problemáticas en educación primaria al ámbito de la salud (Resumen y Comunicación)	
Cecilia Satriano, Valéria Márques de Oliveira, Alejo Herrera y Carlos Fanto.....	79

Mesa 4: Inscripciones posibles en psicoanálisis

El psicoanálisis, el saber y lo real (Resumen)	
Roberto Bertholet.....	89

Cuando el dolor se hace síntoma (Resumen y Comunicación)	
Verónica Morelli.....	90

Enigma y duelo (Resumen y Comunicación)	
Patricia Fochi.....	101

Posibles relaciones entre procesos filiatorios y juego simbólico en niños con diagnóstico de deficiencia cognitiva, genética u orgánica (Resumen y Comunicación)	
Valeria Bearzotti, Cristina Ronchese y María Laura Yorlano.....	108

Los lugares del padre en el discurso. Vicisitudes de su significación en relación al psicoanálisis freudiano y al malestar en la cultura (Resumen y Comunicación)	
José L. Comas, A. Martello, V. Infante, S. Ríos, Ángel Fernández, Esteban Recio, Vanesa Spizzirri, Sebastián Palomeque, Alejandro Benedetto, Rafael Echaire Curuchet, Francisco Pampiglioni, Benjamín Romano, Rodrigo Di Cosco y Diego Echehuri.....	114

Mesa 5: Marcos legales

Consentimiento informado y prácticas en salud mental

(Resumen)

Sergio Sklarevich.....128

La patología como puerta de acceso al derecho, tensiones y encubrimientos

(Resumen y Comunicación)

Betina Monteverde.....129

Una interrogación por la dimensión subjetiva sobre el nuevo Código de Procedimiento Penal de la Provincia de Santa Fe

(Resumen y Comunicación)

Jorge Degano y Fernanda Fernández.....139

Mesa 6: Marcos legales

Indagación sobre la problemática de jóvenes en situación de encierro y en libertad asistida

(Resumen y Comunicación)

Cecilia Satriano, Valéria Márques de Oliveira, Alejo Herrera y Ana Guiamet.....149

Las prácticas *psi* en la aplicación de la Ley 26061. Ley Nacional de Protección integral de los derechos de niños/as y adolescentes

(Resumen y Comunicación)

Fabiana Bertin, Diana Floresta y Néstor Aliani.....157

Hipoacusia y sordera: la lengua de señas como mediador simbólico

(Resumen y Comunicación)

Marisa Chamorro.....164

Niños/niñas y adolescentes. Políticas públicas sociales

(Resumen y Comunicación)

Mayka Surraco.....171

Mesa 7: Lógica del psicoanálisis

Breve trabajo sobre el tiempo en psicoanálisis

(Resumen y Comunicación)

Luis Pablo Seit.....177

Literalidad y lenguaje. Consideraciones sobre la escritura en psicoanálisis

(Resumen y Comunicación)

Madeleine Maida Re.....181

Incidencias del nudo de Lacan en la práctica clínica del psicoanálisis.

(Resumen y Comunicación)

Héctor Franch.....187

Palabra y formalización en psicoanálisis (Resumen y Comunicación) Judith Lefelman.....	197
<u>Mesa 8: La actualidad en debate</u>	
El psicoanálisis y las nuevas formas de concepción y crianza (Resumen y Comunicación) Luisina Bourband.....	202
Época, educación y subjetividad (Resumen y Comunicación) Fernando David Farías.....	
	207
Contingencia e inconciente (determinación y decisión: a partir del problema de la causalidad y la ‘elección de neurosis’). Avance de investigación (Resumen) Analía Ortega, Susana Sánchez, Alex Dal Molin y Jorge Ceballos.....	216
Debates actuales: ¿Hay estructuras clínicas? Las marcas de un paradigma (Resumen y Comunicación) María Teresita Colovini.....	217
<u>Mesa 9: Prácticas públicas</u>	
Las intervenciones preventivas en problemáticas psicoeducativas y/o de promoción de la salud en instituciones educativas medias rosarinas: hacia una escuela inclusiva (Resumen y Comunicación) Cecilia Augsburg, Ornella Di Paolo, Nicolás Loiza, Leticia Muné y Carlos Ruggeroni.....	226
Registro de motivos de consulta a Salud Mental y procesos de trabajo en Atención Primaria (Resumen) Silvia Grande, Iris Valles, Lucía Briguet, Natalia Coloccini, Gabriel Colusso, Andrea Druetto, María Eugenia Fidalgo, Lucas Garialdi, Alberto Giovanello, Silvana Lagatta, Cristian Landriel, Gabriela Mana, Pamela Mazza, Jimena Mendoza, Nadia Peralta, Erica Ríos, Ana Ronchi, Delfina Rossi, Verónica Sader, Soledad Secci, Alejandra Willems, Gisella Zampiero y Cristina Zattara.....	232
Salud y trabajo. Avances y limitaciones de un programa renovador en salud de los trabajadores en el espacio público (Resumen) Jorge Kohen.....	233
Redes Sociales, capital social y salud mental y física en una muestra de pobladores de emplazamientos informales en el AMBA (Área Metropolitana de Buenos Aires) (Resumen y Comunicación) Daniel Serrani.....	234

Mesa 10: Historia de los conceptos

La perspectiva fenomenológica de cara al no-sentido

(Resumen y Comunicación)

Martín Ricardo Pallares.....249

Inicios de la Psicología en su *orientación cultural*

(Resumen)

Andrés Cappelletti.....258

El aporte metodológico de la categoría de *texto* de Paul Ricoeur a la interpretación de la paranoia en el psicoanálisis de Freud

(Resumen)

Ignacio Iglesias Colillas.....259

***Parrhesia* y subjetividad en las prácticas de Salud Mental**

(Resumen y Comunicación)

Cecilia Ocariz López, Mariano Bello y Alejandro Manfred.....260

Mesa 11: La formación del psicólogo

El pensamiento crítico como productor de subjetividad en los escenarios comunitarios educativos. Hacia la construcción de discursos contra hegemónicos emancipadores

(Resumen)

Laura Arocena, Ernesto Bonicatto, Guadalupe Aguirre, Noelia Casati, Julieta Coll, Natalia Quinn, Fernando Farías, Adriana Paloma, Verónica Toledo, Luciana Panuncio, Adrián Campanaro, Antonela Belsún, Paulina Bais, Ana Claret, Antonella Quintero y María Luz Bazzetti.....265

Reflexión crítica sobre la pedagogía en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario

(Resumen)

Adrián Campanaro.....266

Acerca de la concepción de clínica en las prácticas de la carrera de Psicología

(Resumen)

Silvia Grande, Marisa Masueco, Olga Waisman, Graciela Bersanker, Mariana Chidichimo, Belén Ascolani, Ivonne Serena, Laura López Papucci y Lisandro Sagues.....267

Itinerarios para enseñar Filosofía. Aspectos a considerar en el espacio de la Universidad Pública

(Resumen y Comunicación)

Gerardo Botteri, Guillermo Finochetto, Manuel Quaranta y Ana María Sardisco.....268

Mesa 12: Algunas preguntas al psicoanálisis

El Psicoanálisis: ¿es una Psicología? Psicoanálisis y psicología: ¿son Ciencias? ¿pertenecen a las Ciencias Sociales?

(Resumen y Comunicación)

Victoria Biga.....276

La función de lo público y del público en la clínica psicoanalítica (Resumen y Comunicación) Diego García.....	287
Algunas consideraciones sobre el psicoanálisis y los psicoanalistas (Resumen y Comunicación) Aldo Morello.....	294
Neurociencias y Psicoanálisis: ¿una relación posible? (Resumen) Flavia Castro, Claudia Nieto, Soledad Secci y Claudia Vinuesa.....	302
<u>Mesa 13: Discutiendo las clasificaciones</u>	
La artesanía de un <i>sujeto colectivo</i> (Resumen y Comunicación) María Virginia Gorr y Gabriela Nogués.....	303
Salud Mental y Pueblos Originarios: Discutiendo las clasificaciones diagnósticas en salud mental (Resumen y Comunicación) Stella Maris Orzuza.....	310
La norma y la patologización de la vida cotidiana: DSM, psiquiatría y psicoanálisis (Resumen y Comunicación) Mariano Bello y Cecilia López Ocariz.....	318
Sobre la conceptualización de los <i>trastornos mentales</i> en los DSM: un análisis crítico (Resumen y Comunicación) Ignacio Iglesias Colillas.....	326
<u>Mesa 14: Prácticas e interdisciplina</u>	
Investigación interdisciplinaria Psicología-Ciencias de la Educación acerca de una práctica pública particular: la Escuela Orquesta del Barrio Ludueña (Resumen y Comunicación) Carina Venanzetti, Natalia Forlini, María Crisalle, Micaela Balbis, Nicolás Mylonas, Romina García y Guadalupe Aguirre y Ernesto Bonicatto.....	336
La trama discursiva del bienestar: Un recorrido de investigación sobre las publicaciones gráficas de medicina complementaria en la ciudad de Rosario (Resumen y Comunicación) Guillermo Ferragutti, Mauricio Manchado, Zulema Morresi y Viviana Veliz.....	351
La adolescencia entre discursos: entrecruzamientos, continuidades y prácticas (Resumen y Comunicación) Alfonsina Vesco y Laura Serra.....	363

Discapacidad, normativa y prácticas con niños (Resumen) Cecilia Derrigo.....	375
---	-----

Mesa 15: Jóvenes y educación

Aprender en la universidad: el alumno ingresante y el desempeño académico (Resumen y Comunicación) Nélida A. Magdalena.....	376
--	-----

Cruce de políticas públicas: educación y trabajo. Sus efectos en los jóvenes (Resumen y Comunicación) María Flaviana Ponce, Salvador Rizzotto, Luis Turco, Horacio Tartaglia, Brenda Turco, Lucio Chendo, Emiliano Torres, Marcela Méjico y Guillermo Molina.....	382
--	-----

La elección académica subjetiva: una (a)puesta anticipatoria al futuro como significativo vacío (Resumen y Comunicación) Gloria Diana Rossi y Cristina Wheeler.....	387
--	-----

La función del docente: el lazo intergeneracional entre adultos y adolescentes. Una mirada desde una Escuela Media Preuniversitaria (Resumen y Comunicación) Andrea Caminotti, Laura Ferraro, Natalia Oroquieta y Romina Taglioni.....	395
---	-----

Mesa 16: Neurociencias y subjetividad

Neurociencias y subjetividad. El por qué y el para qué de la biología humana en la formación del psicólogo (Resumen y Comunicación) Eduardo Audisio, Pablo Martino, Sabrina Cavallaro, Roberto Frenquelli, Gustavo De Vega, Daniela Rossi, Francisco Muraca, Silvina Brunno, Gloria Bereciartua, Cristina Ronchese y Laura Yorlano.....	403
--	-----

¿Cómo entrenar funciones cognitivas a través de juegos digitales? Una experiencia de investigación y transferencia con perspectiva neurocientífica (Resumen) Mauricio Cervigni, Guillermo Alfonso, Pablo Martino, Florencia Stelzer, Cecilia Mazzoni, Amparo Aragón, María Paola Acosta, Julia Marchetti y María del Rosario Sguerzo.....	411
--	-----

Esclarecimiento de la relación entre el <i>principio de placer</i> y el <i>principio de constancia</i> mediante un abordaje conexionista (Resumen) Mariano Bruno y Adrián Campanaro.....	412
---	-----

Relaciones entre la memoria de trabajo y el cálculo aritmético en niños. Una revisión de la literatura (Resumen y Comunicación) Florencia Stelzer, Mauricio Cervigni, Cecilia Mazzoni y Pablo Martino.....	413
---	-----

Dispositivo interdisciplinario en salas de internación de adultos de un hospital general

Sandra Pellicore
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: PSI 165 “Compañía de cuentos. Un espacio para desplegar la imaginación. Proyecto de un taller literario e instalación de una Biblioteca en el Hospital Provincial de Rosario”. Directora: Inés Rosbaco.

Resumen

En el trabajo clínico, desarrollado a lo largo de muchos años en la sala de internación de adultos de un hospital general, nos encontramos con diversas situaciones traumáticas: la irrupción de una dolencia orgánica y/o diagnósticos graves, la ruptura de la escena cotidiana y sus lazos, los efectos subjetivos en las internaciones prolongadas y las enfermedades crónicas, etc. En este marco, la instalación de una Biblioteca y un Taller Literario Itinerante tuvo como objetivo crear un Dispositivo Estético-Narrativo-Literario productor de subjetividad; y por ende, transformador de la propia realidad, actuando el mismo como sostén ante las amenazas de fragilización subjetiva, lo cual redundó en un mejor atravesamiento del proceso de salud - enfermedad de los pacientes internados. Dadas las características interdisciplinarias del proyecto y su metodología, el desarrollo del mismo atravesó cada una de las prácticas convocadas generando de este modo una producción que retornó enriquecida al recurso humano de cada una de las disciplinas intervinientes. Creemos que como resultado de este proceso, el equipo de investigación quedó en condiciones de formar nuevos talleristas para futuros dispositivos en otros hospitales generales.

Palabras clave: dispositivo - fragilización - sujeto - narrativa

Entrar en el mundo de los cuentos es entrar en un mundo que nos invade de palabras. Pero los cuentos transportan algo más que palabras. Vienen arrastrando sensaciones, imágenes, gustos y texturas. Los cuentos nos hacen transitar por las fantasías, ir y venir por el tiempo, escuchar de lo que pasó hace mucho, poco o de lo que no va a pasar nunca. A través de ellos escuchamos historias de la vida de alguien que tenía ganas de contarlas o historias de alguien que por no contar las propias se inventó las de otros. Los cuentos son bocanadas de historias humanas que se respiran profundamente con las orejas.

Graciela Montes, *Lenguaje silvestre y lenguaje oficial, o de cuando las palabras se separan de las cosas.*

De algún modo esta cita de Graciela Montes condensa claramente algo de lo que se pudo poner en juego en el dispositivo “Compañía de cuentos” motivo del presente trabajo, el cual se llevó adelante en las salas de internación de adultos de un hospital general en la ciudad de Rosario (Santa Fe)¹. El dispositivo sentó sus bases en la larga experiencia clínica sostenida a través de la atención de las interconsultas emanadas de la sala. Allí encontramos que estar internado significa para cada enfermo algo en particular. Internarse no es equivalente de por sí

¹ Basado en una investigación realizada a lo largo de dos años. El equipo que concluyó la misma estaba integrado por: Prof. María Guastalli, Psic. Ludmila Abramenko, Psic. Belén Ascolani, Psic. Andrés Bofelli, Psic. Romina Labbate, Psic. Marina Urrutia, Psic. Verónica Urrutia, la dirección de la Dra. Inés Rosbaco y co-dirección de Psic. Sandra Pellicore. Participaron también alumnos de 6º año de la carrera de Psicología, UNR.

a estar alojado, las condiciones para que alguien se aloje pertenecen al sujeto y también se interceptan con la institución, la cual en muchas ocasiones los excluye abruptamente sin saberlo y en otras ocasiones, los desaloja.

Se pensó el desafío y la puesta en tensión de los conceptos psicoanalíticos y su relación con nuevos dispositivos: de la mano de sostener una biblioteca itinerante surgió también la idea de un taller literario, y un nombre: *Compañía de cuentos*. Así promovimos el encuentro de ese cuerpo sufriente (el cuerpo enfermo) con la palabra, incentivando la posibilidad de cada persona de construir un relato propio. Partimos de una afirmación: la institución naturaliza... por ende el camino permanente es des-naturalizar para poder poner en entredicho aquello que naturalmente es así y no tiene remedio. En esa circulación reglada que es la institución coincidimos con Wanda Donato cuando dice:

La internación es una detención, una manera de encallar el cuerpo. Tanto el sometimiento como la rebelión de los llamados “pacientes” pasan a ser la confirmación pasmada del despojamiento. Sin dominio del cuerpo propio, un sujeto fácilmente reconoce la amenaza de ser reducido a un organismo. Cuando la institución intenta su captura en rituales férreos, empuja la posibilidad de quedar, un organismo suspendido en una dolorosa eternidad. Proveer escansiones, la conformación de una escena diferente que implique “crear otro tiempo.”²

Esta es la apuesta que sostuvimos con la implementación de ambos dispositivos como productores de subjetividad frente a tal amenaza. Consideramos que la función de un psicoanalista en un hospital general es devolver la palabra al sujeto que se encuentra transformado en un cuerpo que padece.³ En el trabajo clínico encontramos situaciones traumáticas frente a la irrupción de una dolencia orgánica y / o diagnósticos graves, incertidumbres diagnósticas, la ruptura de la escena cotidiana y sus lazos, y los efectos subjetivos en las internaciones prolongadas y las enfermedades crónicas; es decir, momentos que incrementan la inermidad originaria del sujeto, que además, en el marco de la salud pública, suele encontrarse en situaciones de alta vulnerabilidad social.

Apuntando —a partir de estos dispositivos de sostén— a mejorar el proceso salud- enfermedad, creando las condiciones que permitan el pasaje de la pasividad a la actividad, auspiciando la posibilidad de generar lazos sociales a diferencia de los entretenimientos de índole virtual, instaurando *tiempo* a través de un trabajo simbólico que permita encontrar recursos, se construye una posición diferente al padecimiento. Construir relaciones y optimizar la calidad de las mismas oficia de soporte y contención. Para llevar adelante esta tarea fue necesario convocar a profesionales vinculados al arte y la literatura, reconociendo el aspecto lúdico del arte como un recurso para trabajar con el adulto.

Entendemos la salud como un derecho, no como lo contrario a la enfermedad que sólo se recupera en los hospitales, sino como algo inherente a una producción cultural y subjetiva, atravesado por la dimensión política.

El dispositivo *Biblioteca Itinerante* realizaba sus rondas inmediatamente después del pase de sala médico. Esta decisión estuvo pensada en relación a la posible ruptura que podía significar

² DONATO, W., “La espacialización del tiempo”, en *Revista La Grieta*, Año 2, Número 4, Rosario, agosto de 1994.

³ RAIMBAULT, G., *Psicoanálisis en las fronteras de la medicina*, Buenos Aires: Amorrortu, 1994.

con respecto a los modos de subjetivación que produce el dispositivo médico del pase de sala, el cual lleva más de tres siglos de existencia. Michel Foucault plantea que la reorganización de los hospitales no partió de una técnica médica sino de una tecnología que podría denominarse política: *la disciplina*.

“La disciplina es ante todo un análisis del espacio; es la individualización por el espacio, la colocación de los cuerpos en un espacio individualizado que permita la clasificación y las combinaciones”. Desde el momento en que el hospital pasa a ser una institución de cura adquiere una importancia creciente el pase de sala al que Foucault denomina *ritual de visita*, descrito como un “desfile cuasi-religioso”.⁴ El pase de sala insta un dispositivo disciplinario para los pacientes internados, y para los profesionales médicos en formación. Control, orden y disciplina. Cuándo comer, cuándo dormir, cuándo recibir una visita, cuándo hablar, etc.

La biblioteca apostó a poder analizar y transformar desde las líneas de ruptura, aquellos elementos no tenidos en cuenta, obturados o desestimados, como insumos que potencien la práctica en salud; realizaba un pase intentando *profanar* aquel ritual *sagrado* que el discurso médico sostenía. A su vez, un objeto de circulación, el libro, ponía en el centro de la escena la palabra, lo que incluyó la emergencia de situaciones subjetivas no detectadas de otro modo.

Respecto del dispositivo *Taller Literario*, se sostuvo el nombre de taller, término que conserva lo artesanal, hecho cada vez, a la medida de cada situación, en cada habitación, hecho con arte.

La creatividad es inherente a la subjetividad humana, Sigmund Freud⁵ sostenía que la poesía al igual que el sueño diurno es la continuación o el subrogado del juego infantil. Así, desde lo literario propiciamos el acercamiento a la obra como expresión creativa y el goce de la misma a través de sus diferentes géneros. La participación en actividades que involucraron la lectura, la escritura y los juegos literarios, despertaron emotividad y expresión de afectos. Además fomentamos la construcción de canales de comunicación expresables a través de los distintos tipos de lenguaje. Desde el arte nos propusimos crear un clima de juegos teatrales. La implementación del recurso actoral fue importante dado que el teatro es una práctica que sólo puede realizarse en el encuentro de presencias y en una relación de compañía, es decir, en la interacción continua, por esto consideramos que la participación en espacios de creación y de producción de hechos culturales constituyen espacios de subjetivación.⁶ Este recurso también tenía otra razón: era un soporte para llevar adelante la tarea con personas con sufrimiento, dolor y la presencia de la muerte de manera cotidiana.

Fue entonces —un observable— que, en el transcurso de los talleres, los pacientes y familiares bajaban el volumen de la TV o directamente la apagaban. De la posición acostada, los cuerpos se incorporaban: sabemos que la palabra pone al sujeto de pie desde su temprana infancia y que cada cual lleva en su cuerpo la inscripción que lo hace sujeto de su cuerpo; es decir, la particular sensibilidad, erogeneidad tramada entre órgano y experiencia según hayan fluctuado las leyes del deseo. Del dormir, en las tardes silenciosas, al despertar pasando de

⁴ FOUCAULT, M., *El nacimiento de la clínica*, Buenos Aires: Siglo XXI, 1979.

⁵ FREUD, S. (1907) “El poeta y los sueños diurnos”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen VIII, Buenos Aires: Amorrortu, 1987.

⁶ BOSKER, J., “Apuntes sobre teatro y subjetividad”, en *La revista del CCC*, Septiembre / Diciembre 2009, N° 7 <<http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/136/>. ISSN 1851-3263.>. [Consulta 20 de abril de 2013].

la tímida sonrisa a la carcajada. La sonrisa no es obvia, ni natural, es efecto de un corte, expresa la implicancia subjetiva. Por ende, las variedades de lo cómico fueron un trazador fundamental que recorrió los talleres, fundamentalmente el humor y el chiste. Cuando alguien hace o escucha un chiste, se libera energía que se usa para mantener la represión y en este ahorro, se encuentra placer. Si en el chiste el sujeto puede por fin tomar la palabra es porque al hacer reír desarma al Otro que podría criticarlo, y también, por el ejercicio de la función lúdica del lenguaje. De modo tal que si bien era importante que un paciente sancionara un chiste, lo era más que rematara el del tallerista o construyera uno propio.

Por otro lado, a partir de un ejercicio literario, o a partir de una narración, surgieron relatos de deseos realizados o incumplidos, historias del lugar de origen, de amores y desamores, fantasías y temores. Se ofrecían carpetas tituladas el “Borrador del escritor” para quien quisiera escribir —ya sea para sí o para otros—. La escritura y el relato permiten otra tramitación de la angustia. La vinculación entre juego y creación / juego y escritura es intensa, “animarse a faltarle el respeto”, la idea de desarmar la palabra, una frase, un texto, pasando por creaciones individuales hasta colectivas.

La representación produce placer, lo que no se puede representar equivale a quedar a merced del Otro. Hay una puesta en escena de las fantasías desiderativas que se producen ante otro y con el otro. El cuento, como el juego, inducen sentidos nuevos y viejos que se entrelazan generando nuevos sentidos. El cuento enlaza el goce pulsional con el placer de la sustitución en representaciones, como resultado del trabajo del inconsciente, lo que posibilita el pensamiento. Los cuentos permiten transformar historias vividas con angustia, duelos, pérdidas mediante, para dar lugar, por intermedio de un trabajo de la fantasía y la producción simbólica, a nuevas historias con nuevos sentidos.⁷

Históricamente, los médicos de la sala consideran a la institución como hospital general de agudos. La situación clínica (en relación a lo médico) de los internados puede variar rápidamente, es cambiante, se podría decir que es actual. Actual es el impacto de un diagnóstico, actual es lo traumático de un accidente de tránsito, actual también es la espera sin plazo, un espacio sin tiempo. Lo actual también es que un paciente sea nombrado por su patología, y su domicilio *actual* sea un número de habitación y un número de cama (tal como algunos dejaron plasmado en sus escritos). El efecto del taller, como marca, escisión de un real, inscripción simbólica, el uno por uno que singulariza cada sujeto, su nombre propio, de dónde proviene, su historia que no es la historia clínica, es el uno que singulariza del “uno tiene una enfermedad”, universal que el discurso médico convoca como causa, eclipsando que los modos de enfermar y su padecimiento son singulares, y sumergiendo las subjetividades dolientes.

El taller llegaba a las habitaciones impregnadas de silencio; cuando se iba, quedaban resonando las palabras y las risas.

En definitiva hacemos propias las palabras de Gastão De Sousa Campos:

.... la demostración de la pasividad del paciente o de la comunidad es en general un obstáculo a la cura, a la prevención y a la promoción de la salud... El lugar en donde se pueden reconstruir cultura, ideologías, costumbres, en suma, sujetos sociales, está en todos lados y en ningún lugar en especial.⁸

⁷ ROSBACO, I., *Constitución del pensamiento relativamente autónomo: Incidencia de la estructura narrativa*, Tesis Doctoral, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario, 2004, Capítulo 4.

⁸ SOUSA CAMPOS, G., *Gestión en Salud*, Buenos Aires: Lugar, 2000.

Ahora bien, hay cuestiones ineludibles al momento de pensar los efectos del dispositivo en la dimensión institucional. La historia de este hospital ya suma más de ciento cincuenta años, historia marcada por una alta tradición como hospital general de agudos, marca de un perfil asistencialista y hegemónico en ese sentido. En un principio pensamos que la aprobación con indiferencia de los actores institucionales era más provechosa que el obstáculo como respuesta, pero al mismo tiempo esto auguraba su destino: no resultábamos ninguna amenaza a lo instituido. Finalizando los dos años en que se llevó a cabo la investigación, para la puesta en marcha de dispositivos que apuntan a fisurar algo de ese discurso, se arribó al momento insoslayable de la dimensión política intentando lograr presupuesto para las talleristas y darle así continuidad al trabajo. Encontramos, entonces, un apoyo institucional oscilante que puso fin a nuestra tarea, pues no se trataba de la suma de voluntades, sino de la especificidad de las prácticas y su reconocimiento.

No desconocemos que los psicoanalistas no hemos sido convocados por la institución, somos más bien tolerados. Por ende el campo institucional, al decir de Fernando Ulloa,⁹ cuando aparece impermeable a cualquier abordaje crítico, designa la fijeza de lo instituido, totalmente inmune a cualquier novedad instituyente, que configura una verdadera cultura monolítica o tan sólo una resignada mortificación, opuesta a todo lo que perturbe la paz sepulcral que la silencio.

La *Compañía de cuentos* ya no está en las salas, lo cual no implica que dispositivos semejantes no puedan implementarse en otras instituciones más permeables, o en otro momento de la misma institución. Esto es uno de los motivos que justifica la transmisión de esta experiencia.

Bibliografía

- BOSKER, J., "Apuntes sobre teatro y subjetividad", en *La revista del CCC*, Septiembre / Diciembre 2009, N° 7 <<http://www.centrocultural.coop/revista/articulo/136/>. ISSN 1851-3263.>. [Consulta 20 de abril de 2013].
- DONATO, W., "La espacialización del tiempo", en *Revista La Grieta*, Año 2, Número 4, Rosario, agosto de 1994.
- FOUCAULT, M., *El nacimiento de la clínica*, Buenos Aires: Siglo XXI, 1979.
- FREUD, S. (1905) "El chiste y su relación con el inconsciente", en FREUD, S., *Obras completas*, Volumen VIII, Buenos Aires: Amorrortu, 1989.
- FREUD, S. (1927) "El Humor", en FREUD, S., *Obras completas*, Volumen XXI, Buenos Aires: Amorrortu, 1987.
- FREUD, S. (1907) "El poeta y los sueños diurnos", en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen VIII, Buenos Aires: Amorrortu, 1987.
- GALENDE, E., *De un horizonte incierto*, Buenos Aires: Paidós, 1997.
- LACAN, J., *Seminario 10. La angustia*, mimeo.
- RAIMBAULT, G., *Psicoanálisis en las fronteras de la medicina*, Buenos Aires: Amorrortu, 1994.
- ROSBACO, I., *Constitución del pensamiento relativamente autónomo: Incidencia de la estructura narrativa*, Tesis Doctoral, Facultad de Psicología, UNR, 2004.
- ULLOA, F., *Novela Clínica Psicoanalítica*, Buenos Aires: Paidós, 1995.
- SOSA CAMPOS, G., *Gestión en Salud*, Buenos Aires: Lugar, 2000.

⁹ ULLOA, F., *Novela Clínica Psicoanalítica*, Buenos Aires: Paidós, 1995.

Las prácticas en Salud Mental en Hospitales Generales de Rosario

Ana Tosi, Sandra Suárez, Marisa Marini, Alejandra Ballerini, Alberto Díaz,
Paola Benitez, Lorena Figueras, Gisela Santanocito, Fabián Zilli, Bruno Crudeli, Catalina
Lacelli, Mariela Quevedo Olive y Javier Márquez
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: PSI 281 “Prácticas en Salud Mental en Hospitales Generales” ”.
Directora: Ana María Tosi.

Resumen

A partir de la sanción y reglamentación de la Ley Nacional de Salud Mental, nos ha interesado relevar y analizar las prácticas en Salud Mental que se llevan a cabo con quienes padecen sufrimiento psíquico en Hospitales Públicos generales de Rosario. Apuntamos a indagar desde la visión de los propios profesionales, si se han generado cambios en las modalidades de atención en estos últimos años, con qué criterios deciden sus intervenciones y cuáles son las potencialidades y dificultades que identifican en el proceso de su implementación y articulación con la Ley Provincial de Salud Mental de la Provincia de Santa Fe.

Palabras clave: prácticas en Salud Mental - Hospital Público General - Ley 26.657 - criterios de internación y de externación

Función materna y debilidad mental. Estudio de casos en mujeres con debilidad mental que tienen sus partos en la Maternidad Martin durante el período septiembre 2013 - septiembre 2014

Cecilia Gorodischer, Adriana Huerta, María Laura Di Liscia, Cinthia Chufeni, Silvina Fernández, Florencia Lucarelli, María Liliana Carradori, Gabriela Ferrari, Nadia Castellani, Marcelo Martínez y María José Arne
Facultad de Psicología
Maternidad Martin
Dirección Provincial de Salud Mental

Grupo de Investigación: CIUNR - Facultad de Psicología - Maternidad Martin - Área de Investigación en Salud - Dirección Provincial de Salud Mental, Juntas Especiales.

Resumen

La problemática de la debilidad mental reconoce una producción escasa de investigaciones empíricas, mucho más en relación a los avatares de la función materna en mujeres con debilidad mental. Al respecto cabe mencionar el trabajo emblemático “Efectos de la privación materna: Estudio de los hallazgos y controversia sobre los métodos de investigación”, desarrollado *a posteriori* de las investigaciones realizadas por John Bowlby en la década del ‘50 con el auspicio de la OMS en torno a la deprivación materna.

En su boletín de Diciembre de 2005, el Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI), señalaba que el derecho a la maternidad de mujeres con discapacidad está planteado en distintos documentos internacionales de protección de los derechos humanos de las personas con discapacidad (Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad de 1993, Declaración y Programa de Acción de Viena de 1993, Manifiesto de las Mujeres del Foro Europeo de las Personas con Discapacidad de 1997). Asimismo, se destacaba el rol preponderante de los Servicios de Salud en lo atinente a todas las dimensiones de la salud reproductiva de las mujeres con esta problemática, como también la necesidad imperativa de dispositivos de apoyo a mujeres con discapacidad –tal como existen en otros países de la Unión Europea– para que puedan ejercer su derecho a la maternidad.

Pero resulta indudable que se trata de un tema que genera marcadas controversias, confrontando muchas veces a los equipos de salud con interrogantes complejos que van desde el alcance mismo del concepto de debilidad mental hasta las posibilidades concretas que tienen las mujeres con debilidad mental de sostener la función materna.

En tal sentido el objetivo general propuesto en la presente investigación es identificar condiciones subjetivas para el sostenimiento de la función materna en pacientes mujeres con debilidad mental que tienen sus partos en la Maternidad Martin durante el lapso de un año.

La estrategia metodológica se desarrollará desde un enfoque cualitativo, es decir, se seguirá un diseño flexible a través del cual se intenta comprender a las personas en el contexto de su pasado y de las situaciones en las que se hallan desde una perspectiva holística. La investigación cualitativa es inductiva y comprende a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas.^[1]

Por lo tanto, las unidades de análisis serán los casos de mujeres con debilidad mental que concurren a tener sus hijos en el efector señalado. La detección y selección de los casos se desarrollará antes de este episodio a través del consultorio de Apoyo Matricial que funciona en la maternidad y a partir del contacto con Centros de Salud que conforman la red pública de salud municipal.

Palabras clave: debilidad mental - función materna - *rêverie* - prácticas públicas

[1] TAYLOR, S. y R. BOGDAN, *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona: Paidós, 2000.

Estrategias de intervención en salud mental en situaciones de emergencia y desastres, en la Atención Primaria en Salud, en nuestro país

Susana Sainz

Facultad de Psicología

Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: PSI 259 “Estrategias de intervención en salud mental en situaciones de emergencia y desastres, en la Atención Primaria en Salud, en nuestro país”. Directora: Susana Sainz.

Resumen

Como continuación de la línea de investigación sobre salud mental en situaciones de emergencia y desastres, el impacto emocional y sus efectos en trabajadores de emergencias, en este proyecto focalizaremos el objeto de estudio en Atención Primaria en Salud y las estrategias de intervención en salud mental, en situaciones de emergencia y desastres. Los efectos de los desastres sobre la salud se manifiestan tanto en lo físico, lo mental y lo social. Tradicionalmente se ha brindado una atención más detallada sólo a los aspectos físicos y sociales. Los programas de salud en las emergencias se han dirigido básicamente a la atención médica inmediata, enfermedades transmisibles, agua y saneamiento ambiental. En los últimos años se ha comenzado a prestar atención al componente psicosocial, que siempre está presente en estas tragedias humanas, dimensionando lo psicosocial en un sentido amplio que abarca no sólo la enfermedad psíquica, sino también otra gama de problemas como la aflicción, el duelo, las conductas violentas y el consumo excesivo de sustancias adictivas.

Es indudable que en situaciones de emergencia debe esperarse un incremento de reacciones emocionales intensas, implican una perturbación psicosocial que excede la capacidad de manejo de la población afectada. En situaciones de desastres, la participación de agentes comunitarios, trabajadores de salud de APS y los voluntarios, tiene un papel decisivo. Por lo general son la primera línea de contacto con la población y los que llevarán la primera ayuda psicológica. La APS es el nivel de atención más próximo a las personas, por tanto conoce las condiciones concretas de existencia de la comunidad de su área de influencia; como estrategia apela a la participación de la población, activa y decisiva; concibe la salud de manera integral por tanto entiende que la respuesta a los problemas de salud no puede provenir sólo del sistema sanitario, sino de la cooperación intersectorial. El fin último es aumentar la calidad de vida cotidiana.

Los planes para la actuación en salud mental, en situaciones de desastres, deben desarrollarse en el período de normalidad previo a la ocurrencia de cualquier evento de ese tipo. Si bien existen principios generales, cada país y territorio debe diseñar sus propias estrategias y planes acorde con sus realidades y características socioculturales, que deben estar en consonancia con la organización del programa de salud mental del sector salud o de la instancia correspondiente.

Nos proponemos explorar y profundizar desde una lógica cualitativa el siguiente interrogante: ¿Qué características tienen las estrategias de intervención en salud mental, en la Atención Primaria de la Salud, en situaciones de emergencia y desastres en nuestro país? Y contextualizando esas estrategias de intervención, nos proponemos conocer qué políticas de

Salud Pública, en Argentina, incluyen la Atención de Salud Mental en Emergencias y Desastres.

El universo a estudiar está constituido por Centros de la Red de APS del sistema de salud pública.

Palabras clave: estrategias de intervención en salud mental - desastres/emergencia - Atención Primaria en Salud - políticas de salud

Objetivos

Día a día se multiplica la cantidad y diversidad de situaciones de emergencia y catástrofes, así como las prácticas correspondientes a las mismas. También avanzan a nivel mundial los desarrollos y la capacitación técnica específica. El presente proyecto tiene como objetivo general, conocer y comprender en profundidad las características de las estrategias de intervención en salud mental, de la Atención Primaria de la Salud, en situaciones de emergencia y desastres en nuestro país.

Este último aspecto —el alcance: *en nuestro país*— debió ser reformulado ni bien comenzado su desarrollo debido a limitaciones de infraestructura disponible y al contexto inflacionario en el que llevamos a cabo el proyecto. Por lo tanto, replanteamos el título: “Estrategias de intervención en salud mental, en situaciones de emergencia y desastres, desde la Atención Primaria de la Salud, en el Sistema de Salud Pública”.

Es creciente la preocupación y la inquietud mostrada por los gobiernos, las ONGs. y la comunidad internacional para responder mejor al impacto de los desastres y emergencias en la salud mental de la población. Entendemos que las políticas públicas implican un conjunto de objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno para solucionar los problemas que en un momento dado, los ciudadanos y el gobierno consideran prioritarios, por tanto nos proponemos como objetivo específico: a) Indagar y conocer las políticas de Salud Pública y dentro de ellas, las políticas de Salud Mental para Emergencias y Desastres.

b) Aportar los resultados de esta investigación a la formación universitaria de recursos humanos en Salud Mental para Emergencias y Desastres.

Esta investigación contribuirá a la formación de recursos humanos en tres aspectos:

- Académicos: hacia el interior de la Universidad, incorporando los conocimientos obtenidos en la formación de grado y postgrado e incorporando auxiliares de docencia y/o graduados al proyecto.

- Extensión: capacitación de trabajadores en unidades de trabajo para producir un mayor conocimiento de las características y efectos de la intervención en salud mental en emergencias, así como la implementación de estrategias de afrontamiento operativas con dichos trabajadores

- Investigación: detectar nuevas posibilidades técnicas para el abordaje de la salud mental en desastres u emergencias.

Metodología

La estrategia metodológica responde a un abordaje desde la lógica cualitativa (inductiva analítica) en un proceso en espiral. El modo de enfocar el problema, los intereses y propósitos, la resolución de sus propios interrogantes, las formas de encarar el mundo empírico, se propone —flexible— como deducción de datos descriptivos: las propias palabras

de las personas, habladas o escritas y la conducta observable. En este proyecto tomaremos Centros de Salud que han intervenido en situaciones de emergencia y desastre. Se intenta dar énfasis a la validez en la investigación asegurando un estrecho ajuste entre la información (dado que el dato es una construcción) y lo que los trabajadores de los Centros de Salud dicen y hacen, aprehender el modo en que definen sus estrategias de intervención en salud mental en emergencias. Esta selección puede considerarse una muestra intencional, cuyo criterio de selección es el de CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS.¹⁰ Son equipos de salud de Centros de Salud de la red de APS que han intervenido en situaciones de desastres.

A partir de Convenios establecidos entre la Facultad de Psicología (UNR) y la Secretaría de Salud Pública de la Provincia de Santa Fe, y en el marco del acompañamiento a equipos de alumnos de la Cátedra Trabajo de Campo: Área Salud de dicha Facultad, a la que pertenecemos dos de los miembros del equipo de esta investigación, hemos tenido conocimiento informal, acerca de experiencias de intervención en las recientes inundaciones ocurridas en Rosario y zona de influencia en Diciembre de 2012. Además nos han ofrecido verbalmente la posibilidad de relevamiento de información empírica a quienes participaron de dichas experiencias. Esto aún no se ha iniciado, hasta contar con la autorización del Consentimiento Informado, presentado ante el Comité de Ética de la UNR.

Hemos iniciado el rastreo de las políticas referidas a Emergencias y Desastres. Se utilizarán como técnicas de recolección de información, entrevistas individuales, grupales y documentación. Las técnicas de análisis de la información son las propias del Método Comparativo Constante. Se trabajará con registro de campo a tres columnas: Registro Textual, Comentarios (en el momento) y Análisis Posterior. Se busca descubrir relaciones sugeridas, categorías conceptuales a partir de la empiria, para generar teoría de base, a través de un avance en espiral (combinando información y análisis) para ir identificando, primero, conceptos de un nivel de abstracción pegado a la realidad, y luego ir avanzando hasta generar conceptos generales y relaciones o trama entre ellos. La estrategia del análisis comparativo pone un fuerte énfasis en la teoría como proceso dialéctico para generar teoría en continuo desarrollo en el movimiento teoría empiria.

Pueden ser establecidas similitudes y convergencias con la bibliografía luego que el centro analítico de las categorías haya emergido. La operación subyacente —altamente importante en la generación de teoría— es la simultánea recolección, codificación y análisis de los datos, combinándose y entrelazándose estas tres operaciones. Partimos de interrogantes que llevan al escenario y a los integrantes de los equipos de salud de los Centros de Salud de APS, en una perspectiva holística: las personas, los escenarios y los grupos, no son reducidos a variables, sino considerados como un todo, en el contexto de su pasado, de las situaciones en que se hallan y de las políticas de salud vigentes en las diferentes épocas de ocurrencia de desastres.

Estado actual de los conocimientos sobre el tema

Ana Pampliega de Quiroga en *Enfoques y perspectivas en psicología social*, toma la interacción subjetivo-objetivo al desarrollar el concepto de situación de emergencia que se refiere no sólo a situaciones objetivas, sino también al impacto subjetivo de dichas situaciones

¹⁰ SIRVENT, M. T., *Criterios de Selección de casos desde la Lógica Cualitativa*, desarrollados en los Módulos de Metodología de la Investigación y los Talleres del Seminario de Tesis, Maestría en Salud Mental, F. T. Social, U.N. E. R, Paraná, Entre Ríos 2000.

en la comunidad o en los sectores afectados. Es decir, las formas de registro del hecho y las reacciones que promueve.

En la investigación que fuera presentada como PID '97: "Impacto emocional en trabajadores de situaciones de emergencia social, sus estrategias para enfrentar los efectos", se definió la categoría de *Impacto emocional* expresión frecuentemente utilizada en la bibliografía afín al tema, pero no definida. Dicha categoría incluye tanto procesos ligados al polo de la salud como a síntomas psicopatológicos, lo que permite un enfoque desde la Promoción-Prevención en Salud Mental. Las múltiples características del impacto emocional identificadas (en la escena) se diferencian de los efectos (posteriores), los que dependerán de qué papel jueguen las estrategias de afrontamiento, individuales y grupales, así como las características de personalidad. Se produce un registro consciente del impacto emocional que, debido a fuertes valoraciones provenientes de la representación social del Socorrista, produce una represión intencional del mismo y sus efectos, individual y grupalmente.

Definimos *impacto emocional* como fuerte repercusión psico bio social, producida por un estado emocional intenso y de breve desarrollo (emoción). Ese complejo proceso es iniciado por diversos factores incluidos en una situación significativa para el sujeto y/o grupo humanos. Es una cualidad de los estados emocionales subjetivos, grupales y masivos. Tiene manifestaciones a diferentes niveles: psíquico; neurofisiológico; e interaccional. Incide positiva o negativamente en diferentes funciones de la interacción del individuo con su entorno: adaptación corporal, comunicación social, y registro cognitivo.

También tomamos como antecedente nuestra investigación "Impacto emocional en el personal de emergencias sanitarias. Sus estrategias para enfrentar los efectos" (que culmina en 2003) en la cual diferenciamos lo que ocurre después de la situación de emergencia como: *efectos del impacto emocional*. Estos *efectos* dependerán en gran medida del interjuego dialéctico entre:

- Monto y cualidad del impacto emocional y duración o permanencia en la situación generadora. Incluye la variación en los resultados de la tarea en la situación de emergencia.
- Papel que juegan las estrategias de afrontamiento, tanto individuales como grupales; así como.
- Historia y características personales, así como condiciones de subjetividad previas al impacto.

Las estrategias, son las que *catalizan* a favor o en contra tanto el impacto emocional como los efectos que se producen a partir de él. Son modos de procesar la experiencia. Ante la situación de emergencia, se producen distintos tipos de respuestas que expresan diferentes formas de adaptación a la realidad.

Incluimos los mecanismos defensivos psicológicos de los individuos que integran los grupos y la organización. También pudimos precisar que el impacto emocional es uno de los factores que va a permitir el desarrollo del componente afectivo, que al articularse con la representación se transformará en vivencia (articulación afecto representación) y podrá devenir en sentimiento representado en palabras, en el caso de que el impacto no sea distorsionante.

En el proyecto anterior se investigó sobre los distintos tipos de vivencias que surgen en los trabajadores de emergencia y la posibilidad de elaboración de las mismas mediante estrategias que faciliten el proceso de representación y elaboración de la experiencia.

Estrategias de Afrontamiento del Impacto Emocional: Los modos en que los individuos y los grupos movilizan, organizan y desarrollan sus recursos (procesos cognitivos, emocionales, conductuales e interaccionales), espontáneamente o con instrucción previa, para resolver las consecuencias impactantes de las demandas específicas externas, vividas como desbordantes de los propios recursos.¹¹

Entre las estrategias de afrontamiento espontáneas, comunes a ambos tipos de trabajadores de emergencias, y de acuerdo a la saturación de la información empírica, se encuentra siempre presente el humor, no sólo en sus verbalizaciones, sino también en el clima durante las entrevistas realizadas. De acuerdo a los resultados de la implementación de las entrevistas pudimos presentar las estrategias de afrontamiento en tres clasificaciones: Perjudiciales (iatrogénicas); Operativas (saludables) y otras que no son propiamente de afrontamiento, sino Defensivas.

En relación a las situaciones de emergencia y desastres, la Organización Panamericana de la Salud (OPS) es el organismo especializado de salud del Sistema Interamericano, encabezado por la Organización de los Estados Americanos (OEA), afiliado a la Organización Mundial de la Salud, desde 1949. La misión esencial de la Organización es cooperar técnicamente con los Gobiernos miembros y estimular la cooperación entre ellos para que, a la vez que se conserva un ambiente saludable y se avanza hacia el desarrollo humano sostenible, la población de las Américas alcance la Salud para Todos y por Todos. La OPS lleva a cabo esa misión en colaboración con los ministerios de salud, otros organismos gubernamentales e internacionales, organizaciones no gubernamentales, universidades, organismos de la seguridad social, grupos comunitarios y muchos otros. La OPS promueve la estrategia de Atención Primaria de la Salud como una manera de extender los servicios de salud a la comunidad y aumentar la eficiencia en el uso de los escasos recursos.

La posición planteada por la O. P. S. considera que la renovación de la APS debe ser parte integral del desarrollo de los sistemas de salud y, a su vez, que los sistemas de salud basados en la APS son la mejor estrategia para promover mejoras equitativas y sostenibles en la salud de los pueblos de las Américas.

Definimos un sistema de salud basado en la APS como un enfoque amplio de la organización y operación de los sistemas de salud, que hace del derecho a alcanzar el mayor nivel de salud posible su principal objetivo, al tiempo que maximiza la equidad y la solidaridad del sistema. Un sistema de tal naturaleza se guía por los principios propios de la APS tales como dar respuesta a las necesidades de salud de la población, orientación hacia la calidad, responsabilidad y rendición de cuentas de los gobiernos, justicia social, sostenibilidad, participación e intersectorialidad.¹²

Esta estrategia... (debe) ser suficientemente flexible como para adaptarse a los nuevos desafíos que vayan surgiendo con el transcurso del tiempo... la APS es algo más que la prestación de servicios de salud en sentido estricto: su éxito depende de otras funciones del sistema de salud y de otros procesos sociales.

¹¹ SAINZ, S., *Estrategias de Afrontamiento del Impacto Emocional y sus Efectos, en Trabajadores de Emergencias*, Tesis doctoral inédita, Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Psicología, 2004.

¹² ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD-OMS, "Sistemas de Salud basados en la Atención Primaria de Salud. Estrategias para el desarrollo de los equipos de APS", en *Serie La Renovación de la Atención Primaria de Salud en las Américas*, N° 1, Washington D.C., 2008, p. 8.

La OPS proporciona colaboración técnica en una variedad de campos especializados de la salud pública y organiza los preparativos para situaciones de emergencia y la coordinación del socorro en casos de desastres. El personal de la OPS incluye a científicos y técnicos expertos que, ya sea en su sede, en sus oficinas representativas en 27 países o en sus ocho centros especializados, trabajan con los países de América Latina y el Caribe para abordar temas prioritarios de salud.

Una estrategia fundamental es la formación- capacitación de trabajadores de salud de la APS y promotores sociales, teniendo en cuenta el conocimiento que éstos tienen de los procesos comunitarios, la comprensión de las necesidades de la población y el contexto sociocultural y la idiosincrasia de las poblaciones afectadas. Pueden ser muy eficientes y desplegar un alto grado de autonomía si han sido preparados adecuadamente en la atención psicosocial no especializada.

Sintetizando los aspectos principales de las que denominan *lecciones aprendidas* en situaciones de Desastres, la OPS ha publicado en los últimos años diversos Manuales y Guías, los más actuales: *Protección de la Salud mental en situaciones de desastres y emergencias*¹³ y la *Guía práctica de salud mental en situaciones de desastres*¹⁴ en los que se desarrolla qué hacer y cómo hacerlo, esbozando los principios fundamentales sobre los que debe estructurarse un plan de salud mental en emergencias. Lo que implicará, necesariamente un abordaje del período de preparación, o previo al evento.

Es indudable que en situaciones de emergencia debe esperarse un incremento de reacciones emocionales intensas que implica una perturbación psicosocial que excede la capacidad de manejo de la población afectada. No todos los problemas psicosociales que se presentan podrán calificarse como enfermedades: la mayoría debe entenderse como reacción normal ante situaciones de gran significación e impacto. La literatura disponible y la experiencia nos enseñan que el abordaje temprano de los problemas de salud mental es la mejor prevención de trastornos más graves que aparecen a mediano y/o largo plazo.¹⁵

Las acciones deben tener un carácter integral que abarque no sólo lo curativo, sino que incluya perfiles preventivos y de rehabilitación. Se requiere desechar el modelo medicalizado o psicologizado en la intervención de una problemática con un alto contenido social. Por todo ello, se considera conveniente introducir el componente psicosocial en los planes de gestión de riesgos del sector salud ante situaciones de desastres.

El termino *Psicosocial* se ha usado más para significar “la dinámica y la gama de problemas y manifestaciones psicológicas y sociales que aparecen en situaciones de desastres”. Desde una visión humanística, más que sanitarista, algunos autores lo refieren a *lo no patológico*.

La visión de la atención en salud mental no debe estar centrada sólo en el impacto emocional, debe ser amplia, el proceso busca la participación de los diversos actores implicados, para restablecer la integridad psicológica de las personas, así como el equilibrio de las redes sociales. En el plano operativo se prioriza el ámbito comunitario, sin que esto implique el no abordar el

¹³ 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.

¹⁴ 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.

¹⁵ OPS, *Op. Cit.*, supra, nota 4.

nivel individual y familiar. Las metodologías de trabajo deben ser ágiles, sencillas, concretas y adaptables a las características étnicas y culturales.¹⁶

Durante la inundación de Santa Fe (2003), el Comité de Salud Mental estuvo integrado por: el Colegio de Psicólogos, Psicopedagogos, Terapistas Ocupacionales, por el Hospital Psiquiátrico y la Escuela de Psicología Social de Santa Fe; Psicomotricistas y Músico terapeutas, a los que se sumaron profesores de Educación Física, Trabajadores Sociales, Docentes de Nivel Pre-Primario y gente de Teatro. Estos grupos cubrieron necesidades en los centros de evacuados. El Centro operativo decidía sobre el envío de equipos interdisciplinarios a los centros de evacuados y a domicilios particulares y sobre el envío del equipo volante para urgencias y la contención telefónica. Se reportaba a diario a la Subsecretaría de Salud y se reunía a las mañanas para organizar los equipos y enviarlos a los centros de evacuados de mayor demanda a partir de los puntos de urgencia que tenían que resolver. Lo destacado fue el carácter interdisciplinario de los equipos y sus intervenciones y el encuentro de los equipos cada noche en el lugar del Comité, con asambleas generales de todos los efectores, con un aprendizaje colectivo que se ajustaba sobre la marcha y disponía recursos según necesidades para evaluar los emergentes de la acción diaria. Se fue descubriendo un modo de trabajar diferente, —mas allá de la labor de *consulta*— aportando a la organización comunitaria como sostén grupal del psiquismo de cada uno de los afectados.

Este funcionamiento fue desarrollado con eficacia durante las dos primeras semanas para supervisar las orientaciones terapéuticas no tradicionales y monitorear la evolución de los fuertes vínculos profesionales-comunidad que se fueron desarrollando en un sentido crítico. Las enseñanzas más relevantes fueron la rapidez de la asistencia, el trabajo interdisciplinario y la evaluación cotidiana de la tarea, trabajando con una didáctica de emergentes, es decir, con correcciones realizadas en el acontecer a partir de las necesidades de la tarea.

En la inundación de la ciudad de Santa Fe, quienes integramos el Comité de Crisis en Salud Mental en la Fase de Crisis (primeras 72 hs.), Post Crítica (30 días posteriores) y de Recuperación (después del primer mes), tomamos pautas de intervención del manual *Protección de la Salud mental*. Culminada la experiencia, sintetizamos algunos aspectos en el libro *La experiencia Santa Fe*, publicado por el Colegio de Psicólogos de Santa Fe, 2ª Circunscripción. En aquella obra pudimos ver la importancia fundamental que hubiera tenido la existencia de planes y organización de atención en salud mental para desastres, previos al evento, especialmente en los equipos de salud de los Centros de Atención Primaria de la Salud que fueron constituidos con posterioridad a la catástrofe, incorporándose algunos psicólogos a los equipos ya existentes, quienes desconocían las características poblacionales, culturales e idiosincrasia de los habitantes damnificados.

En el rastreo de políticas del Estado —referidas a Emergencias—, hemos iniciado el fichaje de *El rol del Estado en Emergencias y Catástrofes*¹⁷, ya que sintetiza y enmarca lo que nos

¹⁶ La visión de la atención en salud mental no debe estar centrada sólo en el impacto emocional, debe ser amplia. El proceso busca la participación de los diversos actores implicados, para restablecer la integridad psicológica de las personas, así como el equilibrio de las redes sociales. En el plano operativo se prioriza el ámbito comunitario, sin que esto implique dejar de abordar el nivel individual y familiar. Las metodologías de trabajo deben ser ágiles, sencillas, concretas y adaptables a las características étnicas y culturales.

¹⁷ OSPITAL, CARLOS y otros, *El rol del Estado en Emergencias y Catástrofes*, Observatorio de Políticas Públicas del Cuerpo de Administradores Gubernamentales de la Jefatura de Gabinete de Ministros. Buenos Aires: diciembre 2005.

proponemos en uno de los objetivos específicos de esta investigación: a) Indagar y conocer las políticas de Salud Pública y dentro de ellas, las políticas de Salud Mental para Emergencias y Desastres.

La Introducción del libro, plantea el recorrido que desarrollará:

El objeto del presente trabajo es dar comienzo a un proceso de observación y análisis del rol desempeñado por el Estado Nacional en las emergencias y catástrofes dentro del territorio argentino. Para ello, en una primera aproximación, se han definido algunas variables a ser analizadas.

En primer lugar se ha procedido al análisis de la evolución de las normas que fueron definiendo las competencias y roles de los organismos nacionales a cargo del tema a través de las sucesivas etapas, poniendo especial énfasis en el SIFEM.

Asimismo se ha desarrollado una exploración de las asignaciones presupuestarias en el ejercicio 2005 y de su distribución en los organismos que, en todo o en parte, tienen competencias relacionadas con situaciones de emergencias y catástrofes, tanto en la parte preventiva, como en la de respuesta o recuperación.

También se ha esbozado un relevamiento de las normas de protección civil existentes en Chile y Costa Rica, con el objetivo posterior de efectuar durante 2006 un comparativo de la normativa de otros países con la normativa nacional.

Por último, se incluye un estudio de caso que consiste en la comparación de la situación observada en las inundaciones del Río Paraná en 1998, previas a la creación del SIFEM¹⁸, y las acontecidas en la ciudad de Santa Fe en 2003.

En la misma Introducción define:

Emergencia:

1. Situación que amenaza gravemente la vida o la salud de una población y precisa de una intervención inmediata.

2. Amenaza inesperada, grave o inmediata para la Salud Pública caracterizada por un aflujo de heridos o enfermos que comporta una inadecuación entre la demanda y los medios disponibles (OMS - Organización Mundial de la Salud).

Desastre o catástrofe:

1. Disrupción del sistema ecológico humano que excede la capacidad de respuesta de la población afectada para abordar sus efectos y funcionar con normalidad requiriendo ayuda externa (OCHA - Office for the Coordination of Humanitarian Affairs, de Naciones Unidas).

2. Situación que implica efectos imprevistos, inmediatos y graves sobre la salud de una población (OMS - Organización Mundial de la Salud).

A nivel internacional la Defensa Civil o Protección Civil es concebida como:

La protección a las personas, a sus bienes y ambiente ante toda situación de riesgo, sea de origen natural o provocado por el Hombre, mediante una ejercitada planificación, que considere como sus principios fundamentales la Ayuda Mutua y el Empleo Escalonado de Recursos.

La Defensa Civil, además de organizar las acciones de respuesta y recuperación en situaciones de emergencia y catástrofe, enseña a las personas a identificar los riesgos y proteger sus vidas y sus bienes frente a emergencias o eventos adversos.

<http://www.sgp.gov.ar/contenidos/ag/paginas/opp/docs/2005/09_OPP_2005_EMERGENCIAS_Y_CAT.pdf >
[Consulta: 3 de junio de 2013].

¹⁸ Aclaración nuestra: SIFEM es el Sistema Federal de Emergencias Médicas.

Las tendencias mundiales para hacer frente a los desastres se proponen como Objetivo: *Reducir el riesgo de Desastres*. Y como Objetivos estratégicos:

- 1- La integración de la Reducción del Riesgo de Desastres en las Políticas y la Planificación del Desarrollo Sostenible.
- 2- El desarrollo y fortalecimiento de las instituciones, mecanismos y capacidades para aumentar la resiliencia ante las amenazas.
- 3- *La incorporación sistemática de los enfoques de la reducción del riesgo en la implementación de Programas de preparación, atención y recuperación de emergencias.*

Entendemos por *Gestión del Riesgo*:

Proceso social cuyo fin último es la Prevención, la Reducción y el Control permanente de los factores de riesgo en la sociedad, así como una adecuada preparación y respuesta ante situaciones de desastres.

El Reto es diseñar estrategias de intervención psicológica.

La gestión del Riesgo desde un *enfoque de DDHH* indica que debe ser reconocida como un derecho humano, sin el cual no es posible el pleno ejercicio de los demás derechos, que incluye el derecho a la vida con calidad y dignidad..

Fines principales: proteger la vida y la salud, prevenir y aliviar el sufrimiento y asegurar el trato con dignidad a las personas afectadas por desastres.

Bibliografía

BENYAKAR, MORDECHAI., “Salud Mental y desastres, nuevos desafíos” en *Revista de Neurología, Neurocirugía y Psiquiatría*, Tomo XXXV, Ene/Mar/2002.

BENYAKAR, MORDECHAI *Lo disruptivo. Amenazas individuales y colectivas: el psiquismo ante guerras, terrorismo y catástrofes sociales*, Buenos Aires: Biblos, 2003.

AAVV, *La Experiencia Santa Fe. Reflexiones y apuntes sobre el trabajo de psicólogos en una situación de catástrofe*, Santa Fe: Editorial del Colegio de Psicólogos: 1ª Edición 2003.

MURO, M., “Semiología de la escena”, Conferencia en *II Congreso de Emergenciología de Rosario*, Inédito, Rosario, HECA, Mayo de 1998.

MURO, M., CITTADINI, O. y equipo de factores humanos del SAME, “La tragedia de Aeroparque. Intento de explicar lo inexplicable”, Ponencia presentada en el *II Congreso de Salud Mental de Buenos Aires*, Buenos Aires: 20/24 de Septiembre de 1999.

OSPITAL, CARLOS y otros, *El rol del Estado en Emergencias y Catástrofes*, Observatorio de Políticas Públicas del Cuerpo de Administradores Gubernamentales de la Jefatura de Gabinete de Ministros. Buenos Aires: diciembre 2005.

<http://www.sgp.gov.ar/contenidos/ag/paginas/opp/docs/2005/09_OPP_2005_EMERGENCIAS_Y_CAT.pdf> [Consulta: 3 de junio de 2013].

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.

OPS/OMS, *Gestión de la información y comunicación en emergencias y desastres. Guía para equipos de respuesta*, Panamá: OPS, 2009.

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.

ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD-OMS, “Sistemas de Salud basados en la Atención Primaria de Salud. Estrategias para el desarrollo de los equipos de APS”, en

Serie La Renovación de la Atención Primaria de Salud en las Américas, N° 1, Washington D.C., 2008.

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, “Salud mental para víctimas de desastres”, en *Manual para trabajadores*, en COHEN, R., México: El Manual moderno, 2000.

PAMPLIEGA DE QUIROGA, A., “Una experiencia interdisciplinaria de trabajo en comunidad ante una situación de emergencia social. Guerra de Malvinas”, en PAMPLIEGA DE QUIROGA, A., *Enfoques y perspectivas en psicología social*, Buenos Aires: Ediciones Cinco, 1992.

PAMPLIEGA DE QUIROGA, A., “Un horizonte de amenazas”, en AA.VV., *Trabajo e identidad ante la invasión globalizadora*, Buenos Aires: Ediciones Cinco, 2000.

PICHÓN RIVIERE, E., *Psicología de la vida cotidiana*, Buenos Aires: Nueva Visión, 1985.

PICHÓN RIVIERE, E., “Lo siniestro en la vida y en la obra del Conde de Lautréamont”, en

PICHÓN RIVIERE, E., *El proceso creador*, Buenos Aires: Nueva Visión, 1978.

ROTGER LLINÁS, D., “El estrés de los bomberos”, en *Revista de la Fundación MAPFRE*, N° 55, tercer Trimestre 1994, Madrid.

ROTGER LLINÁS, D., “La preparación psicológica del bombero y otros miembros de grupos de rescate. Su aceptación al estrés y los primeros auxilios psicológicos a las víctimas”, en *Revista de la Fundación MAPFRE*, N° 74, segundo trimestre 1999, Madrid.

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.

SAINZ, S. M., *Monografía final del Seminario: El estrés y el trauma ante amenazas individuales y colectivas*, dictante Prof. Dr. Mordechai Benyakar, sept./2002.

SANCHEZ, L., “Aspectos psicosociales del trabajador en la emergencia”, en *Revista del SAME*, Volumen 9, N° 1, Buenos Aires: Secretaría de Salud del Gobierno de la ciudad de Buenos Aires, 2001.

SANTINI, O. y D. LOPEZ, *Desastres. Impacto psicosocial*, Córdoba: Alción, 2001.

PETRI, N., STEIN, E. y S. MERINO, “Abordaje psicosocial de una situación de emergencia comunitaria: el sismo de enero de 1985 en Mendoza”, en *Temas de Psicología Social*, N° 9, Buenos Aires: Cinco, 1988.

STEIN, E., “La inundación de Santa Fe” Apartado: 4.4 Salud Mental, Fuentes: Escuelas de Psicología Social de Santa Fe y de Rosario, 2003, inédito.

Los trabajos de observación en la formación en Psicología y Medicina. Tradición argumentativa versus método observacional en la enseñanza

Laura Peirano y Roberto Frenquelli
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: Cátedra Estructura Biológica del Sujeto II

Resumen

El trabajo relata la experiencia, refrendada en varias investigaciones de la Cátedra Estructura Biológica del Sujeto II de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario con lo que denomina *Trabajos de Observación*. Los mismos se llevan a cabo como parte de las exigencias para regularizar la materia. Es así como los estudiantes del curso ordinario observan durante el año lectivo a un bebé en su ambiente de adaptación evolutiva y a un adulto mayor. Ambas actividades cuentan con sendos grupos docentes de apoyo especialmente diseñados. Estos docentes tienen a su cargo: desarrollar los contenidos teóricos en correspondencia con la materia dentro del capítulo de la Psicofisiología del Desarrollo; diseñar una guía; y contener las ansiedades de los alumnos durante las tareas de campo en Talleres diseñados *ad hoc* intentando favorecer el develamiento de todo aquello que se oponga al conocimiento genuino, lo mismo que en la elaboración de un informe final. Se concluye que ambas actividades de observación constituyen aportes positivos a la formación del Psicólogo, ya que aumentan la configuración de herramientas aptas para el desempeño profesional, jerarquizan la experiencia concreta y promueven el análisis –compartido entre pares– del desempeño en el campo.

Palabras clave: formación - enseñanza - observación

Introducción

El trabajo relata la experiencia que venimos llevando adelante desde hace más de quince años al interior de la cátedra Estructura Biológica del Sujeto II (nomenclatura dada por el actual Plan de Estudios), conocida en todas las universidades como *Anatomía y Psicofisiología*. Asignatura que se dicta en el tercer año de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario.

Enclavadas en una institución de fuerte sesgo psicoanalítico, las asignaturas biológicas han sido testigo activo de polaridades y enfrentamientos. Nuestra tradición universitaria instalada en las polaridades teoría-práctica, empírico-racional, biología-psicoanálisis, hizo que la enseñanza de la Psicología se anclara a veces en reduccionismos esterilizantes al quedar presa de un pensamiento disyuntivo, al mismo tiempo que profundizaba la tan mentada dualidad mente cuerpo. Siguiendo su desenvolvimiento histórico, desde su creación en 1984 al presente, esta asignatura ha realizado sucesivas transformaciones y actualizaciones. A su vez nos hemos propuesto el objetivo de replantear nuestras bases epistemológicas y metodológicas, así como también las didácticas y/o instrumentales en la labor cotidiana frente a los alumnos. En nuestro medio académico, además, existe una fuerte inclinación hacia las modalidades *argumentativas* como base del proceso enseñanza aprendizaje, argumentos muchas veces de escaso contenido con tendencia a estereotipos y a ciertas señas semánticas calificadas de simpáticas. Esto implica una gran postergación de las modalidades basadas en la experiencia personal, usualmente rotuladas en forma despectiva como *empíricas*. Se ha

llegado incluso a ubicar *lo natural* en las antípodas de las ciencias humanas, parece que decir natural, o naturaleza es ser mecanicista y olvidarse del sujeto. Esto nos puede conducir, peligrosamente, a creer que la experiencia inmediata es algo impertinente para el estudio de la psicología.

En nuestro quehacer áulico notábamos una fuerte tendencia a la repetición: los alumnos se auto colocaban en un lugar de pasividad, de meros receptores de información. Fue así que decidimos crear en primera instancia el “Trabajo de observación del bebe”, punto de inflexión en nuestro quehacer educativo. Al cabo de un tiempo, e impulsados por el éxito de éste, se creó el “Trabajo de observación en tercera edad”. Hoy venimos a comentar esta experiencia. Ambos trabajos prácticos se llevan a cabo, en la actualidad, como parte de las exigencias para regularizar la materia. Es así como los estudiantes del curso ordinario observan durante el año lectivo a un bebé en su ambiente de adaptación evolutiva y a un adulto mayor. También lo hemos implementado en una materia electiva de la Carrera de Medicina desde el inicio del nuevo Plan de Estudios de dicha casa, en este caso al interior de una materia denominada *Práctica Médica y Campo vincular*.

¿Por qué un bebé?

Dentro de los contenidos mínimos de nuestra materia se incluye el tema “Etapas de la vida”, y dentro de este capítulo se destaca “Desarrollo Temprano”. Fieles a nuestro espíritu de entender lo bio-lógico desde la lógica misma de lo viviente, entendemos el desarrollo como un proceso que implica organizaciones de creciente complejidad que van emergiendo, no como partes diferenciadas sino en un bucle recursivo, formando un todo, en interacción constante con el medio. Verdaderas transformaciones y re organizaciones en un ambiente que supone, antes que nada, la existencia de lazos estrechos con otros sujetos significativos. Desde estos ejes definimos la intersubjetividad como trama estructural inmanente a la relación. Así, la significación de lo temprano queda adscripta a niveles de relativa indistinción entre lo biológico y lo social. La actividad práctica de observar un bebe de 0 a un año, nos permite asistir a los momentos fundantes de nuestra existencia, donde la materialidad de un cuerpo que se va transformando en deseante, se enlaza con lo social. Sostenemos con firmeza que el primer año de vida es el momento donde se unen inextricablemente la Anatomía, la Fisiología, la Sociología, la Psicología. Asimismo sostenemos que la indagación sobre lo Temprano es una fuente para el progreso ético estético de la condición humana.

¿Por qué un adulto mayor?

Porque es otro capítulo que se destaca dentro de la unidad temática “Psicofisiología del Desarrollo”, vejez, envejecimiento, y todo lo concerniente a los cambios en el adulto mayor. Área de creciente importancia en los tiempos que corren, asociada a mayores expectativas de vida, siempre desde la perspectiva antes mencionada. Aquí los alumnos deben realizar una serie de encuentros con un adulto mayor de 65 años a quien le realizan entrevistas y tests preestablecidos contemplando todas las cuestiones vinculadas a la Ética, acorde a las disposiciones en uso, protegiendo las identidades y demás valores conexos a este tipo de prácticas. Ambas actividades, la del bebe y la del anciano, cuentan con sendos grupos docentes de apoyo especialmente diseñados. Estos tienen a su cargo desarrollar los contenidos teóricos en correspondencia con la materia, lo mismo que el diseño de una Guía; asimismo contienen las ansiedades de los alumnos durante las tareas en Talleres diseñados *ad hoc*, intentando favorecer el develamiento de los prejuicios que se oponen al conocimiento genuino. Allí los alumnos vuelcan sus experiencias en relatos que crean una verdadera

semiótica grupal bajo la coordinación de un docente entrenado para dicha tarea. Al final del cursado elaboran un informe final. 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.¹⁹ Partimos desde una idea fuerte: *construir conocimiento en la acción*, en el hacer sobre la experiencia. Saber hacer un trabajo de observación, ir a una casa, “meterse dentro” de una familia, ver qué nos pasa. De allí se desprenderá un saber en relación con la materialidad de los hechos. Lo importante de dejarse llevar por la experiencia es alimentar las disposiciones internas de nuestros estudiantes. Producir en ellos nuevas y mayores perturbaciones, sacarlos del lugar del prejuicio y movilizar sus estructuras previas. Entonces estamos muy cerca de hacer un primer redondeo: observación-experiencia como perturbación a una trama disposicional, trabajo elaborativo como proceso de aprendizaje, modificación posible del orden previo con consecuente cambio y complejización. Posicionándonos en un lugar que admite la indistinción observador-observado, diremos con Esther Bick:

Cuán difícil resulta observar, vale decir, recoger hechos libres de toda interpretación. Tan pronto como esos hechos deben ser descriptos por medio del lenguaje, cada palabra se carga de una penumbra de implicaciones.²⁰

A modo de conclusión

Consideramos que ambas actividades, realizadas en el pregrado de la Carrera de Psicología, constituyen un aporte positivo en la formación del Psicólogo, aumentando el abanico de herramientas posibles aptas para el futuro desempeño profesional, en concordancia con las actuales demandas de la CONEAU, así como también de la nueva Ley de Salud Mental. Además de jerarquizar la experiencia concreta, resultan herramientas pedagógicas adecuadas para modificar y elaborar prejuicios proponiendo una semiología específica del campo que nos concierne, una semiología que no se queda en la mera recolección de datos sino que sabe que el verdadero dato surge del contexto y por lo tanto es cambiante. Nuestra idea de observar no es estrictamente visual ya que consideramos que lo perceptivo supone siempre un orden de significaciones. Toda aprehensión sensorial conlleva un recorte desde donde se hace una lectura particular, ya que el observador está incluido en *lo observado*. Consideramos también que estos dispositivos pedagógicos promueven el espacio de una narrativa, que esa narrativa se convierte en texto, y comienza un diálogo entre textos.

Siguiendo a autores como Elinor Ochs²¹ pensamos la producción interactiva de la narración como un medio que conserva y transforma a las personas y sus relaciones. Verdadera semiosis grupal que resulta una poderosa fragua de habilitaciones para las transformaciones del pensamiento desde el conjunto social. Todas estas conclusiones están refrendadas en

19 VARELA, F., “El círculo creativo. Esbozo histórico natural de la reflexividad”, en WATZLAWICK, P., *La realidad inventada*, Barcelona: Gedisa, 1988.

²⁰ BICK, E., “Notas sobre la observación de lactantes en la enseñanza del psicoanálisis”, en *Revista APA*, Volumen XXIV, APA, Buenos Aires, 1967.

²¹ OCHS, E., “Narrativa”, en VAN DIJK, T. A., (comp.) *El discurso como estructura y proceso*, Barcelona: Gedisa, 2000.

investigaciones hechas por distintos miembros de la cátedra. En ellas pudimos visualizar las grandes dificultades que tienen los estudiantes para el desempeño narrativo descriptivo, tanto de corte *científico* como novelístico, más en el aspecto oral. Actualmente hay un trabajo en curso que intenta investigar el lugar que ocupa la asignatura Estructura Biológica del Sujeto II en la formación. En el mismo se realizan entrevistas a profesionales psicólogos ya graduados, de nuestra casa, de distintos años, quienes al ser consultados sobre la formación en biología en general, y en particular sobre nuestra asignatura, consignan sendos trabajos de observación como experiencias recordadas gratamente, de mucha ayuda en su desempeño profesional actual. Datos preliminares arrojan una insistencia en el impacto emocional de los mismos. Muchos de los entrevistados, ya colegas, siguen viendo y visitando a aquel bebé observado muchos años atrás. Se infiere que los Trabajos de Observación, tanto el del bebé como el de la tercera edad, asentados en la experiencia inmediata, privilegiando la resonancia emocional y las descripciones simples, resultan una excelente herramienta para mejorar el espacio de la narrativa para constituirse en el punto de enlace entre las Ciencias Naturales y las Ciencias del Espíritu.

Bibliografía

BICK, E., “Notas sobre la observación de lactantes en la enseñanza del psicoanálisis”, en *Revista APA*, Volumen XXIV, APA, Buenos Aires, 1967.

FRENQUELLI, R. y otros, “Tradición argumentativa versus método observacional en la formación del Psicólogo”, en *Revista Interdisciplinaria Desarrollo Temprano*, Volumen 1, número 1, Rosario, 2000.

FRENQUELLI, R., “Semiología Médica Ampliada. Clase Práctica Médica y Campo Vincular”, Facultad de Medicina, Universidad Nacional de Rosario, en <www.psicofisiologia.com.ar> Página Web de la Cátedra Psicofisiología, 2008. [Consulta: 10 de junio de 2013].

FRENQUELLI, R y otros, *Trabajo de Observación de un bebe. Su incidencia en la formación del psicólogo en el pre grado*, Código del Proyecto: PSI 172. Período: 01/01/2004 a 31/12/2007. Sede del Proyecto: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.

FRENQUELLI, R y otros, *El trabajo de observación de un bebé en la formación del psicólogo en el pregrado. Semiótica grupal y construcción de narrativas*, Código del Proyecto: PSI 142. Período: 01/01/2007 a 31/12/2011. Sede del Proyecto: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.

PEIRANO, L., *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*, Proyecto Tesis Doctoral, Rosario: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario, 2012.

OCHS, E., “Narrativa”, en VAN DIJK, T. A., (comp.) *El discurso como estructura y proceso*, Barcelona: Gedisa, 2000.

SERRANI AZCURRA, D., “El trabajo de observación del adulto mayor. Una herramienta pedagógica para modificar actitudes ageístas en estudiantes de psicología”, en *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2011.

VARELA, F., “El círculo creativo. Esbozo histórico natural de la reflexividad”, en WATZLAWICK, P., *La realidad inventada*, Barcelona: Gedisa, 1988.

Taller de juego *Juguemos jugando*. Prevención e interdisciplina

Daniela Agüero y Yanina Sosic

Facultad de Psicología

Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: PSI 234 “La interacción lingüístico- discursiva en el espacio de los talleres lúdico y terapéutico que funcionan en el Centro Asistencial CeCoAs. Su relación con la formación de grado”. Directora: Brígida Lara.

Resumen

A través del presente trabajo desarrollaremos el dispositivo de taller de juego denominado “Juguemos Jugando” como una modalidad de intervención dentro de las prácticas públicas en salud en el marco del 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 surge ante la necesidad de implementar un espacio en el ámbito de la facultad que permitiera: a) dar respuesta a las necesidades y demandas de las instituciones escolares de la zona circundante y b) acercar la práctica a la teoría en la formación universitaria. Desde sus inicios, hace más de veinte años, el Centro trabaja desde una postura interdisciplinaria convocando a la fonoaudiología y a la psicología en el abordaje de niños y adolescentes que presentan dificultades en el lenguaje, el aprendizaje y la subjetividad.

La experiencia de taller que desarrollaremos basada en un enfoque preventivo e interdisciplinario funciona como una de las modalidades de intervención del CeCoAs constituyendo a su vez material para el Proyecto de Investigación: “La interacción lingüístico-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.

El taller está planteado desde sus orígenes como un lugar diferente donde a través de lo lúdico se favorezca el desarrollo lingüístico, cognitivo y emocional de los niños, fortaleciendo el despliegue de la subjetividad. Los objetivos generales del taller fueron planteados desde 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.

En este trabajo haremos hincapié en las prácticas en salud pública que generan la implementación del taller, el cual nace frente a los requerimientos identificados en la comunidad con la que trabajamos en el Centro. Asimismo este dispositivo se crea a partir de nuestra necesidad como equipo interdisciplinario de correr nuestras prácticas orientadas casi exclusivamente en torno a la asistencia para centrarnos en la promoción y prevención de la salud.

De esta manera surge una nueva forma de acercarnos a la comunidad desarrollando nuestra tarea de extensión docente, promoviendo el desarrollo cultural, la transferencia científica y la consolidación entre la universidad y la comunidad en general.

Palabras clave: taller de juego - salud pública - extensión docente

El Taller de Juego surge como un dispositivo que podemos enmarcar dentro de las prácticas públicas en salud. Las mismas son inherentes al trabajo en Políticas Públicas en Salud las cuales se refieren a las respuestas que el Estado debe dar frente a las demandas de la sociedad

a través de diversas modalidades: normas, instituciones, prestaciones, etc. La Universidad como institución y en relación con su función de extensión tiene como propósito acercarse a la comunidad integrándose con ella y fortaleciendo los vínculos.

Resulta pertinente destacar qué se entiende por Extensión Universitaria, dado que constituye uno de los tres pilares básicos de la Universidad junto a la docencia y la investigación. La *Extensión Docente* se refiere a la presencia de la relación académica a partir de la cual la Universidad contribuye a la sociedad con los resultados y logros de la docencia y la investigación. Es decir, la *Extensión Docente* parte de la democratización del saber y asume la función social de contribuir a la mayor y mejor calidad de vida de la sociedad.

La salud, tanto individual como colectiva, es el resultado de las complejas interacciones entre los procesos biológicos, ecológicos, culturales y económico-sociales que se dan en la sociedad, es decir, como el producto de las interrelaciones que se establecen entre el hombre, el ambiente social y natural en el que vive.²²

En relación a dicho concepto debemos tener en cuenta la función de la Universidad dentro del contexto actual. Este contexto requiere un mayor acercamiento en diversos aspectos: no se trata solamente de transferir conocimiento sino de escuchar y reflexionar sobre el contenido de las demandas de la comunidad, para de este modo, construir y efectuar estrategias de intervención que apunten a dar respuestas a las necesidades recepcionadas.

Por otro lado, si nos referimos a las prácticas públicas en salud que se generan a partir de ese contacto, es dable considerar lo planteado por la OMS (Organización Mundial de la Salud) que convoca con su lema “Salud para todos y todos para la Salud” a encaminar las acciones sanitarias hacia la prevención de la enfermedad paralelamente a la recuperación de la misma empleando para ello la estrategia de Atención Primaria de la Salud (APS) que parte de la concepción del proceso salud-enfermedad en forma integral, buscando acercar las profesiones de la salud al conjunto de la población.

Dicha perspectiva en torno a las prácticas nos permite pensar nuestro accionar en el CeCoAs (particularmente la modalidad de intervención del *Taller de Juego*) en el marco de la salud, alejándonos de la atención clínica centrada únicamente en el campo de la patología. De este modo, la salud es concebida como equivalente de bienestar y no como ausencia de enfermedad, contribuyendo desde el *Taller* al desarrollo potencial de los niños que asisten y estableciendo una nueva posibilidad de intervención en el campo comunitario.

Como se mencionó anteriormente, la salud es un fenómeno complejo y multidimensional, por lo tanto la aproximación a la misma no puede realizarse desde la perspectiva limitada de una única disciplina científica. Es indispensable abordar el tema desde un modelo teórico basado en la interdisciplina. La interdisciplina implica un encuentro entre diversos campos. A partir de este entrecruzamiento disciplinar se posibilitará una cooperación entre los distintos campos del saber teniendo como objetivo una visión global del objeto de estudio. De este modo se desarrollarán metodologías de intervención que permitan abordar los problemas de forma integral.

²² OPS/OMS, “Desarrollo y fortalecimiento de los sistemas locales de salud”, en *SILOS. La administración estratégica*, 1992, p. 4.

Pero este entrecruzamiento debe darse no sólo a nivel conceptual sino también a nivel de las personas que conforman el equipo. Como señala Elichiry²³ el saber no basta, debe haber también integración a nivel de sus miembros.

Cabe destacar que, tal como afirma Stolkiner²⁴, la simple yuxtaposición o encuentro de disciplinas no es interdisciplinar. Lo interdisciplinar remite a la construcción conceptual común del problema que implica un abordaje interdisciplinario.

En este sentido la lectura de las diferentes demandas que surgen en la comunidad, y especialmente dentro de la población que asiste al Taller de Juego, es realizada desde un marco de abordaje común que se genera a partir de la convergencia de nuestras disciplinas sin perder de vista la especificidad y limitación de cada una.

Los inicios de *Juguemos Jugando*

Nuestra modalidad interdisciplinar motivó también la creación del Taller como consecuencia de una nueva necesidad que registramos como equipo interdisciplinario de ejercer nuestras prácticas orientadas casi por completo a la asistencia corriendo el eje hacia la promoción de la salud y la prevención. Ya no resulta suficiente intervenir desde la clínica, sino que resulta oportuno salir y formar parte de lo comunitario.

Con el propósito de acercarnos a la comunidad y abordar desde el Taller de Juego sus demandas surge la implementación del dispositivo como un espacio donde a partir de los vínculos entre sus participantes se generan nuevos movimientos y alternativas que posibilitan un trabajo y re-trabajo respecto de distintas propuestas potenciando la capacidad creadora de los mismos.

En sus inicios el Taller fue destinado a niños de tres a cinco años ya que consideramos a esta población infantil como la más vulnerable en relación al desarrollo cognitivo, de la subjetividad y/o del lenguaje, y consecuentemente los ubicamos como destinatarios de las actividades preventivas.

Esta propuesta es llevada a cabo en el Jardín Puerto Alegría, perteneciente a la Organización no Gubernamental (ONG) CedIpF., que se encuentra ubicado en el Barrio República de la Sexta, lindero a la Facultad de Psicología.

Este dispositivo convoca a los niños a un hacer, un hacer con el cuerpo, las manos, el canto, los juegos. Trabajamos en un Taller porque tal como lo expresa María Teresa González Cuberes²⁵ ubicamos al mismo como un lugar de “manufactura y mentefactura”. Según esta autora, a través del intercambio de los participantes con la tarea, confluyen pensamiento, sentimiento y acción. Así, el Taller se convierte en el lugar del vínculo, la participación, la comunicación y la producción social de objetos, hechos y conocimientos.

Gestamos esta nueva modalidad de intervención porque necesitábamos generar un espacio como un lugar de trabajo donde a partir de lo creativo y participativo se facilitara una producción grupal, como fuente de intercambio personal y desarrollo lingüístico, cognitivo y del despliegue de la subjetividad.

En cuanto a su implementación, *Juguemos Jugando* comenzó a funcionar todos los viernes en el Jardín Puerto Alegría. Desde los primeros encuentros hubo un cambio en relación a la

²³ ELICHIRY, N. y colaboradores, *El niño y la escuela*, Buenos Aires: Nueva Visión, 1987.

²⁴ STOLKINER, A., “Lo interdisciplinar: entre la epistemología y las prácticas”, en *Campo Psi*, Año 3, N° 10, 1999, Rosario.

²⁵ GONZALEZ CUBERES, M. T., *El taller de los talleres*, Buenos Aires: Indugraf, 1987.

población destinataria, ya que fueron acercándose niños de mayor edad con ganas de venir a jugar. Nos encontramos con niños de 9 a 12 años que acompañaban a sus hermanos o amiguitos y demandaban un espacio en el Taller. El vincularnos con los niños del barrio nos mostró este nuevo rango etario que buscaba participar del espacio que estábamos inaugurando. Lo comunitario, las necesidades percibidas por la población, nos demandaban algún tipo de intervención. Tomar contacto con esta nueva situación, nos permitió flexibilizarnos en torno a lo que pretendíamos ofrecer y a lo que esta comunidad requería. Pudimos pensar que tratándose de niños estamos siempre en condiciones de promover el desarrollo de pensamiento, el lenguaje y la subjetividad, objetivos centrales de nuestro proyecto y siempre hay cuestiones a prevenir aunque los niños sean mayores. Este hecho marca que, si bien el Taller de Juego posee objetivos y modalidades de trabajo planificadas, vamos trabajando con los emergentes.

Cada acontecer nos permite una lectura, análisis y retrabajo de las acciones e interacciones que se producen entre los niños, sus padres, la institución y la comunidad. Observamos que la tarea grupal produce efectos terapéuticos y educativos, dado que facilita la comunicación y la expresión de los niños, promueve la construcción de vínculos, permite la expresión y superación de conflictos, posibilita el encuentro con otros, favoreciendo la posibilidad de aprender y potenciando el desarrollo cognitivo, del lenguaje y subjetivo de cada infante.

Por otro lado, los alumnos de la Cátedra de Psicología y Psicopatología del Lenguaje (presenciando el acontecer de un Taller) toman contacto con su futuro desempeño profesional en el campo de la prevención y la práctica comunitaria. La experiencia se lleva a cabo siguiendo los pasos de una guía de observación que los orienta en el recabar datos para ser elaborados en las comisiones de trabajos prácticos. De esta manera transmiten lo vivenciado al resto de sus compañeros como una manera de remitir a los alumnos a la realidad, vinculando la teoría y la práctica en la formación universitaria. Con estas acciones promovemos un rol activo de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y logramos una instancia de proximidad real articulando la docencia con las tareas de extensión comunitaria.

Vivencias y situaciones que surgen a partir de la implementación del Taller

Como fue planteado a lo largo del presente escrito, el hecho de salir del consultorio y desarrollar el Taller inmersos dentro del barrio trajo como consecuencia diversos efectos. Algunos de ellos se produjeron en relación directa con los objetivos propuestos para el desarrollo del mismo y otros fueron surgiendo en el acontecer grupal.

En relación a los primeros, creemos que a través de los distintos encuentros se propiciaron capacidades lúdicas, creativas e intercambio personales entre los niños.

Respecto de aquellos efectos que aparecieron como consecuencia del acontecer mismo, podemos notar que enriquecieron la práctica y posibilitaron alejarnos de los objetivos estrictamente planteados para acercarnos a cada niño, a cada familia y a los requerimientos de la comunidad. Desde la tarea de coordinación y en relación a las demandas de los niños se produjeron efectos interesantes debido a que al responder a lo cotidiano y trabajar con el emergente de cada encuentro dejamos de lado algunos de nuestros objetivos iniciales (como edad de la población, actividades propuestas, etc.).

Sin embargo, dejarlos de lado desde lo teórico o desde lo previamente planificado nos permitió acercarnos a los mismos a través del acontecer grupal. Prevenimos de este modo, las

posibles dificultades en el desarrollo de los niños, propiciando la conducta oportuna y manteniendo un vínculo estrecho con el niño y su familia.

Desde el nacimiento del Taller, hace dos años, el mismo ha ido transformándose, creciendo y tomando la forma que cada niño y cada encuentro grupal iba requiriendo. Fue así, como desde la coordinación se prestó atención a dichas demandas con el objetivo de ir “moldeando” y trabajando con las necesidades grupales, si bien nuestros objetivos iniciales siempre tuvieron como meta el dejarnos sorprender por lo que cada niño trae desde su forma de comunicarse, sus juegos, sus relatos y sus elecciones.

Durante este año la población fue más homogénea: los niños que asisten presentan entre dos y tres años y nos encontramos con mayor participación de los padres. De este modo realizamos tareas con los padres en el taller y por fuera de él con el compromiso que muestran, las inquietudes que nos acercan y sus propias motivaciones e intereses como padres. Trabajando, así, más inmersos en las demandas de la población.

Debido a las características de dicha comunidad se estimula desde la coordinación un espacio lúdico en el que los niños puedan desplegar sus intereses y necesidades estableciendo juegos que aparecen como solicitudes de ellos. Los juegos oscilan desde actividades motrices, agarrar y lanzar juguetes en los más pequeños, pegar y recortar papeles, y la lectura de cuentos con pocas palabras en las que predominan las imágenes y donde los niños experimentan la vivencia de relatar lo que ven, mostrando mucho placer al hacerlo y relacionándolo con situaciones de su vida cotidiana. Sabemos que un niño con su accionar, con sus palabras, fabrica un juguete. Esa palabra que usa, esa acción, ese objeto, deja de serlo para adquirir el sentido que el niño necesita para desplegar su juego. Juegos y actividades que están íntimamente relacionados con las características del desarrollo emocional y evolutivo de estos niños. Juegos que aparecen como fundamentales para favorecer el desarrollo y la estructuración subjetiva de los niños y donde el jugar aparece como fundamental en sí mismo.

Desde sus comienzos llevamos a nuestros encuentros unos títeres que fueron denominados “los amigos del taller”. Espontáneamente los niños interactuaron con ellos mostrando mucho interés en los mismos, asignando un nombre y una función a cada uno. Durante el primer año de funcionamiento y por ser la población más variada y de mayor edad la presencia de dichos personajes fomentó en los niños más grandes la realización de cuentos que fueron escuchados muy atentamente por los más pequeños.

En el transcurso de este año “los amigos del Taller” fueron tomando otro lugar: nos acompañan, los tocan, le adjudican roles de mamá, papá e hijos, pero debido a la etapa psico-evolutiva y del lenguaje en la que se encuentran la posibilidad de narrar algo es más descriptiva y se acota a mencionar cada personaje, teniendo la necesidad de tocarlos, mirarlos y conectarse con ellos desde una actividad motriz y de exploración.

En relación a la situación antes mencionada se implementó un nuevo compañero de taller, un muñeco de tela que tiene armado sólo el cuerpo y al que cada niño llevó a su casa agregándole alguna parte del cuerpo o vestimenta y explicando porqué lo hicieron. Los niños se llevan el muñeco con un cuaderno y junto a los padres deben elegir qué agregar y escribir en el cuaderno. De este modo se fomenta la construcción de un escrito y un personaje que tendrá las características que los niños quieran adjudicarle. Por otro lado, fomentamos la vinculación entre padres-hijos a través de tareas que los compromete en un hacer común a niños y adultos.

Las diversas actividades que vamos realizando tienen como objetivo que tanto el niño como sus padres puedan sentir al grupo como un lugar de pertenencia, contención y diversión. Diversión y juego que aparecen como importantes para el desarrollo general del niño.

Como vemos, el efecto de intervención del Taller en el ámbito del Jardín no sólo tiene implicancias para los niños y las familias que participan del mismo. También permite desde la Universidad tomar contacto directo con la sociedad y las problemáticas propias del barrio en el que se desarrolla el taller. Este hecho incide directamente en el eje de articulación docente de la Cátedra, brindándoles a los alumnos la posibilidad de acercarse a las problemáticas en salud recepcionadas en nuestra población.

Bibliografía

ELICHIRY, N. y colaboradores, *El niño y la escuela*, Buenos Aires: Nueva Visión, 1987.

GONZALEZ CUBERES, M. T., *El taller de los talleres*, Buenos Aires: Indugraf, 1987.

OPS/OMS, “Desarrollo y fortalecimiento de los sistemas locales de salud”, en *SILOS. La administración estratégica*, 1992.

STOLKINER, A., “Lo interdisciplinar: entre la epistemología y las prácticas”, en *Campo Psi*, Año 3, N° 10, 1999, Rosario.

WINNICOTT, D., *Realidad y juego*, Buenos Aires: Gedisa, 1971.

La página web de Estructura Biológica del Sujeto II

Roberto Frenquelli

Facultad de Psicología

Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: Cátedra de Estructura Biológica del Sujeto II

Resumen

La Cátedra cuenta con una Página Web propia desde fines del siglo pasado. Por entonces estuvo alojada en la Dirección de Informática de la Universidad Nacional de Rosario, donde las posibilidades de actualización y diseño eran relativamente limitadas. Desde el año 2007 la Página cuenta con un sitio propio, bajo la denominación <http://www.psicofisiologia.com.ar/>, con diseño y hosting de la firma *LudikaLabs* de Rosario. Toda la gestión está a cargo de quien presenta este informe, incluyendo los aportes económicos necesarios, sin apoyo de ninguna entidad o sponsor.

La Página Web cuenta con diferentes secciones, a saber: Docentes, Editoriales - Historia, Biblioteca, Grupos Especiales, Psicosomática, Columnistas Invitados, Publicaciones, Galería de Imágenes, Novedades, Transparente, Pará Celso!, Cartas al Editor, Cursos a distancia (Venado Tuerto, Marcos Juárez), Enlaces, Contactar, Buscar.

Desde el inicio de la nueva etapa en el verano del 2007 he subido personalmente un total de novecientos quince (915) artículos en las diferentes secciones. He desarrollado la habilidad necesaria para manejar todo lo necesario de los paneles de administración y diseño, incorporando trabajos –algunos en la forma de hipertexto– fotos y otras imágenes; lo mismo que todo lo atinente al conocimiento de la evolución mensual, diaria y horaria de los niveles de consulta, con sus tiempos *reales*, lugares de origen de la consulta, etc.

La mayor parte de los Docentes de la Cátedra han encontrado lugar para sus publicaciones, acercándose de otro modo al estudiantado, mientras encuentran un fuerte estímulo al hábito de escribir y publicar.

La sección Transparente nos permite publicar toda clase de noticias sobre los cursados, fechas de examen, notas de parciales y finales; cientos de consultas *llueven* –por ejemplo– a las pocas horas de la publicación de las notas, sobre todo en las épocas del verano cuando el receso estival.

Los Estudiantes pueden tomar de nuestra Página las Guías de los Trabajos de Observación, Clases Teóricas y otro tipo de trabajos, lo mismo que láminas alusivas a las temáticas principales de la materia.

Otras Secciones, ya especiales, están referidas a Pregrado, Posgrado, Postítulos y Seminarios. Es allí donde la Cátedra encuentra la posibilidad de alojar otros materiales destinados a otro público que no es ya el Estudiante de la Carrera de Psicología.

De los novecientos quince (915) artículos subidos en estos años, el denominado “Embarazo, Parto y Puerperio”, cuya autora es la JTP Psic. Natalia Oroquieta, lleva a la fecha de producción de este informe, cuarenta y ocho mil ciento sesenta y tres entradas (48.163). Le siguen “Aparato Reproductor Femenino”, “Sistema Límbico”, “Aparato Reproductor Masculino”, “Preguntas de Parciales”, “Trabajo Práctico Anatomía del Sistema Nervioso”, “Representación somatópica cortical”, “Cerebro” y “Desarrollo Emocional Primitivo” siempre con entradas en un número mayor a diez mil (10.000). Es fácil inferir por el número de entradas que nuestra Página no brinda información solamente a nuestra población estudiantil. También es largamente consultada por la población de otros lugares del país y el

extranjero. Es también prueba de ello los diversos contactos establecidos con personas y/o instituciones y las numerosas citas y retranscripciones de trabajos a otros sitios web.

Palabras clave: página web - psicofisiología - secciones - estadísticas

Una propuesta de abordaje pluridisciplinar para la apropiación de una retórica universitaria en los primeros años de la educación superior

Mariel Mastriacovo, Carla Pérez Gianguzzo, Julieta Scenna

Facultad de Humanidades y Artes

Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica.

Resumen

Este trabajo se inscribe en el proyecto “Retórica de los saberes institucionales. Configuraciones verbales en la escritura académica”, dirigido por Dra. Patricia Rogieri y codirigido por Dra. Liliana Pérez, radicado en el Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica, dependiente de la Secretaría Académica de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

En continuidad con proyectos de investigación anteriores, desarrollados y dirigidos por el mismo equipo de trabajo y bajo una misma lógica metodológica y conceptual, se parte del reconocimiento, diagnóstico y acción sobre el hiato cualitativo que frecuentemente aparece entre los recursos con que cuenta el ingresante para apropiarse de una retórica del saber universitaria y la demanda que se instala como propuesta institucional académica.

En esta ocasión en particular, se expondrán los avances parciales de intervenciones lingüísticas/psicológicas realizadas en el marco del mencionado Programa; intervenciones conjuntas, que a modo de *dispositivo*, tienen lugar en aquellas situaciones específicas en las cuales se entrelazan las dificultades propias de los déficits identificados y la *lectura* del docente ante aquellos estudiantes que al momento de ser convocados a participar en los procesos de socialización de los saberes, tanto en instancias de evaluación como en el desarrollo de las clases, se encuentran obstaculizados para realizar esos procesos.

Palabras clave: alfabetización y escritura académica - ingreso universitario - intervención lingüística - intervención psicológica - pluridisciplina

Este trabajo se inscribe en el proyecto “Retórica de los saberes institucionales. Configuraciones verbales en la escritura académica”, dirigido por Dra. Patricia Rogieri y codirigido por Dra. Liliana Pérez, radicado en el Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica, dependiente de la Secretaría Académica de la FHyA, Universidad Nacional de Rosario.

En continuidad con proyectos de investigación anteriores, desarrollados y dirigidos por el mismo equipo de trabajo y bajo una misma lógica metodológica y conceptual, se parte del reconocimiento, diagnóstico y acción sobre el hiato cualitativo que frecuentemente aparece entre los recursos con que cuenta el ingresante para apropiarse de una retórica del saber universitaria y la demanda que se instala como propuesta institucional académica.

En estos proyectos de investigación y en el Programa mencionado trabajamos conjuntamente especialistas en el campo de las Letras y de la Psicología. Esta pluridisciplinaridad nos permite abordar el trabajo sin disolver las especificidades propias en el análisis de los temas conjuntos, es decir, nos permite emplear una metodología dialéctica para analizar sin sesgos el mismo objeto complejo de estudio desde diferentes disciplinas, dicho de otra forma, a partir de diferentes puntos de vista teóricos. Desde este posicionamiento, entendemos que al hablar de pluridisciplina asumimos que no hay objetos de investigación dados de antemano y que,

por lo tanto, no trabajamos sobre objetos interdisciplinarios, sino por el contrario, desde perspectivas de estudio complementarias sobre un mismo fenómeno.

Nuestra propuesta en el ámbito educativo parte de reconocer que las carreras de Psicología y Letras (Universidad Nacional de Rosario), carreras de las que somos afines, presentan como particularidad el carácter masivo de su composición estudiantil y una desventajosa relación docente/alumno. Estas variables obstaculizan una intervención personalizada que atienda a las dificultades particulares, situación que sólo se puede modificar si se diseñan los instrumentos de diagnóstico e intervención lingüística que permitan controlar esas variables.

Se reconoce que las respuestas parciales que se han intentado proporcionar a los evidentes déficits de escritura y de lectura de textos académicos no han impactado de manera significativa en la solución del problema. Por ello, a partir del proyecto precedente “Escritura Académica en el Primer Ciclo Universitario. Instrumentos de Diagnóstico e Intervención Lingüística” (2009-2012) radicado en la Facultad de Humanidades y Artes, se desarrolló un dispositivo para intervenir sobre los problemas evidenciados.

El proyecto consistió, en primer lugar, en realizar un análisis crítico de los instrumentos de diagnóstico preexistentes –nos referimos a manuales, cursos, talleres, etc.– organizados en torno de la distinción fondo-forma, concepción instrumental de la palabra, homologación género discursivo-tipo textual, sinonimia de las opciones paradigmáticas sostenidas en la distinción connotación-denotación: posicionamientos a los que no adherimos desde nuestra lógica de trabajo.

Se formuló, entonces, un marco conceptual, contrario a los que subyacen en los instrumentos empleados hasta el momento, sustentado en:

- la distinción significado/sentido,
- la distinción oración/enunciado,
- la distinción reconocimiento/compreensión,
- la distinción sujeto lingüístico/sujeto cultural,
- la performatividad, como efecto inherente y constitutivo de la enunciación, la verosimilitud genérica, como el efecto de la circulación social de la palabra,
- la sinécdoque, como la única operación posible que el sujeto hablante puede realizar con el lenguaje para re-presentar lingüísticamente el mundo,
- la distinción entre la argumentación como formato textual y la dimensión argumentativa del lenguaje.

En ese orden, fue necesario reconocer y clasificar, de acuerdo a nuestro marco conceptual, los déficits típicos y recurrentes en la escritura académica, entiéndase como ejemplo: el uso de la puntuación en la producción de sentidos, el orden oracional, el uso de segundas voces en el discurso, la construcción de la modalidad para, por último, diseñar los instrumentos de intervención lingüística compatibles con el modo de leer lingüístico que asumimos. Esto derivó en la redacción del material didáctico necesario, publicado en el libro *Retóricas del decir: lenguaje, verdad y creencia en la escritura académica*²⁶ de la editorial FHumyAr para el dictado del Programa de Alfabetización y Escritura Académica que actualmente se lleva a cabo de forma gratuita en la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario para los alumnos del primer ciclo –primero y segundo año– de todas sus carreras.

²⁶El libro fue dirigido por las directoras del programa y los módulos que lo componen y que atienden cada uno de los problemas previamente diagnosticados fueron escritos por graduados en Letras.

El Programa consiste en un trabajo aúlico en grupos reducidos (no más de 15 alumnos) donde los profesores en Letras intervenimos sobre la producción escrita académica. Hablamos de “programa” en el sentido de conjunto de prácticas sistemáticas orientadas a determinados fines, siendo, al mismo tiempo, una estructura dinámica y abierta a la emergencia de nuevas producciones que, en este caso, apuntan a la mejora de la escritura académica en los ingresantes universitarios. Asimismo, entendemos por “alfabetización” la apropiación de una retórica de decir propia de la institución universitaria que atraviesa no sólo las producciones escritas de los alumnos sino todo su desenvolvimiento en la institución. Siguiendo a las directoras del Programa, Liliana Pérez y Patricia Rogieri, pensamos este proceso como:

un conjunto de nociones y estrategias que es imprescindible desarrollar tanto para formar parte de las prácticas discursivas disciplinarias como para desarrollar las actividades de producción y análisis de textos requeridas para aprender en la universidad. El supuesto sostenido por el programa es (...) que el ámbito universitario exige competencias lingüísticas específicas vinculadas a prácticas de pensamiento propias de la universidad y que ello determina la necesidad de apropiación de sus formas de razonamiento y sus convenciones discursivas, las que no se adquieren sin intervención específica del docente.²⁷

Utilizamos el material confeccionado específicamente para el dictado del Programa y en la modalidad de encuentros con frecuencia semanal intervenimos de forma teórica y práctica sobre los déficits tipificados.

Ahora bien, a partir del trabajo lingüístico que se produce en dichos encuentros, en el marco del Programa Universitario de Alfabetización y Escritura Académica, se habilita la posibilidad de dar lugar a intervenciones psicológicas. Esta posibilidad surge de la lectura del docente, sostenida en los supuestos en los que el Programa se afirma.

Las intervenciones pensadas desde el área de psicología se apuntalan, entonces, en las ya mencionadas actuaciones del docente, en función de pensar qué abordaje proponer cuando algo de lo singular es detectado como factor que interrumpe el proceso de aprendizaje universitario para algún alumno. Por lo tanto, mientras los encuentros del Programa son colectivos y abiertos, las intervenciones *psi* actualmente se realizan cuando se evalúa que un alumno, en particular, necesita un andamiaje complementario.

Se asume, pues, como presupuesto de este trabajo que el proceso de aprendizaje puede verse obstaculizado a cuenta del posicionamiento subjetivo de aquel que esté convocado a participar de dicha instancia. Sabemos que para que un sujeto aprenda y se apropie de ciertas lógicas de pensamiento, es necesaria una disponibilidad psíquica que dé lugar a una producción representativa y simbólica, la cual refleja un modo propio de operar cognitivamente. Dicha disponibilidad se construye a lo largo de la historia de cada sujeto, originándose en momentos primitivos.

Desde el campo Psi, sostenemos que la posibilidad de aprender está determinada por los primeros vínculos que un sujeto establece con otros, en primera instancia, con las figuras parentales. Dichos vínculos primarios fundarán el psiquismo del sujeto, imprimiendo particularidades de relación que éste intentará reeditar con los objetos con los que se encuentre posteriormente en su vida, generando marcas en los modos de asimilar, pensar y

27 PÉREZ, L. y ROGIERI, P. (directoras): *Retóricas del decir: lenguaje, verdad y creencia en la escritura académica*, Rosario: FHUMyAR Ediciones, 2012, p. 15.

procesar los conocimientos provistos por la realidad en la que está inserto. Asimismo, se sostiene la concepción de un psiquismo abierto, en transformación,

que se modifica a partir de las experiencias significativas con los semejantes y produce cambios psíquicos por los contactos sociales que atraviesan. En la toma de decisiones y en la elección de estrategias desconocidas para sí, el sujeto hace síntesis entre las apreciaciones fantasmáticas que tiene sobre el mundo y el acervo cultural en el que está inmerso.²⁸

En consonancia con estas ideas, Silvia Bleichmar plantea que el pensamiento en el sujeto aparece como residuo de una acción ejercida por el otro humano, y que se genera totalmente desligado en su modo de funcionar de las necesidades de la vida biológica, es decir, que no surge como correlato de la adaptación, sino como elemento de desadaptación. La acción del psiquismo, entonces, no apunta a la autoconservación, sino que desde el origen está ligada a la cuestión del placer. Son estas experiencias ligadas al placer las que van a determinar los modos de apropiación y conocimiento de objetos de la realidad, en tanto estos procesos serán posibles siempre que reediten aspectos básicos de las marcas placenteras que la historia de las relaciones pasadas dejan en el sujeto.

Es así que el conocimiento, el pensamiento, el aprendizaje son procesos llevados a cabo por el Yo del sujeto, característicos del proceso psíquico secundario, pero que están complejamente determinados por procesos inconscientes y primarios.

Es sobre la complejidad de las combinaciones posibles entre estos procesos singulares que se hace necesario trabajar cuando algo del orden de lo subjetivo se encuentra obstaculizando el proceso de apropiación de los saberes ofrecidos por la institución universitaria, primeramente para despejar de qué orden es la dificultad y desde allí pensar cómo intervenir.

Estas intervenciones parten en un comienzo, como dijimos anteriormente, de la dinámica del trabajo en el aula y de la relación del ingresante con el docente. El relato del docente que advierte una dificultad en esa práctica es en sí mismo el material con el cual comienza el trabajo del equipo de psicólogos.

De acuerdo con el señalamiento que Jacques Lacan realiza²⁹ respecto al lugar que el analista ocupa en la conformación de un síntoma en análisis, se apuesta a reconstruir con el docente cuál es la escena de aprendizaje en la que alguien puede encontrarse entrampado. El analista, como en nuestro caso el docente, de modo homólogo al pintor, forma parte del cuadro pintado. Por ello, es una voz protagónica para leer e interpretar el mensaje en juego y parte fundamental de toda respuesta posible.

Se opta por tomar las coordenadas que el psicoanálisis ofrece para pensar la conformación del lazo, dado que se pretende apartar las intervenciones de la posibilidad de constituir a aquel alumno por el cual se consulta en términos de *alumno problema*. Este modo de abordaje permite, por el contrario, pensar aquello que emerge en términos de un producto dialógico

28 SCHLEMENSON, S., "Pensar, imaginar, crear: desafíos del siglo que se inicia", en SCHLEMENSON, S., *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas*, Buenos Aires: Paidós, 2004, p. 32.

29 Cfr. LACAN, J., *Seminario 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*, Buenos Aires: Paidós, 2006.

metafóricamente construido. Así, quienes conforman la escena cuentan con la potencialidad de resignificarla en otra dirección.

Dar lugar a encuentros, en los cuales los docentes puedan relatar con otros colegas y psicólogos aquello que ven como obstáculos en el proceso de aprendizaje en un alumno, habilita a la posibilidad de re-trabajar cómo se entrama esa zona intermedia, ese lazo entre varios que está pensado (por su cantidad de integrantes, por el material que se dispone para el trabajo, por la disposición de los cuerpos, entre otras variables) para promover espacios habilitadores a la apropiación de una retórica, en general, nueva para los ingresantes.

Con este trabajo se intenta dar consistencia a una institución universitaria que pueda alojar a los alumnos en una instancia áulica que no les requiera la escisión de las dificultades que los conciernen sino que, por el contrario, pueda ofrecerles un lugar en el cual, sin patologizarlos, se atienda a la construcción de los andamiajes necesarios para la formación académica.

En vistas a ello, se contempla que pueda ser el docente quien lleve adelante desde el aula las intervenciones construidas conjuntamente, como así también se cuenta con la posibilidad de ofrecer un espacio de entrevistas con uno de los psicólogos del equipo si fuese necesario conformar una posible derivación.

Para el equipo de psicólogos, este trabajo se presenta como una rica posibilidad de actualizar preguntas y modos de trabajo respecto a lo grupal en las instancias de aprendizaje siendo ésta una temática poco frecuentada y formalizada en nuestra tradición disciplinar respecto a la formación superior, aunque no por eso menos necesaria.

En el breve tiempo de implementación del Programa –dos años lectivos–, las instancias de trabajo que han surgido nos posibilitan pensar para el próximo año el desarrollo de una dinámica de trabajo que incluya, además, entrevistas de presentación entre los actores involucrados: docentes, psicólogos e ingresantes y, una segunda instancia, que incluya una socialización y revisión periódica de las prácticas docentes.

Por lo expuesto hasta el momento, reafirmamos el trabajo pluridisciplinar dado que permite articular prácticas específicas y diferentes de las áreas involucradas que preservan su particularidad en un enriquecimiento continuo y conjunto.

Bibliografía

ANGENOT, M., *El discurso social. Los límites de lo pensable y lo decible*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2010.

BAJTÍN, M., “El problema de los géneros discursivos”, en BAJTÍN, M., *Estética de la creación verbal*, México: Siglo XXI, 1982.

BARTHES, R., “El efecto de realidad”, en AAVV, *Lo verosímil*. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1970.

BENVENISTE, E., *Problemas de lingüística general I y II*, México: Siglo XXI, 1991.

CROS, E., *El sujeto cultural. Sociocrítica y psicoanálisis*, Buenos Aires: Corregidor, 1997.

BLEICHMAR, S., “Pensamiento-conocimiento-inteligencia: una perspectiva psicoanalítica”, en BLEICHMAR, S., *El desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del Yo*, Buenos Aires: Topía, 2010.

BLEICHMAR, S., “Aportes psicoanalíticos para la comprensión de la problemática cognitiva”, en AAVV, *Cuando el aprendizaje es un problema*, Buenos Aires: Miño y Dávila, 1995.

- FREUD, S. (1921) “Psicología de las masas y análisis del yo”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen XVIII, Buenos Aires: Amorrortu, 2006.
- FREUD, S. (1930 [1929]) “El malestar en la cultura”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen XXI, Buenos Aires: Amorrortu, 2006.
- KLIMOVSKY, G., “Ciencia, conocimiento y método científico”, en KLIMOVSKY, G., *Las desventuras del conocimiento científico. Una introducción a la epistemología*, Buenos Aires: A-Z, 1994.
- LACAN, J., *Seminario 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*, Buenos Aires: Paidós, 2006.
- PEIRCE, C., “La fijación de la creencia”, en PEIRCE, C., *El hombre, un signo*, Barcelona: Crítica, 1988.
- PÉREZ, L. y P. ROGIERI, “La gramática en la escuela. Criterios de decisión para su enseñanza”, en *Anales de la Educación Común*, N.º 6, Buenos Aires: Dirección general de Educación de la Provincia de Buenos Aires, Tercer Siglo, 2007.
- PÉREZ, L. y P. ROGIERI, “La metáfora de la internacionalización del español”, en *Revista digital de políticas lingüísticas RDPL IV*. Núcleo Educación para la Integración-Programa de Políticas Lingüísticas, 2011.
- PÉREZ, L. y P. ROGIERI (directoras), *Retóricas del decir: lenguaje, verdad y creencia en la escritura académica*, Rosario: FHUMyAR, 2012.
- ROGIERI, P., L. PÉREZ *et al.*, “Escritura académica en el primer ciclo universitario. Instrumentos de diagnóstico e Intervención lingüística”, en *V Jornadas de Ciencia y Tecnología*, Volumen V, Rosario, UNR, 2012.
- SAMAJA, J., “Aportes de la metodología a la reflexión epistemológica”, en DÍAZ, E. (ed.), *La Posciencia. El conocimiento científico en la modernidad*, Buenos Aires: Biblos, 2000.
- SCHLEMENSON, S., “Pensar, imaginar, crear: desafíos del siglo que se inicia”, en SCHLEMENSON, S., *Subjetividad y lenguaje en la clínica psicopedagógica. Voces presentes y pasadas*, Buenos Aires: Paidós, 2004.
- SCHLEMENSON, S., *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*, Buenos Aires: Kapeluz, 1996.

Representación de los estudiantes de psicología acerca de la relación entre factores epigenéticos y trastornos mentales

Pablo Martino, Romina Scaglia y Eduardo Audisio
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: PSI 199 “Aporte teóricos e innovaciones didácticas para la enseñanza de la Biología en la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario”.
Director: Eduardo Audisio. Cátedra de Estructura Biológica del Sujeto I.

Resumen

La asignatura Estructura Biológica del Sujeto I (Biología Humana) es la primera de las disciplinas biológicas que los alumnos cursan en la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, por lo tanto, se aboca al desarrollo de conceptos biológicos generales. Una de sus premisas fundamentales constituye introducir a los alumnos al estudio de las ciencias biológicas como aporte posible para su formación como futuros psicólogos, promoviendo el reconocimiento de la complejidad de los problemas que pudiesen presentarse y la búsqueda de aportes en diferentes disciplinas para el planteo de posibles soluciones. Enmarcado dentro de un proyecto cuya finalidad es el mejoramiento de la enseñanza de contenidos biológicos en la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario a través de innovaciones didácticas, el objetivo del presente trabajo fue identificar las relaciones que pueden establecer los alumnos entre factores epigenéticos y trastornos mentales a partir de la resolución de situaciones problemáticas que vinculen conceptos de la biología con la futura práctica profesional. Se solicitó a los alumnos que trabajen en grupos (quince en total) para resolver una serie de consignas en las que debían detectar la influencia de factores biológicos (entre ellos genéticos) en el desencadenamiento del Trastorno Depresivo Mayor y cómo se posicionarían frente a un paciente con dicho padecimiento pensándose como futuros psicólogos. Analizando las producciones de los quince grupos, se observó que todos lograron reconocer la presencia de factores genéticos en el desencadenamiento del Trastorno Depresivo Mayor, de los cuales seis grupos atribuyeron esta influencia a una herencia ligada al cromosoma X y sólo un grupo a una herencia influida por el sexo. Los ocho restantes mencionaron la influencia sin especificar el mecanismo a través del cual se produciría. Además, diez grupos mencionaron un influjo ambiental en el desencadenamiento de la patología, de los cuales cuatro grupos explicitaron que el ambiente repercutiría en la expresión de los genes. Se concluye que los alumnos lograron reconocer la presencia de factores genéticos que pueden predisponer al desarrollo de psicopatología. Sin embargo la gran mayoría de ellos no pudieron posicionarse desde una perspectiva epigenética. Es decir, sólo un número reducido de grupos ha dejado en claro que la carga genética es condición necesaria pero no suficiente para el desencadenamiento del Trastorno Depresivo Mayor. Finalmente observamos que este tipo de propuestas didácticas pueden resultar motivadoras para el trabajo de los alumnos.

Palabras clave: psicología - biología - innovación didáctica - epigenética

Introducción

La asignatura Estructura Biológica del Sujeto I es la primera de las disciplinas biológicas que los alumnos cursan en la carrera, por lo tanto, se encuentra abocada al desarrollo de los principios biológicos generales. Su recorrido temático transita por el estudio de las

biomoléculas, células, formas de comunicación intercelular, integración y regulación en el organismo humano, transmisión y expresión de la información genética, desarrollo del organismo humano, poblaciones humanas y su integración en el medio ambiente. Además la evolución biológica constituye un principio unificador en los estudios de la disciplina.³⁰ Una de las premisas fundamentales del programa es la introducción de los alumnos al estudio de las ciencias biológicas como aporte posible en su formación como futuros psicólogos, impulsando el reconocimiento de la complejidad de los problemas que pudiesen presentarse y la búsqueda de aportes en diferentes disciplinas para el planteo de posibles soluciones. Por otro lado el actual trabajo forma parte de un proyecto de investigación³¹ que persigue el desarrollo de estrategias para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de contenidos biológicos en la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, cuyo posicionamiento teórico corresponde a una concepción de corte constructivista del aprendizaje. Por lo tanto en concordancia con los lineamientos generales del programa de la asignatura EBS I y en búsqueda de innovaciones didácticas que favorezcan la adquisición e integración del conocimiento biológico en la carrera de Psicología, el *objetivo* del presente trabajo fue identificar las relaciones que pueden establecer los alumnos entre factores epigenéticos y trastornos mentales a partir de la resolución de situaciones problemáticas que vinculen conceptos de la biología con la futura práctica profesional.

Interacción entre el genoma y el ambiente. Hacia una perspectiva epigenética del Trastorno Depresivo Mayor

Tanto la dicotomía entre las posturas reduccionistas (genes vs ambiente), como con posterioridad los modelos aditivos (genes + ambiente), constituyeron durante gran parte del siglo XX concepciones paradigmáticas en la comprensión fenotípica del ser humano. Además representaron explicaciones provisorias en la génesis y desencadenamiento de la enfermedad. Por su parte el ampliamente promocionado Proyecto Genoma Humano, consistió en un ambicioso plan de cooperación internacional llevado a cabo durante la década de 1990 con la finalidad de determinar la secuencia completa del genoma de nuestra especie, generando una enorme expectativa en la comunidad, por la posibilidad latente de identificar aquellos genes que pudiesen contribuir a la detección y mejoramiento de tratamientos sobre cuantiosos padecimientos, entre ellos mentales. El resultado de dicha situación avicinaba como el inicio de una verdadera revolución en el campo de la salud. Sin embargo no se lograron satisfacer las enormes expectativas. Por el contrario el mencionado megaproyecto, permitió inferir que las enfermedades, específicamente aquellas de mayor complejidad entre las cuales destacan los trastornos mentales, son de naturaleza poligénica y dependen de intrincadas relaciones entre los genes implicados. A su vez vale destacar que indirectamente potenció el reconocimiento del ambiente como un factor crucial en el establecimiento de la patología, indicando la necesidad de explorar su acción sobre el genoma. Por lo tanto el determinismo genético y el intento simplista de adición genes + ambiente, parecen ir quedando paulatinamente superados como modelos explicativos *per se* del funcionamiento normal y patológico del organismo³². Esto es proporcionalmente inverso

³⁰ CÁTEDRA DE ESTRUCTURA BIOLÓGICA DEL SUJETO I, *Programa 2012*, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario, 2012.

³¹ “Aportes teóricos e innovaciones didácticas para la enseñanza de la biología en la carrera de psicología de la Universidad Nacional de Rosario” (PSI 199). Secretaría de Ciencia y Tecnología. Universidad Nacional de Rosario.

³² MILL, J. & A. PETRONIS, “Molecular studies of major depressive disorder: the epigenetic perspective”, *Molecular Psychiatry*, 12, 2007, pp. 799–814.

al advenimiento de una extensa cantidad de estudios que enfatizan en factores ambientales y su impacto en la modificación de la expresión génica.

Es decir se ha consolidado el desarrollo de lo que podríamos denominar, una perspectiva epigenética. Este reciente campo disciplinar otorga destacada importancia a las experiencias psicosociales, ya que las mismas serían capaces de influenciar la regulación de la actividad génica,³³ motivo suficiente para modificar nuestra concepción acerca de la relación entre la carga genética y el medio ambiente, con importantes repercusiones en el ámbito de la salud.³⁴ Hacia una aproximación conceptual, el término epigenética fue acuñado inicialmente por Conrad Waddington³⁵ como “la rama de la biología que estudia las interacciones causales entre los genes y sus productos, que dan lugar al fenotipo”. Este genetista y embriólogo escocés fue reconocido por describir cómo los organismos pluricelulares adquieren múltiples tejidos a pesar de contener idéntico genoma en cada una de sus células, es decir, todos los eventos que llevan al desenvolvimiento del programa genético del desarrollo. En la actualidad se define el proceso epigenético como el conjunto de cambios estables y posiblemente heredables en la expresión génica, que no representan modificaciones en la secuencia de nucleótidos en la molécula de ADN, siendo el mismo medioambiente del individuo capaz de activar o desactivar la expresión de dichos genes e inclusive capaz de transmitir esos patrones de expresión.^{36 37 38} Conforme a ello Gonzales, Cristiano y Argibay³⁹ clasifican los principales mecanismos moleculares que regulan la expresión génica en cuatro grandes grupos:

- a- metilación de ADN
- b- cambios en la configuración de la cromatina
- c- impronta génica
- d- el silenciamiento por unión de ARN.

Es menester mencionar que la epigenética concentra gran parte de sus esfuerzos en el estudio de los padecimientos mentales, atribuyendo especial interés al Trastorno Depresivo Mayor (TDM) debido a su impacto creciente en la salud pública global. Según la Organización Mundial de la Salud⁴⁰ se estima que en el año 2020 la depresión será la segunda causa de discapacidad en el mundo, ubicándose después de las patologías cardiovasculares. Entre los criterios diagnósticos del TDM se reconoce la presencia de uno o más episodios depresivos compuestos por algunos de los siguientes síntomas: anhedonia, disminución del ánimo,

³³ SHONKOFF, I.P. & D. A. PHILLIPS (Editors), *From Neurons to Neighborhoods. The Science of Early Childhood Development*, Washington DC: National Academy Press, 2000.

³⁴ GARCÍA, R., AYALA, P. A. & S. P. PERDOMO, “Epigenética: definición, bases moleculares e implicaciones en la salud y en la evolución humana”, *Revista Ciencias de la Salud*, 10 (1), 2012, pp. 59-71.

³⁵ WADDINGTON, C. H., “The epigenotype”, *Endeavour*, 1, 1942, pp.18-20.

³⁶ MORGAN, D. K. & E. WHITELAW, “The case for transgenerational epigenetic inheritance in humans”, *Genome*, 19 (6), 2008, pp. 394-7.

³⁷ WANG, Y., LIANG, Y. & Q. LU, “MicroRNA epigenetic alterations: predicting biomarkers and therapeutic targets in human diseases”, *Clinical Genetics*, 74 (4), 2008, pp. 307-15.

³⁸ WILLIAMS, S.C., “Epigenetics”, *Proceedings of National Academy of Sciences of the United States of America*, 110 (9), 2013, 3209.

³⁹ GONZALES, S. J., CRISTIANO, E. & P. ARGIBAY, “Epigenética y epigenoma: Un paso más allá en la etiología y potencial tratamiento de las enfermedades neurológicas”, *Medicina*, Buenos Aires, 71 (4), 2011.

⁴⁰ MURRAY, C.J.L. & A. D. LÓPEZ, *The global burden of disease. A comprehensive assessment of mortality and disability from disease, injuries, and risk factors in 1990 and projected to 2020*, Harvard University Press: World Health Organization and The World Bank, 1996.

insomnio o hipersomnia, alteraciones cognitivas, pensamientos de muerte, pérdida o aumento de peso, agitación o enlentecimiento psicomotor, fatiga, sentimientos de desesperanza y culpabilidad.⁴¹ Desde el punto de vista genético la depresión no responde a la existencia de patrones mendelianos de herencia. Es decir, no sería un único gen el que estaría implicado en el desarrollo de la enfermedad,⁴² por lo cual se reconoce la presencia de cuantiosas variantes génicas y factores de estrés ambiental. Pero muchas de las evidencias acumuladas se sostienen e interpretan en base a modelos etiológicos tradicionales, considerando los factores ambientales y genéticos como entidades independientes, lo cual produjo limitaciones para la profundización y esclarecimiento de las verdaderas causas de la depresión mayor.⁴³ A partir de ello se registra en la comunidad científica una tendencia ascendente hacia la adopción y utilización de modelos interactivos (genes-ambiente) para el abordaje de las alteraciones mentales, no siendo la excepción el TDM.

En definitiva un posicionamiento desde los nuevos aportes epigenéticos, facilita y hace plausible el vínculo entre la psicología y las ciencias biológicas, convirtiéndose en un contexto de vasto potencial para el trabajo interdisciplinar, promoviendo la superación de antiguas incompatibilidades epistemológicas.

Metodología

Durante el segundo cuatrimestre del ciclo lectivo 2012 y luego de abordar los contenidos programáticos respectivos a la unidad “Herencia e Identidad Biológica”, se solicitó a los alumnos de Estructura Biológica del Sujeto I de la Facultad de Psicología (Universidad Nacional de Rosario), que resuelvan en modalidad grupal una serie de consignas (preguntas abiertas), con el incentivo de que puedan construir libremente sus propias hipótesis. Por lo cual se constituyeron un total de 15 grupos de 4 integrantes cada uno. Tras 45 minutos de reflexión y redacción, cada uno de los grupos hizo entrega de las respectivas respuestas.

Conforme al objetivo del estudio se analizaron sólo algunas de las consignas administradas en dicha ocasión (CUADRO 1), específicamente las que brindaron información relevante acerca de un posible posicionamiento de los alumnos con respecto a la relación entre genes, ambiente y enfermedad. Posteriormente se procedió a analizar las respuestas a las preguntas abiertas seleccionadas, delimitando si los alumnos reconocían en el desencadenamiento del TDM presencia o ausencia del componente genético y su interacción con situaciones ambientales.

CUADRO 1. Consignas

- a) -*Suponga que usted es psicólogo/a y un paciente llega a su consulta diciendo: “estoy muy angustiado porque a mi madre acaban de diagnosticarle Trastorno Depresivo Mayor, y temo por mi salud”. ¿Qué le contestaría? ¿Qué le preguntaría? ¿Qué le aconsejaría? ¿Cómo procedería?*
- b) -*¿Qué hipótesis probables se desprenden del hecho de que el Trastorno Depresivo Mayor sea más frecuente en el sexo femenino?*

⁴¹ AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION, DSM-IV-TR: *Brevario. Criterios diagnósticos*, Barcelona: Masson, 2003.

⁴² FAÑANÁS, L., “Bases genéticas de la vulnerabilidad a la depresión”, *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 25 (3), 2002.

⁴³ MILL, J. & A. PETRONIS, “Molecular studies of major depressive disorder: the epigenetic perspective”, *Molecular Psychiatry*, 12, 2007, pp. 799–814.

Resultados

A partir del análisis de las 15 respuestas obtenidas del mismo número de grupos relevados y teniendo en cuenta el objetivo del actual estudio, se observó en el total de los casos (15 grupos) el reconocimiento de la presencia de posibles factores genéticos en el desencadenamiento del Trastorno Depresivo Mayor. Además 10 grupos identificaron al ambiente como un componente influyente en el desarrollo de la patología, de los cuales 4, lograron informar de manera explícita que el ambiente repercutiría en la expresión génica. En cuanto a las hipótesis probables de que el TDM sea más frecuente en el sexo femenino, además de reconocer de manera absoluta razones hormonales, 6 grupos atribuyeron la disparidad sexual de prevalencia del trastorno a una herencia ligada al cromosoma X y uno de ellos a una herencia influida por el sexo. Los 8 restantes mencionaron la influencia sin especificar el mecanismo a través del cual se produciría. A continuación se presenta la respuesta de uno de los grupos participantes de la actividad (CUADRO 2).

CUADRO 2. Respuestas a las consignas administradas. Ejemplo

a) *"Como psicólogos acompañaríamos al paciente para que logre comprender que la situación por la que pasa su madre, no necesariamente se repetirá en él/ ella, debido a que los genes se transmiten pero pueden no expresarse. Debe tener en cuenta que el ambiente también influye (ej. historia personal). Finalmente intentaríamos que el paciente se mantenga alejado de situaciones de estrés, que no maximice la situación y si la angustia persiste se seguirá tratando en terapia".*

b) *"Las hipótesis probables expresadas que se desprenden del hecho de que el trastorno depresivo mayor sea más frecuente en el sexo femenino es la existencia de factores genéticos contribuyendo a la manifestación fenotípica de la alteración y la existencia de diferencias educativas tempranas entre los niños y niñas. Más allá de esto, en relación a la segunda hipótesis, consideramos que podría deberse a la carga física, psíquica, cultural y social (realización de tareas domésticas, cuidado de niños, etc.)".*

Conclusiones

Se concluye que todos los grupos participantes de la actividad (15) reconocieron la presencia de factores genéticos que podrían predisponer al desarrollo de la psicopatología, en este caso el TDM, el cual representa uno de los principales flagelos de salud mundial y es considerado fuente de padecimiento físico y mental. Sin embargo, se identificaron dificultades para adoptar una perspectiva epigenética. Esto sugiere que gran parte de los grupos (10) evaluaron la situación problemática y se posicionaron frente a la enfermedad, desde un modelo aditivo (genes + ambiente). En consecuencia solamente un número reducido de los mismos (4 grupos), ha dejado en claro que la carga genética es condición necesaria pero no suficiente para el desencadenamiento del TDM, y que en última instancia, el establecimiento y la aparición de sintomatología de relevancia clínica en este tipo de patologías complejas, dependerá de la interacción entre ambas variables intervinientes (ambiente y genes).

Esto sugiere la necesidad de continuar ahondando en estrategias que puedan incentivar a los alumnos a identificar la interacción existente entre fenómenos del orden psicosocioambiental y el genoma. El fortalecimiento de dicha relación, podría potenciar el valor atribuible a una oportuna y correcta intervención psicoterapéutica, independientemente del enfoque teórico, ya que en mayor o menor medida dicha acción acabaría modulando la relación ambiente/genes.

Finalmente, en cuanto a la generación de propuestas didácticas motivadoras en el aula, observamos que la actividad realizada, ha resultado movilizadora y estimulante tanto para los alumnos como para los docentes a cargo de la misma, permitiendo estrechar lazos entre la biología y la psicología en torno a la formación de los futuros psicólogos.

Bibliografía

- AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION, DSM-IV-TR: *Breviario. Criterios diagnósticos*, Barcelona: Masson, 2003.
- CÁTEDRA DE ESTRUCTURA BIOLÓGICA DEL SUJETO I, *Programa 2012*, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario, 2012.
- FAÑANÁS, L., “Bases genéticas de la vulnerabilidad a la depresión”, *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 25 (3), 2002.
- GARCÍA, R., AYALA, P. A. & S. P. PERDOMO, “Epigenética: definición, bases moleculares e implicaciones en la salud y en la evolución humana”, *Revista Ciencias de la Salud*, 10 (1), 2012, pp. 59-71.
- GONZALES, S. J., CRISTIANO, E. & P. ARGIBAY, “Epigenética y epigenoma: Un paso más allá en la etiología y potencial tratamiento de las enfermedades neurológicas”, *Medicina*, Buenos Aires, 71 (4), 2011.
- MILL, J. & A. PETRONIS, “Molecular studies of major depressive disorder: the epigenetic perspective”, *Molecular Psychiatry*, 12, 2007, pp. 799–814.
- MORGAN, D. K. & E. WHITELAW, “The case for transgenerational epigenetic inheritance in humans”, *Genome*, 19 (6), 2008, pp. 394-7.
- MURRAY, C.J.L. & A. D. LÓPEZ, *The global burden of disease. A comprehensive assessment of mortality and disability from disease, injuries, and risk factors in 1990 and projected to 2020*, Harvard University Press: World Health Organization and The World Bank, 1996.
- SHONKOFF, I.P. & D. A. PHILLIPS (Editors), *From Neurons to Neighborhoods. The Science of Early Childhood Development*, Washington DC: National Academy Press, 2000.
- WADDINGTON, C. H., “The epigenotype”, *Endeavour*, 1, 1942, pp.18-20.
- WANG, Y., LIANG, Y. & Q. LU, “MicroRNA epigenetic alterations: predicting biomarkers and therapeutic targets in human diseases”, *Clinical Genetics*, 74 (4), 2008, pp. 307-15.
- WILLIAMS, S.C., “Epigenetics”, *Proceedings of National Academy of Sciences of the United States of America*, 110 (9), 2013, 3209.

Debates actuales: ¿Hay estructuras clínicas? Las marcas de un paradigma

María Teresita Colovini

Facultad de Psicología

Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: PSI 232 “Debates actuales de la clínica psicoanalítica”. Directora: María Teresita Colovini.

Resumen

El trabajo versa sobre uno de los debates actuales de la clínica psicoanalítica: la cuestión de las llamadas *estructuras clínicas*. A través de la lectura de psicoanalistas lacanianos contemporáneos, nacionales y franceses, se despliega el debate que critica la formulación de una tríada constituida por neurosis, psicosis, perversión, y que se transmite sin interrogar, sobre todo en la enseñanza del psicoanálisis en la Universidad. Siguiendo a un historiador de la psiquiatría, Georges Lantéri-Laura, se ubican los interlocutores psiquiátricos de Freud y de Lacan, encontrando en la tríada criticada las marcas del paradigma de las grandes estructuras psicopatológicas, que caracteriza el período del discurso psiquiátrico desde la Segunda Guerra Mundial hasta la muerte de Henri Ey en 1977. La importancia que adquiere este debate reside en considerar las posibles derivas psiquiatrizantes y psicopatologizantes que adquiere la enseñanza y transmisión del psicoanálisis. Un beneficio adicional lo constituye la interrogación de los fundamentos del psicoanálisis, ya que las posturas en debate obligan a su revisión.

Palabras clave: estructura - clínica - psicoanálisis - estructuras clínicas

El trabajo del pensamiento no es denunciar un mal que supuestamente habita todo lo que existe, sino sentir el peligro que amenaza en todo lo que es habitual y hacer problemático todo lo que sea sólido.

Michael Foucault, *Acerca de la genealogía de la ética*

Introducción

Uno de los debates de actualidad que atraviesa la teoría psicoanalítica es el debate acerca de las llamadas estructuras clínicas. Algunas voces dentro de los psicoanalistas lacanianos, pretenden llamar la atención sobre el modo acrítico en que se transmite cierta tripartición atribuida tanto a Freud como a Lacan respecto al campo del sufrimiento subjetivo, que incluiría como *estructuras clínicas* a neurosis-psicosis-perversión, cada una de las cuales se especificaría por un mecanismo propio: represión, forclusión y renegación.

Jean Allouch,⁴⁴ uno de los autores que intervienen en el debate, llama a esta tríada *Pernerpsi*, en un juego de lenguaje con los términos antes aludidos, pero también con un neologismo en lengua francesa que traducido dice: padre nacido psi o padre psi de nacimiento (*pér, né, psy*). Volveremos sobre este punto.

44 ALLOUCH, J., “Perturbación en Pernepsi”, en *Revista Litoral*, N° 15, Córdoba: Edelp, 1993, pp. 7- 36.

Conviene asentar de entrada que en una lectura cuidadosa tanto de Freud como de Lacan⁴⁵ no se advierte que ambos autores hayan situado verdaderamente como tal esta tríada, ni siquiera como un modo de simplificar las categorías nosográficas de la psiquiatría de sus épocas. Como sitúa muy bien Ricardo Rodríguez Ponte, psicoanalista argentino contemporáneo, el problema con esta deriva psicopatologizante en la transmisión del psicoanálisis es que no deja para el analista otro lugar más que el de psicoterapeuta, perdiéndose así el precioso lugar transferencial de la escena analítica y situando al posible analizante “en una posición de objeto constituido al que sólo resta psicoterapeutizar”.⁴⁶

Interlocutores psiquiátricos de Freud y Lacan

En principio, nos disponemos a revisar cuáles han sido los interlocutores de Freud y Lacan en el campo de la psiquiatría, ya que sus textos deben leerse en contexto. Si seguimos a Georges Lanteri-Laura en su *Ensayo sobre los paradigmas de la psiquiatría moderna*, podemos ubicar la existencia de tres períodos en los dos siglos de psiquiatría, cada uno de los cuales está regido por un paradigma. Tomando de Kuhn las categorías de paradigma y crisis paradigmática, Lanteri-Laura sitúa un primer paradigma, el de la alienación mental o enfermedad única, que permanece entre fines del siglo XVIII y 1850/60, luego el paradigma de las enfermedades mentales, entre 1850/60 y 1926, y finalmente el de las grandes estructuras psicopatológicas que permanece entre 1926 hasta la muerte de Henri Ey, en 1977.

47

Es interesante seguir los desarrollos de este autor, para poder sopesar las influencias recíprocas entre la psiquiatría y el psicoanálisis, sobre todo en cuanto a la crisis del paradigma de las enfermedades mentales y el surgimiento del tercer paradigma. La distinción entre neurosis y psicosis, fundamentada por el psicoanálisis freudiano, es un importante elemento de este paradigma, así como el modo en que se introduce el papel de la historia personal y las vivencias del enfermo a partir de la fenomenología, más el intento de estudiar la totalidad del ser humano, derivado de la influencia de la teoría de la Gestalt.

El paradigma de las grandes estructuras psicopatológicas se produce como reacción frente a la fragmentación y la acumulación de categorías nosográficas con el objeto de simplificación de la clínica, pero también como intento de situar las categorías en base a síntomas principales de los cuales pudiera inferirse el proceso mórbido. Tomamos como ejemplo el trastorno generador estudiado por Minkowski respecto a la melancolía, en tanto trastorno de la temporalidad, mientras en el automatismo mental de Clerambault se ubica un trastorno de la relación con el espacio. En base a este modo de pensar puede inscribirse, a partir de Minkowski, un diagnóstico en tres niveles: a) semiológico, estudio de los signos; b) ideoaectivo: el papel de los conflictos en la biografía del enfermo; y c) estructural, en cuanto al trastorno generador.

A partir de aquí, podemos situar a Freud en interlocución con la psiquiatría concernida por el paradigma de las enfermedades mentales, interviniendo en el desbroce de las clasificaciones, por ejemplo, cuando justifica la separación de la neurastenia de las neurosis de angustia, pero también donando, a través de la división entre neurosis narcisísticas y neurosis de

45 Cfr. EIDELSZTEIN, A., *Las estructuras clínicas a partir de Lacan*, Volumen I y II, Buenos Aires: Letra Viva, 2008; MUÑOZ, P., *Las locuras según Lacan*, Buenos Aires: Letra Viva, 2011.

46 RODRIGUEZ PONTE, R., “Lo que quiere decir hablar”, en *Escuela Freudiana de Buenos Aires* <<http://www.efba.org/efbaonline/rodriguezp-03.htm>> [Consulta: 9 de julio de 2013].

47 LANTERI-LAURA, G., *Ensayo sobre los paradigmas de la Psiquiatría Moderna*, Madrid: Triacastela, 2000.

transferencia, el germen para la distinción de un dominio neurótico y otro psicótico. Ya dijimos que en la crisis de este paradigma el psicoanálisis jugó un papel importante conjuntamente con la fenomenología y la teoría de la Gestalt.

Lacan dialoga con otro momento de la psiquiatría, ya que toda su enseñanza se desarrolla durante el período en el que se instala el paradigma de las grandes estructuras psicopatológicas.

En la *Introducción a la edición alemana de un primer volumen de los Escritos*, Lacan dice: “Hay tipos clínicos. Hay una clínica, pero ésta está de antes del discurso psicoanalítico.”⁴⁸ O sea: la clínica es la médica, la de la psiquiatría. Allí Lacan reconoce el impacto que en esa clínica ha producido el psicoanálisis, en cuanto a la distinción neurosis y psicosis y también en cuanto al valor que tiene para el enfermar el modo en que el sujeto ha vivido, se ha desarrollado y ha resuelto o no sus conflictos.

Entonces, veamos de qué se trata esta clínica psiquiátrica que constituye el espacio en el que Lacan se ha formado y con el que discute y conversa permanentemente. La importancia que encuentro en este desarrollo es que *este paradigma deja sus marcas en la transmisión del psicoanálisis que tomo como punto en debate*.

El paradigma de las grandes estructuras psicopatológicas revoluciona el discurso de la Psiquiatría, especialmente en cuanto a la manía clasificatoria instalada respecto al paradigma anterior. Se sabe que el Tratado de Kraepelin, pasó de ser un Compendio, breve texto clasificatorio, a una edición de 2500 páginas, en el que se sucedían las innumerables especies de enfermedades mentales en un poderoso esfuerzo nosográfico y nosotáxico.

Este paradigma entra en crisis a partir de que el método anátomo- patológico no logra situar las lesiones que operarían como causa de los síntomas y la comunidad psiquiátrica es presa de un “furor categorizador”: una colección sin límite de artículos científicos irreductibles, que no permiten intercambios, ni comparaciones, ni enseñanzas. Esta explosión desordenada se produce tanto en lo que se refiere a las enfermedades como a los signos semiológicos.

En el período situado entre la Segunda Guerra Mundial y la década de los ochenta, la Psicopatología prima por sobre la Psiquiatría, que resulta campo de aplicación práctico de sus principios. Se impone entonces el paradigma centrado en la oposición entre la estructura neurótica y la estructura psicótica que, como ya hemos dicho, se construye a partir de la influencia del psicoanálisis freudiano, de la teoría de la Gestalt y de la fenomenología. Este paradigma conlleva una nueva noción de sujeto para la Psiquiatría: un sujeto histórico, social, conformado por la relación con otros y ya no un individuo centrado en el funcionamiento de su organismo. En esta época, se introduce el cuestionamiento al encierro psiquiátrico de la locura, inaugurándose el tema de los derechos de los pacientes, lo que produce un gran viraje en cuanto a las prácticas terapéuticas.⁴⁹

Dos campos confluyen en la constitución de la Psiquiatría:

48 LACAN, J. (1975) “Introducción a la edición alemana de un primer volumen de los Escritos”, en LACAN, J., *Otros escritos*, Buenos Aires: Paidós, 2012, pp. 579- 587.

49 Viraje que llega hasta nuestros días, desde la antipsiquiatría inglesa, los movimientos de reforma italianos hasta las políticas de Salud Mental en todo el mundo.

- la Medicina que contribuye con las bases científicas de la fisiología del sistema nervioso.
- la Psicología que aporta una teoría de la Personalidad como constructo mucho más complejo que el de las facultades mentales de la Psicología clásica.

Finalmente mencionemos como representante de este tercer paradigma al psiquiatra francés Henry Ey que fundará la corriente Órgano-dinámica en Psiquiatría, intentado armonizar la perspectiva psicoanalítica y la neurológica.

Es importante consignar que la noción de estructura utilizada por la Psicopatología privilegia la totalidad frente a la fragmentación, proporciona un nuevo concepto de semiología (ya que sitúa un síntoma único, global y totalizado que da cuenta de todo el proceso mórbido), y redimensiona el papel de la psicopatología por sobre el de la clínica psiquiátrica, que será pensada contribuyendo al conocimiento general del hombre, acercándose de este modo a la antropología, como Claude Bernard lo proponía para la medicina respecto de la Fisiología General.

El texto lacaniano *Acerca de la causalidad psíquica*⁵⁰ expresa una controversia que da cuenta de la importancia que los autores de esa época poseían para Jacques Lacan. Incluso, es posible seguir el modo en que en la escritura de su tesis de doctorado,⁵¹ Lacan nos presenta a la psiquiatría deudora de este paradigma.

Podemos situar aquí la referencia de la *Introducción a la edición alemana de un primer volumen de los Escritos* respecto al modo en que el discurso psicoanalítico ha iluminado a la clínica psiquiátrica. Lacan dice: “Es seguro, pero no cierto”. Dicho de otra manera: el psicoanálisis ha incidido en la clínica psiquiátrica, pero aún hay que demostrarlo, esto es, hay que situar esas incidencias con rigor científico.

Aquí encontramos una de las preocupaciones centrales del *Seminario 4* de Lacan.⁵² En las primeras clases, él mismo dice que se trata de ubicar las *estructuras freudianas* en cuanto a la relación de objeto. Y aclara que el seminario anterior fue denominado: “Las estructuras freudianas en el campo de las psicosis”. En la primera parte de este seminario, Lacan se dedica al análisis estructural de dos casos freudianos: Dora y la joven homosexual. Análisis que va a tomar en préstamo del análisis estructural de los mitos efectuado por Lévi-Strauss.⁵³ A posteriori, y ya en el desarrollo del caso Hans, Lacan hace el esfuerzo de lo que llama la “logificación”, escribiendo en fórmulas las transformaciones del caso, diciendo, no sin cierta resistencia, que ese es el futuro del análisis clínico y terapéutico en la evolución de los casos. “Cualquier caso, al menos en sus etapas iniciales, debería llegar a resumirse en una serie de transformaciones”.⁵⁴

Es decir: Lacan quiere demostrar, no sólo incidir. Quiere poder demostrar el modo en que el psicoanálisis procede. Y esa demostración es lo que él cree está en el futuro del discurso

50 LACAN, J. (1946) “Acerca de la causalidad psíquica”, en LACAN, J., *Escritos I y II*, Buenos Aires: Paidós, 1984.

51 LACAN, J., *De las psicosis paranoicas en sus relaciones con la personalidad*, Buenos Aires: Siglo XXI, 1984.

52 LACAN, J. (1956-1957) *El Seminario. Libro 4. La relación de objeto*, Buenos Aires: Paidós, 1994.

53 Para esos años, década del cincuenta, el pensamiento estructural se abría paso en el campo del pensamiento francés, ubicando a las ciencias sociales dentro del espectro científico con pleno derecho.

54 LACAN, J., *Op. Cit.*, supra, nota 9, pp. 404- 405.

psicoanalítico, sobre todo, en su relación con otros discursos. Aún estamos en deuda con esta preocupación de Lacan... y esta deuda nos sitúa en posición desventajosa respecto al diálogo necesario con otros discursos.

Ahora bien, en todo el *Seminario 4*, Lacan está tomando como referencia los casos freudianos y las categorías freudianas utilizadas para nombrar sus casos. En ningún momento ubica ninguna novedad respecto a estas categorías que, como sabemos, son las de la psiquiatría de la época freudiana, transformadas en “grandes estructuras psicopatológicas” por el paradigma vigente. Entonces, que Lacan hable de estructura neurótica o histérica no es de sorprender, ya que habla en la lengua de su tiempo. Los psicopatólogos contemporáneos a Lacan, por ejemplo Jaspers, proponen alejarse de la nosografía clásica, para pasar a considerar las distintas formas del sufrimiento como diferentes modos de vida espiritual. La personalidad, estudiada en la tesis de Lacan en su relación con la paranoia, se ponía entonces en cruz con el puntillismo semiológico, atendiendo a la totalidad de la vida del enfermo, lo que inauguraba una verdadera “ciencia de la personalidad”.⁵⁵

Estructuras freudianas

La novedad presente en el *Seminario 4* es llamar *estructuras freudianas* a las *estructuras del lenguaje*: condensación y desplazamiento en tanto leyes del ICC, metáfora y metonimia en el decir lacaniano, a la luz de los préstamos tomados de la lingüística.

Pablo Muñoz, en su texto *Las locuras según Lacan*,⁵⁶ retoma el debate en este punto. Luego de afirmar que el término *estructuras clínicas* es inexistente en la obra de Lacan, plantea que: “El sintagma que efectivamente se ha desprendido de su pluma es estructuras freudianas (...) Cuando Lacan lo utiliza –y con insistencia– en el *Seminario 3*, lo hace del siguiente modo: “Abordamos el problema de las psicosis a través de la cuestión de las estructuras freudianas”, lo cual quiere decir que intentará dilucidar la economía de la psicosis por el camino de un análisis de la estructura (que es la del lenguaje y la palabra)”.⁵⁷ Según este autor, Lacan no afirma que la estructura psicótica sea una estructura freudiana, sino que sitúa a las estructuras freudianas *de* la psicosis: la estructura lingüística de los fenómenos psicóticos.

Muñoz prosigue denunciando el efecto psicopatologizante y psiquiatrizante que se produce al considerar a las variedades clínicas o a los tipos clínicos como estructuras, ya que así, se convierte a las estructuras en su término opuesto: en entidades, esencias, con el perjuicio consiguiente de que al incluir en ellas al sujeto, él mismo se transforma en algo continuo, eterno y consistente. Así, el sujeto termina *siendo* neurótico, psicótico o perverso. El autor concluye señalando que el uso del sintagma “estructuras clínicas” en el psicoanálisis es un gran obstáculo y propone dilucidar, en una práctica del diagnóstico específica del psicoanálisis, la estructura del síntoma.

Ricardo Rodríguez Ponte en una intervención en la Escuela Freudiana de Buenos Aires bajo el título *Estructuras Clínicas* plantea revisar términos tales como psique, aparato psíquico, psicopatología.⁵⁸ El autor plantea que en el mismo término *psique* se halla contenido el de

55 ALLOUCH, J., *Freud y después Lacan*, Córdoba: Edelp, 1993.

56 MUÑOZ, P., *Las locuras según Lacan*, Buenos Aires: Letra Viva, 2011.

57 MUÑOZ, P., *Op. Cit.*, supra, nota 13, p. 31.

58 RODRIGUEZ PONTE, R., <www.efbaires.com.ar/files/texts/TextoOnline_1537.pdf> [Consulta: 9 de julio de 2013].

patología (y por lo tanto el par normal/patológico). Ubicando lo que en el título de este trabajo llamamos las marcas de un paradigma como “relictos”, Rodríguez Ponte nos alienta a exorcizarlos ya que son “lastres que arrastran nuestro pensamiento”.

En su ponencia interroga la pertinencia y las consecuencias lógicas del “tríptico” neurosis, psicosis, perversión. Es importante la genealogía que Rodríguez Ponte atribuye al tríptico: habría sido Oscar Masotta quien define represión, renegación y forclusión como “modos de defensa constitutivos de estructuras”. Sin embargo, el autor critica esta definición, situando en Freud teorizaciones sobre la represión, la renegación y el rechazo que no autorizan a considerarlos como modos de defensa constitutivos de estructuras. Pasando a Lacan, ubica la teorización sobre la forclusión del Nombre del Padre como conclusiva sobre la diferencia entre neurosis y psicosis.

Otra cuestión de mucha importancia en cuanto a los debates actuales de la clínica psicoanalítica es el esclarecimiento que Rodríguez Ponte produce respecto al tema de la metáfora paterna y los tres tiempos del Edipo. Para él, la metáfora paterna es sincrónica, es estructura y por lo tanto, liquida o sustituye los tiempos del Edipo, que son desarrollo diacrónico. Finalmente, Rodríguez Ponte cita a Lacan quien en el *Seminario La identificación*, clase del 13 de julio de 1962, dice: “el neurótico, el psicótico como el perverso no son más que caras de la estructura normal”. Concluye entonces en que la estructura es una, aunque presenta diversas caras que son las diferentes maneras de responder a la falla de la estructura, nombrada por Lacan como carencia del Otro.

La clínica y la práctica analítica

Otro grupo de autores que participan en este debate son Jean Allouch y psicoanalistas de la Escuela Lacaniana de Psicoanálisis. Aquí se trata, además, de cuestionar la idea de que habría una clínica psicoanalítica.

Ya hemos mencionado el texto de Jean Allouch llamado *Perturbación en Pernepsi*. Allouch se pregunta dónde localizar la locura, para decir que la locura a la que le teme el loco no es la misma que la que lleva a un psiquiatra a diagnosticarla. Al marcar la importancia de la articulación del síntoma con la transferencia, Allouch viene a decirnos que es por la transferencia que desde el psicoanálisis se produce una perturbación en la tríada clasificatoria que hace de neurosis, psicosis y perversión entidades casi naturales. Al jugar homofónicamente con las palabras, sitúa a ese “padre psi...por nacimiento” que tranquilizaría los espíritus con el establecimiento de la tríada. El autor comenta la intervención de Lacan en Deauville, en 1978, Jornadas sobre el pase: “Ser mordido por Freud es creer en esa cosa absolutamente loca que se llama el ICC”. La creencia en el ICC era considerada necesaria por Freud para sostener la posición del psicoanalista, pero considerarla una cosa absolutamente loca es una novedad que nos presenta Lacan. Allouch subraya que Lacan ya había transliterado el *Unbewust* con *l'une bévue*, una equivocación.

Esta operación es lo que le permite a Lacan plantear el Icc como el Sujeto Supuesto al Saber. Y así, pone el peso de lo que ocurre en el análisis en la transferencia y no en el Icc. Lacan plantea una gran diferencia entre Freud y los psicoanalistas: Freud fue mordido por el *Unbewust*, cada uno de los demás psicoanalistas resultan mordidos por Freud y como

consecuencia se vuelven creyentes en el Icc. O sea: es posible que haya dos esencias diferentes del psicoanalista. La función creencia se desplaza entonces, de un Freud incrédulo, pero mordido, a psicoanalistas y analizantes creyentes... en esa cosa absolutamente loca. Aquí Allouch se pregunta: “¿Cuál es el estatuto de esa locura absoluta: la creencia en los psicoanalistas?”. Lacan se pronuncia en Deauville: a quien da el paso de ir a demandar un análisis al psicoanalista hay que llamarlo psicótico. Entonces aquí sí hay un criterio para realizar una efectiva discriminación: todo el mundo tiene síntomas, neuróticos, pero sólo algunos llegan a demandar un análisis empujados por sus síntomas, esos son los que psicoanalíticamente se pueden definir como psicóticos. Pero entonces habría psicóticos de síntoma neurótico. Y es en este punto que Allouch lanza la piedra del escándalo. Hay dos categorías de neuróticos: los que hacen la demanda de análisis y los que no la hacen. Pero también hay más...están los psicóticos que tienen la cordura de no ir a demandarle a un analista que se ocupe de ellos. Entonces: hay psicóticos de síntoma neurótico, psicóticos que creen... en cosas absolutamente locas... y ¡hay psicóticos con cordura!... Una verdadera perturbación en las categorías que tranquilizaban... ¡y oficiada por la transferencia!

En ese mismo sentido, Juan Carlos Piegari⁵⁹ comenta un texto de Jinkis⁶⁰ en el que se critica abiertamente el uso del sintagma *clínica psicoanalítica*. Toma luego una publicación del Quinto Encuentro Internacional del Campo Freudiano de la misma época, *Clínica diferencial de la psicosis*,⁶¹ para afirmar que: “esta modalidad del lacanismo que privilegia las *estructuras clínicas* lo hace al servicio del diagnóstico diferencial”. Piegari habla de la enorme dispersión que afecta al lacanismo, situando las diferencias doctrinales en su seno: por un lado, el énfasis que promueve al psicoanálisis como extensivo de la clínica, por el otro, la objeción, incluso la advertencia, entre clínica y psicoanálisis. Desplazando el escenario del debate hacia Europa, se refiere a las Jornadas sobre el pase, en Deauville en 1978. Piegari insiste en que se trata del pase, de la producción de los analistas, y de lo que afecta a la transmisibilidad del saber. Hay una afirmación en el texto que me interesa destacar: “El análisis no es el saber clínico que conoce la tradición, y la estructura no es un saber objetivo y objetivante”.

Guy Le Gaufey, en *El signo de desconocimiento*,⁶² nos propone una incursión por la gestión historiadora de Alain Corbin, especialista en el siglo XIX, cuyos estudios han llamado la atención del público debido a su singularidad.⁶³ En esta ocasión, comenta el estudio de un personaje totalmente oscuro, que no dejó ninguna huella, un hombre mudo entre los mudos, un tipo común. “Un tal Jean Valjean que no había robado nunca pan”. Para ello, Corbin se afana en un trabajo archivístico, a partir de la selección del “tipo común” al azar, tratando de reconstruir su horizonte espacial y temporal, su cuadro familiar, amistoso, comunitario y los valores y creencias a las cuales estaba probablemente ligado. Una verdadera historia en el vacío. ¿Qué encuentra Corbin en su investigación? En una petición a las autoridades, figura la firma del personaje en cuestión. Este personaje era analfabeto, así que firmó con una cruz. Corbin resalta que habiendo tres firmas de tres personas distintas (tres cruces) ninguna se

59 PIEGARI, J., “Sucedió en Deauville”, en *Opacidades*, N° 3, 2004, pp.15-53.

60 JINKIS, J., “Acerca de la presentación de enfermos”, en *Conjetural: Revista Psicoanalítica*, N° 14, 1987, pp. 49- 67.

61 AAVV, *Clínica diferencial de las psicosis*, Buenos Aires: Manantial, 1991.

62 LE GAUFEY, G., “El signo de desconocimiento”, en *Opacidades*, N° 3, 2004, pp. 53-73.

63 Se ha dedicado a cuestiones tales como el perfume o el miasma: el olfato y el imaginario social, siglos XVIII y XIX.

parecía. Para Corbin, allí está la prueba de la existencia del personaje. Le Gaufey relata la genealogía de la cruz como firma entre los cristianos. Esa especie de cruz fue considerada durante mucho tiempo el patronímico de familias cristianas. Entre la X del nombre de Cristo y la imagen de la cruz, símbolo cristiano. Esa cruz, dice el autor, está a medio camino entre la letra alfabética y la imagen. Luego, la cruz se añadía al nombre propio de alguien para darle valor de firma. Finalmente, la cruz designó al iletrado, pero su potencia deíctica dependía de lo inigualable de su trazo. Esa cruz temblorosa comparte con el signo saussuriano una cualidad fundamental: cada una es diferente de todas las demás. El temblor revela la solidaridad entre el cuerpo y la pluma. Ninguna descripción entonces, sólo la cruz, torpe y temblorosa, impone la certeza de que allí hubo alguien en su absoluta singularidad. Con el temblor y la torpeza, el analfabeto, el iletrado, estando fuera del signo, hace signo. Esa cruz, no es una letra, no es un dibujo, esa cruz es un acontecimiento-signo, como las marcas en los huesos que Lacan observa en el Museo Saint-Germain. Le Gaufey concluye el apartado con una pregunta: ¿Qué es entonces lo que hace signo más allá de los signos?

Continúa su texto en una discusión acerca de la clínica. Parte de situar que la clínica hace efecto de elemento unificador, frente a la dispersión de las teorizaciones, y la multiplicidad de lecturas. Irónicamente dice: “La clínica, un territorio donde habría lugar para todo el mundo, en la estima y el respeto mutuo”. El autor inicia su discusión con una afirmación potente: “Resta saber si la posición del analista lo autoriza a tomar tan naturalmente la postura del clínico”.

El analista, para Le Gaufey, cuando tiene que vérselas directamente con los signos, debe romper el señuelo del signo al estar advertido de cierta división del sujeto que opera tanto en el lenguaje como en lo sexual. Lo que conjuga el signo y el significante es la transferencia, en tanto proporciona el *alguien* a quien el signo llama para mostrarle *algo*: Sujeto Supuesto al Saber, *ratio* de la transferencia. Es importante para ello que el analista distinga lo que, del significante, representa al sujeto en toda la maraña de signos dirigidos al Sujeto Supuesto al Saber.

Así, entonces, Le Gaufey concluye: “Quiten la transferencia o más exactamente el recibimiento tan específico que el analista ofrece a la transferencia, suspendiendo cualquier tercero individuado y tendrán toda la clínica que quieran”.

En otro de sus textos,⁶⁴ Le Gaufey se pregunta sobre la clínica y la función del analista. Para él, la línea divisoria entre analista y clínico pasa por la pregunta sobre el signo “en tanto la aproximación clínica se basa en una política semiótica, en profundo acuerdo con la concepción clásica de signo, mientras que el psicoanálisis es mucho más ambiguo sobre este asunto”. En su texto hace un riguroso desarrollo acerca de la categoría de signo para Pierce, ubicando en él la presencia de tres elementos: el signo, la cosa que representa y el interpretante (quien va a resolver si el enlace entre el signo y la cosa es válido). A partir del nacimiento de la clínica moderna, presenta la labor del clínico como aquel que debía verificar la realidad del signo, conectada directamente con la verdad. Esta tarea específica, constituyó para el autor, una gran escisión entre Charcot y Freud: no sólo estaban divididos en torno al

64 LE GAUFEY, G., “¿Es el analista un clínico?”, en *Opacidades*, N° 3, 2004, pp.255-264.

tópico de la lesión, sino también por diversas posiciones frente al simulacro (referidos a la paciente histérica).⁶⁵

La pregunta por la realidad fue motivo de teorización freudiana, quien decide otorgarle al término distintos planos con igual valor: realidad material, realidad psíquica, verdad histórica, lo que amplía el campo de sus investigaciones a la fantasía, por ejemplo, o a la verdad del delirio. Finalmente, Freud mismo, en *La interpretación de los sueños*, concluye que hay elementos a los cuales hay que negarles realidad. Le Gaufey sitúa allí al significante que ha roto, por definición, sus lazos con los objetos. Tal como Lacan lo usa, el significante borra el lazo entre él mismo y el significado.

En esta situación, la posibilidad de una clínica es muy estrecha, ya que supondría alguien capaz de saber la mayor cantidad de contenidos latentes preformados. Según el autor, al estudiar el signo, Pierce no le otorga al interpretante la categoría de un ego o sujeto trascendental, sino que puede muy bien ser otro signo. Ahora bien, si el interpretante es un signo, eso llama a otro y así al infinito. Wittgenstien llamó a eso vaguedad de la significación, lo que hace imposible encontrar una significación última de cualquier signo. Son los seres humanos los que concluyen con la significación, sin que esto mismo sea una propiedad del sistema semiótico. En este punto, Le Gaufey plantea su crítica respecto al lugar de donde viene la interpretación. Este tema afecta a lo que Lacan llamó el Sujeto Supuesto al Saber. Si con Lacan decimos que desde que hay SSS hay transferencia, esto es así porque es el lugar donde se deposita la ilusión del sentido, de la verdad del sentido... de los signos. Entonces, se trata de que el personaje y el lugar del analista están hechos del *alguien* peirceano urgentemente requerido para hacer que los significantes puedan tornarse signos.⁶⁶

Es en este momento que el analista no es un clínico, ya que no se ocupa de desentrañar ninguna realidad enlazada con la significación del signo. Se trata entonces de la vaguedad de Witgenstein, de la fuga que encontró Pierce del lado del interpretante, de la idea de que el significante no significa nada, sólo representa al sujeto para otro significante. El analista no es un clínico porque no puede más que semblar ese objeto que causa el deseo y estar dando voz al silencio en medio del sentido.

Estamos en el punto del debate en el que volvemos a recordar que en 1975 Lacan sitúa a la clínica antes que el discurso analítico. Según este tópico y según los autores que acabamos de mencionar, la clínica es médica. Por lo tanto, las *estructuras clínicas*, son parte de ese mismo proceder médico, que se aboca al diagnóstico y que debe poder diferenciar las entidades sobre las que opera para decidir un pronóstico, un tratamiento, una evolución.⁶⁷ Despegarse de la medicina y de la clínica (médica y psicológica) es un proceso muy costoso, que puede situarse en la historia tanto de Freud como de Lacan y que es parte de la reinención que nos toca a cada uno de los analistas.

65 “En el momento mismo en que Freud aceptó no investigar más allá para establecer si en verdad la paciente estaba simulando o no, también diferenció su trabajo de esta autoridad de la realidad sobre la cual la clínica de Charcot estaba basada”. LE GAUFÉY, G., *Le Gaufey, Op. Cit.*, supra, nota 21, pp. 257- 258.

66 Le Gaufey cita a Lacan, quien en *Radiofonía* dice: “Que así sea ese punto de partida donde el significante vira al signo, ¿pero dónde encontrar ahora el alguien, quien es preciso procurarle con urgencia al signo?”.

67 En medicina, este proceder es llamado diagnóstico diferencial ubicándose dentro del método clínico.

Hechos de lectura

Antes de finalizar este texto, mencionaremos a un autor argentino que participa activamente en este debate y cuya posición puede singularizarse, ya que pretende aportar una renovación teórica al construir *la estructura de las estructuras clínicas*. Nos referimos a Alfredo Eidelsztein y a sus dos tomos de *Las estructuras clínicas a partir de Lacan*.⁶⁸

Eidelsztein también afirma que Lacan nunca utilizó el sintagma estructuras clínicas pero empleó con frecuencia los términos estructura perversa, estructura histérica, estructura paranoica, etc. Para él, se trata de un hecho de lectura otorgarle filiación lacaniana a la expresión *estructuras clínicas*.⁶⁹ En un movimiento que coincide con el planteado anteriormente en la reseña de la posición de Rodríguez Ponte, el autor prefiere ubicar los términos del debate en estas preguntas: “¿Qué se designa con estructura clínica? ¿Para qué se lo hace así? ¿Qué se gana o se pierde al hacerlo? Y finalmente: ¿Cuál sería la posición más psicoanalítica frente a esta problemática?”⁷⁰

Ya hemos mencionado algunas respuestas a las preguntas derivadas de las posiciones de los autores que hemos tomado como referencias en este debate: el problema es la deriva psicopatologizante y psiquiatrizante de la práctica analítica. El situar a las estructuras clínicas como *cuadro*, aún si lo es de la psicopatología, transforma una posición subjetiva en un ente permanente, sustancializado y con ello el sujeto que le corresponde pasa a ser también un ente y no aquello que un significante representa para otro significante y que desaparece frente al segundo significante. O sea: perdemos lo que ganaron Freud y Lacan respecto a la especificidad del psicoanálisis frente a otras prácticas: la médica, la psiquiátrica, la psicológica. El campo *psi* es un campo muy heterogéneo y diverso pero se unifica en un polo cuando se interroga acerca del sujeto que sostiene. Hay un sujeto que es el derivado de las ciencias sociales: un sujeto de derechos, un sujeto social, político, histórico... un sujeto que, en tanto conciencia, da sentido a las cosas, los signos y los acontecimientos. Este sujeto no es aquel al que el psicoanálisis refiere como sujeto dividido por acción del significante. Si bien también es un sujeto al que no dejamos de referirnos, ya que el psicoanálisis no renuncia a su lugar de interlocución con el campo de las ciencias sociales. Creo que este es un punto muy delicado del debate, ya que presenta el peligro de la marginalidad del psicoanálisis, por un lado, y de la pérdida de especificidad por el otro.

Eidelsztein presenta, en lo que llama la estructura de las estructuras clínicas, una lógica que no lleva a la tríada cuestionada (neurosis, psicosis, perversión), sino una divisoria de aguas entre lo que llama la clínica del intervalo y la clínica de la holofrase, al tomar en cuenta la operación de extracción o no del objeto a del campo de la realidad. Este modo de presentar las cosas, implica una posición no continuista, del tipo todo o nada, ya que la extracción del objeto se realiza o no, y esto define dos posiciones claramente delimitadas. Dentro de la clínica del intervalo (éste, significante, por extracción del objeto a) ubica a las neurosis y a las perversiones (con diferencias entre ambas) y en la llamada clínica de la holofrase, a la psicosis, la debilidad mental y el fenómeno psicossomático. Igualmente advierte que hay una

68 EIDELSZTEIN, A., *Op. Cit.*, supra, nota 2.

69 Más arriba hemos situado la hipótesis de que este modo de referirse a las estructuras en Lacan podría ser una marca de su filiación al paradigma de las grandes estructuras psicopatológicas, y que Rodríguez Ponte lo ubica como perteneciente a la enseñanza de Oscar Masotta. En lo que coincidimos con Eidelsztein es en cuanto a que se trata de un *hecho de lectura*.

70 EIDELSZTEIN, A., *Op. Cit.*, supra, nota 2, p. 19.

serie de fenómenos y figuras del sufrimiento subjetivo que quedan por fuera de su lógica y de su tabla, ella misma afectada por el No-todo de las teorizaciones psicoanalíticas.⁷¹ Estas son la melancolía, las locuras, las adicciones, la anorexia mental, las caracteropatías, la hipocondría.

Como decíamos anteriormente, para este autor, las estructuras clínicas no son la tríada criticada en este texto, sino que al intentar elaborar una estructura de las estructuras, ubica una lógica intrínseca a la doctrina lacaniana y da relevancia a una operación, como la extracción del objeto a, que le permite armar esta tabla con categorías trabajadas por Lacan en su enseñanza. Advertimos la diferencia entre *Pernepsi* y su tabla, tal que de la lectura de su trabajo no se desprende una caracterización tipo *cuadro clínico* de histeria, obsesión o psicosis, sino una lógica con la cual leer los elementos así como las leyes de su funcionamiento.

Eidelsztein enfatiza que se trata de ubicar la concepción de la estructura con la que se opera. Esto permite establecer parámetros con los que producir nuestros hechos de lectura, nuestras decisiones al momento del leer, y favorecer una crítica no religiosa.

Conclusión

Concluimos este trabajo situando la importancia que para la enseñanza del psicoanálisis en la Universidad presenta el estudio de los debates que actualmente se producen en su campo, ofreciendo a los estudiantes la posibilidad de conocer las diferentes posiciones para que ellos mismos produzcan sus opciones de lectura.

El espectro del pensamiento único aún reina en los dominios universitarios, y es de lamentar que pueda afectar a la enseñanza de un saber como el psicoanalítico, que justamente se conforma atendiendo a una posición de ignorancia docta.

Parafraseando a Lacan, los conceptos son determinados por la función que tienen en una *praxis*, y estos conceptos dirigen la manera de tratar a los pacientes. A la vez, la manera de tratarlos gobierna el concepto.

Hemos visto a través del despliegue del debate que se trata de interrogar aquellas nociones que funcionan como fundamento para la práctica analítica: la transferencia, el Inconsciente, el sujeto que le corresponde, la estructura y su uso en el psicoanálisis, la falta, el objeto, el síntoma.

Quedan así planteados una serie de temas que conviene revisar, reinterrogar, problematizar y reproblematicar:

La noción de estructura utilizada por el discurso psiquiátrico durante el siglo XX al conformar el paradigma de las Grandes Estructuras Psicopatológicas.

Los cambios que Lacan produce respecto a la noción de estructura, para el psicoanálisis.

La afirmación acerca de que las estructuras freudianas son las del lenguaje.

La conveniencia o inconveniencia de llamar clínica a la práctica del psicoanálisis.

Que la reinvencción del psicoanálisis que nos toca a cada uno incluye interrogar la posición del practicante frente a la clínica médica/psicológica.

La posición y la función del analista en la escena transferencial.

La relación entre el sujeto del psicoanálisis y el de las ciencias sociales.

71 “Hay que señalar que la oposición entre intervalo y holofrase no da cuenta de las relaciones lógicas de todas las entidades presentes en la clínica”. *Ibidem*, p. 85.

Bibliografía

- AAVV, *Clínica diferencial de las psicosis*, Buenos Aires: Manantial, 1991.
- ALLOUCH, J., *Freud y después Lacan*, Córdoba: Edelp, 1993.
- ALLOUCH, J., “Perturbación en Pernepsi”, en *Revista Litoral*, N° 15, Córdoba: Edelp, 1993, pp. 7-36.
- EIDELSZTEIN, A., *Las estructuras clínicas a partir de Lacan*, Volumen I y II, Buenos Aires: Letra Viva, 2008
- JINKIS, J., “Acerca de la presentación de enfermos”, en *Conjetural: Revista Psicoanalítica*, N° 14, 1987, pp. 49- 67.
- LACAN, J. (1956-1957) *El Seminario. Libro 4. La relación de objeto*, Buenos Aires: Paidós, 1994.
- LACAN, J., “Acerca de la causalidad psíquica”, en LACAN, J., *Suplementos de escritos*, Barcelona: Argot, 1984, pp. 61-111.
- LACAN, J., “Introducción a la edición alemana de un primer volumen de los Escritos”, en LACAN, J., *Otros escritos*, Buenos Aires: Paidós, 2012, pp. 579-587.
- LANTERI-LAURA, G., *Ensayo sobre los paradigmas de la Psiquiatría Moderna*, Madrid: Triacastela, 2000.
- LE GAUFEY, G., “¿Es el analista un clínico?”, en *Opacidades*, N° 3, 2004, pp.255-264.
- LE GAUFEY, G., “El signo de desconocimiento”, en *Opacidades*, N° 3, 2004, pp. 53-73.
- MUÑOZ, P., *Las locuras según Lacan*, Buenos Aires: Letra Viva, 2011.
- PIEGARI, J., “Sucedió en Deauville”, en *Opacidades*, N° 3, 2004, pp.15-53.
- RODRIGUEZ PONTE, R., “Lo que quiere decir hablar”, en *Escuela Freudiana de Buenos Aires* <<http://www.efba.org/efbaonline/rodriguezp-03.htm>> [Consulta: 9 de julio de 2013].
- RODRIGUEZ PONTE, R., <www.efbaires.com.ar/files/texts/TextoOnline_1537.pdf> [Consulta: 9 de julio de 2013].

Consideraciones sobre el estado de aplicación de la Ley Nacional de Salud Mental

Mario Kelman
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: CIUNR

Resumen

La presente investigación toma la textualidad de la Ley Nacional de Salud Mental (LNSM) y su enunciación, documentos publicados por el CELS en 2012 y referencias del Modelo Social de Discapacidad, elevados a la dignidad de caso.

El método utilizado es el análisis de caso y la argumentación.

La problematización surge de la oposición formulada entre la lógica manicomial y el modelo social de discapacidad, como el cambio de paradigma propuesto en la LNSM.

En los considerandos del CELS se agrupa el psicoanálisis con la psiquiatría, la medicina, el higienismo y otros, bajo la rúbrica de discursos hegemónicos y se declara el rechazo a estos abordajes.

El Modelo Social de Discapacidad aborda críticamente la construcción social de la discapacidad que eventualmente sostiene la segregación, sin desconocer el déficit implicado. Lo cual, si bien es importante, en el campo de la salud mental resulta insuficiente. Se requiere una clínica que dé respuestas a las demandas terapéuticas, campo en el que el psicoanálisis constituye una referencia insoslayable.

¿Por qué sostener una lógica excluyente entre modelo social de discapacidad y psicoanálisis?

En segundo lugar, se formula el campo social como ámbito terapéutico, alentando prácticas inclusivas referenciadas en el Ideal, como vías de la cura. Inevitablemente, por otro lado, se reproduce la exclusión de lo que el Ideal no recorta.

El psicoanálisis propende a la producción de ex - sistencia a partir de la singularidad de cada uno –síntoma–, uno por uno y el lazo, dando lugar a la experiencia colectiva.

Se propone leer las problemáticas presentadas examinando el estado actual de aplicación de la LNSM, cuyos efectos dependen de la elaboración de políticas públicas.

En tal contexto conviene interrogar el aporte de la Universidad, dado que está concernida a dar respuestas a la altura de las circunstancias.

Palabras clave: ley - salud - desmanicomialización - discapacidad - psicoanálisis

El campo de la salud mental y la clínica

Para introducir el debate, haremos entrar en diálogo la LNSM —Ley Nacional de Salud Mental—, el anteproyecto de reforma del Código Civil y Comercial de la Nación y el Informe Derechos Humanos en Argentina 2012, publicado recientemente por el CELS. Este último se inicia con la referencia de la sanción de la LNSM N° 26.657, el 23 de noviembre de 2010.

A su vez, utilizaremos la ocasión para introducir un debate sobre el momento y el estado de la aplicación de la ley referida, dado que han surgido una serie de problemáticas que limitan su uso y aplicación.

1- Problemáticas atribuibles a la transición entre dos paradigmas

Como todo momento de transición entre un paradigma —el modelo donde el sujeto que padece un sufrimiento psíquico es objeto de tutela— y otro —donde la premisa es el sujeto de derecho— se suscitan innumerables dificultades, propias de un momento de deconstrucción y de nueva construcción.

A su vez, este movimiento se produce en un cruce de jurisdicciones de orden nacional, provincial y municipal o comunal, que no articulan sistemas y acciones. Ninguna institución individualmente puede dar respuesta al conjunto de demandas en salud mental. De lo cual se deduce la necesidad de constituir una red asistencial —que no funcione como red administrativa sino como experiencia viva, cotidiana— que hasta el momento no ha sido implementada.

2- Problemática de la asignación presupuestaria

Una cuestión fundamental es la confrontación entre la formalidad del enunciado de la ley y la asignación presupuestaria destinada a su aplicación donde se verifica la decisión política. La ley determina una asignación a Salud Mental del 10% del presupuesto de salud. No es posible verificar su cumplimiento ni existencia de espacios dispuestos para su concreción. No se ha conformado aún la instancia interministerial ni la autoridad que respalde y garantice la aplicación de procedimientos según la nueva ley.

3- Problemáticas propias de lo enunciado y de lo no enunciado. Para un análisis discursivo

La siguiente cuestión presenta la hipótesis de que otras dificultades son connaturales al enunciado de la ley, procedentes de las enunciaciones en juego.

3.1. De lo universal de la ley al caso por caso. La ley y su interpretación singular

Por un lado, una ley —por definición— tiene un alcance universal y sin privilegios en la población sobre la que rige —aún cuando sabemos que todo universal se apoya necesariamente en la excepción—.

Por otro lado, tenemos los casos, uno por uno.

Citaremos a continuación los dos primeros artículos del Capítulo 1 del Título Preliminar “Del Derecho” del *Anteproyecto de reforma del Código Civil*.

Del derecho

1. El código rige casos... y está sujeto a interpretación.

ARTÍCULO 1º.- Fuentes y aplicación. Los casos que este Código rige deben ser resueltos según las leyes que resulten aplicables. La interpretación debe ser conforme con la Constitución Nacional y los tratados en los que la República Argentina sea parte. A tal fin, se tendrá en cuenta la jurisprudencia en consonancia con las circunstancias del caso. Los usos, prácticas y costumbres son vinculantes cuando las leyes o los interesados se refieren a ellos o en situaciones no regladas legalmente, siempre que no sean contrarios a derecho.

2. La ley debe ser interpretada teniendo en cuenta sus palabras...

ARTÍCULO 2º.- Interpretación. La ley debe ser interpretada teniendo en cuenta sus palabras, sus finalidades, las leyes análogas, las disposiciones que surgen de los tratados sobre derechos humanos, los principios y los valores jurídicos, de modo coherente con todo el ordenamiento.

Con lo cual asistimos a un cruce de dos lógicas diferenciadas.

- La ley como un enunciado universal.
- El derecho rige casos singulares, uno por uno. En el caso, se trata de un enunciado singular.

Entonces, según cómo se resuelva la articulación de la ley universal con la singularidad de cada caso, tendremos consecuencias diferentes.

Pasar del enunciado universal de la ley al caso singular, requiere interpretar la ley a la luz del caso. El artículo dice que la ley debe ser interpretada teniendo en cuenta sus palabras... allí nos detenemos e interrogamos.

El psicoanalista introduce la singularidad del caso en la interpretación de la ley, dando lugar al caso por caso. En esta instancia se juega en forma decisiva el hacer lugar a la clínica.

La Salud Mental vaciada de clínica se desliza a una tarea administrativa que organiza la aplicación de técnicas terapéuticas y jurídicas. Un deslizamiento por la vía de la técnica, en el mejor de los casos, hacia la burocracia orientada en el discurso amo.

La disyunción se produce entre la clínica y la dirección de cada cura orientada en la vía de cada síntoma particular, respecto del resguardo del Orden Público y la adaptación de cada sujeto a una perspectiva moral orientada en los Ideales y el fantasma de cada terapeuta.

Pregunta para el debate: ¿cómo se articulan ambas lógicas —universal y singular con su particularidad— en el uso y aplicación de la ley de salud mental, en la perspectiva de la autoridad de la práctica clínica?

3.2. El documento del CELS

El documento del CELS afirma que el eje central de la ley contrapone dos paradigmas: el modelo tutelar del Estado que objetiva a toda persona con un padecimiento psíquico y el modelo de suponer allí, siempre, un sujeto de derecho.

Si bien es un punto inobjetable, la enunciación responde eminentemente a un enfoque de derecho. Ello ha excluido la clínica del enunciado de la ley, en la lógica que implanta y en los procedimientos.

Por otra parte, la complejidad de la problemática clínica del padecimiento psíquico ha sido reducida y subsumida en la figura de la discapacidad, acentuando exclusivamente su implicancia social.

Se presenta un llamado paradigma social de la discapacidad, cuya referencia se ancla en la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (Naciones Unidas). Con lo cual se propende a un tratamiento social del sufrimiento psíquico.

En un enfoque diferencial se distinguen tres definiciones históricas de la noción sobre discapacidad.

- 1- Modelo de Prescendencia. Propende a la marginación y reclusión de los sujetos estigmatizados con una discapacidad o llegando a un extremo, el caso de propuestas históricas de prácticas eugenésicas —Esparta, Nazismo, etc.— que propenden a la eliminación de los mismos.
- 2- Modelo medicalizado. Pone el acento en la rehabilitación de la función afectada.
- 3- Modelo social de discapacidad. El concepto se plasma en la *Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad* (ONU) en el marco de la promoción de los DDHH.

Se plantea que la discapacidad es una construcción social y evidencia el modo en que cada sociedad se hace cargo o no de la problemática.

No se niega la existencia de un déficit que pueda implicar la limitación de una función, pero se parte de la base de la existencia de diferencias individuales en las que el conjunto social está concernido.

El tratamiento de las diferencias es una responsabilidad social.

En síntesis, la cuestión que se aborda es de qué modo una sociedad facilita y construye medios para el ejercicio de derechos y funciones de cada sujeto según sus recursos singulares, y en qué circunstancias se hace de un déficit o una diferencia, una causa de segregación.

El modelo social de discapacidad cuestiona las prácticas segregativas fundadas en una discapacidad.

En la LNSM se sitúa el tratamiento de la discapacidad mental en base al modelo asilar-manicomial con sus secuelas de segregación, maltrato y violencia, oponiéndose la defensa legítima de los DDHH, en el marco del modelo social de discapacidad.

En el informe 2012 del CELS sobre Salud Mental se destaca la reciente sanción de la LNSM y se señala la existencia de intereses sectoriales y corporativos que resisten su aplicación, situación a la cual oponen la construcción de colectivos sociales.

En el escrito se indica la existencia de posiciones hegemónicas contrapuestas al activismo de familiares y usuarios de salud mental, reunidos en un movimiento aglutinante. Al mismo tiempo se propone como política institucional y terapéutica la inclusión socioeconómica, atendiendo los DDHH.

Curiosamente, se nombran los discursos médico, psiquiátrico, psicológico y psicoanalítico reunidos y supuestamente al servicio de hegemonías históricas, que se prestaron a la consolidación de diferentes prejuicios sociales y de la dominación social.

3.3. Aportes para una polémica

- El sujeto de los DDHH es el Estado. Se conviene en la necesidad de no permitir los abusos, incumplimientos y excesos de la función de Estado en el campo de la Salud Mental.
- Se acuerda con la destitución de las lógicas manicomiales del encierro como supuesta forma de tratamiento de las psicosis y las locuras.
- Se coincide en la definición de procedimientos institucionales y terapéuticos con instancias de garantía de derecho.
- Se rechaza toda forma de estigmatización y segregación, particularmente en el uso de los diagnósticos, declaraciones o dictámenes forenses, juntas o pericias. Se propone la revisión crítica de las Declaraciones de Insanía, Inhabilidad, Inimputabilidad y el contralor del ejercicio de Curatelas.
- No obstante lo cual, parece significativo una construcción discursiva que se soporta en oposiciones duales. Acaso, ¿se trata de oposiciones verdaderas?

¿Por qué oponer el modelo social de discapacidad y la clínica psicoanalítica?

Coincidimos en el sostén de la propuesta del modelo social de discapacidad y la sanción de la segregación. Pero claramente el modelo social de discapacidad es insuficiente para dar respuesta a las problemáticas clínicas en el campo de la salud mental. En un sentido amplio, la

clínica conlleva una ética que le es propia. La ética apunta a un más allá de la ley, posibilitando una toma de posición.

¿La destitución de la lógica manicomial se alcanza cerrando asilos?

La locura no es el extravío en una interioridad, sino la expulsión a una exterioridad radical donde no hay interior ni exterior, espacio ni tiempo, sólo el desamparo y en el mejor de los casos, el síntoma. El manicomio bien puede existir en una casa asistida o inclusive a cielo abierto, como ocurría en el medioevo cuando a los locos se les permitía vivir en las puertas de la ciudad. Huella de la historia que reencontramos en la actualidad en el personaje del *loco del pueblo*.

Para el alojamiento y el cuidado de quien sufre, se trata de constituir instituciones no crueles a fin de dar una oportunidad al tratamiento de su padecimiento. Contar con dispositivos alternativos a la internación es importante. Tan importante como pensar el estatuto clínico de un dispositivo.

¿Es un dispositivo para todos? ¿Es para que cada uno construya *su* dispositivo a partir de la particularidad de su síntoma, sirviéndose de lo disponible? Nuevamente, ¿es para todos? ¿es para cada uno?

Hacer lugar a la clínica entonces.

Por ejemplo, la LNSM enfatiza la normativización en dos temas: la internación tomada como privación de libertad y la declaración de inhabilidad, incapacidad e insanía. Hay una serie de temas a debatir que no se abordan o que se tratan de modo reduccionista como ejemplificamos a continuación.

¿Criterios clínicos de internación?

¿Uso ético de los psicofármacos?

¿Definición y uso ético del diagnóstico?

¿Conducción de una cura y responsabilidad terapéutica?

Se requiere sostener una práctica clínica a la altura de dar respuesta a las problemáticas que se presentan en el campo de la salud mental. Esta tendría que ser la clave de la referencia de la LNSM y de la formulación de políticas públicas, porque sólo por la vía de la práctica clínica se produce la verdadera desmanicomialización.

La segregación es una seria cuestión de la época que excede largamente el campo de la salud mental, en tanto consecuencia inherente al capitalismo global. Hoy es el mercado el que impone nuevas formas de segregación en la sociedad civil como tratamiento de las diferencias y de la distribución de riqueza. En el lugar de lo segregado hacen serie figuras como las del loco, vago, maleante, enfermedades de nombre impronunciable, marginalidad y pobreza. Pero el riesgo de reducir la clínica a lo social es identificar a quien padece un sufrimiento psíquico con una figura del oprimido para deslizarse, por la reivindicación ideológica, hacia un moderno elogio de la locura.

3.4. Incluir lo excluido

La inclusión de lo excluido es la aporía sin solución de la política de Occidente, sin que haya surgido una política que supere dicha aporía. La inclusión se sostiene en un Ideal y siempre excluye lo que es ajeno al Ideal.

La inclusión que aspira a un Todo declina a lo imposible. Este imposible hace que toda inclusión produzca necesariamente nuevas exclusiones.

Entonces, ¿no se tratará más bien de la producción de existencia a partir de la particularidad de cada uno? Nombramos esta particularidad como síntoma. El síntoma analítico no es la enfermedad ni su índice. El síntoma analítico es la respuesta del sujeto a la enfermedad e instaura la vía de la cura. Allí coinciden sujeto y síntoma como respuesta de lo real. Otra clave es la autosegregación.

En cada sujeto hay lo radicalmente desconocido que Freud describe con el término *Unerkannt*, más allá de la represión primordial. Lo no reconocido constituye el sí mismo y puede ser abordado en el final de un análisis.

Allí se aloja el goce pulsional que constituye la particularidad de un sujeto y el núcleo del síntoma. Goce pulsional que puede ir desde el placer hasta el mal y la muerte. Es el núcleo desconocido de la forma de goce singular a cada sujeto que requiere de la responsabilidad subjetiva, una decisión respecto de cómo vivir la pulsión, consentimiento de límites y prácticas; al fin, una forma de vivir que está presente en el vivir mismo.

El sí mismo es la matriz del otro. El desconocimiento del goce pulsional en la propia estructura produce la segregación de sí mismo y la no decisión del sujeto respecto del mismo.

El rechazo de sí mismo se proyecta al plano social como segregación del otro tomado como soporte del mal, que lleva al desconocimiento y al rechazo del otro como semejante. Es decir, que en toda segregación social hallamos un fondo de auto-segregación sostenido en un Ideal. El Ideal reconoce lo que incluye y segrega lo que deviene foráneo.

La segregación evidencia la falla de la articulación entre alteridad y diferencia, por lo que lo otro deviene prójimo extraño, hostil, escoria. Formulaciones actuales en el campo de la salud mental proponen estrategias inclusivas en lo social como prácticas terapéuticas y tratamiento de las psicosis.

Que haya medios para el incluirse de cada uno, singular, puede ser importante. Pero se trata de lo que construye cada sujeto en su propia trayectoria, uno por uno, para darse en lo propio, un sostén subjetivo. Cuando un terapeuta o una instancia política se constituyen en agente de inclusión para todos, resulta insostenible y riesgoso.

Aún cuando puedan producirse algunos efectos —también en la sugestión hay efectos— si no están sostenidos en una construcción de existencia singular, inevitablemente sobreviene un derrumbe y nueva crisis.

Inclusiones sostenidas en Ideales producen siempre resultados paradójales.

El psicoanálisis propende a la producción de ex-sistencia a partir de la singularidad de cada uno —síntoma—, uno por uno y el lazo, dando lugar a la experiencia colectiva, la comunidad como puesta de lo en común.

Nuevamente, la clínica.

Cobra actualidad interrogar si la Universidad brinda un marco de formación para cursantes de grado y de posgrado a la altura de los requerimientos.

Evidentemente mucho se avanzaría al lograr una articulación con consecuencias, entre la práctica, la investigación y la formación teórica, en un dispositivo de Hospital Escuela, inserto en la red asistencial de salud mental. Otra experiencia probada y atendible es el dispositivo de Pasantía Clínica, implementado en esta Facultad a partir del año 1995, según Resolución 015/98 CD, y Resolución 243/95D. Dichas propuestas exigen un marco institucional y una conducción clínica muy precisa.

Nuevamente y por último, la clínica.

Bibliografía

CELS VI- “Las personas con discapacidad psicosocial: del estigma y el encierro a la inclusión social plena”, en CELS, *Informe anual 2012. Derechos Humanos en Argentina*, Capítulo VI, pp. 351-376. <<http://www.cels.org.ar/common/documentos/Informe2012.pdf>>

[Consulta 20 de agosto de 2013].

Ley de Salud Mental N° 26657. Promulgada el 2 de Diciembre de 2010. Publicada en el Boletín Oficial el 3 de Diciembre de 2010.

Proyecto de Código Civil y Comercial de la Nación. Mensaje del Poder Ejecutivo Nacional N° 884/2012. Inédito. <http://www.infojus.gov.ar/_pdf/codigo_civil_comercial.pdf>

[Consulta 20 de agosto de 2013].

Consentimiento informado: análisis de dos excepciones previstas en el ordenamiento legal

Federico Agustín Costa
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: PSI 221 “Colisión de normas: problematización de deberes profesionales de fuente deontológica y jurídica”. Directora: Marisa Germain.

Resumen

El consentimiento informado, en su carácter de requisito esencial previo a la iniciación de cualquier práctica terapéutica por parte del psicólogo, se encuentra establecido tanto en el Código de Ética Profesional que rige en la provincia de Santa Fe, como así también en distintas leyes y normativas tanto nacionales como internacionales. Tomando como punto de partida dicha prescripción deontológica, el presente trabajo analiza dos situaciones en las cuales el mismo ordenamiento jurídico habilita la realización de un tratamiento psicológico sin el consentimiento del paciente; por un lado, las medidas de seguridad previstas en el Código Penal, por otro, las internaciones involuntarias establecidas en la nueva Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657; con el objetivo de identificar los fundamentos y los conflictos éticos que surgen de las mismas.

Palabras clave: deontología - consentimiento informado - medida de seguridad - internación involuntaria

Introducción

El presente trabajo se inscribe en el marco del proyecto de investigación “Colisión de normas: problematización de deberes profesionales de fuente deontológica y jurídica”, cuyo objetivo es analizar los puntos potencialmente conflictivos en que la regulación ética de los profesionales de la psicología resulta sobredeterminada por una serie de legislaciones que definen obligaciones específicas para los diversos ámbitos de prácticas.

En términos más restringidos, en este escrito se abordará específicamente el consentimiento informado, es decir aquella norma que opera como condición insoslayable para el inicio y la consecución de cualquier intervención por parte del psicólogo. A partir del mismo se analizarán algunas situaciones previstas en distintas leyes, en las cuales se habilita la realización de un tratamiento psicológico sin la aceptación del paciente, intentando problematizar los supuestos sobre los que se fundamentan como así también los dilemas éticos que le plantean al profesional para el desarrollo de su actividad.

Consentimiento Informado

El consentimiento informado encuentra su fundamento último en el respeto por la autonomía, es decir, en el reconocimiento de que cada persona es dueña de sus propias acciones y elecciones, asistiéndole el derecho a decidir libremente sobre los procedimientos terapéuticos que le puedan afectar.

La primera formulación de esta prescripción ética data de mediados del siglo XX y se encuentra en el *Código de Nüremberg* (1947), siendo objeto de sucesivas reafirmaciones en documentos posteriores redactados por distintos organismos internacionales tales como la

Declaración de Helsinki (1964), la *Declaración de Hawai* (1977) y la *Declaración de Lisboa* (1981) elaboradas por la Asamblea Médica Mundial; la *Declaración de Caracas* de la Organización Panamericana de la Salud y la Organización Mundial de la Salud (1990); los *Principios de Naciones Unidas para la Protección de Enfermos Mentales y el Mejoramiento de la Atención de Salud Mental* (1991); entre otras.

La tendencia mundial hacia la protección del derecho a la salud impulsada por los diferentes instrumentos jurídicos y las discusiones en el seno del campo de la bioética, propiciaron la incorporación del consentimiento informado en los Códigos Deontológicos de los profesionales de la salud mental en distintos países. En Argentina, el Código de Ética de la FePRA (Federación de Psicólogos de la República Argentina), aprobado en 1999, dedica un apartado a esta norma deontológica.

La Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657, aprobada en el año 2010, establece en el art. 10°: “Por principio rige el consentimiento informado a todo tipo de intervención con las únicas excepciones y garantías establecidas en la presente ley”.⁷² Asimismo contiene otras referencias al consentimiento dispersas en distintos lugares tales como el art. 7° incisos j, k y m; el art. 16° inciso c y el art. 18°.

Dentro del orden jurídico nacional, ocupa un lugar preponderante la ley N° 26.529 sobre derecho de los pacientes, historia clínica y consentimiento informado; en la cual se lo regula específicamente en el capítulo III y se lo define con precisión en el artículo 5°.⁷³

La lectura de los distintos instrumentos normativos citados permite caracterizar al consentimiento informado como la declaración de la voluntad suficiente por medio de la cual se acepta o rechaza un determinado tratamiento, contemplando también la posibilidad de revocar una autorización otorgada con anterioridad. El consentimiento debe ser manifestado por el usuario o, en su defecto, por los representantes legales facultados por la ley o judicialmente en el caso de que el usuario carezca de capacidad jurídica; sin embargo este último supuesto no exime al profesional de la responsabilidad de procurar el acuerdo y la participación de la persona involucrada. Resulta necesario no sólo para el desarrollo de un tratamiento en sentido estricto, sino también para procedimientos diagnósticos o para las exposiciones realizadas con fines académicos. Cuando la finalidad sea llevar a cabo investigaciones o prácticas experimentales, se agregan otros requisitos suplementarios

72 Ley de Salud Mental N° 26657. Promulgada el 2 de Diciembre de 2010. Publicada en el Boletín Oficial el 3 de Diciembre de 2010. Artículo 10°.

73 Ley de Derechos del Paciente en su Relación con los Profesionales e Instituciones de la Salud N° 26.529. Promulgada el 19 de Noviembre de 2009. Publicada en el Boletín Oficial el 20 de Noviembre de 2009, artículo 5°: “Entiéndese por consentimiento informado la declaración de voluntad suficiente efectuada por el paciente, o por sus representantes legales, en su caso, emitida luego de recibir, por parte del profesional interviniente, información clara, precisa y adecuada con respecto a:

- a) Su estado de salud;
- b) El procedimiento propuesto, con especificación de los objetivos perseguidos;
- c) Los beneficios esperados del procedimiento;
- d) Los riesgos, molestias y efectos adversos previsibles;
- e) La especificación de los procedimientos alternativos y sus riesgos, beneficios y perjuicios en relación con el procedimiento propuesto;
- f) Las consecuencias previsibles de la no realización del procedimiento propuesto o de los alternativos especificados”.

destinados a proteger a las personas de los posibles perjuicios que las puedan afectar como consecuencia de las mismas.

A los fines del presente trabajo interesa subrayar que para que el consentimiento sea considerado válido no puede ser otorgado bajo condiciones de coacción, es decir, que el paciente debe poder optar libremente entre admitir o rehusar una determinada intervención. Por otra parte, la persona previamente tuvo que haber recibido de forma confidencial información clara, precisa y suficiente sobre su estado de salud; el procedimiento propuesto especificando los objetivos, duración, beneficios, riesgos y efectos adversos previsibles que se deriven del mismo; así como también posibles alternativas para el alivio del malestar o enfermedad. La información debe brindarse de manera tal que pueda ser comprendida por el paciente, con lo cual se vuelve necesario el empleo de medios adecuados a la singularidad de cada persona.

Luego de haber definido el consentimiento informado, a continuación se analizarán dos excepciones contempladas en el mismo marco legal.

Medidas de Seguridad

La primera excepción que se abordará es la que se encuentra prevista en el art.34° inc. 1°⁷⁴ del Código Penal. Esta norma otorga al juez la posibilidad de imponer a la persona juzgada una medida de seguridad curativa en el caso de que la misma sea considerada como inimputable por causales de enfermedad mental, con lo cual puede disponer la internación y el tratamiento en un hospital psiquiátrico mientras persista el peligro de que el enfermo se dañe a sí mismo o a terceros.

A modo de ejemplificación se puede mencionar la legislación en materia de estupeficientes. La ley N° 23.737 establece en su artículo 16: “Cuando el condenado por cualquier delito dependiere física o psíquicamente de estupeficientes, el juez impondrá, además de la pena, una medida de seguridad curativa que consistirá en un tratamiento de desintoxicación y rehabilitación por el tiempo necesario a estos fines, y cesará por resolución judicial, previo dictamen de peritos que así lo aconsejen”.⁷⁵ En este punto es menester hacer una aclaración a la luz del fallo Arriola, de la Corte Suprema de Justicia de la Nación (A. 891. XLIV) del año 2009. Esta resolución no deroga toda la ley, sino que declara inconstitucional el segundo párrafo del art. 14° que tipifica como delito la tenencia de estupeficientes para consumo personal. El artículo 16° todavía tiene vigencia, por lo tanto, en cualquier otro delito el juez continúa teniendo la prerrogativa de imponer una medida de seguridad curativa si la persona

74 Código Penal, artículo 34 inciso 1°: “No son punibles:

1. El que no haya podido en el momento del hecho, ya sea por insuficiencia de sus facultades, por alteraciones morbosas de las mismas o por su estado de inconsciencia, error o ignorancia de hecho no imputables, comprender la criminalidad del acto o dirigir sus acciones.

En caso de enajenación, el tribunal podrá ordenar la reclusión del agente en un manicomio, del que no saldrá sino por resolución judicial, con audiencia del ministerio público y previo dictamen de peritos que declaren desaparecido el peligro de que el enfermo se dañe a sí mismo o a los demás.

En los demás casos en que se absolviera a un procesado por las causales del presente inciso, el tribunal ordenará la reclusión del mismo en un establecimiento adecuado hasta que se comprobare la desaparición de las condiciones que le hicieren peligroso”.

75 Ley de Estupeficientes N° 23.737. Promulgada el 10 de Octubre de 1989. Publicada en el Boletín Oficial del 11 de octubre de 1989. Artículo 16.

que lo cometió además presenta un cuadro de drogadicción. A pesar de que actualmente existen proyectos para reformar esta ley, ninguno ha sido aprobado definitivamente.

En primer lugar, cabe destacar que el presupuesto que subyace como fundamento a las medidas de seguridad es la peligrosidad. Este concepto ha recibido fuertes críticas desde el campo de las ciencias sociales.

Foucault plantea que, durante el siglo XIX, en el proceso de entrecruzamiento entre el dispositivo psiquiátrico y el dispositivo jurídico, la categoría de peligrosidad tuvo un lugar preponderante; proceso que a su vez respondía al funcionamiento de la medicina como práctica de higiene pública y a la punición legal como técnica de transformación individual ajustada al ejercicio del poder disciplinario.

En la medida en que el castigo empezó a recaer más sobre el criminal que sobre el acto, se hizo necesario integrar las acciones delictivas a la personalidad del delincuente, desplazamiento justificado por las pericias psiquiátricas apuntaladas en el régimen de verdad del saber médico. En este sentido el discurso psiquiátrico de la época respondió a este requerimiento por medio de una serie de categorías diagnósticas que enlazaban una potencialidad delictiva a un conjunto de comportamientos –especialmente las prácticas sexuales– que empezaron a ser calificados como perturbaciones. De esta manera se fue configurando la figura individuo peligroso sobre el cual se debía intervenir para defender el cuerpo social.

Desde el punto de vista ético-deontológico, las medidas de seguridad curativas plantean al psicólogo que trabaja en ámbito carcelario el siguiente dilema: ¿cómo salvaguardar el requisito del consentimiento informado como condición previa de toda intervención, cuando el tratamiento es impuesto coercitivamente?

El problema se complejiza aún más si se tiene en cuenta la dimensión clínica desde la especificidad teórica y técnica de determinadas corrientes. Para ilustrar lo anterior basta pensar en el peso conceptual que tiene la demanda dentro del modelo terapéutico psicoanalítico, y su consecuente relevancia durante las entrevistas preliminares.

Internaciones Involuntarias

Una segunda excepción al consentimiento informado se encuentra contemplada en la nueva Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657. Como surge de la fundamentación del proyecto y de todo el amplio proceso de debate previo a su aprobación, la ley implica devolverle al paciente el estatuto de sujeto de derecho en consonancia con los distintos instrumentos normativos internacionales que protegen el derecho a la salud, así como también la consagración de un modelo de atención que busca sustituir definitivamente la lógica manicomial por estrategias de intervención que eviten el aislamiento y promuevan la inclusión social. El espíritu de la misma encuentra su formulación explícita en el artículo 27, probablemente uno de los más relevantes y de mayores consecuencias para su implementación material: “Queda prohibida por la presente ley la creación de nuevos manicomios, neuropsiquiátricos o instituciones de internación monovalentes, públicos o privados”.⁷⁶

⁷⁶ Ley de Salud Mental N° 26657. Promulgada el 2 de Diciembre de 2010. Publicada en el Boletín Oficial el 3 de Diciembre de 2010. Artículo 27.

Sin embargo, paralelamente en el capítulo VII donde se trata específicamente el tema de las internaciones se distinguen dos tipos: las voluntarias y las involuntarias. Ésta última modalidad representa, por definición propia, una excepción al consentimiento informado como condición previa al inicio de un tratamiento. El artículo 20 establece: “La internación involuntaria de una persona debe concebirse como recurso terapéutico excepcional en caso de que no sean posibles los abordajes ambulatorios, y sólo podrá realizarse cuando a criterio del equipo de salud mediare situación de riesgo cierto e inminente para sí o para terceros”.⁷⁷

A partir de estas puntualizaciones es posible señalar una cuestión problemática presente en la misma ley: ¿cómo armonizar el artículo 27 que representa la consagración en el derecho positivo de las distintas experiencias y corrientes teóricas que desde mediados del siglo XX denuncian los efectos arrasadores del encierro, con el artículo 20 que habilita la internación involuntaria de una persona? En otras palabras, si la misma ley reconoce los efectos perjudiciales de las internaciones ¿por qué se sigue contemplando la posibilidad de una internación involuntaria?

Para encontrar la justificación ética de esta excepción al consentimiento se debe recurrir a los principios de la bioética cuya formulación comienza en los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial con el ya mencionado *Código de Nüremberg* elaborado en 1947 y la *Declaración Universal de Derechos Humanos* adoptada por la Asamblea General de Naciones Unidas en 1948.

Recientemente en el campo de la psicología se destaca la Declaración Universal de Principios Éticos para Psicólogas y Psicólogos adoptada por la Asamblea de la Unión Internacional de Ciencia Psicológica (UPsyS) y por la Comisión Directiva de la Asociación Internacional de Psicología Aplicada (IAAP) en julio de 2008. Particularmente interesa subrayar el segundo principio de este documento, es decir, el cuidado competente del bienestar de los otros. Este principio significa trabajar en función del beneficio del paciente (principio de beneficencia) procurando no producir daño (principio de no maleficencia), e implica la adopción de los recaudos necesarios para maximizar los beneficios y minimizar el daño potencial derivado de una determinada práctica.

En este orden de ideas, la lectura del art. 14° que establece que toda internación sólo puede llevarse a cabo cuando aporte mayores beneficios terapéuticos que el resto de las intervenciones realizables en el entorno social, y también la consideración del art. 20° que determina como condiciones de la internación involuntaria la existencia de una situación de riesgo cierto e inminente para sí o para terceros y la ausencia de otra alternativa eficaz para su tratamiento; permiten fundamentar esta excepción al consentimiento en el principio ético de cuidado competente del bienestar de los otros.

El Decreto 603/2013 que reglamenta la Ley Nacional de Salud Mental precisa los requisitos de este tipo de internación al disponer para el art. 20: “Entiéndese por riesgo cierto e inminente a aquella contingencia o proximidad de un daño que ya es conocido como verdadero, seguro e indubitable que amenace o cause perjuicio a la vida o integridad física de

⁷⁷ Ley de Salud Mental N° 26657. Promulgada el 2 de Diciembre de 2010. Publicada en el Boletín Oficial el 3 de Diciembre de 2010. Artículo 20.

la persona o terceros”.⁷⁸ También determina que el riesgo no puede fundamentarse únicamente en una clasificación diagnóstica, sino que debe surgir de una evaluación actual realizada por un equipo interdisciplinario. En este sentido puede afirmarse que esta regla supone un nuevo desafío: cómo determinar en cada caso particular la existencia del riesgo, considerando, por un lado, las limitaciones técnicas de la psicología respecto de la predicción del comportamiento humano y, por otro, la articulación de las especificidades de las distintas disciplinas que deben confluír en la evaluación.

Cabe destacar que en la nueva ley de Salud Mental, la pretensión de lograr mayores beneficios no sólo está dada por el intento de evitar que el riesgo cierto e inminente se materialice en una acción concreta de daños, sino que además la ley busca modificar las condiciones en las que históricamente el encierro ha tenido lugar. Por esta razón prescribe que la internación sea realizada en Hospitales Generales, que la duración sea breve, que se mantenga el contacto con las personas significativas del entorno familiar y comunitario y que se proceda a la creación de un órgano de revisión, entre otras medidas.

Para finalizar es importante aclarar que los anteriores planteos no pretenden desconocer el gran avance que significó la ley en materia de reconocimiento de los derechos de los pacientes. No se puede negar el estatuto de reivindicación histórica que posee en el marco de las luchas que distintos movimientos sociales han impulsado para erradicar la lógica manicomial. Sin embargo este avance instaura nuevas dificultades, tanto en lo que respecta a su implementación concreta a través de dispositivos alternativos, como así también en la construcción de criterios interdisciplinarios que permitan resolver en qué casos particulares existe efectivamente una situación de riesgo cierto e inminente que habilite disponer una internación involuntaria como decisión ética y clínica respetuosa del cuidado competente del bienestar de los otros.

Reflexiones finales

En las palabras introductorias se propuso como objetivo de este escrito analizar dos situaciones en las cuales la ley suspende el consentimiento informado para la realización de un tratamiento psicológico en función de visibilizar los fundamentos éticos y los conflictos que acarrear. Manuel Atienza en su artículo “Juridificar la Bioética” plantea que el gran desafío contemporáneo de esta disciplina es cómo pasar del nivel de los principios a las pautas concretas de acción. Sin embargo el encuentro entre las reglas y las situaciones con las que se enfrenta el psicólogo en su práctica cotidiana impide reducirlas a una aplicación mecánica exenta de reflexión.

El análisis de ambas excepciones planteadas, medidas de seguridad e internaciones involuntarias, muestra los complejos problemas que emergen de la interrelación entre las dimensiones clínica, jurídica y deontológica; y de cuya adecuada resolución depende el sostenimiento de una posición ética por parte del profesional. En palabras de Gabriela Salomone: “Mientras el campo normativo se fundamenta en el sujeto del derecho, la dimensión clínica nos ubica frente al sujeto del sufrimiento psíquico, y la responsabilidad profesional nos compele a decisiones que tengan en cuenta ambas dimensiones”.⁷⁹

78 Decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 603/2013. Reglamentación de la Ley Nacional de Salud Mental N°26.657. Publicado en el Boletín Oficial el 29 de mayo de 2013. Artículo 20.

79 SALOMONE, G., “Responsabilidad profesional: las perspectivas deontológica, jurídica y clínica”, en SALOMONE, G., *Psicología, Ética y Derechos Humanos, cátedra*

Bibliografía

- ATIENZA, M., *Juridificar la Bioética*, en VÁZQUEZ, R. (compilador), *Bioética y Derecho*, México: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- FOUCAULT, M., *La vida de los hombres infames*, La Plata: Altamira, 1996.
- FOUCAULT, M., *Los Anormales*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- FOUCAULT, M., *El Poder psiquiátrico*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2012.
- LUNA, F. y A. SALLES., (comps), *Decisiones de vida y muerte: eutanasia, aborto y otros temas de ética médica*, Buenos Aires: Sudamericana, 1995.
- MALIANDI, R., *Ética: conceptos y problemas*, Buenos Aires: Biblos, 2009.
- SALOMONE, G., “Responsabilidad profesional: las perspectivas deontológica, jurídica y clínica”, en SALOMONE, G., *Psicología, Ética y Derechos Humanos, cátedra I* <<http://www.eticayddhh.org/textosyarticulos/Responsabilidad%20profesional%20las%20perspectivas%20deontol%C3%B3gica,%20juridica%20y%20clinica.pdf>> [Consulta 10 de junio de 2013].
- ZAFFARONI, E., *Manual de Derecho Penal*, Buenos Aires: Ediar Sociedad Anónima, 1999.

Otras fuentes

- Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FePRA). Aprobado por la Asamblea del 10/04/1999.
- Código Penal de la Nación Argentina.
- Declaración Universal de Principios Éticos para Psicólogas y Psicólogos. Adoptada por la Asamblea de la Unión Internacional de Ciencia Psicológica (IUPsyS), en Berlín, el 22 de julio de 2008. Adoptada por la Comisión Directiva de la Asociación Internacional de Psicología Aplicada (IAAP), en Berlín, el 26 de julio de 2008.
- Decreto del Poder Ejecutivo Nacional N° 603/2013. Reglamentación de la Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657. Publicado en el Boletín Oficial el 29 de mayo de 2013.
- Fallo de la Corte Suprema de Justicia de la Nación. Arriola, Sebastián y otros s/ Causa N° 9080. Expediente N° A. 891. XLIV. Fecha 25/08/2009.
- Ley de Derechos del Paciente en su Relación con los Profesionales e Instituciones de la Salud N° 26.529. Promulgada el 19 de Noviembre de 2009. Publicada en el Boletín Oficial el 20 de Noviembre de 2009.
- Ley de Estupefacientes N° 23.737. Promulgada el 10 de Octubre de 1989. Publicada en el Boletín Oficial del 11 de Octubre de 1989.
- 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 Salud Mental N° 26657. Promulgada el 2 de Diciembre de 2010. Publicada en el Boletín Oficial el 3 de Diciembre de 2010.

<http://www.eticayddhh.org/textosyarticulos/Responsabilidad%20profesional%20las%20perspectivas%20deontol%C3%B3gica,%20juridica%20y%20clinica.pdf> [Consulta 10 de junio de 2013], p. 6.

Tratamiento de las derivaciones de las problemáticas en educación primaria al ámbito de la salud

Cecilia Satriano, Valéria Márques de Oliveira, Alejo Herrera y Carlos Fanto
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario
Universidad Federal Rural de Río de Janeiro

Grupo de Investigación: CIUNR

Resumen

El trabajo que se presenta tiene como propósito la indagación de las relaciones que mantiene el discurso pedagógico con las problemáticas de aprendizajes. Esto lleva a conocer además, las situaciones que producen la derivación al ámbito de la salud.

Las organizaciones escolares ordenan con cierta lógica los dispositivos de regulación para dar respuesta a sus dificultades-necesidades. Desde las condiciones actuales, en la escolaridad tanto primaria como secundaria son numerosos los procedimientos de derivación de alumnos con problemas de aprendizaje a sectores de la salud. Este dispositivo de derivación se construye en un entramado que define cierta operatividad dentro del espacio escolar. El análisis de los pedidos de diagnóstico, tratamiento e intervención que se dirigen a las profesiones asistenciales desde las demandas educativas forma parte de lo que se conoce como “políticas de la derivación”.

Un fenómeno preocupante es el incremento de niños y jóvenes que son derivados por las escuelas a ciertas consultas, con la idea de resolver rápidamente las dificultades que presentan. Es necesario analizar estas prácticas docentes en profundidad, para contribuir a su desnaturalización y a su transformación. Este aspecto es importante en el ámbito del aprendizaje porque permite establecer un análisis más amplio acerca del proceso de las políticas educativas. Por esto, es intención de este trabajo, enfatizar en aquellos aspectos que involucran las respuestas sociopolíticas a las expresiones de la cuestión escolar.

Se puede afirmar que estas demandas se enmarcan como efectos del discurso de lo que se ha dado en llamar problemas de aprendizaje-fracaso. Esto significa un fuerte cuestionamiento al formato escolar, al contexto, a la familia, que sólo son reflejos de una consistencia más amplia sobre el devenir educativo.

La derivación como dispositivo técnico establece modos y formas de pensar al sujeto del aprendizaje, como así también los problemas de los aprendizajes. Esto implica conocer los procedimientos y normas que resguardan y guían estas transferencias.

Los problemas que presenta el acto de aprender orientan al análisis del legajo escolar del alumno, para esclarecer cómo se construyen las categorías que determinan la derivación. Por esta razón se hace necesario analizar cómo se constituyen estos procedimientos, qué representaciones soportan, cuáles y cómo se producen.

Desde los procedimientos técnicos metodológicos se precisa analizar estos fenómenos a través de las narrativas que permitirán comprender los argumentos del dispositivo de derivación a la consulta psicológica, neurológica, médica, etc. Por esto, el proyecto se propone la realización de un estudio cualitativo que tiene por finalidad la descripción y el análisis de la construcción de discursos sobre la derivación escolar del alumno con problemas de aprendizaje.

El trabajo se centra en la variable institucional, vehiculizada a través de la información recabada a directivos, supervisor y docentes quienes aportan su visión del problema, la valoración que ellos hacen acerca de los problemas de aprendizaje de sus alumnos y demás.

También los informes de profesionales de la salud y la revisión de los legajos y documentos ministeriales sobre la temática.

En este sentido, los discursos pedagógicos deben ser entendidos como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de los cuales hablan. Desde este posicionamiento sobre los dispositivos que se constituyen sobre el problema en el aprender, la materialidad discursiva que aportan los legajos, informes, permiten comprender cierta representación del proceso de derivación. Es decir, el legajo es el depósito de aquello que la derivación provee al discurso escolar, así el aporte de estas investigaciones nos proveen de material circulante dentro del dispositivo o proceso a indagar.

A través del análisis de los decires, representaciones o conceptos que tengan los directivos, docentes, personal técnico, legajos, informes se podrá acercarse al propósito trazado.

Palabras clave: ámbito de educación - problemáticas de aprendizaje- prácticas discursivas- derivaciones- salud

Discurso pedagógico

El trabajo que se presenta tiene como propósito la indagación de las relaciones que mantiene el discurso pedagógico con las problemáticas de aprendizajes. Las organizaciones escolares ordenan con cierta lógica los dispositivos de regulación para dar respuesta a sus dificultades-necesidades.

La necesidad de captar el fenómeno de la derivación requiere de un proceso atento al desarrollo en el tiempo, las condiciones en que fueron tomadas las decisiones relevantes, los actores sociales que llevan adelante la derivación y sus consecuencias. El contexto que determina este trabajo es sobre los bordes del dispositivo escolar, problematizando uno de sus elementos de derivación.

Los mecanismos discursivos y prácticos que constituyeron los dispositivos pedagógicos, sólo pueden entenderse al interior de una configuración histórica que conjuga saber, poder y subjetivación. Esta modalidad forma parte de una metodología que elabora una determinada forma de problematización de la práctica pedagógica, orientada a la construcción y transformación de la subjetividad.

La dimensión que se denomina discurso pedagógico alude a la complejidad política social, la cual es materializada mediante palabras, acciones, prácticas sociales, que anudan el saber con el poder y en muchos casos, con un modelo de verdad hegemónico.

La interpretación de este discurso como una construcción histórico social trasciende al sujeto. Todo discurso es inseparable de los dispositivos materiales que lo producen. Su funcionamiento depende de las estructuras y las prácticas sociales en la que se desarrolla. Incursionar en el orden de los discursos refiere aquello que trasciende la instancia del aprendizaje y excede la individualidad.

Este discurso a la vez ordena y distribuye la cantidad y el tipo de conocimiento según las edades, los niveles de enseñanza, las disciplinas, etc.

El devenir del aprendizaje y su análisis nos sitúa en la presencia permanente de dos instituciones estructurantes de la subjetividad: el ámbito de la educación y la salud. Estas son instituciones que rebasan las formas arquitectónicas y las funciones unívocas, desde un cierto pragmatismo que se les puede adjudicar. Son figuras intersticiales por donde se cuelan y entraman hegemonías políticas, sociales, económicas, científicas y demás.

Por el lado de la educación, ésta tiene su origen epistemológico en la sociología, y uno de sus objetivos es favorecer la construcción social. El modo de entender la educación está atravesado por las condiciones sociales, políticas y económicas de cada época. Estas dimensiones atraviesan la forma de distribución, circulación y apropiación de los campos de saberes, instituyéndose a partir de enmarañadas redes de poder, un modelo de verdad que opera en una intrincada trama de significaciones.

La manera de hacerlo es formar parte de la transformación de la cultura a través de los principios de orden y desorden. Estos criterios son los que, precisamente, posibilitan a la educación crear su discurso pedagógico, y mantener su pertenencia dentro de un contexto. Por lo tanto, lo específico del discurso pedagógico es la vehiculización de otros discursos sociales.

El fracaso escolar. Aspectos teóricos e interpretativos

El marco que intenta dar sentido al desarrollo del trabajo es la focalización e identificación en el discurso pedagógico de los cruces que se producen entre la educación como ámbito formativo, con otros ámbitos a los que recurre cuando se producen situaciones que desacomodan ese *orden*.

En este caso, el análisis incluye dos ámbitos como son la Educación y la Salud. Ambas devienen de las políticas de Estado y dan cuenta de las mutaciones históricas y las luchas y transformaciones en los procesos sociales. Es decir, estos son campos que materializan discursivamente toda práctica social y pueden transformarse en un instrumento de regulación social.

Conceptualmente, la educación es irreductible al aprendizaje, a la organización y a los límites del aula. Es el discurso pedagógico quien objetiva la práctica, recortando los modos de interpretar la intervención.

Actualmente, los niños que forman parte del ámbito de la educación difieren de los producidos por el discurso pedagógico. En este abordaje se encuentran casos donde el obstáculo se circunscribe a procesos cognitivos y de aprendizaje, por dificultades del acceso al simbolismo o construcción de la función pedagógica. El déficit cognitivo, la inmadurez o lo considerado anormal son categorías que fueron relacionadas con el fracaso escolar.

El fracaso escolar surge desde la instauración de la enseñanza laica y obligatoria junto a las correspondientes categorías sobre la gradualidad y homogeneidad, las cuales definieron las formas del alumno que devino en escolar.

Existen formas fallidas de producción de conocimiento, debido a formas restrictivas de simbolización que pueden advenir del ámbito y el contexto familiar, pero que irrumpen en el momento escolar. La caracterización de su falta de dependencia y heteronomía en relación al adulto es uno de los obstáculos. Este niño se muestra independiente e imponiendo sus propias reglas. Estamos ante una infancia hiperrealizada, de la realidad virtual, de las nuevas tecnologías, en donde prevalece la satisfacción inmediata. Por otro lado, una infancia desrealizada, excluida institucionalmente.⁸⁰ Estos son los niños que viven en condiciones de pobreza y presentan una vulnerabilidad que excede los aspectos materiales y recae sobre los déficit subjetivos y mostrándose, en parte sobre lo cognitivo.

Suele encontrarse que el fracaso escolar impacta de manera diferencial sobre los alumnos de sectores populares. Si bien es frecuente focalizarlo en las condiciones socioafectivas o

⁸⁰ SATRIANO, C., *Intervenciones con niños en contextos de precarización simbólica*, Rosario: UNR, 2007.

socioeconómicas. Esto signa la relación pobreza-fracaso escolar, pero a la vez da una *explicación* al ámbito escolar.

Precisamente, el devenir histórico del fracaso escolar y lo que fue apareciendo al describirse las condiciones que deberían portar los niños para lograr su aprendizaje de manera satisfactoria, no siempre es relativo a su proceso de maduración o al nivel de desarrollo intelectual. De las sospechas de los problemas neurológicos se fue trasladando a los aspectos familiares, las modalidades de crianza, los procesos culturales, los obstáculos en el habla y demás⁸¹.

Todo lo referente a los problemas de aprendizaje y a las dificultades escolares ocupó un espacio en las modalidades de intervención clínica, aunque muchas de estas modalidades no permitieron un desmontaje epistemológico que diera cuenta de la complejidad del tema.

Desde otras perspectivas, se renovaron las miradas que impulsaron un análisis interpretativo y la aproximación genealógica al aparato escolar como soporte, causa y despliegue de las vicisitudes de la educación, así como la inclusión de las prácticas profesionales denominadas clínicas del aprendizaje.

Toda posibilidad de una clínica sólo es posible si está atenta a un análisis e interpretación de la dimensión institucional que implica el aprendizaje, puesto que trasciende los aspectos individuales e implica lo contextual.

Aspectos que designan la derivación

La educación institucionalizada consiste en una estructura compleja de repetición de ciertas variables. El denominado sujeto pedagógico o del aprendizaje debe integrarse progresivamente al conocimiento, y a través de esto se considera su incorporación a lo social. La educación obligatoria tuvo como objetivo fundamental formar el cuerpo productivo del ciudadano. El cuerpo cuidado, instruido y disciplinado debería ser integrado adecuadamente a la máquina de producción. La extensión a toda la población provocó la necesidad de control y gestión no sólo de los cuerpos, su capacidad productiva y su sexualidad, sino también de su tiempo libre.

El modo en que se produce la incorporación de saberes, valores, prácticas sociales y demás, va a dar soporte a un sujeto psicológico. La afiliación del sujeto a los procesos educativos *normales* se inscribe en la continuidad de una serie de situaciones que lo reconocen como ciudadano. De esta manera, el Estado integra a sus miembros, fortaleciendo el lazo social y formando parte del sistema. El sujeto capturado en esas tramas de repeticiones es producido por la acción educativa. Cualquier alteración que irrumpa en esta regularidad es considerada circunstancia especial, por lo tanto, no propia de la educación.

Al comenzar la escuela no todos los niños están en condiciones de acceder a ese espacio, y es allí donde aparecen los problemas de aprendizajes. En el ámbito pedagógico existen un número de palabras heterogéneas y entrecruzadas que responde a regímenes discursivos diversos y que se utilizan para implicar alguna relación del sujeto con sus prácticas: déficit, retraso, maduración, bloqueo emocional, trastornos de conducta, etc.

En general, los niños con problemas de aprendizajes alcanzan una producción simbólica excesivamente uniforme y rígida. Estos son niños que reciben pocas palabras o un lenguaje

⁸¹ BAQUERO, R., *Seminario: Sujeto y aprendizaje*, Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006.

escaso, suelen tener problemas de restricción subjetiva, simbólica y fonoaudiológica. Estas definiciones y prescripciones sobre el problema en el aprendizaje y su fracaso cambian históricamente y se expresan de diversas formas según los sectores sociales. Sin duda, estas dificultades fracturan el aprendizaje escolar y producen un retraso pedagógico.

El dispositivo de derivación educativo escolar aparece en el mismo momento del surgimiento de derivación la escuela. Si bien en los primeros tiempos la escolaridad era una oferta de pocos, desde el momento en que se vuelve obligatoria, va adquiriendo consistencia mediante argumentaciones disciplinares que sustentan un lugar externo a la experiencia del aprendizaje escolar como lo es el llamado fracaso.

La derivación se realiza de un ámbito a otro, ya sea desde la institución educativa a la institución de salud, ya sea a otra modalidad o instancia del mismo sistema educativo escolar. Por lo tanto supone conflictos de derecho y pone en juego una división dada por un saber que efectúa un fraccionamiento entre *lo normal* y *lo patológico*.

Entender a la *derivación* como un dispositivo contingente al escolar, es entenderla como resultado de múltiples estrategias históricas cuyo tejido, una vez conocido, puede ser oportunamente alterado y reorientado. Este dispositivo incluye los diagnósticos y lo que hace obstáculo en la acción educativa, conformando a la vez el efecto de un entramado de relaciones de poder que con sus argumentaciones señalan el fracaso del aprendizaje y la escolarización.

Se suele entender que se trata de altas tasas de repitencias, de deserción y bajos rendimientos de los alumnos. La denominación obedece a la misma significación de *fracaso*, pero por sobre todo, al hecho que con frecuencia se parta de la afirmación de que quien fracasa es sólo el alumno. Lo que no se advierte es que esto es un efecto de falta de intervenciones adecuadas, por lo tanto incluye también a los docentes y a la misma institución escolar. Intervención que en muchos casos no es sobre el alumno.

Discurso pedagógico y otros discursos

El discurso pedagógico actualmente está abonado por otros campos disciplinares. Esto se produce cuando se conceptualiza a los alumnos con problemas, dependiendo del criterio de *normalidad* o *anormalidad* que resulte significativo para los contextos pedagógicos.

La psicología del desarrollo nace como una reflexión sobre la detención del crecimiento. La psicología de la adaptación nace como un análisis de los fenómenos de inadaptación; las de la memoria, de la conciencia y del sentimiento aparecieron como psicologías del olvido, del inconsciente y de las perturbaciones afectivas.

Sin forzar los términos se puede decir que esta perspectiva contemporánea es, en su origen, un análisis de lo anormal, de lo patológico, de lo conflictivo, una reflexión sobre las contradicciones del hombre consigo mismo. Por tanto, se transformó en una psicología de lo normal, de lo adaptativo, de lo ordenado, de una manera secundaria, como un esfuerzo por dominar esas contradicciones.

Estos términos son utilizados normativamente cuando son puestos en práctica tanto por la educación como por lo psicoterapéutico. Referenciar el desarrollo relativo a la psicología del desarrollo implica hablar de cómo se desarrolla el sujeto del aprendizaje dentro de las condiciones adecuadas.

Las situaciones que se presentan en las prácticas en educación y en salud conllevan una multiplicidad de discursos que requieren ser puestos en tensión con el fin de llevar estas

situaciones, cuando del déficit *dificultad-obstáculo* se trata, por un derrotero genealógico-arqueológico que permita dinamizar y comprender aquello que se escapa e interpela los espacios, los discursos, las normas.

En el contexto psicoterapéutico es frecuente escuchar hablar de déficit atencional, trastornos generales del desarrollo, retraso mental, autismo. Estos diagnósticos remiten a objetivaciones, prácticas y discursos propios de este ámbito, liberando al sistema educativo de toda responsabilidad respecto de los sujetos que no logran aprender. De esta manera se eliminó cualquier rastro de fracaso, diagnosticándolo y ofreciendo un tratamiento curativo.

Entonces vemos cómo la creciente demanda de servicios al sector salud se debió a la psicologización del conflicto que se produce en la educación y que muchas veces, acontece en las mismas aulas. Develar ese lugar es quizás querer develar la historia de aquello que se presenta como dramática escolar (en sujetos) donde los nudos dicen aquello que necesita ser reconocido, y donde *la cultura institucional* presenta vastísimos sistemas de legitimización para nombrar las problemáticas en el aprendizaje.

Este sujeto construido como objeto teórico y práctico de la pedagogía y de las terapéuticas es descrito por las psicologías de la educación o de la clínica. Entonces permitimos, antes de nominar, salirnos del hecho para volver desde otro lugar, creará las condiciones de posibilidad para ir desarrollando pensamiento crítico, creando condiciones de autonomía de opinión y de criterios que den lugar a repensar la función de los discursos que se materializan en las escuelas.

Las versiones disciplinares en el campo de la pedagogía y en la salud explican las relaciones que el sujeto tiene con la experiencia del aprendizaje y su subversión respecto de la autoridad científica. Pareciera que esto es fundante para el recupero del buen desempeño escolar. Estos son saberes que pueden constituirse como verdaderas trabas en la transformación de lo instituido; impidiendo profundizar el obstáculo para generar los movimientos alternativos.

Tanto las prácticas pedagógicas como las terapéuticas pueden considerarse como lugares de mediación entre lo que define el pleno desarrollo del sujeto del aprendizaje y la relación de éste con la escuela. Estas prácticas operan como espacios institucionalizados donde el sujeto del aprendizaje puede desarrollarse y hasta recuperarse.

En este contexto, la educación puede analizarse como una práctica disciplinaria de normalización y vehiculizadora del control social. Las prácticas educativas fueron consideradas como un conjunto de dispositivos orientados a la producción de sujetos mediante tecnologías de clasificación y división.

La producción pedagógica estaba remitida a procedimientos de objetivación, y el sujeto se mostraba como el resultado entre la educación y la salud.

Como en gran parte de los países occidentales, el saber y el poder del discurso psiquiátrico formaron parte de la construcción del aparato educativo. La escuela pública junto al saber *psi* conforma un lugar privilegiado para problematizar el cuerpo de la infancia, construyéndose así discursos y prácticas que transforman el status del niño, según el modelo exigido por la Modernidad. Esto da lugar a los cruces entre el discurso médico y el discurso pedagógico.

Institucionalización de la educación y la infancia

Los procesos de socialización que mantienen las instituciones escolares ponen en juego determinadas concepciones y percepciones del espacio y el tiempo. Estas relaciones de poder inciden en la organización y definición de los saberes legítimos como también en la formación de subjetividades.

En este contexto el desarrollo se percibe como un proceso de curso único, ordenado de modo homogéneo. Basado en esto, el espacio escolar fue fusionándose como una máquina de aprender que sostenía la idea de progreso, y generaba una representación social interpretada como continua y ascendente.

Si por algo se caracterizó la Modernidad fue por un tiempo marcado en el deseo de orden y su búsqueda. Pero, para el pensamiento moderno el orden no estaba dado, debía producirse a partir de la educación y los diversos instrumentos del aprendizaje.

Podemos argumentar el desplazamiento de estas argumentaciones cuyo énfasis tiene incidencia sobre la morfología y la conducta, hacia un plano enfatizado sobre la economía y la privación. Lo que parece ser novedoso es la inversión que la lógica neoliberal opera en ese proceso.

La infancia y su experiencia de aprendizaje hacen necesario retomar los procesos históricos que construyeron la experiencia. Las transformaciones del fenómeno educativo como efecto de los social y constructor de una realidad discursiva, intentan dar cuenta de aquello que hace obstáculo en la práctica escolar.

La institucionalización de la escolarización intenta ordenar la complejización de la sociedad moderna. Son tiempos de una modernidad productora de una figura de infancia y los dispositivos técnicos que propiciaron la construcción del aprendizaje como práctica de normatización. Esto posibilitó la categoría de infancia, de niño en desarrollo y de una pedagogía centrada en el niño.

La experiencia del niño y su aprendizaje, materializados en las diversas organizaciones educativas, forman parte del discurso pedagógico. Por otro lado, la captura y reducción del proceso de aprendizaje a una perspectiva estrictamente individual, resulta posible desde ciertas hegemonías políticas y científicas. Se contribuye con esto, mediatizando los dispositivos de control y regulación, a la producción de determinadas subjetividades.

A modo de cierre

Entonces, desde el devenir histórico, el fracaso escolar y sus condiciones de producción y aparición, no siempre es relativo a la maduración o al desarrollo intelectual. Esta problemática está más cerca de situaciones sociohistóricas y económicas, que determinan el contexto cultural. De esta manera, el discurso pedagógico objetiva una práctica que centra, oprime y recorta los modos de interpretar e intervenir en el campo de la educación.

Es en los discursos que remiten a una verdadera trama de materialidad simbólica donde se juegan luchas políticas que, a través de diversas prácticas y procedimientos, conforman las formas históricas de sujetos. Por eso en los cruces de las disciplinas podemos localizar la cuestión del aprendizaje o su régimen de verdad, pudiendo sostener una práctica de normalización que se inscribe en una epistemología acorde a una determinación política.

Para intentar establecer algún orden en el mundo, la Modernidad fue instalándose entre lo incluido-excluido. Es decir, inclusión /saber/ exclusión no explica porqué esta diada es establecida y no otras, es decir, no explica cuáles son las categorías que se forman en ese proceso. Así el déficit cognitivo, la inmadurez, lo anormal como categorías fueron ocupando

lugares como la diversidad, el fracaso escolar y sus paradigmas e impactando en el saber pedagógico.

Es necesario referir cómo aparece la díada normal-anormal o, en otras palabras, de dónde proviene el concepto mismo de normalidad. Y esto es necesario considerando que lo que está en la pauta de las políticas de nominación (DSM IV-V) de las patologías, trastornos, etc., es justamente, saber qué hacer con los anormales. A este proceso de génesis del concepto de normalidad contribuyó también otro conjunto de saberes cuyo origen estaba en otro lugar y en un tiempo más lejano.

Actualmente se tiende a considerar que las definiciones y prescripciones sobre el problema de aprendizaje y su fracaso, cambian históricamente y se expresan de distintas formas, según los sectores sociales. Se disfraza a esta frustración de diversidad.

Es el discurso pedagógico el que no se define como un conjunto de hechos lingüísticos legados entre sí por reglas sintácticas de construcción, sino como el entramado social de materialidades simbólicas, donde se producen juegos estratégicos y polémicos de acción, de lucha y cuestionamiento. Éste configura —en la trama discursiva— formas de subjetividad, interesando a aquellas que emergen y cristalizan en torno al fracaso y su noción opuesta al éxito escolar.

Se puede considerar que la escuela más que obedecer a la norma, produce motivos para obedecer, atribuyendo al poder de formular la nominación legítima, transmitir visiones, relatos y modelos de comportamientos, que pasan a formar el sentido común de los discriminados, excluidos. Por eso es pertinente que la escuela se constituya en el espacio que resulta estratégico para analizar procesos que permiten producir intervenciones que contribuyan a desestabilizar los significados acerca del déficit y del fracaso.

De este modo, la derivación como objeto de este trabajo, es un concepto aplicado frecuentemente por la educación. Su despliegue se sustenta en la ayuda asistencial, con visos asistencialistas. Por eso debe ser considerada como un dispositivo que reordena modalidades de control social.

En general, la derivación está dirigida al campo de la pediatría, como lugar que puede sostener un saber de aquello que le sucede al alumno, por lo cual como autoridad define el espacio disciplinar donde depositar el fenómeno.

Otro de los campos disciplinares que emerge en el juego del poder disciplinario fecundo y propio del capitalismo es la psicología. Saberes que exceden a la Filosofía sin lograr el dominio de la Pedagogía, ni de la Biología.

En los últimos años el discurso médico y el campo de la psicología han formado parte de estos ámbitos. Han invadido las narrativas pedagógicas y la misma escuela materializándose en el intercambio que los docentes realizan para conocer y obtener información sobre sus alumnos. Es decir, la psicología —desde algunas de sus perspectivas teóricas— ha actuado como auxiliar de la pedagogía. Se ha instalado como una extensión del saber psiquiátrico para ordenar, normalizar, encauzar los aspectos disruptivos que se producen en la escuela, formateando la memoria pedagógica, siendo subsidiaria en los fines de la educación.

La experiencia escolar requiere de condiciones por parte de los sujetos que intentan transitarla que no devienen de una mera disposición orgánica-corporal como único estado posible. Dicha experiencia intenta objetivar las condiciones de posibilidad en los marcos disciplinares, es decir, en los argumentos científicos propios de unas épocas donde la disputa por el saber

pedagógico sobre el sujeto deja de estar tensionada por la dificultad, relajándose sobre un manto de corporeidad-individualidad en los argumentos sobre el déficit.

En la experiencia transitada encontramos que la carencia de respuestas en los pedidos de derivación hace que los docentes y directivos queden sin argumentos sobre la condición del niño con problemas. Esto cierra la posibilidad de intercambio para la constitución de algo diferente en la práctica.

Por otro lado, la inexistencia documental de normativas para la derivación, como las grillas, protocolos, complica la cuestión. Instituir normativamente la derivación convalida la existencia de un ámbito homogéneo, de un formato común. Esto consolidaría el modelo de igualdad que viene ocultándose de la diversidad.

El movimiento que produce la derivación dentro de la escuela, sin normativas que den razones técnicas, produce una escisión entre el saber de la experiencia vivida y el conocimiento sancionado como científico. Esto posibilita una plasticidad en la mirada del docente sobre el cuerpo del niño que no logra adecuarse a lo establecido.

La derivación es la manifestación del problema del alumno, pero también es lo que da testimonio de un complejo proceso de identificación, diagnóstico, intervención y pronóstico de la problemática.

Concluyendo: el término derivación utilizado con frecuencia en el campo educativo necesita ser interpelado desde las líneas de fuga que muestran un desvío ontológico del dispositivo escolar. Cabe el interrogante sobre los supuestos y fundamentos que legitiman esta práctica. Porque etimológicamente significa *desviación*. Por esto pensamos que el derecho a la educación precede a la derivación, por lo tanto exige nuevas condiciones al formato escolar-social que dejen de lado viejas tradiciones e ideologías, para que la desviación abone la posibilidad de algún cambio en la educación institucionalizada.

Foucault planteaba que un dispositivo es la red heterogénea y variable de engranajes entre las formas de disposición de lo visible y lo enunciable, en la cual se anudan formas de poder saber. En el dispositivo se ordenan y reordenan formas de objetivación y subjetivación, de totalización e individuación.⁸²

La pregunta es cómo se teje el dispositivo de la derivación en los reordenamientos relativos a las nuevas modalidades de control en los desplazamientos de espacios y acciones de y entre los individuos. Además, esta pregunta se dirige hacia el nexo entre el dispositivo —en cuanto tecnología de poder— y las formas de producción de subjetividad.

El fracaso del derecho a la educación, el fracaso escolar se corporiza en la derivación, sustentando la imposibilidad de transformación de la educación institucionalizada. Por esta razón, la oferta de derecho se impone sobre los cambios necesarios a las estructuras existentes. Si se sostiene como puro derecho, sin cambiar las condiciones materiales, se limitan las posibilidades de su puesta en práctica.

La prédica liberal ha insistido que la escuela debería funcionar como reguladora de las desigualdades sociales, garantizando los mecanismos y estrategias que orienten hacia ese propósito. La escuela pública forjaba este destino de igualdad: hacer algo por igualar lo que se presentaría como desigual. La distancia que pretende reducir es aquello que da sentido y no deja de reproducirse.

⁸² FOUCAULT, M., *Vigilar y castigar*, Buenos Aires: Siglo XXI, 1989.

Por lo tanto, la derivación, dentro de este juego, garantiza la flexibilidad al formato escolar, concediendo garantías e integración, aunque deja impune al modelo. La existencia de sujetos en la educación o también denominados sujetos políticos requiere de reconocer la desigualdad desde el comienzo.

Entonces, la igualdad no depende de lo social sino de una decisión. Deberán ser los educadores los que aborden estas problemáticas, siendo la educación quien considere un lugar estratégico en las intervenciones por la relevancia que ocupa en los procesos de subjetivación y socialización de los niños.

Bibliografía

BAQUERO, R., *Seminario: Sujeto y aprendizaje*, Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2006.

DELEUZE, G., *Michel Foucault, filósofo*, Barcelona: Gedisa, 1990.

DUSCHATZKY, S., *Maestros errantes. Experiencias sociales en la intemperie*, Buenos Aires: Paidós 2004.

FOUCAULT, M., *Vigilar y castigar*, Buenos Aires: Siglo XXI, 1989.

SATRIANO, C., *Intervenciones con niños en contextos de precarización simbólica*, Rosario: UNR, 2007.

El psicoanálisis, el saber y lo real
Roberto Bertholet
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: PSI 270 “S()”: “Continuidad epistémica de la problemática del fin de análisis freudiano”. Director: Roberto Bertholet.

Resumen

Freud inventó el psicoanálisis a partir de orientarse por la causa de los síntomas: causa sexual, trauma, represión y verdad inconsciente. Lacan lo leyó en relación con la ciencia: “Freud vuelve a abrir a la movilidad de donde salen las revoluciones, la juntura entre verdad y saber”, después de que Hegel había cerrado la misma con la inmanencia de la verdad en la realización del saber.

En Lacan, ¿cómo aparece el *saber*?

a) En los primeros Seminarios, el saber atañe únicamente a lo simbólico.

b) Luego, hasta el Seminario 20, se despliega, con diferentes recorridos, el espíritu de un “saber en lo real”, que a partir del Seminario 17, formula como un saber que trabaja para el goce. Es un saber en lo real al mismo tiempo que trabaja para la satisfacción que Freud llamó pulsional.

c) Por último, formula que el saber es una elucubración sobre lo real y que no hay ningún saber en lo real (no hay fórmula universal de la relación sexual).

Por qué fue necesario para Jacques Lacan agregar, al concepto de inconsciente, la noción de *saber*, transformándolo en *saber inconsciente*, cuando no había sido necesario este movimiento conceptual para Freud.

Considero que ha sido una operación de lectura de Lacan, consecuencia de su referencia a la ciencia. Quizá sea útil la hipótesis de que en su formulación del *saber inconsciente* resuena el eco de “hay saber en lo real”, forma de traducir la expresión de Galileo “la naturaleza está escrita en lenguaje matemático”. “Saber en lo real” implica que lo real encierra una lógica de funcionamiento que se presta a ser traducida en fórmulas, que a su vez permiten la construcción de leyes y así, la anticipación de futuros comportamientos de ese real. Hay un campo científicamente constituido allí donde hay escritura de una fórmula cuya presencia efectiva en lo real puede ser verificada.

En el Seminario 17, Lacan formula al “saber como medio de goce”. Se está refiriendo a la repetición, en la que el saber inconsciente trabaja para el goce, funcionamiento propio de las neurosis. En cambio, en la experiencia analítica se invita a ese saber que descansa.

Entonces, el *saber inconsciente*, como concepto, destaca el valor lógico de la operación analítica sobre la repetición. Es una de las formas en que Lacan intenta poner en evidencia cómo la relación del sujeto con el saber, instaurada por la experiencia analítica, actúa sobre la relación del sujeto con su satisfacción, con su goce. Pero en el Seminario 23 hay un giro en su perspectiva respecto del saber en lo real: “Hablo de lo real como imposible en la medida que creo que justamente lo real es, debo decirlo, sin ley. El verdadero real implica la ausencia de ley”. La conceptualización que realice de la relación entre saber y real tiene incidencias en el modo en que Jacques Lacan concibe la experiencia del análisis.

Palabras clave: saber - real - goce - inconsciente

Cuando el dolor se hace síntoma
Verónica Morelli
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Grupo de investigación: PSI 232 “Debates a los debates actuales sobre la clínica psicoanalítica”. Directora: María Teresita Colovini.

Resumen

Situando como punto de partida que la relación del sujeto a la falta estructural de objeto tendrá como efecto distintas modalidades de sufrimiento, en el presente trabajo se desarrollarán distintas exteriorizaciones de afectos en la clínica psicoanalítica. Así se podrán establecer posibles distinciones, pero también particularidades de sufrimientos que muestran ese momento de indistinción entre los afectos.

Esa indeterminación, puede vehiculizarse hacia la posibilidad de continuación de un trabajo cuando es momentánea, o su cese cuando se cristaliza en una modalidad de goce, efecto de la relación del sujeto a la *falta* de objeto. Allí la Reacción Terapéutica Negativa nos permitirá interrogar el afecto del dolor presente en los síntomas de la neurosis posible de transferencia, del dolor que se hace síntoma como la posibilidad ante la imposibilidad en el sujeto.

Ante este fenómeno clínico, surgen debates y posiciones de los practicantes del psicoanálisis con respecto al dispositivo analítico. Por esta razón, es apropiado destacar que los argumentos son efectos de lecturas singulares acerca de este fenómeno clínico.

De modo que en lo que al psicoanálisis respecta y su posibilidad de ¿transmisión?, ¿deslizamiento de la transmisión? en el ámbito de la enseñanza de la Universidad Pública, la lectura de Sigmund Freud y autores fuentes como Lacan, hace a su condición de posibilidad. Entiendo al espacio de lo público, en tanto otorga a quien está en condición de alumno la posibilidad de realizar una lectura singular desde los fundamentos, para poder darle lugar a la interlocución.

En este sentido, es imprescindible recordar que la formación es constante y tal como Freud lo transmitió, el trabajo de lectura es sólo una de las piezas del trípode que hacen a la formación del analista. Sabemos que la ética de esta *praxis* implica el análisis personal y la supervisión.

Palabras clave: reacción terapéutica negativa - síntoma - dolor - dispositivo analítico

Situando como punto de partida que la relación del sujeto a la falta estructural de objeto tendrá como efecto distintas modalidades de sufrimiento, en el presente trabajo se desarrollarán distintas exteriorizaciones de afectos en la clínica psicoanalítica. Así se podrán establecer posibles distinciones, pero también particularidades de sufrimientos que muestran ese momento de vaguedad entre los afectos. Esa vacilación puede vehiculizarse hacia la posibilidad de continuación de un trabajo, cuando es momentánea, o su interrupción cuando se cristaliza en una modalidad de goce, efecto de la relación del sujeto a la *falta* de objeto. Allí, la *Reacción Terapéutica Negativa* nos permitirá interrogar el afecto del dolor presente en los síntomas de la neurosis posible de transferencia, del dolor que se hace síntoma como la posibilidad ante la imposibilidad en el sujeto.

Ante este fenómeno clínico, surgen debates y posiciones de los practicantes del psicoanálisis con respecto al dispositivo analítico. Por esta razón, es apropiado destacar que los argumentos son efectos de una lectura singular. De modo que en lo que al psicoanálisis respecta y su

posibilidad de ¿transmisión? ¿deslizamiento de la transmisión? en el ámbito de la enseñanza de la Universidad Pública, la lectura de Sigmund Freud hace a su condición de posibilidad, destacando a su vez el valor de otros autores fuentes como Jaques Lacan.

Entiendo al espacio de lo público, en tanto otorga a quien está en condición de alumno, la posibilidad de realizar una lectura singular desde los fundamentos, para poder darle lugar a la interlocución. En este sentido, es imprescindible recordar que la formación es constante y tal como Freud lo transmitió, el trabajo de lectura es sólo una de las piezas del trípode que hacen a la formación del analista. Sabemos que la ética de esta *praxis* implica el análisis personal y la supervisión.

A *continuación* diremos que angustia, dolor y duelo constituyen una triada de estados afectivos que se exteriorizan ante la pérdida o separación del objeto. Afectos que complejizan la clínica psicoanalítica, cuando no se puede distinguir cuál es la reacción ante esta separación, sino sólo mediante algunos deslindes e indicaciones distintivas que mediatizan la relación del sujeto con a la falta de objeto.

Una dimensión importante frente a este acontecimiento es el tiempo del verbo, que sitúa el lugar del objeto y delimita la exteriorización de cada afecto que orienta la dirección de una cura. Orientación que sitúa a la angustia como posibilidad y motor, al dolor como obstáculo momentáneo cuando se liga al duelo y suscita interrogantes cuando aparece el fenómeno clínico de la reacción terapéutica negativa.

Al ser la angustia ese intervalo entre deseo y goce que deviene señal efecto del desarrollo del aparato psíquico “en sí misma es un tiempo de inminencia”.⁸³ La angustia es atea porque el sujeto esta solo en los instantes decisivos y nadie tiene garantía, aunque puedan conjeturarse, acerca de cuáles son los recursos para sostenerse. Por lo tanto podremos formular que la práctica de psicoanálisis plantea dificultades porque al mismo tiempo se opera sobre la dificultad que se exterioriza como obstáculo y está en íntima conexión con el decurso de la suma, con “la cantidad de excitación”.⁸⁴

Mientras Sigmund Freud investigaba las neurosis actuales con el término excitación introduce lo que más tarde llamará pulsión. Si bien este vínculo está presente en toda la obra y en la invención misma de este discurso, porque no es posible hablar de la angustia sin la convención, también fue necesario establecer modificaciones y distinciones en la exteriorización de los afectos. Por eso en un análisis, se opera con la incógnita del elemento más oscuro de la metapsicología freudiana. Esto nos permite situar ahí mismo el obstáculo inherente a la estructura del sujeto, porque obstaculiza y al mismo tiempo posibilita. Este obstáculo se constituye en posibilidad dependiendo de la variabilidad de su decurso en sus destinos. Cuando ese destino conduce a un sujeto a un análisis es porque provoca displacer y sufrimiento. Entonces, entre el displacer y el sufrimiento se aloja el síntoma.

El síntoma es esa máscara que muestra el sufrimiento que viste el obstáculo estructural. Por ello, en el trayecto de un análisis se constituye un escenario de posibilidad para que el sujeto pueda soportar ese displacer del que deviene la angustia. El displacer es efecto de las vicisitudes de la cantidad de excitación de índole sexual, que al comienzo fueron descriptas como procesos físicos y sólo con las psiconeurosis se articuló a lo psíquico. Anudamiento

⁸³ BAÑOS, L., “La angustia en la dirección de la cura”, en BAÑOS, L. e I. STEINBERG, *Dificultades de la práctica del Psicoanálisis*, Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2012, p. 9.

⁸⁴ FREUD, S. (1926) “Inhibición, síntoma y angustia”, en FREUD, S., *Obras completas*, Volumen XX, Buenos Aires: Amorrortu, 1996, p. 87.

que, desde las exteriorizaciones fenomenológicas, permite inferir el pasaje del sujeto por el afecto de angustia.

Así, el afecto se infiere por sensaciones en los órganos de la respiración y el corazón, por lo tanto es sentido en el cuerpo.

La construcción del síntoma es máscara y al mismo tiempo escenario del afecto de la angustia; se sitúa entre el displacer-placer y el sufrimiento, porque la definición clásica de síntoma nos enseña que en ese displacer está presente la satisfacción de la pulsión.

En *Inhibición, síntoma y angustia* leemos que esta formación de compromiso “es indicio y sustituto de una satisfacción pulsional interceptada, es el resultado del proceso represivo”.⁸⁵

Por tanto, si bien conduce a un sujeto a análisis porque sufre, es al mismo tiempo aquello que permite a un sujeto sostenerse como sujeto deseante.

Si recordamos la frase de Jaques Lacan (el deseo del hombre es deseo del Otro), sólo el sujeto podrá reconocerse deseante y nombrar su deseo, efecto del recorrido del análisis: pasar de ser el síntoma a tener un síntoma.

Para que un sujeto produzca este acto, la angustia es la brújula de la dirección de la cura. Tarea difícil para la pareja analizante y analista, porque la inferencia retrospectiva de que se produjo su emergencia, nos indica que la neurosis de transferencia produce esos momentos de emergencia de la operación de la castración señalando los límites y las posibilidades que forman parte del lazo transferencial.

Sabemos que la elaboración teórica del afecto de angustia se desprende de las dificultades que la clínica presentó a Freud. Así, en 1914 en su escrito metapsicológico *La represión* sitúa que esa excitación acumulada de índole psíquica, también llamada energía, es la parte cuantitativa de la moción pulsional que por represión se muda en angustia.

En la primera tópica la operatoria del yo es fundamental para conducir el destino de la excitación, al inhibirla y desviarla, para transformarla en síntoma por la represión. No obstante en la reformulación del aparato psíquico, “el yo es el único almacigo de la angustia”.⁸⁶ Por lo tanto aquí la primera teoría de la angustia, sin ser abandonada, será puesta en cuestión, elaborando y distinguiendo la angustia señal de peligro de castración.

La teoría de la angustia motor de la represión se desprende de la diferenciación del yo respecto del ello. Allí, el fundamento de la distinción es el vínculo íntimo del yo con el sistema percepción y con la conciencia. Por este sistema el yo recibe excitaciones que percibe como sensación de placer y displacer. Y a raíz de estas sensaciones, por medio de los procesos anímicos, emite la señal de angustia para guiar el curso de la excitación.

Lo que va configurando cierta especificidad de este afecto es, además del carácter displacentero, que se percibe como sensación en el cuerpo u órganos corporales y participan inervaciones motrices o acciones de descarga que siguen determinadas vías.

El interrogante planteado en la obra misma es cómo podría ser que la suma de excitación provoque angustia y al mismo tiempo sea efecto de la represión tratándose de un mecanismo de sustracción de investidura. Esta dificultad se presenta en la obra de Freud *Inhibición, síntoma, angustia*, al articular los conceptos a su clínica y por esa vía lo lleva a situar el origen del estado de angustia y deslindarlo por el camino de los dos tiempos de la represión.

⁸⁵ FREUD, S. (1926) *Op. Cit.*, supra, nota 2, p. 87.

⁸⁶ *Ibidem*, p. 151.

Entre las operatorias constituyentes del aparato, este afecto es incorporado como sedimento de antiguas vivencias traumáticas, que en caso parecido despiertan parecidos símbolos mnémicos comparables con el ataque histérico.

La angustia señal se presenta cuando puede ligarse al síntoma, cuando operó el esfuerzo de dar caza, pero si éste fracasa el efecto es la compulsión. La conjetura acerca de la probable emergencia de los primeros “estallidos de angustia”,⁸⁷ antes de la diferenciación del súper yo, la sitúa como ocasión de las represiones primordiales que es fijación.

Ahora bien, no toda sensación de displacer puede llamarse angustia, porque cuando falta la percepción de esta sensación y la descarga acorde a fines, existen otras sensaciones displacenteras y ahí nos acercamos a sensaciones de tensión, duelo y dolor.

¿Por lo tanto si ese displacer no oficia como señal entonces son sensaciones que no han pasado o ha fracasado en demasía la instancia secundaria de la represión? En este punto la angustia automática ¿es una sensación que bordea con el dolor?

Encontramos en la neurosis, graves síntomas que no exteriorizan angustia y en los que está presente el dolor. Son los síntomas de las histerias de conversión que plantearon a Freud “no atar con demasiada firmeza el vínculo entre síntoma y angustia”.⁸⁸

Se trata de construcciones sintomáticas cuya particularidad reside en que son procesos de investiduras intermitentes referidas a la esfera sensorial que exterioriza nítidas sensaciones de displacer. En el caso del síntoma doloroso puede aumentar excesivamente. Esta variación queda como interrogante en la misma obra de Freud.

¿En este sentido el aumento de displacer podría situar a un sujeto en una posición donde el modo de responder con el síntoma haga del dolor síntoma? ¿En este punto nos aportaría posibles respuestas la *reacción terapéutica negativa*?

Siguiendo la línea del síntoma en la fobia y la neurosis obsesiva, la angustia señal es efecto del conflicto de ambivalencia entre el yo y el súper yo. Esta tensión permite conjeturar —en la neurosis traumática— la angustia como reacción al peligro de muerte en analogía a la angustia de castración.

Así la situación frente a la cual el yo reacciona es la de ser abandonado por el súper yo protector a los poderes del destino. A la ira, al castigo y al amor del súper yo que responde a los arquetipos sociales, a la introyección del asesinato del padre de *Tótem y Tabú* que deviene despersonalizado y por ello al peligro indeterminado que se exterioriza como angustia de conciencia moral y social.

Explicitar la noción de peligro, nos lleva nuevamente a nombrar el aumento hipertrófico de las sumas de excitación, que en las neurosis traumáticas conduce a la ausencia de representación de la muerte en el inconsciente o tal como lo nombró Freud concepto de “aniquilación de la vida”.⁸⁹

La situación de peligro es la impotencia frente al aumento de tensión de la necesidad ante la que se siente insatisfacción. Allí, las magnitudes de estímulo alcanzan un nivel de displacer sin que se las pueda dominar por empleo psíquico y descarga. Esta perturbación en la economía libidinal sitúa al sujeto en estado de espera de la tramitación de las magnitudes de excitación y es lo que constituye el núcleo del peligro.

Ante la ausencia del registro de peligro en el nacimiento, sólo podemos situar que el ingreso de grandes volúmenes de excitación provoca en el feto una perturbación en la economía

⁸⁷ *Ibidem*, p. 106.

⁸⁸ *Ibidem*, p. 151.

⁸⁹ *Ibidem*, p. 128.

libidinal narcisista, que no es angustia primordial de nacimiento. Para que ésta se exteriorice es necesario que se constituya el objeto y la libido se desplace de su condición económica a la reacción de angustia. Para ello, es necesario que pueda investir libidinalmente el objeto en el progreso del desarrollo del aparato y separarse; de ese modo la angustia se instala como añoranza de la ausencia de objeto.

Sólo ante la constitución y separación del objeto, retroactivamente, se podrá instalar la situación de peligro, que muda en angustia ante la pérdida de objeto materno, desplazándose a angustia de castración y amor del súper yo.

La ausencia de la madre deviene ahora el peligro; el lactante da la señal de angustia tan pronto como se produce, aun antes de que sobrevenga la situación económica temida. Esta mudanza significa un gran progreso en el logro de la autoconservación; simultáneamente encierra el pasaje de la neoproducción involuntaria y automática de la angustia a su reproducción deliberada como señal de peligro.⁹⁰

Aún distinguiendo la exteriorización de la angustia automática de la angustia señal, encontramos en el recorrido de Freud que este afecto, es efecto del desvalimiento psíquico del lactante correspondiente al desvalimiento biológico.

La angustia es señal de peligro ante la posibilidad de la pérdida de objeto, señal del peligro que esa pérdida conlleva y por último, el peligro mismo de la pérdida de objeto. Por esta modalidad temporal que marca la relación del sujeto al objeto, lo único que sabemos es que en el momento en que emerge, algo puede ocurrir. Mantiene en vilo al sujeto —expectante— y no sabremos su desenlace. Aquello que no sabemos, es de qué lado el sujeto va a caer, si del lado del reconocimiento de un deseo o del lado del goce incestuoso. De ahí que “la angustia es *médium* entre el goce y el deseo”.⁹¹

La pérdida de objeto también está presente en el duelo, pero se trata de un objeto que se ha perdido; por lo tanto la modalidad temporal cambia porque se trata de lo que se perdió en el pasado y es en el presente que hay un registro radical de la ausencia del objeto. Puede ir o no acompañado de dolor. Pero es evidente el carácter doliente de la pérdida del objeto. Es un momento traumático seguido de un segundo tiempo de pena, nostalgia, culpa, añoranza, que el examen de la realidad impone durante el trabajo de desasimiento pieza por pieza del objeto, en el proceso de duelo.

“El dolor es la genuina reacción frente a la pérdida del objeto”⁹² y se exterioriza como efecto de una perturbación libidinal narcisista, cuando un estímulo perfora la protección antiestímulo en la neurosis traumática. Se trata del fracaso del dispositivo pantalla perforada por la elevada excitación hipertrófica que produce dolor. Esa ruptura es lo que esencialmente caracteriza al dolor y es intransferible.

⁹⁰ *Ibidem*, p. 151.

⁹¹ LACAN, J. (1962-63) “La angustia”, en *El Seminario. Libro 10. La angustia*, Buenos Aires: Paidós, 1987, p. 189.

⁹² LACAN, J. (1962-63) *Op. Cit.*, supra, nota 9, p. 130.

El dolor sobreviene cuando cantidades excesivas de energía chocan con los dispositivos protectores; luego por una descarga en el interior del cuerpo de la catexia así acrecentada.⁹³

En esa ruptura del dispositivo pantalla, Jean Bertrand Pontalis en su texto *Entre el sueño y el dolor* distingue, en la elaboración freudiana, por un lado los principios reguladores del aparato psíquico displacer - placer en la experiencia de la vivencia de satisfacción que funda el deseo y por otro, la vivencia del dolor, para conjeturar la presencia de un dualismo en la teoría de Sigmund Freud “entre el displacer y el dolor, diferenciándolo como afectos diferentes”.⁹⁴

Allí la descarga interna que provoca dolor, pone de manifiesto los límites del cuerpo y por ende del yo. Porque el desborde que produce ese choque de excitación, produce un agujero en la psiquis. Ese agujero es amnesia, en el sentido de ausencia de representación, y por ello no hay recuerdo. Esa mudez del dolor se desplaza y se exterioriza en zonas erógenas del cuerpo, como en la ruptura de la barrera antiestímulo que provoca el trauma.

Allí el autor encuentra el dolor, en ese exceso donde Sigmund Freud infiere la existencia de un más allá del principio de placer y el fenómeno de la compulsión a la repetición, tras lo cual conjetura la existencia de la pulsión de muerte.

En *Inhibición síntoma y angustia* encontramos que el acontecimiento traumático, impotenziza al sujeto. Ya no puede o, en su defecto momentáneamente, deja emprender acciones motrices y esto provoca dolor en el cuerpo. Este dolor corporal que atrae una elevada investidura libidinal sobre el órgano doliente, que ha de llamarse narcisista, “aumenta cada vez más y ejerce un efecto de vaciamiento sobre el yo”.⁹⁵

Son las mismas condiciones económicas las que permiten transferir el dolor corporal y equipararlo al dolor anímico en el punto en que se trata de una intensa investidura de añoranza en continuo crecimiento, efecto del carácter irrestañable del objeto perdido. Se produce así una mudanza de investidura narcisista a la representación de objeto que desempeña el lugar del cuerpo investido por el incremento de estímulo. Este incremento continuo del proceso de investidura no es inhibible y produce un estado de desvalimiento psíquico que por la intensa investidura y ligazón del objeto produce dolor en lugar de angustia.

¿Esa investidura no inhibible que se exterioriza como compulsión y pulsión de muerte no es el dolor?

Esta elaboración teórica está presente en el *Proyecto de Psicología*, presentando distinciones pero no fronteras marcadas entre el dolor y el displacer. Porque tanto en la obra mencionada, como en *Duelo y melancolía*, encontramos que junto al dolor está presente el displacer y Freud habla del displacer del dolor.

Esta línea es retomada en *Inhibición, síntoma y angustia* y nos muestra que el dolor puede acompañar a la angustia. La angustia puede ir acompañada de dolor - desesperación cuando está asociada al aumento de tensión de una necesidad. Esa tensión de necesidad remite a un peligro no actual y se remonta a la vivencia del lactante donde la angustia acompañada de dolor no permitía distinguir entre la separación temporaria de la percepción del objeto materno y la definitiva.

⁹³ FREUD, S. (1895) “Proyecto de psicología para neurólogos. Punto: La vivencia del dolor”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen I, Buenos Aires: Amorrortu, 2007.

⁹⁴ PONTALIS, J-B., *Entre el sueño y el dolor*, Buenos Aires: Sudamericana, 1978, p. 255.

⁹⁵ FREUD, S. (1926) “Inhibición, síntoma y angustia”, *Op. Cit.*, supra, nota 2, p. 160.

En esta vacilación de la inscripción de la alternancia entre presencia y ausencia del objeto, no se establecen fronteras tajantes entre los afectos, sino más bien tramas en las exteriorizaciones que borran las distinciones en el aparato. Por ello si la angustia se acompaña con el dolor y sólo se hace señal cuando motoriza la operación de la represión en dos tiempos, esto nos permite situar que la angustia automática y traumática como emergencia involuntaria, se enlaza con el dolor.

Jaques Lacan teoriza el afecto de la angustia haciendo su entrada por la vía de lo ominoso y allí ubica que el fenómeno de lo *Unheimlich* “es clavija absolutamente indispensable para abordar la angustia”.⁹⁶ Lo que emerge como siniestro es la angustia automática en Freud.

Allí, aborda la angustia a través de lo que aparece en ese lugar de lo *Unheimlich* y ahí ubica el menos fi, el falo negativizado, que nos recuerda que todo parte de la castración imaginaria y por ello en ese espacio no hay imagen de la falta. Cuando algo aparece allí es siniestro y es el momento donde falta la falta.

Lo siniestro no es la angustia, sino que es el marco de la angustia, porque mediante la angustia señal de lo real, el sujeto se defiende de la angustia automática “allí donde la falta viene a faltar”.⁹⁷

Cuando la señal no opera en el sujeto para defenderlo de la indefensión que supone que el Otro materno deseable deje de ser un deseante, el sujeto no pasa por ese estrecho de angustia que posibilita la caída hacia el lado del deseo.

Bajo esta lógica, pienso ese borde de la angustia automática relacionada con el dolor cuando la operación de la castración imaginaria desregula la relación del sujeto con el Otro, dejando al sujeto desvalido con respecto a la posibilidad de responder a la demanda del Otro. En este desvalimiento, la angustia automática es la posibilidad en el ¿sujeto? de responder a la potencia fálica del Otro y sin carencia, que se vuelca hacia el cuerpo del sujeto como resto e instrumento de goce.

Si los primeros estallidos de angustia pueden ir acompañados de dolor por la no distinción entre la ausencia de la percepción del objeto y la pérdida del objeto, en la angustia automática también está presente el dolor por la vía de lo siniestro, en ese goce que implica al cuerpo y al sujeto haciéndose resto.

En este cruce se presentan distintas formas de sufrimiento neurótico y también psicótico. La particularidad del dolor en un sujeto es su intransferibilidad y por ende “su naturaleza no necesariamente está dirigida al prójimo”.⁹⁸

Los distintos modos de hacer con el sufrimiento y el no necesariamente —que subrayo— es un interrogante que se desprende de las interrupciones y obstáculo a un análisis. Se tratará en definitiva de ¿una sujeción deliberada del sujeto al dolor, preferido a un cambio que se siente como un renunciamiento insoportable? pregunta de Jean Bertrand Pontalis, en el libro mencionado anteriormente, que orienta el interrogante del enunciado cuando el dolor se hace síntoma.

Allí entonces retomo de *Inhibición, síntoma y angustia* las cinco resistencias que Freud sitúa en el texto: Las tres resistencias del yo: resistencia de la represión, de la transferencia y de la ganancia secundaria de la enfermedad que integra el síntoma al yo. La cuarta es la resistencia

⁹⁶ LACAN, J. (1962-63) “La angustia”, *Op. Cit.*, supra, nota 9, p. 50.

⁹⁷ *Ibidem*, p. 165.

⁹⁸ BAÑOS, L., “La angustia en la dirección de la cura”, *Op. Cit.*, supra, nota 1, p. 9.

del ello, cuya necesidad es elaborar y de allí, extraigo la quinta, aquella que es el mayor obstáculo y más poderoso que se opone a todo éxito e intento de curación, la resistencia del súper yo. “Se trata de la más oscura, pero no siempre la más débil”⁹⁹ resistencia inconsciente del súper yo, que brota de la conciencia de culpa o necesidad de castigo. Ahí, entonces está la pulsión de muerte, el dolor que se exterioriza en el hecho clínico de ese comportamiento tan extraño en el trabajo analítico que Freud llamó *Reacción Terapéutica Negativa*.

Este fenómeno clínico muestra que la mejora parcial de un síntoma refuerza el padecer del enfermo. Allí, se actúa en la transferencia, la insatisfacción y el empeoramiento del estado, cuando el médico da esperanza y se muestra contento por la marcha del tratamiento.

En ese padecimiento que se presenta en las neurosis graves, algo se opone a la curación y se teme como inminencia del peligro. Allí lo que prevalece no es la voluntad de curar, sino la necesidad de estar enfermo. Esta necesidad vela y muestra al mismo tiempo el obstáculo más poderoso de la resistencia que es *la inaccesibilidad narcisista*¹⁰⁰, la actitud negativa frente al médico y el aferramiento a la ganancia secundaria de la enfermedad. Para Freud se trata de un factor moral, de un sentimiento inconsciente de culpa aunque en *El problema económico del masoquismo* rectifica el término por la inadecuación en llamar inconscientes a los sentimientos, nombrándolos como necesidad de castigo.

En la necesidad de castigo, el yo halla satisfacción en la enfermedad y el enfermo no quiere renunciar al castigo del padecer. La mudez de la culpa no le dice que es culpable, sino que está enfermo y esto sólo se exterioriza en la resistencia a la curación.

Mudez de la desmezcla pulsional y de la severidad del súper yo, caldo de cultivo de la pulsión de muerte que puede cesar, dice Sigmund Freud, cuando la sustituye una enfermedad orgánica o un matrimonio desdichado. ¿Se trata de un acotamiento de goce o más allá del principio de placer que alivia al sujeto del padecer? ¿La angustia se sumerge bajo el grito del tormento y padecer del cuerpo?

La resistencia en estos síntomas bajo los cuales se trama la gravedad de la neurosis, hace escuchar que la culpa que exterioriza la necesidad de estar enfermo deriva del conflicto entre el yo y súper yo e ideal del yo, en la conformación estructural del aparato psíquico.

Allí la posición especial del súper yo deriva de las identificaciones de objetos resignadas del complejo de Edipo, pero fundamentalmente de la identificación inicial, la introyección de la pareja parental.

Esta operación se realiza por medio de la desexualización de este vínculo y desviando las metas sexuales, en el tiempo en que el yo era endeble y por ello lo pone en relación con las adquisiciones filogenéticas del ello, con anteriores formaciones yoicas que dejaron sus sedimentos en el ello, pudiendo subrogar al yo frente al ello.

Por eso el súper yo heredero del complejo de Edipo, pero también abogado del ello, conserva el poder y la severidad de las personas introyectadas que siguen ejerciéndolo después que dejaron de ser objeto de las mociones del ello. Poder y severidad que se vuelven indeterminados y en los cuales ejercen influjos personas elegidas por el sujeto como autoridades y maestros, conformando el arquetipo del querer alcanzar del yo.

⁹⁹ FREUD, S. (1926) “Inhibición, síntoma y angustia”, *Op. Cit.*, supra, nota 2, p. 149.

¹⁰⁰ FREUD, S. (1923) “El yo y el ello”, en FREUD, S., *Obras completas*, Volumen XIX, Buenos Aires: Amorrortu, 1992, p. 51.

Hemos atribuido al súper yo la función de la conciencia moral, reconocido en el sentimiento de culpa la expresión de una tensión entre el yo y el súper yo. El yo reacciona con sentimientos de culpa (angustia de la conciencia moral) ante la percepción de que le dirige su ideal, su súper yo.¹⁰¹

La necesidad de castigo ligada a la culpa, “es el resto difícil de reconocer de un vínculo amoroso resignado”.¹⁰²

La resignación de un vínculo amoroso implica en este acto la operación de identificación. En Sigmund Freud esta operación es el mecanismo de todo proceso de duelo y por ello opera en tanto haya posibilidades de inscripción de la pérdida del objeto.

Allí el sujeto no se identifica directamente con otro, sino mediante una doble mediación: con el rasgo del objeto y el objeto en tanto perdido, por lo tanto circunscribe una falta.¹⁰³

Al circunscribirse una falta por el proceso de duelo, lo imaginario deja de funcionar como sostén y ocultamiento en la estructura del objeto “a”, que es nada. Objeto disimulado en el Otro y cuya falta devela que el Otro no dispone de él. Por lo tanto está perdido para el Otro y para el sujeto.

El duelo muestra por ello la inexistencia del Otro y el objeto amable destinado a obturar dicha inexistencia nunca será suficiente.

En este punto reside la importancia de lo que Jaques Lacan llama identificación simbólica fundante del sujeto, que opera con un rasgo del objeto perdido y se distingue de la identificación imaginaria constitutiva del yo *moi*.

En la relación del sujeto con la identificación hay un movimiento dialéctico de fijación y separación y por ello aparecen los ideales, aunque la operación no se reduzca a este plano. Este movimiento fue trabajado por Jaques Lacan en *Problemas cruciales* como el aserto de certidumbre anticipada en el tercer tiempo: de concluir. Gracias a una anticipación, el sujeto concluye.

Los tiempos se ordenan en tres tiempos dialécticos: el instante de la mirada, primero, el instante de comprender, segundo y el tercero, de concluir.

Llamamos identificación a ese punto de detención en el movimiento que se orienta hacia el objeto de deseo y es homólogo a la anticipación del sujeto y a la conclusión del aserto en un acto sintomático.¹⁰⁴

Esta dialéctica del movimiento identificatorio se abre nuevamente en los dos tiempos del duelo, que no termina de concluir sin la aparición de la angustia necesaria para producir un cambio en la estructura del sujeto. Que pase de ser un síntoma a tener un síntoma.

Duelo original y estructural por el falo. Duelo que jamás podrá ser tramitado y supone la pérdida en el origen. Esa pérdida que el sujeto podrá contar *a posteriori* como incontable en la cuenta —ya no como origen— retorna en la castración inscribiéndose como falo negativizado.

¹⁰¹ FREUD, S. (1923) “Problema económico del masoquismo”, en FREUD, S., *Obras completas*, Volumen XIX, Buenos Aires: Amorrortu, 1992, p. 172.

¹⁰² FREUD, S. (1923) “El yo y el ello”, *Op. Cit.*, supra, nota 18, p. 51.

¹⁰³ BAÑOS, L., “La angustia en la dirección de la cura”, *Op. Cit.*, supra, nota 1, p. 22.

¹⁰⁴ *Ibidem*, p. 23.

Si el pasaje del sujeto de ser síntoma a tener un síntoma es efecto de un cambio de posición subjetiva por un análisis, veremos que la reacción terapéutica negativa como fenómeno clínico es una objeción a este enunciado, a la instalación de la transferencia. Por otro lado si este cambio implica un duelo en dos tiempos ¿ese fenómeno muestra una detención en los tiempos del duelo?

La *Reacción Terapéutica Negativa* se presenta como un rechazo a este cambio de posición subjetiva, ubicando al sujeto en un goce super yoico desde el cual se produce un rechazo a decir, recibir cualquier don del Otro, porque no se puede soportar asumir una deuda con el padre. Es decir, la castración del Otro y la del sujeto.

Ante ese rechazo implacable de recibir cualquier don del Otro, el sujeto anhela la punición, efecto del desanudamiento de lo real, de lo simbólico y lo imaginario, que irrumpe como goce superyoico, culpa muda que procura el padecer, verdadero cierre de las pulsaciones del inconsciente, estocada fatal de la pulsión de muerte.

Lacan reitera que la *Reacción Terapéutica Negativa* es la maldición asumida de: “la vida no quiere curarse”. Así ese obstáculo a la transferencia, si es solidario a la estructura misma: ¿limita el análisis?

Si recordamos en Freud el concepto de repetición, leeremos que aparece ligado a la transferencia, aunque no termine de reducirla a ese concepto y se encuentra ahí donde el discurso alcanza su límite: algo se le sustrae al sujeto. Por tanto, se repite sin recordar. No se trata de no poder recordar, sino de lo real imposible, donde el trabajo, lejos de dirigirse a llenar la laguna del recuerdo, apunta a construir lo que le falta al recuerdo: la falta.

La falta es lo que le falta al recuerdo —construir lo que a la repetición se le sustrae—, el motor de la angustia neurótica.

A modo de conclusión retomaremos ese recorrido de Freud en *Yo y el ello* donde propone que una vía de trabajo posible sería que el analista podría ocupar ese lugar del ideal del yo para el sujeto, aunque contrario a las reglas del análisis, porque despierta las más fuertes reacciones patológicas. Ahí el enfermo tiene la libertad de decidir en esta forma u otra cualquiera.

La libre elección del sujeto nos permite pensar en la posibilidad de franquear la castración en análisis, pero también en los límites del análisis y en el sujeto, haciendo de ese límite la posibilidad de vivir. En este sentido, pienso la *Reacción Terapéutica Negativa* como ese modo insostenible de conformarse con ese lugar del deseo en el Otro, que puede hacer del sujeto la posibilidad de vivir en el padecer, castigarse, que hace del dolor síntoma.

Al tratarse de una elección del sujeto pienso que la clínica tiene que incluir el respeto por cada elección de goce.

Bibliografía

BAÑOS, L., “La angustia en la dirección de la cura”, en BAÑOS, L. e I. STEINBERG, *Dificultades de la práctica del Psicoanálisis*, Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2012.

FREUD, S. (1895) “Proyecto de psicología para neurólogos”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen I, Buenos Aires: Amorrortu, 2007.

FREUD, S. (1923) “Problema económico del masoquismo”, en FREUD, S., *Obras completas*, Volumen XIX, Buenos Aires: Amorrortu, 1992.

FREUD, S. (1923) “El yo y el ello”, en FREUD, S., *Obras completas*, Volumen XIX, Buenos Aires: Amorrortu, 1992.

FREUD, S. (1926) “Inhibición, síntoma y angustia”, en FREUD, S., *Obras completas*, Volumen XX, Buenos Aires: Amorrortu, 1996.

LACAN, J. (1962-63) *El Seminario. Libro 10. La angustia*, Buenos Aires: Paidós, 1987.
PONTALIS, J-B., *Entre el sueño y el dolor*, Buenos Aires: Sudamericana, 1978.

Enigma y duelo
Patricia Fochi
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: Maestría de la Maestría en Psicoanálisis (Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario).

Resumen

El presente trabajo aborda el estatuto nosológico del duelo en psicoanálisis abrevando en las fuentes clásicas sobre el tema. Partiendo del aserto freudiano: “El duelo es un gran enigma”, interroga su relación con lo patológico y lo normal, y lo conecta con otra afirmación de Freud sobre el duelo como *total descalabro*.

El duelo subsumiría, en tanto enigma, lo heteróclito de las versiones que el mismo conlleva en la tradición occidental: no hay cifrado que valga ante la muerte. Un recorrido sobre el término *enigma* propicia ese hilo argumentativo.

El duelo conecta *cosas imposibles*: revela el estatuto endeble de lo simbólico en su radicalidad cuando presencias y ausencias pierden sus contornos definidos. Su carácter inasible respecto de lo conceptual y profundamente heterogéneo respecto de las contradicciones que subsume, lo impiden. Resiste a cualquier pretensión de intentar aprehenderlo con una teoría.

La posibilidad de leer esa resistencia propenderá a estimular una posición crítica sobre textos psicoanalíticos que parecen haber perdido la capacidad de producir sentidos nuevos no sólo en el ámbito académico.

Palabras clave: duelo - norma - enigma - esfinge - imposible

Lo Normal

Somos Edipo y de un eterno modo
la larga y triple bestia somos, todo
lo que seremos y lo que hemos sido.

Nos aniquilaría ver la ingente
forma de nuestro ser; piadosamente
Dios nos depara sucesión y olvido.

J. L. Borges, *Edipo y el enigma* (fragmento)

En *Duelo y Melancolía*, Freud ubica al duelo como la referencia normal cuando lo distingue de la melancolía que es el eje fuerte del texto y cuya connotación patológica resulta indiscutible. Plantea:

(...) a pesar de que el duelo trae consigo graves desviaciones de la conducta normal en la vida, nunca se nos ocurre considerarlo un estado patológico ni remitirlo al médico para su tratamiento. Confiamos en que pasado cierto tiempo se lo superará.¹⁰⁵

105 FREUD, S., (1917 [1915]) “Duelo y Melancolía”, en FREUD, S., *Obras Completas*, T XIV, Buenos Aires: Amorrortu, 1986, pp. 242 - 243.

Los términos psiquiátricos y psicológicos utilizados en el texto freudiano para la descripción del duelo se desplazan sin aspiraciones de precisión, brindando los lineamientos generales sobre el tema. Palabras como *estado*, *reacción*”, *proceso*, *trabajo*, *cuadro*, *formación de compromiso*, *duelo patológico* (empleado como sinónimo de obsesivo) y *conducta*, se entranan con la naturalidad del uso de un léxico sin mayores pretensiones conceptuales.

Manuales psiquiátricos ensayaron definiciones diversas sobre estado de aflicción, reacción adaptativa o desadaptativa, el sentimiento de pérdida, luto, elaboración, respuesta normal, carácter predecible y muchas otras para construir indicadores que les permitieran a sus lectores (médicos en general) obrar con las personas en duelo. La prescripción ha sido rotunda: ninguna. Es normal.

El duelo no es considerado un trastorno mental por el *DSM-IV*¹⁰⁶, si bien le tiene reservado un lugar posible en la categoría diagnóstica: “Problemas adicionales que también pueden ser objeto de atención clínica pero que no lo son necesariamente”.

El duelo se escabulle en psicoanálisis de las encerronas clasificatorias tanto médicas como psicológicas. ¿El duelo resiste a la psicopatología? ¿Resiste, quizás, por omisión? Salir indemne de la calificación patológica no es desdeñable, si bien puede favorecer ciertas posturas acríicas sobre alguno de sus aspectos. Cuestión señalada por Allouch en su libro sobre la erótica del duelo,¹⁰⁷ libro en el que su autor sacude con una exhaustiva lectura la modorra de un texto que había permanecido intacto durante casi una centuria. Su aporte valoró la preocupación de Lacan por el duelo e interrogó repetidas afirmaciones indiscutidas desde *Duelo y melancolía* hasta la actualidad.

¿El duelo en psicoanálisis adolecería de normalidad?

Foucault en *Los anormales*¹⁰⁸, leyendo a Canguilhem en *Lo normal y lo patológico*,¹⁰⁹ afirma que la norma no se define en absoluto como una ley natural, sino por el papel de exigencia y coerción que es capaz de ejercer con respecto a los ámbitos en los que se aplica. Portadora de una pretensión de poder –no de un principio de inteligibilidad– es un elemento desde el que se funda y se legitima cierto ejercicio. Canguilhem considera que la definición de lo normal y lo patológico no pasa por lo estadístico. La normalidad es un juicio de valor, una *noción límite* cuya propiedad consiste en definir la máxima capacidad física o psíquica de un ser.

Lacan en *El deseo y su interpretación*,¹¹⁰ plantea que no alcanza con que alguien muera o se separe para considerar que existe un objeto perdido registrable como faltante. No comparte la eficacia inmediata de la prueba de realidad freudiana e introduce la necesidad de *problematizar* el tema afirmando que: “el problema del duelo es el problema del objeto”. Nada se da por sabido: ni qué sería la pérdida de un objeto, ni qué implicaría que un objeto esté constituido como perdido, ni de qué objeto podría tratarse.

Ya había situado la complejidad de la inscripción de la pérdida del objeto escrita como falta desde la perspectiva de los tres registros R, S, I (Privación, Castración, Frustración) en el

106 *DSM IV. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, Barcelona: Masson, 1995.

107 ALLOUCH, J., *Erótica del duelo en tiempos de la muerte seca*, Buenos Aires: El cuenco de plata, 2006.

108 FOUCAULT, M., *Los anormales*, Buenos Aires: FCE, 2010.

109 CANGUILHEM, G., *Lo normal y lo patológico*, México: Siglo Veintiuno, 1978.

110 LACAN, J., (1958-1959), *El Seminario. Libro 6. El deseo y su interpretación*, (Inédito).

Seminario 4,¹¹¹ estableciendo discriminaciones importantes para el trabajo analítico. En el *Seminario 6* articula el duelo con el deseo y el Complejo de Edipo e inaugura la relación del duelo con el falo, que llegará a desarrollar más profundamente en el *Seminario 10, La Angustia*.

Los términos: *patológico* y *normal* se vuelven prescindibles e inconsistentes en la propuesta problematizada de Lacan sobre el duelo. Sin embargo, sus esfuerzos no alcanzaron a arrancar al duelo de su lugar en la tradición analítica, ni a elevarlo al estatuto de problema en las subsiguientes publicaciones. El duelo siguió en el lugar de la norma y se convirtió en un nombre *consensuado* de la pérdida del objeto. Esta última, curiosamente, logró una altísima valoración moral entre los psicoanalistas, una suerte de prestigio positivo y consistente que contradice lo que denota.

Una Contradicción

Un oscurecer explicando y un explicar oscureciendo,
según las palabras de un Tratado del siglo XVII
Giorgio Agamben, *Estancias*.

Mientras Freud en *Duelo y Melancolía* afirma “si esta conducta no nos parece patológica, ello sólo se debe a que sabemos explicarla muy bien”,¹¹² en un artículo contemporáneo, *La Transitoriedad*¹¹³, sostiene:

El duelo por la pérdida de algo que hemos amado o admirado parece al lego tan natural que lo considera obvio. Para el psicólogo, empero, el duelo es un gran enigma, uno de aquellos fenómenos que uno no explica en sí mismos, pero a los cuales reconduce otras cosas oscuras.¹¹⁴

Ambas afirmaciones son contrarias entre sí: “sabemos explicarla muy bien” por un lado, y “uno de aquellos fenómenos que uno no se explica en sí mismos”, por el otro. Comparten una curiosa contundencia, la primera sostenida en el descanso del valor de la explicación que hace norma, la segunda en el misterio del enigma que resguardaría al duelo de un abordaje obvio, ya que “uno” no se lo “explica”.

El lugar de la explicación insiste en ambas frases justificando posiciones que tensan pero también distribuyen el abordaje del duelo freudiano entre lo explicable y lo inexplicable, si bien la dimensión del enigma no ha sido evidentemente resaltada dada la pregnancia del impacto que el artículo “Duelo y melancolía” ha tenido en la tradición psicoanalítica.

El enigma

Evoquemos por un instante a la Esfinge como pregunta y al hombre como respuesta
Maurice Blanchot, *La pregunta más profunda*

111 LACAN, J., (1956-1957), *El Seminario. Libro 4. La relación de objeto*, Buenos Aires: Paidós, 1994.

112 FREUD, S., (1917 [1915]) “Duelo y Melancolía”, *Op. Cit.*, supra, nota 1, p. 242.

113 FREUD, S., (1917 [1915]) “La transitoriedad”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen XIV, Buenos Aires: Amorrortu, 1986, pp. 305 -331.

114 *Ibidem*, p. 310.

Giorgio Colli, en *El nacimiento de la filosofía*,¹¹⁵ cuenta que el testimonio más antiguo en que aparece la palabra *enigma* se encuentra en un fragmento de Píndaro que dice: “El enigma que resuena desde las feroces mandíbulas de la virgen”¹¹⁶ y remite al mito tebano de la Esfinge.

El autor ubica una diversidad de elementos, discordantes entre sí, que en la tradición occidental se relacionan estrechamente con el enigma. Mencionaremos algunos: la crueldad como conexión entre los dioses y el hombre; la relación del enigma con la adivinación a la que en ocasiones se reduce y de la que, a su vez, tiende a separarse desde muy temprano; y cierta distancia de la esfera divina de la que procede para convertirse en objeto de una lucha humana por la sabiduría, aún desde plena época arcaica.

Aristóteles se refiere al enigma en *La Retórica* y en *La Política*, ubicando –según Colli– su importancia en la tradición. Su definición se aleja de un fondo religioso o sapiencial: “El concepto del enigma es éste: decir cosas reales juntando cosas imposibles”.¹¹⁷ Lo que sugiere formular una contradicción para indicar algo real, pero sin utilizar palabras en su significado ordinario: hay que recurrir a la metáfora. El uso de la metáfora estaría relacionado con el origen de la sabiduría.

Aristóteles cuenta que Homero interrogó al oráculo para saber quiénes eran sus padres y cuál era su patria, y éste le respondió: “La isla de Ios es patria de tu madre, y te acogerá cuando mueras; pero tú guárdate del enigma de los hombres jóvenes”. Homero llegó a Ios, sentado en un escollo, vio a unos pescadores que se acercaban, les preguntó si tenían algo. No habían pescado nada, en cambio se dedicaban a despiojarse, y le dijeron: “Lo que hemos agarrado lo hemos dejado, lo que no hemos agarrado lo traemos”. Los pescadores aludieron con un enigma al hecho de haber matado y arrojado a los piojos atrapados, mientras llevaban encima a los restantes. Por su incapacidad para resolver el enigma Homero murió de aflicción.

El enigma sigue siendo un peligro extremo. Su terreno se liga a otros elementos: el agonismo humano por la sabiduría y el enigma como trampa perversa. Y, a su vez, exhibe el profundo e irrisorio “contraste entre la trivialidad, en la forma y en el contenido de esos enigmas y el carácter trágico de su resolución”.¹¹⁸

Edipo en contrapunto con Homero, señala otro elemento a resaltar: el choque entre el misterioso enigma de la Esfinge y la transparencia de su desciframiento. Aunque conserve un costado místico, esotérico y perturbador que subraya lo oscuro de la palabra. Ya que “la palabra es algo diferente de lo que entiende quien habla, por lo tanto, es necesariamente oscura”¹¹⁹ y sugiere “la intrusión en la esfera humana de algo perturbador, inexplicable, irracional, trágicamente absurdo”.¹²⁰

Heráclito, en absoluto preocupado por la muerte insensata de Homero, manifiesta su intranquilidad por el hecho de que Homero se hubiera dejado engañar. Los hombres son

115 COLLI, G., *El nacimiento de la filosofía*, Buenos Aires: Tusquets, 2010.

116 *Ibidem*, p. 55.

117 *Ibidem*, p. 60.

118 *Ibidem*, p. 56.

119 *Ibidem*, p. 58.

120 *Ibidem*, p. 57.

engañados con respecto al conocimiento de las cosas manifiestas porque creen que son reales cuando en realidad no lo son. Heráclito condena el hecho de transformar la aprehensión sensorial en algo estable, existente fuera de nosotros. Cualquier elaboración de las impresiones sensoriales en un mundo de objetos permanentes es ilusoria. Heráclito no sólo utiliza la formulación antitética en la mayoría de sus fragmentos, sino que sostiene que el propio mundo que nos rodea es un tejido ilusorio de contrarios.

Thomas de Quincey en *La esfinge tebana*,¹²¹ plantea que *Edipo Rey*,¹²² inmortalizado por Sófocles, posee algo que no encaja con el tono general de profundidad de la obra, y ello no es otra cosa que el enigma mismo de la Esfinge. Un tanto en broma, un tanto en serio, afirma que la Esfinge se satisfizo demasiado fácil con la respuesta. La solución al enigma no es la solución, al menos no la única ni la mejor. Todos los grandes misterios, las profecías, admiten más interpretaciones. Según de Quincey, se ha llegado a un *ennoblecimiento* del enigma, junto con su idealización, que lo transforman en un enigma doble cuyo sentido es exotérico, evidente para todo el mundo, y también, tiene un sentido esotérico, oscuro, sugerido *conjeturalmente* después de miles de años, y posiblemente ignorado tanto para Edipo como para la Esfinge.

Giorgio Agamben en *Estancias*,¹²³ plantea que en la interpretación psicoanalítica del mito edípico, el episodio de la Esfinge queda “obstinadamente en la sombra”. Edipo...

resuelve del modo más simple el enigma propuesto por las mandíbulas feroces de la virgen, mostrando el significado escondido detrás del significante enigmático, y sólo con eso precipita al abismo al monstruo mitad humano, mitad fiera. La enseñanza liberadora de Edipo es que aquello que hay de inquietante y tremendo en el enigma desaparece inmediatamente si se vuelve a llevar su decir a la transparencia de la relación entre el significado y su forma, del que sólo en apariencia logra escapar.¹²⁴

El autor afirma que la propuesta de la Esfinge no era la revelación de la significación oculta del significante enigmático, considerando esa perspectiva como una suerte de diversión degradada que tomaría la forma de un acertijo. Confrontarse a la Esfinge implicaba un riesgo mortal. Así, *la culpa* de Edipo no pasaría tanto por el incesto sino por un potenciamiento de la interpretación con un discurso claro y una pretensión de transparencia que borraría la resistencia a la significación que implica la barra entre el significado y el significante.

Según Agamben:

Como el laberinto, como la Gorgona y como La Esfinge que lo profiere, el enigma pertenece en efecto a la esfera de lo apotropaico, es decir de una potencia protectora que rechaza lo inquietante atrayéndolo y asumiéndolo dentro de sí (...) La Esfinge (...)

121 DE QUINCEY, T., *El enigma de la esfinge*, Buenos Aires: La Cebra, 2013.

122 SÓFOCLES, “Edipo Rey”, en SÓFOCLES, *Tragedias Completas*, Barcelona: Ediciones B, 1989, pp. 181 - 226.

123 AGAMBEN, G., “Lo propio y lo impropio”, en AGAMBEN, G., *Estancias*, Valencia: Pre-Textos, 2006, pp. 237- 253.

124 *Ibidem*, p. 232.

proponía un decir en el que la fractura original de la presencia era aludida en la paradoja de una palabra que se acerca a su objeto manteniéndolo indefinidamente a distancia.¹²⁵

Si la versión psicoanalítica de Edipo borra esa esfera apotropaica y esa fractura original que abisma la distancia entre la palabra y el objeto instalando una versión de héroe civilizado del protagonista, y con ella, un modelo de interpretación duradero de lo simbólico, se hará necesario acudir a otros modelos occidentales para abordar el estatuto del símbolo. Ahí, tanto Agamben como Colli, acuden a Heráclito y a Aristóteles cuando se apoya en aquél, definiendo el enigma como “un conectar cosas imposibles”. Para Heráclito el significar es siempre enigmático y apunta a la palabra instituyendo el acercamiento entre los contrarios y creando oxímoros donde los opuestos no se excluyen sino que señalan hacia su invisible punto de contacto.

El duelo es un gran enigma

Freud de entrada, inficiona La Esfinge
Luis Gusmán, *La pregunta freudiana*.

El duelo, “total descalabro” (expresión de Freud en *De guerra y de muerte*¹²⁶) subsume en tanto enigma lo heteróclito de las versiones que el enigma conlleva en la tradición occidental: no hay cifrado que valga ante la muerte. Cualquier explicación se vuelve irrisoria, fútil, absurda, insuficiente, pueril, produce la degradación de un misterio a la forma de un acertijo gratuito. ¿Sabemos lo que decimos cuando hablamos de duelo? La explicación exige la sabiduría de la historia de los hombres que no saben qué hacer con ella, se refugia en lo apotropaico, coquetea con lo esotérico, lo oscuro, lo sagrado, lo intocable, lo inverosímil, lo abyecto.

El duelo escribe (con el dolor, la desesperación, la sepultura, los epitafios, con alucinaciones, supersticiones, fantasmas, certificados de defunción, pesadillas y sueños, con incredulidad, no sin perplejidad, con los cadáveres, los rituales, la locura, el llanto, los recuerdos, las convenciones sociales, los fenómenos siniestros, con falofanías, con relatos repetidos una y otra vez) lo imposible de escribir.

El duelo conecta “cosas imposibles”. Esa fractura entre el objeto y la palabra. Esa articulación estallada entre la carne, el inconsciente y el espejo. Ese abismarse el artificio que ligaba el cuerpo vivo del otro al falo, exhibiendo que no hay intersubjetividad: la realidad humana es fantasmática. Revela la endebles de lo simbólico en su radicalidad ahí cuando las presencias y las ausencias pierden sus contornos definidos. Expone, con Heráclito: “que cualquier elaboración de las impresiones sensoriales en un mundo de objetos permanentes es ilusoria”.

El duelo resiste no sólo a la psicopatología y a la significación, sino “a cualquier intento de teorización”, expresión esta última de Juan Ritvo en su artículo “Clínica del duelo. El duelo incurable”.¹²⁷ El duelo resiste al Inconsciente, pues la muerte no se escribe en él. Bajo la

125 *Ibidem*, p. 233.

126 FREUD, S., (1917 [1915]) “De guerra y muerte. Temas de actualidad” en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen XIV, Buenos Aires: Amorrortu, 1986, pp. 273 – 303.

127 RITVO, J., “Clínica del duelo. El duelo incurable”, en *ImagoAgenda*, Buenos Aires, Septiembre de 2007, <<http://www.imagoagenda.com/articulo.asp?idarticulo=181>> [Consulta: 4 de Agosto de 2013].

tradicón psicoanalítica de su ubicación en *lo normal* olvidamos que el estatuto del duelo en psicoanálisis no corresponde a ningún lugar formal de ningún cuadro clasificatorio. Ni siquiera funciona como lo opuesto a la melancolía, ya que en el marco de una organización nosológica freudiana, esta última ingresa en la lógica de las psiconeurosis narcisistas que se diferencian de las psiconeurosis de transferencia y de las neurosis actuales. No podríamos definirlo exclusivamente como síntoma, reacción, estado, conducta, episodio, función, fenómeno o trabajo. El duelo no tolera semejante generalización ni tamaña especificidad. Con *duelo* tampoco decimos *neurosis*, *psicosis* ni *perversión*. Su carácter atópico respecto de lo clasificatorio, inasible respecto de lo conceptual y profundamente heteróclito respecto de las contradicciones que subsume, lo impiden. El duelo es un nombre de lo imposible de la muerte para el hombre. El duelo, total descalabro, es un gran enigma.

Bibliografía

- AGAMBEN, G., “Lo propio y lo impropio”, en AGAMBEN, G., *Estancias*, Valencia: Pre-Textos, 2006, pp. 237- 253.
- ALLOUCH, J., *Erótica del duelo en tiempos de la muerte seca*, Buenos Aires: El cuenco de plata, 2006.
- BLANCHOT, M., “La pregunta más profunda”, en BLANCHOT, M., *El diálogo inconcluso*, Caracas: Monte Ávila, 1974.
- CANGUILHEM, G., *Lo normal y lo patológico*, México: Siglo Veintiuno, 1978.
- COLLI, G., *El nacimiento de la filosofía*, Buenos Aires: Tusquets, 2010.
- FOUCAULT, M., *Los anormales*, Buenos Aires: FCE, 2010.
- FREUD, S., (1917 [1915]) “Duelo y Melancolía”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen XIV, Buenos Aires: Amorrortu, 1986.
- FREUD, S., (1917 [1915]) “La transitoriedad”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen XIV, Buenos Aires: Amorrortu, 1986.
- FREUD, S., (1917 [1915]) “De guerra y muerte. Temas de actualidad” en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen XIV, Buenos Aires: Amorrortu, 1986.
- GUSMÁN, L., *La pregunta freudiana*, Buenos Aires: Paidós, 2011.
- LACAN, J., (1958-1959), *El Seminario. Libro 6. El deseo y su interpretación*, (Inédito).
- LACAN, J., (1956-1957), *El Seminario. Libro 4. La relación de objeto*, Buenos Aires: Paidós, 1994.
- LACAN, J., (1962-1963) *El Seminario. Libro 10. La Angustia*, Buenos Aires, Paidós, 2010.
- MARTÍNEZ, T. E., *Purgatorio*, Buenos Aires: Alfaguara, 2009.
- DE QUINCEY, T., *El enigma de la esfinge*, Buenos Aires: La Cebra, 2013.
- RITVO, J., “Clínica del duelo. El duelo incurable”, en *ImagoAgenda*, Buenos Aires, Septiembre de 2007, <<http://www.imagoagenda.com/articulo.asp?idarticulo=181>> [Consulta: 4 de Agosto de 2013].
- SÓFOCLES, “Edipo Rey”, en SÓFOCLES, *Tragedias Completas*, Barcelona: Ediciones B, 1989.

Posibles relaciones entre procesos filiatorios y juego simbólico en niños con diagnóstico de deficiencia cognitiva, genética u orgánica

Valeria Bearzotti, Cristina Ronchese y María Laura Yorlano
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: PSI 215 “Juego simbólico y procesos filiatorios en niños con diagnóstico de deficiencia cognitiva genética u orgánica”. Directora: Dra. Inés Rosbaco.

Resumen

Este año continuamos abriendo caminos en relación con la investigación que nos ocupa, la cual se propone indagar y analizar las articulaciones posibles entre procesos filiatorios y juego simbólico en niños con diagnóstico de deficiencia cognitiva de causa genética u orgánica. Como marco teórico referencial nos basamos en el psicoanálisis. La metodología es de corte cualitativo, en base a una mirada centrada en la comprensión e interpretación del tema. La primera etapa de la investigación consistió en un rastreo conceptual en la bibliografía pertinente. Posteriormente, se diagramó e implementó un dispositivo lúdico grupal que se llevó a cabo en la Escuela Especial N° 2050 de la ciudad de Rosario con niños que estaban atravesando el primer ciclo de la escolaridad primaria. Paralelamente se realizaron entrevistas con las docentes, directivos de la escuela y padres de los niños. Consideramos la niñez como el tiempo de estructuración psíquica, anudamiento RSI en el que se entran tiempos lógicos y cronológicos. Pensamos que el juego tiene un lugar imprescindible en dicho proceso constitutivo, entendiéndolo como el escenario en el que el niño se apropia de los significantes que lo marcaron. En la deficiencia, observamos que ocurre una conmoción en el narcisismo de los padres que pone en cuestión el *lazo filiatorio*.¹²⁸ En estos casos, nos encontramos con “etiquetas”, “diagnósticos médicos”, “mediciones de C.I.” que catapultan la posibilidad de que un niño realice un despliegue lúdico, ya que, se lo ubica en un lugar del que no puede escabullirse, una realidad inamovible, y precisamente, aparece en menos su posibilidad de simbolizar, de metaforizar, notándose un predominio de la literalidad y la estereotipia. Poder jugar implica que el sujeto pueda amarrarse a una creencia, a una ficción. La posibilidad o imposibilidad de jugar no está condicionada por la herencia y la condición biológica. Podría pensarse entonces, que la imposibilidad de jugar, tan común en niños con deficiencias, es más bien consecuencia de los efectos que la patología tiene sobre ese Otro con el que el niño se encuentra apenas nace.¹²⁹ Creemos necesario reflexionar acerca de la posible función de la escuela en relación con los procesos filiatorios, específicamente, en aquellos casos en los cuales el diagnóstico hace mella en el recorrido de las operaciones constitutivas por las que cada niño debería transitar. Abordaremos los siguientes interrogantes: el diagnóstico de deficiencia cognitiva ¿compromete de algún modo los procesos filiatorios estructurantes del psiquismo? ¿Qué relaciones pueden establecerse entre procesos filiatorios y juego simbólico?

¹²⁸ CORIAT, E., *El Psicoanálisis en la clínica de bebés y niños pequeños*, Buenos Aires: Editorial de la Campana, 1996.

¹²⁹ Cfr. LEVIN, E., *La función del hijo*, Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.

En estos casos, ¿el juego simbólico presenta dificultades en su surgimiento y/u organización? ¿Puede la escuela sostener una función subjetivante, en un sentido filiatorio, en niños entrapados en dichas problemáticas?

Palabras clave: deficiencia cognitiva - juego simbólico - procesos filiatorios - escuela

Lucio pasa mucho tiempo acostado en el piso, debajo de una silla o del escritorio, sin tener puestas las zapatillas. Por momentos, huele sus pies y, sonriendo, busca con su mirada a algún otro que acuda a su provocación lúdica. Si ello ocurre, la escena se despliega con risas y placer...

Durante el juego de imitar animales (“hacer como si”), Lucio, se encuentra parado junto a la ventana, escondiéndose detrás de la cortina, y apareciendo luego con una sonrisa mientras dice “¡aca etá!”, sosteniendo así un despliegue de fort-da insistente. Una de las coordinadoras le pregunta si quiere hacer la mímica del animal dibujado en la tarjeta que le muestra, es decir, lo convoca personalmente a jugar y Lucio le dice: ¡Miauuuu!, en alusión al gato que allí observa.

Dibujamos las siluetas de los niños. Lucio interrumpe cada trazo que intenta delimitar su contorno. Los trazos toman forma de flecos, no se cierran, queda dibujada una silueta abierta, sin una marca que contenga. No hay adentro ni afuera, es un solo espacio, confuso. Sin embargo, es capaz de reconocer y nominar algunas partes de su cuerpo, “e pié”, “e mano”.

Tras dichas viñetas, ¿en que niño estás pensando? ¿Cuántos años tiene? ¿Qué momento de constitución psíquica atraviesa? ¿Qué operaciones lógicas han ocurrido ya? Y ¿Cuáles no se han dado aún?

Encontramos allí expresiones primarias de las operatorias precursoras del juego simbólico. Pero Lucio, tiene ocho años... un diagnóstico y muchas historias.

Nos preguntamos qué ha ocurrido en la historia de Lucio, qué ha sucedido con el entramado de sus tiempos lógicos y cronológicos constitutivos. ¿Habrá incidido, de alguna manera, en los avatares de su estructuración psíquica, el portar un diagnóstico de síndrome de “X frágil”? ¿Con qué Otro y con qué otros ha contado Lucio para su constitución?

Nos encontramos con discursos diversos y múltiples que forman el entramado de la historia de Lucio. Dicen de él: su abuela, su mamá, su maestra, la directora, la psicóloga de la escuela. ¿Cuáles son los significantes que finalmente lo representarán a Lucio? ¿Podrá elegir? ¿Serán impuestos? ¿Habrá muchos, habrá pocos, serán posibilitadores o, por el contrario, aplastantes? ¿Qué ha acontecido hasta hoy en la historia de Lucio?

Estos son algunos de los interrogantes que orientan nuestra investigación, la cual, está acreditada por la Secretaria de Ciencia y Técnica de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Rosario. Con la misma, nos proponemos indagar y analizar las articulaciones posibles entre procesos filiatorios y juego simbólico en niños con diagnóstico de deficiencia cognitiva, genética u orgánica. Para ello, tras el recorrido bibliográfico pertinente, diagramamos e implementamos un espacio de juego como dispositivo de investigación. Semanalmente, concurrimos a la Escuela Especial N° 2050, de la ciudad de Rosario (Santa Fe) y trabajamos con niños, de entre 7 y 9 años, que se encuentran transitando

el primer ciclo de escolarización primaria. Algunos de ellos portan un diagnóstico de organicidad (síndrome de Down, Síndrome de X Frágil, entre otros), otros no, aunque sí evidencian serias dificultades en la estructuración del lenguaje (la mayoría habla con palabras frase, palabras yuxtapuestas, parafasias y algunos neologismos), en el desarrollo cognitivo y en la posibilidad de iniciar y/o desplegar juego simbólico; encontrándose aún en operatorias previas.

El psicoanálisis es nuestro marco teórico referencial. Desde allí, consideramos a la niñez como un tiempo de escritura, cuyas letras edifican en una arquitectura *borromea-RSI*- el andamiaje en el que advendrá el sujeto.¹³⁰ Pensamos que el juego y el jugar ocupan un papel central e imprescindible en relación a los mecanismos fundantes de la subjetividad. No obstante, para que un niño pueda jugar es necesaria la presencia de un *marco* brindado por Otro, que contenga y sostenga la escena lúdica. Es en ese Otro donde se encarnan las figuras parentales, los significantes que marcarán una historia, la significación y el lugar simbólico otorgado a un hijo, los diferentes modos en como fue mirado, tocado, alimentado, etc. Estas marcas significantes, filiatorias, se inscriben en el cuerpo del bebé para que, en otro tiempo, éste pueda jugar y jugarse en la acción lúdica. Siguiendo a Coriat¹³¹ situamos al juego como escenario en el que el niño se apropia de los significantes que lo marcaron. Poder jugar implica que el sujeto pueda amarrarse a una creencia, a una ficción. Entendemos que la posibilidad o imposibilidad de jugar no está condicionada por la herencia y la condición biológica.

Entonces nos preguntamos: ¿qué ocurre en la deficiencia? ¿El juego debe verse necesariamente afectado? El diagnóstico de deficiencia cognitiva ¿compromete de algún modo los procesos filiatorios inherentes y necesarios a la constitución psíquica? ¿Qué relaciones pueden establecerse entre los procesos filiatorios y el juego simbólico? En estos casos, ¿el juego simbólico presenta dificultades en su surgimiento u organización?

A partir de bibliografía recorrida, situamos la hipótesis de que el nacimiento de un hijo con discapacidad puede generar obstáculos a la hora de establecer un lazo filiatorio y que el juego simbólico permanece en esa misma línea. En virtud de lo cual, es preciso suponer consecuencias en la constitución psíquica del niño. En este sentido, Coriat¹³² conceptualiza acerca de la mano que produce las inscripciones y también se pregunta sobre qué papel se sitúan esas marcaciones. El cuerpo, la superficie corporal serían el papel. Hay papeles donde se puede escribir y la tinta se desliza fácilmente, es decir, que lo que queda escrito queda nítido y claro. Pero a veces, nos encontramos con papeles donde la tinta no puede fijarse, donde la escritura se obtura, donde hay que marcar y remarcar la escritura. Hay otras circunstancias en donde por más que se intente, no hay forma de escribir una letra para que pueda ser leída por otro. Generalmente, en el campo de la discapacidad se trabaja con un cuerpo que requiere de múltiples intentos para que algo pueda ser inscripto. Sin embargo, podría pensarse, que la imposibilidad de jugar, tan común en niños con deficiencias estaría vinculada, además, a los efectos que la patología tiene sobre ese Otro con el que el niño se encuentra apenas nace.¹³³ Observamos que ocurre una conmoción en el narcisismo de los

¹³⁰ DONZIS, L., Jugar, dibujar, escribir. Psicoanálisis con niños. Rosario: Homo Sapiens, 1998.

¹³¹ CORIAT, E., *Op. Cit.*, supra, nota 1.

¹³² *Ibidem.*

¹³³ LEVIN, E., *Op. Cit.*, supra, nota 2.

padres que pone en cuestión el lazo filiatorio.¹³⁴ Con frecuencia, el Otro no puede suponer allí un sujeto, no propicia su emergencia. El síndrome, la discapacidad, cobra allí toda su relevancia y genera un deseo inconsciente de muerte respecto de ese hijo. Si se le da lugar al deseo de muerte, se abre una perspectiva sombría que puede expulsar el Nombre-del-hijo, o sea, el hijo como nombre. Si se forcluye el Nombre-del-hijo, el niño pasa a ser nombrado por la deficiencia. En ese caso, es el niño el representante de su dificultad, encarnando lo mortal en su propio cuerpo. Hay una ruptura en el encadenamiento filiatorio, queda así desinvertido, desvestido de un deseo que lo ancle a la vida. Hay quiebre filiatorio.

En estos casos, nos encontramos con *etiquetas, diagnósticos médicos, mediciones de C.I.* que anulan la posibilidad de que un niño realice un despliegue lúdico, en tanto es ubicado en un lugar del que no puede escabullirse, en una realidad inamovible, y precisamente, aparece *en menos* su posibilidad de simbolizar, de metaforizar, notándose un predominio de la literalidad y la estereotipia. Oponemos juego simbólico a estereotipia. En la estereotipia no hay historicidad, es una producción en lo real con duración indefinida. La estereotipia es la realización de la imposibilidad del jugar. Aquello que marca la experiencia del estereotipar es la ausencia del tiempo de la significación. Consiste en una duración desierta y uniforme, sin articulación ni diferencia. Según Levin¹³⁵ es inmediata e inmanente, designa lo real y marca la ausencia del sujeto. El niño, al estereotipar, crea un sistema lineal, unidireccional de equivalencias y conexiones pero sin reversibilidad, ni intercambio simbólico. Rodulfo,¹³⁶ quien aborda el jugar desde la perspectiva del significante del sujeto, sostiene que la estereotipia muestra una perturbación en la operación de construcción de superficies (primera función del jugar). Son esbozos amputados, restos de superficies mal formadas.

El juego simbólico tiene que ver con una apropiación, con la creación de una historia singular única, subjetiva. Para que esto suceda debe existir allí un deseo que circule sin detenerse. Desear implica apropiarse y aprehender en ese acto de saber subjetivo.¹³⁷ En el jugar no hay caminos prefijados, se juega a ser lo que no es, representando, ficcionando, escenificando. El juego simbólico implica movimiento, corte, salto, sorpresa. Se hace posible porque hay espacio disponible. Espacio que permite al niño crear y representarse. Ese vacío, dice Levin,¹³⁸ le permite aventurarse a jugar, aunque desconozca el deseo que lo impulsa. Nuestra propuesta es convocar a jugar, hacer lugar y tiempo de juego entre las horas de clases que transcurren, como en la estereotipia, con pizarrones escritos con palabras que poco significan para estos niños, con cuadernos que reproducen esas mismas palabras, letras, trazos que quedan sueltos, sin remitir a nada, sin ser comprendidos. ¿A quiénes se dirigen dichas enseñanzas?

Por otra parte, no podemos dejar de mencionar que la población que asiste a tal escuela (la que tiene comedor, en el que desayunan, almuerzan y meriendan) evidencia escasos recursos económicos y pareciera que también, simbólicos. Inclusive sus historias de origen y las cotidianas, están colmadas de situaciones traumáticas desubjetivantes. Observamos, además, que algunos niños se presentan no higienizados. Nos preguntamos ¿a qué lugar, a qué mundo,

¹³⁴ CORIAT, E., *Op. Cit.*, supra, nota 1.

¹³⁵ LEVIN, E., *Op. Cit.*, supra, nota 2.

¹³⁶ RODULFO, R., *El niño y el significante. Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana*, Buenos Aires: Paidós, 1993.

¹³⁷ LEVIN, E., *Op. Cit.*, supra, nota 2.

¹³⁸ *Ibidem.*

han advenido? ¿Qué se les puede ofrecer desde allí? ¿Cuán dispuestos están ellos a tomar algo nuevo que aparezca? En esta perspectiva, consideramos que la escuela podría tornarse un lugar posibilitador, subjetivante, para estos niños.

Siguiendo a Rosbaco¹³⁹ entendemos por *función subjetivante* a la “doble función de amparo y transmisión del discurso del Otro Social, que puede ejercer el sujeto-docente en tanto representante adulto de la institución, que posiciona al sujeto-niño, desde la singularidad que caracteriza a ambos, frente al conocimiento, a la autoridad, a los adultos en general y a los pares en particular”. En esta perspectiva la escuela se propone como “la institución secundaria privilegiada del espacio social para la constitución del sujeto”.

Ahora bien, en el contexto de nuestra investigación, es decir, teniendo en cuenta que los niños con los que nos encontramos empiezan a transitar las primeras operatorias constitutivas, nos surge pensar a la escuela como la primera y, en algunos casos, la única opción subjetivante con la que cuentan estos niños.

Desde una perspectiva pedagógica, Philippe Meirieu,¹⁴⁰ sostiene que una de las funciones del adulto necesaria para la educación consiste en hacer una alianza con el niño a los fines de que pueda escapar a todas las formas de influencia y de fatalidad, ayudándole a que sea distinto de lo que le imponen ser. Su rol es abrirle posibilidades insospechadas, proponerle objetos culturales que ignora, proponerle posibilidades profesionales que ni siquiera sospecha, proponerle trayectorias de vida que le permitan dejar de lado todas las fatalidades sociales y económicas y resistirse a todos estos tipos de imperio sobre él. Consideramos que los niños con alguna discapacidad suelen quedar por fuera de la posibilidad de contar con dicha función del Otro. No es difícil suponer el efecto de fatalidad que pueden generar ciertos diagnósticos de discapacidad.

El niño que presenta organicidad, para poder advenir como sujeto del deseo, debe cumplir las mismas premisas que un niño orgánicamente normal. Deberá tratar de encontrar significantes que lo representen ante y dentro del discurso familiar; es su única posibilidad de ser. La emergencia de un sujeto depende de cómo sean las marcas fundantes.

Lucio le dice *mamá* a su madre biológica y a su abuela, quien se encarga *de todo*, según dicen. Su madre, quien tiene el mismo diagnóstico genético que él, dice que cuando nació “era gordito y con ojos chiquitos, era igual a mí” pero “tiene el carácter del padre”. Afirma que cuando juegan a las cartas Lucio hace trampas como su abuelo materno: “se esconde la carta que necesita como hace mi papá”. En los otros decires que atraviesan la vida de Lucio encontramos fatalidad, dudas y contradicciones. Pero, ¿qué dice él de sí mismo? ¿Qué tomó Lucio de dichos discursos?

¹³⁹ ROSBACO, I., “La función subjetivante en la escuela. Propuesta para una reflexión crítica de la función subjetivante en contextos de vulnerabilidad social”, *Conferencia* dictada el 14 de diciembre de 2005, Encuentro Distrital, Distrito Escolar 19^a, Escuela N° 14- Av. Rabanal 2751, Buenos Aires.

¹⁴⁰ MEIRIEU, P., “Educar en un mundo sin referentes”, en <www.me.gov.ar/curriform> [Consulta: 5 de agosto de 2013].

Al respecto, la psicoanalista Norma Bruner¹⁴¹ manifiesta que hay sujetos para quienes la encrucijada que representa el diagnóstico orgánico hace destino y para quienes no. Tras lo cual se pregunta: “¿Por qué algunos llegan a holofrasear el diagnóstico orgánico al destino del sujeto y otros no, sosteniendo una relación de negación tal que permita afirmar su existencia y al mismo tiempo poder afirmar otro lugar al sujeto y al deseo? Vemos que hay elección/es en juego”.

Lucio, en determinados momentos y a pesar de sus dificultades elocutivas nos habló de su lugar, de sus tiempos, nos convocó, presenciamos e hicimos espacios a sus intentos de participar e intervenir, junto a sus compañeros, en las distintas actividades. A partir de los juegos propuestos, Lucio fue “vendedor”, fue “cliente”, fue “alguien que hablaba” por teléfono, fue “un músico” que acompañó con su instrumento musical a una cantante, fue “un bailarín”...

Bibliografía

- BARALDI, C., *Aprender: la aventura de soportar el equívoco*, Rosario: Homo Sapiens, 1992.
- THIS, B., *El padre: Acto de nacimiento*, Buenos Aires: Paidós, 1996.
- BRUNER, N., *Duelos en juego. La función del juego y el trabajo del duelo en la clínica psicoanalítica con bebés y niños con problemas en el desarrollo*, Buenos Aires: Letra Viva, 2009.
- CORIAT, E., *El Psicoanálisis en la clínica de bebés y niños pequeños*, Buenos Aires: Editorial de la Campana, 1996.
- DONZIS, L., *Jugar, dibujar, escribir. Psicoanálisis con niños*. Rosario: Homo Sapiens, 1998.
- KREZSES, D., “Filiación y juridicidad de la lengua”, en *Redes de la letra. Escritura del psicoanálisis*, N° 7, Buenos Aires: Legere, 1997.
- LEVIN, E., *Discapacidad. Clínica y educación*, Buenos Aires: Nueva Visión, 2003.
- LEVIN, E., *La función del hijo*, Buenos Aires: Nueva Visión, 2000.
- MEIRIEU, P., “Educar en un mundo sin referentes”, en <www.me.gov.ar/curriform> [Consulta: 5 de agosto de 2013].
- RODULFO, R., *El niño y el significante. Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana*, Buenos Aires: Paidós, 1993.
- ROSBACO, I., “La función subjetivante en la escuela. Propuesta para una reflexión crítica de la función subjetivante en contextos de vulnerabilidad social”, *Conferencia dictada el 14 de diciembre de 2005, Encuentro Distrital, Distrito Escolar 19ª, Escuela N° 14- Av. Rabanal 2751, Buenos Aires.*

¹⁴¹ BRUNER, N., *Duelos en juego. La función del juego y el trabajo del duelo en la clínica psicoanalítica con bebés y niños con problemas en el desarrollo*, Buenos Aires: Letra Viva, 2009.

Los lugares del padre en el discurso. Vicisitudes de su significación en relación al psicoanálisis freudiano y al malestar en la cultura

José Luis Comas, Ariel Martello, Verónica Infante,
Soledad Ríos, Ángel Fernández, Esteban Recio, Vanesa Spizzirri,
Sebastián Palomeque, Alejandro Benedetto, Rafael Echaire Curuchet,
Francisco Pampiglioni, Benjamín Romano,
Rodrigo Di Cosco y Diego Echehuri
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: PSI 185 “Los lugares del padre en el discurso. Vicisitudes de su significación en relación al psicoanálisis freudiano y al malestar en la cultura”. Director: José Luis Comas.

Resumen

No es casualidad que en el prólogo a la segunda edición de *La interpretación de los sueños*, publicada en 1908, hablara Freud de la importancia que adquirió en este trabajo la muerte de su padre, “el más significativo suceso, la más tajante pérdida en la vida de un hombre”.¹⁴²

Nos abocamos a investigar la cuestión de *la paternidad* en relación al siglo XX frente a las distintas respuestas que nos demanda el Otro social; el *qué hacer* se transforma en *quehacer* ante la sociedad de la furia y el malestar en la cultura. Lo analizaremos desde la confluencia discursiva, en razón de sus políticas y siguiendo las rutas que nos brindan las distintas dimensiones en que se desglosa el discurso en su devenir.

Pero...

“...la cuestión del padre en relación al siglo XX es impensable sin el psicoanálisis”.¹⁴³

Y, sí, una cuestión así sería impensable sin el aporte de Freud y su Psicoanálisis, porque el Psicoanálisis es el Psicoanálisis de Sigmund Freud, y su hilo de Ariadna es justamente la noción de padre; el padre que surge de la neurosis tal como Freud la planteara...

“...pero ese padre es el mismo retorno del padre, un retorno caricaturesco”.¹⁴⁴

Será nuestro objeto en esta primera parte, examinar el discurso freudiano, su obra y sus significados; también sus antecedentes y en virtud de las derivaciones propias del pensamiento especialísimo del siglo XIX y el siglo XX.

El conflicto que de ello deviene, irresuelto, es lo más evidente del malestar y se inmiscuye en los lazos relacionales humanos al reafirmar que el devenir de la subjetividad humana remite a oscuros entrecruzamientos de las políticas discursivas de una época dada y los encuentros y desencuentros que las distintas dimensiones del discurso posicionan la función paterna.

El padre será en sí la dificultad,¹⁴⁵ lo ausente en tanto lo evidente, justamente eso que falla en el discurso en tanto y en cuanto su acontecer imposible, y que, en consonancia con la sentencia de Quevedo en relación a la utopía, podemos adelantar... no hay tal lugar.

Palabras clave: paternidad - psicoanálisis - malestar - discurso

¹⁴² FREUD, S., “La interpretación de los sueños”, en FREUD, S., *Obras Completas. Volumen IV*, Buenos Aires: Amorrortu, 1948, Prólogo a la 2ª edición de 1908, p.53.

¹⁴³ RITVO, J., “Entrevistas de supervisión”, Rosario: reuniones realizadas entre agosto de 2011 y agosto de 2012.

¹⁴⁴ *Ibidem*.

¹⁴⁵ La frase pertenece a RITVO, J., “La paternidad, una dificultad”, Conferencia en el *Seminario de Posgrado del Doctorado de Psicología*, Inédito, Rosario, UNR, 2009.

Nosotros hablamos de castración y función de corte, ahí está el tema; el ejercicio de la prohibición, que es el punto nodal de la paternidad.¹⁴⁶

Como ejercicio de la prohibición, ese articulador, ese rasgo primero, no es un rasgo unívoco, está inscripto en la cultura, entonces nunca se podría terminar de disociarlo del mito y de la religión.

Ahora, ¿qué quiere decir que está inscripto en la cultura?

Yo creo que quiere decir que en gran parte el Psicoanálisis lo libera de la censura. Porque ese rasgo está inscripto en la cultura, pero al mismo tiempo censurado. Entonces es en el tratamiento de la cura lo que le da función de corte, y no que el corte esté como tal en el campo de la neurosis.

Está censurado en el campo de la neurosis, entonces, tenemos que vaciarlo de sentido.¹⁴⁷

Anida en la cultura, en el discurso y por ende es un parásito activo en la neurosis, su cobertura, en tanto el corte significa el desgarramiento mismo de lo censurado. Porque tampoco hay *ciencia del padre*, por más que su traza se haga oír en razón de una dimensión específica del discurso.

Anticipemos que desde que Freud estuvo ahí para escuchar el discurso histérico, la cuestión del padre se hizo notable en la demanda insatisfecha y sufriente, como que atraviesa toda la obra freudiana y está presente desde la experiencia de los orígenes hasta el éxodo a Inglaterra.

O porque es desde el padre que Freud construye el concepto de inconsciente de *La interpretación de los sueños*; el del asesinato del protopadre por la horda primitiva en *Totem y Tabú*; el padre seductor e impotente de *Análisis fragmentario de una histeria* (el caso Dora); el padre en la constitución del fantasma de *Pegan a un niño*, el padre de la cultura y la religión de *Moisés y la religión monoteísta*, el padre legislador de *El Moisés de Miguel Ángel*; el padre imaginario de *El presidente Wilson*; o el padre forcluido de *Observaciones psicoanalíticas sobre un caso de paranoia (dementia paranoides) autobiográficamente descrito* (el caso Schreber).

Así es como Freud trata un tema trascendental en la construcción del edificio de la teoría psicoanalítica.

Al decir que la paternidad es ella misma una dificultad, nos preguntamos... ¿qué clase de dificultad? Lacan decide interrumpir su seminario sobre *Los Nombres del Padre* cuando anuncia que va a ir más allá de Freud, ¿O justamente por ello?

No puedo dejarlos sin al menos haber pronunciado el nombre, el primer nombre... ante este Dios, término primero, Freud seguramente más allá de lo que su pluma nos transmite, se detuvo.¹⁴⁸

Según Juan Ritvo, este ir más allá de Freud no habría que descifrarlo al modo obsesivo, sino al modo analítico. Escuchar el discurso sin suplementos, es que surja en su lugar un suplemento de verdad que Lacan denominará certeza. Y esa es nuestra pretensión con el discurso de Sigmund Freud.

¹⁴⁶ *Ibidem.*

¹⁴⁷ *Ibidem.*

¹⁴⁸ LACAN, J., *Seminario 10bis. Los nombres del padre*. Inédito.

Si Lacan pudo ir más allá de Freud es porque su discurso, que excede largamente toda apropiación del nombre, alcanza a ceñir la estructura de la paternidad de un modo más radical que el propio fundador del Psicoanálisis, justamente porque dio un paso que éste no alcanzó a dar.

De la paternidad, al parecer, no hemos retenido más que su equívoca y patética fenomenología, sin embargo tan rica.¹⁴⁹

En la obra de Freud, el padre irrumpe masivamente desde los primeros trabajos. El padre como generador y rival poderoso, como protector y destructor, el padre de la nostalgia, de la culpa y del sacrificio. Pero en lo referido al complejo paterno, el discurso freudiano no aísla unidades de análisis y niveles, no aísla ni elementos constituyentes ni operadores, aunque nos entregue el único texto, *Tótem y Tabú*, susceptible de promover una discriminación rigurosa. Y tal discriminación tiene límites muy precisos, pero una cosa será ir más allá de ella, y muy otra permanecer más acá, sumidos en la confusión de la sugestión.

Pero el padre es también un nombre, es decir, un referente que no está garantizado por una verdad de experiencia, sino por una fe en un nombre que dona (aquí debemos detenernos a pensar en el efecto de creencia en las neurosis para el establecimiento de la transferencia y de la des-creencia en las psicosis).

Porque el padre, al ser siempre incierto nos permite afirmar que es siempre una experiencia de fe de aquel que dona su nombre ante lo *dictio* de una mujer. Y en esta experiencia de fe, en esta experiencia incierta, experiencia de la incertidumbre, tiene su origen la función paterna y su legitimización el significante del Nombre del Padre.

El padre que nombre, nombre también el deseo de la madre inscribiendo así la feminidad en el campo fálico, es una función que los matemáticos denominan recursiva. El nombre inicia la cuenta en una serie, luego se repite, sucediéndose a sí misma y permitiendo la constitución de cadenas cifradas en el nombre. Así el primer paso lógico no está constituido por las cualidades y propiedades de la figura del padre, sino por su nombre que es, en la dimensión más radical de la expresión, nombre instituyente.

O sea, no hay un lugar, sea el que fuere, anterior a la nominación y que ésta vendría a recubrir. Nombre (o nominación) y nombre del lugar son el mismo lugar originario.

La investigación (PSI 185, UNR) apuesta a una producción teórico-práctica como aporte novedoso al campo de los saberes en general, y en función de algunas claves preestablecidas. Pero, ¿es un empeño que se registra dentro de lo que se entiende por investigación universitaria?

Y...es tema de la investigación universitaria (...). Necesitás una hipótesis conductora o plantear algún problema. Porque hay posiciones encontradas... Distingo así tres niveles: a) un padre cuya experiencia es tan imposible como la de un educador, un análisis, un gobernante; b) un padre, su padre muerto, el padre del duelo, el padre de la destrucción del complejo de Edipo; c) y en el horizonte, ese padre universal que las sociedades etnográficas desconocen profundamente afectado por la *pietas* cristiana.¹⁵⁰

¹⁴⁹ RITVO, J.B., *Op. Cit.*, supra, nota 2.

¹⁵⁰ *Ibidem*.

Entonces, a la interrogación sobre los lugares del padre en el discurso de Freud, intentamos presentarla en razón de distintas dimensiones que adquiere la producción discursiva freudiana:

a) una dimensión genealógica o mítica que involucra la pregunta por el mito de los orígenes universales (la referencia al origen);

b) una dimensión retórica o política en relación a la familia, al Estado, y a la cultura, centralizado en la concepción edípica freudiana y en la familia judía decimonónica (la referencia al orden);

c) una dimensión teórica directamente relacionada con la búsqueda de fundamentos científicos propios de una ciencia en constitución: la metapsicología o la conjetura científica de Freud (la referencia a la verdad).

Estas dimensiones también son parte de las políticas del discurso, en tanto remiten en forma taxativa a especulaciones que son distintivas en la comprensión que los humanos nos hacemos de los grandes interrogantes:

a) La búsqueda de los orígenes, en los mitos, los modelos religiosos y la creencia, aquello improbable, pero no inverosímil. Lo mítico es necesario como valor explicativo sin necesidad de reconocer sobre él valores probatorios, incluida la razonabilidad. La dimensión mítica convoca a la verosimilitud justamente donde la función de la verdad está severamente cuestionada. La verdad es solamente verosímil, pero su vinculación con la cosa es estrecha y directa. Un mito es estructuralmente increíble pero discursivamente verosímil. Solamente cubre espacios vacíos, huecos de la historia oficial, agujeros negros de la racionalización que, como veremos en Freud, tampoco se pueden justificar en relación a la cronología histórica y deben apelar a la genealogía.

b) La dimensión política o retórica, en cambio, apela a interrogar por el orden de las cosas, su esencia, su fenomenología. El padre que sitúa Freud en la dimensión política, es el padre-político, el padre biológico, el marido de la madre, su pareja, el hombre que está junto al niño aunque no sea el padre, o aún en su ausencia. Acá la dimensión nos lleva justamente a la política en términos fácticos (digamos el orden familiar, social, el Estado, el Imperio, etc). Ya no se trata de seres míticos o religiosos (dios, Moisés, Jesús), sino del señor que nos dona el nombre: el nombre-del-padre. Se trata del papá aquí y ahora, puesto incluso, en boca de mamá, porque el padre de uno es solamente una invocación materna, ya que es ella la única que atestigua de que él sea lo que es. Ello es lo retórico en el sentido psicológico, pero es lo retórico en el sentido discursivo de la política cuyo estatuto esencial de pura fenomenología es lo verdaderamente hipócrita. Justamente, el fenómeno es lo que oculta, es la escena.

c) La interrogación por la verdad y su búsqueda es lo más obvio de las políticas del discurso. Los argumentos metapsicológicos, como Freud mismo los llamó, se afirman en la ciencia, o por lo menos su pretensión. Y la ciencia es la cuna del racionalismo o al revés. Acá sí se apela a la plena racionalización, incluso de cuestiones de muy alta abstracción. Los conceptos metapsicológicos son su magia, su “hechicera”, como Freud los califica en la correspondencia a Fliess. El padre es una función lógica, si lo pensamos desde las matemáticas, los matemas lacanianos o la lógica formal. La función paterna en relación al significante será el derivado del padre en relación a la pulsión, el inconsciente freudiano y la falta. Digámoslo así, la falta es la lógica formal que sostiene la castración como operación fallida del padre del complejo de Edipo que reproduce un proceso de repetición mítico desde el macho de la horda o desde los preceptos religiosos. Pero en tanto no hay ciencia del padre su lugar es un lugar que “hace falta”.

El padre ancestral y el mito del origen: el protopadre

...en el horizonte, ese padre universal que las sociedades etnográficas desconocen profundamente afectado por la *pietas* cristiana.¹⁵¹

En esta dimensión del discurso se invoca el mito de los orígenes universales, el padre ancestral, el protopadre.

El padre cumple una doble función de corte, entre la naturaleza y la cultura, y entre la cultura y el individuo singular, encrucijada que Freud entendió como duplicidad paterna y no será la única.

Es la dimensión genética del discurso cuando el discurso apuesta a fundar sus propios orígenes, donde la apelación al mito es una especie de bisagra entre la clínica y la metapsicología, lo que ninguna de las dos termina de decir por sí misma ni en su mutua referencia.

El protopadre referido por Freud es el padre de la horda primitiva, el modelo paterno descrito en *Tótem y tabú*, amado y odiado; el dios-Padre de la religión judía de *El Moisés de Miguel Ángel* y de *Moisés y la religión monoteísta*, uno temido y otro legislador; el padre del sentimiento oceánico de *El porvenir de una ilusión*, el padre ideal y el padre biológico.

También el padre nuestro que estás en los cielos, santificado sea tu nombre, venga a nos tu reino... y así.

Pero está precedido por el estrato del padre universal, que es una creación de la religión griega y que se transmitió a todo el mundo antiguo, junto a las dimensiones de la universalidad que llegó a encarnar de modo eminente el pensamiento estoico.¹⁵²

La dimensión mítica es una construcción hipotética que permite dar respuesta (consistencia conceptual) a algunos interrogantes fundantes; es una necesidad teórica o retórica para la confirmación de argumentos prosopopéyicos, y porque lo ontogenético debe poder reducirse a la filogénesis; un mandato epistémico de un siglo en retirada.

Del griego *mytos*, para la época de Homero lo opuesto al *logos*, que puede demostrar su validez y su verdad, el mito refiere a lo extrahumano, aquello que no puede ser explicado por la experiencia (racional) del hombre. Los griegos lo usaron para autoreferenciarse, básicamente obras de dioses y seres sobrenaturales, originarios y también como referencia de descendencia.

Los mitos, presentes en todas las culturas, sostienen que estas narraciones desempeñan un importante papel en la vida social y mágico-religiosa de los pueblos, en sus ritos, ceremonias, reglas sociales o morales que exigen justificación o aval de antigüedad, realidad o santificación. No son mera ficción ni relato de un pasado muerto, sino algo vivo presente en la vida cotidiana, determinan sus leyes, su moral y rigen la vida social de los pueblos.

El mito es la antesala de la abstracción o el concepto, donde el simbolismo hace al carácter esencial de toda actividad humana, en tanto no existe propiamente en el hombre ninguna expresión pura; porque toda expresión humana es ya simbólica en su origen.

Por otro lado algunos tratados de mitología antigua, entre otros desaciertos, han cometido el grave error de creer que sería posible separar la religión de la mitología, o referirlo todo a la

¹⁵¹ *Ibidem.*

¹⁵² *Ibidem.*

mitología como elemento esencial, pero es necesario saber que el mito necesita, además, ser creído por el grupo humano para el cual tiene vigencia.

En ese sentido un mito no es una narración de algún pasado ficticio, sino la memoria de un pasado transpuesto en ficción; no es una historia imaginaria que se hace pasar por realidad, sino una realidad histórica ella misma transpuesta en relato imaginario.

Los temas específicos de los mitos son relativamente pocos y se refieren a los orígenes del universo, su creación; una cosmogonía, teogonía; amores, apareamientos, nacimientos, proezas heroicas de dioses y hombres. Ofrecen explicaciones etiológicas de fenómenos naturales, o bien lo que determina los cultos, fundamentan conductas humanas en forma paradigmática, referida a los dioses, de los cuales se puedan inferir modelos y enseñanzas religiosas, o narran acontecimientos que tuvieron lugar en tiempos inmemoriales, ya que los dioses viven, o vivieron alejados en el espacio y en el tiempo, aunque los acontecimientos y las conductas de los hombres guardan total semejanza con el universo de las narraciones.

Los mitos son precursores de la teología; tienen también contenidos escatológicos, apocalípticos, soteriológicos (salvacionistas), providenciales, mesiánicos, de renovación, etcétera; pero el espacio mental en el cual se ubica el mito está entre la comprensión del ser individual y la comprensión del ser social y de su historia.

Se trata de un espacio de tránsito, en donde la clave de lo social está en la historia personal y la clave de lo personal en la transmisión del mito social; digamos que uno va desarrollando en lo singular el enclave de la historia universal.

Mircea Eliade, en *Estructura y función de los mitos*, reclama ubicar al mito en su contexto socio-religioso original. Únicamente en una perspectiva histórico religiosa tales conductas (que los mitos desencadenan) son susceptibles de revelarse como hechos de cultura y pierden su carácter aberrante o monstruoso, de juego infantil o de acto puramente instintivo.

Este autor define su estructura y su función tal como son vividos por las sociedades arcaicas como sigue:

1º) El mito constituye la historia de los actos de los seres sobrenaturales;

2º) esta historia se considera absolutamente verdadera (porque se refiere a realidades) y es sagrada (porque es obra de los seres sobrenaturales);

3º) se refiere siempre a una creación, cuenta cómo algo ha llegado a la existencia o cómo un comportamiento se ha producido.

Pero el mito demanda un real allí..., inefable; un real en el origen.

Al mismo tiempo el fantasma freudiano que aparece en el mito es interesante porque el real en juego es el asesinato. Asesinato en lo real de un padre como fracaso de la paternidad. Es una estructura monstruosa en un punto. Es decir, el hijo no puede asumir su amor al padre y corre el riesgo de ser sodomizado por su padre y ese es un fantasma universal. Y además está el odio al padre que compitiendo con mi padre llego a desear su muerte.¹⁵³

¿A qué padre van dirigidas esas demandas? ¿Cómo conciliar esa demanda de amor y ese odio mortal?

Más adelante veremos el lugar que ocupa la ambivalencia de los sentimientos en los escritos de Freud referentes al padre, porque la complejidad de las combinaciones no se detiene ahí; en efecto, las necesidades de la identificación inconsciente con una figura paterna permanente, inasequible, todopoderosa, unidas al deseo, que resurge sin cesar, de deshacerse

¹⁵³ *Ibidem.*

de un rival que estorba conducen a un desdoblamiento de la imagen del padre, a saber: las relaciones del concepto de asesinato del padre con la imagen del dios-Padre.

El padre del complejo de Edipo (y castración)

...El padre terrible es un fantasma del siglo XIX que aparece sobre el fondo de una pérdida de autoridad del padre de familia, el `pater familias´, que no es el padre del inconsciente freudiano pero es su condición de posibilidad. Es la debilitación de las estructuras familiares ideológicas las que permiten que aparezca un padre que no sabe muy bien qué es ser un padre. Ése es un padre nuestro.¹⁵⁴

Ése es el *padre burgués*, padre de la cría del hombre. La retórica es la función prototípica del discurso; su despliegue, la política, de la vieja *polis* platónica a Foucault. Un orden que se establece en el acontecimiento discursivo como experiencia dominante, donde una clase dominante establece los códigos de este orden y los artilugios de sus transgresiones, así la dimensión se relaciona a la superestructura ideológica y cultural (ética, moral, ideología de clase, creencias), pero fundamentalmente biológica.

La clave en esta dimensión la da el padre en el sentido burgués del acontecimiento, en la Viena decimonónica, donde un joven Freud ejercita su deseo como médico judío con sus extranjerías auestas frente al malestar en la cultura del Imperio. Acá el padre es aquél que en la historia de la cultura y en su tiempo propio cumple la “función paterna”, la función de corte pero en relación al complejo de Edipo (corte entre la cultura y el individuo, y entre la madre y el niño).

Del *pater familias*, que tiene su decadencia dentro del período que va de la Revolución Francesa a la Revolución Industrial, a este padre producto de la burguesía en ascenso, detentadora del poder político y social; pero también un padre que tiene su propia fecha de vencimiento y declinamiento.

El fundamento está centrado en la familia, la religión y el Estado (Dios, Patria, Familia). Es el padre legislador, rector, herencia del rey y de dios; pero ya en sí y en su experiencia, un padre decadente.

...un padre, mi padre, un padre muerto.¹⁵⁵

Es Freud padre, su padre, y toda la parafernalia que significó la judeidad en relación a esta secuencia. También los artilugios de su formación científica y práctica: las ciencias naturales, la fisiología experimental, la psicología fenomenológica de Brentano, su gusto por la arqueología y la antropología blanca del siglo XIX, y el sociólogo burgués conservador y provocador a la vez en la cuna del Imperio austrohúngaro.

En esta disección, el superyó fija la conciencia moral desde la autoridad tiránica del padre filogenético (sostenido por la religión, la cultura y el Estado) hacia la introyección de la herencia del complejo edípico en el aparato psíquico. Ideal ligado al amor a un padre que transmite valores éticos (Jacob Freud) que posibilita una singularidad y cohesión social a condición de mantenerse en dicho camino, pero también de un padre decadente, anciano, vencido.

¹⁵⁴ *Ibidem.*

¹⁵⁵ *Ibidem.*

El propio Freud en *Tótem y Tabú*, afirma a la vez el predominio del padre ancestral, mucho más vivo que cuando estaba efectivamente vivo y la transmisión del tótem por herencia materna. Pero cierto es también que Freud describe y vive la situación del padre de la familia decadente de fines del siglo XIX; más que eso, de la familia típicamente judía.

En esta dimensión también es el padre seductor e impotente de *Análisis fragmentario de una histeria* (El caso Dora), y otros casos clínicos. El padre legislador de *Tres ensayos para una teoría sexual*; que se convierte en la ley pública; el padre del héroe de *La novela familiar del neurótico* y el del superyó del *Malestar en la cultura*. También el padre forcluido de la psicosis en el caso Schreber.

En definitiva, el padre de la dimensión retórica o política que nos presenta Freud es el padre de la más clara y diáfana fenomenología del siglo XIX (biológica, antropológica y cultural).

El padre burgués, es el padre del que se desciende, el de sangre (hoy genético), el que la jurisprudencia dominante instauró como *el padre*; también, un padre que estorba.

Freud judío: la Viena de Freud

Viena para esas épocas es una monarquía en decadencia, cristalizada, cuyo emperador es un hombre que detesta el progreso, Francisco José. Está en crisis el sistema político todo: monarquías y burguesías parlamentarias con tensiones en el interior de sus economías y sociedades, junto con los conflictos de los imperios coloniales.

Además cuenta con una clase media burguesa, donde es importante el número de judíos comerciantes, liberales con acceso a la educación, pero donde ya se vislumbran los chispazos que provocarán los nacionalismos desde 1900 con la gran explosión de los autoritarismos nacionales y la toma del poder.

La Viena de Freud será el ámbito de análisis donde los intelectuales judíos vieneses se encontraron en una particular situación de crisis a fines del siglo XIX, cuando enfrentaron el choque del antisemitismo, que reemplazaba la antigua judeofobia religiosa por una forma llamada científica de considerar la jerarquía de la raza. El padre burgués está en jaque.

La familia Freud venía deambulando por Europa oriental diversificándose en busca de la tierra prometida, y si bien el Imperio de Francisco José parecía brindar cierta consistencia, la discriminación antisemita se mide por todas partes, desde 1885 con el caso Dreyfus ventilándose por Europa como fondo y frente al creciente antisemitismo.

Pero no es justamente el orden doméstico mismo la dimensión que nos interesa sino algo diverso, exterior, una dimensión político-teológica que al intervenir como término extranjero en el terceto clásico: la madre, el padre, el hijo, lo desplaza hacia una nueva esfera que ya no admite la simple oposición, de otra parte decisiva, por cierto, entre la esfera privada y la pública.

¿Cómo es, entonces, el orden doméstico en la Viena de Freud, en la Francia de Napoleón III, en la Inglaterra de Victoria? Con respecto al padre humillado, para retomar la expresión de Claudel,¹⁵⁶ no es preciso invocar la pérdida de un poder que antes existió. La existencia político-teológica de restaurar algo que jamás estuvo allí es suficiente para explicar la crisis espiritual.

Me proponía pues relegar a segundo término mi persona como la ciudad cuna del psicoanálisis.
(...) Esta investidura que habría recaído inevitablemente sobre mí en un principio por el peso

¹⁵⁶ *Ibidem*.

natural de quince años de experiencia, debía ser transferida ahora a una persona más joven (...)...la elección debía de recaer sobre Carl Jung.¹⁵⁷

Este gesto también es parte de la estrategia de salvaguarda. Jung es confiable en Europa, médico psiquiatra, suizo, formado a las órdenes del gran Bleuler. Pero por sobre todas sus cualidades, Jung no es judío y Freud tiene la oportunidad de abrir las puertas de la gran sociedad científica sin la cocarda de su raza.

Sabe que será resistido, por lo que implica el Psicoanálisis para la sociedad europea y por judío. El éxodo de Viena pareciera rubricar la diacronía de las persecuciones, los exilios y las mudanzas. Freud adhiere a la lógica masónica hebrea *B-Nai B'rith* (hijos del pacto) y es justamente en un mensaje escrito a la logia en 1926 donde atestigua y reafirma su posición frente al judaísmo.

El padre del Psicoanálisis tiene las características del padre en Psicoanálisis. El Psicoanálisis como hijo de Freud; Freud como hijo de Jacob.

El padre en la familia judía decimonónica

Con la Revolución Francesa cae y por su mismo peso, también, la estructura básica de la sociedad medieval. Se trata de las profundas modificaciones que asolan a la familia dieciochesca y por ende el fin de los últimos estertores del *pater familias*, el padre modelo real, el padre modelo de lo sagrado, herencia del padre gozador, jefe y patriarca. A partir de allí se instaura con los coletazos de la Revolución, la posición del padre burgués, pero este padre ya es un padre destituido, un padre decadente, asediado por el discurso histérico, un padre en falla.

En la historia y tradición judía, la familia es considerada la institución más importante de razón étnica y de identidad religiosa, y la que transmite las normas y valores básicos. También la familia y la sinagoga son las únicas dos instituciones que refieren a la tradicional literatura judía como la *mikdash* o un santuario en miniatura.

Y para muchos observadores actuales, la familia es la institución primariamente responsable de la continuidad judía; y a la luz de este énfasis, es interesante explorar el rol del padre judío en este contexto, y en la experiencia histórica, y ver qué elementos en ese rol son particularmente pertinentes a la vida judía contemporánea. Esta concentración, en relación a la importancia de la familia en la cultura judía, recae sobre el rol del padre.

Ya desde la literatura tradicional y en la hondura de la religión judía, la ley, la ética, sus dotes, responsabilidades, derechos y privilegios están sobremanera remarcados.

Un padre judío tiene el rol distintivo de educador de sus hijos; y no sólo la educación formal sino sobre todo, su introducción a la comunidad judía. Es un educador de la cultura judía, debe representar sus valores e intereses, e integrarse a ella. La mayor manifestación de este rol se observa en el *Seder de Péraj* (importante ritual judío festivo), y su rol está también delineado en la *Haggadah* (“narración o discurso”, “decir o instruir”, y que designa al conjunto de elementos literarios no legalistas del *Talmud* y de la literatura rabínica).

El padre es simultáneamente el rey, el líder del servicio, pero por sobre todo, el maestro. Transmite el conocimiento aunque se lo consulte o no; y si bien la estricta transmisión de la estirpe se da a partir de la madre (*la idishe mamale*), el rito, las costumbres y las características del dogma son función exclusivas del padre. Así la familia es una obligación religiosa (*mitzvah*) que lo trasciende pero donde su figura es la instancia principal.

¹⁵⁷ FREUD, S. (1914), “Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico”, en FREUD, S., *Obras Completas. Volumen XIV*, Buenos Aires: Amorrortu, 1972, pp. 156 - 157.

La familia Freud: Jacob

Nacido en Tysmenitz, Galitzia oriental, provincia polaca incorporada a Austria en 1772, Jacob era el hijo mayor de una familia de comerciantes judíos cuyo apellido significa alegría en alemán (*freude*), derivado de *Freide*, nombre de la bisabuela materna de Jacob, la familia lo había adoptado en 1789 cuando el emperador José II promulgó una carta de tolerancia que emancipaba a los judíos y les reconocía los mismos derechos y privilegios que a los demás súbditos del Imperio. No obstante, esa carta los obligaba a adoptar un apellido, y por lo tanto a renunciar a la organización comunitaria.

Separado del *Jasidismo* (interpretación religiosa ortodoxa y mística judía que se destaca por la minuciosidad de los mandamientos que la regulan), la religión mística de sus antepasados, Jacob fue un judío de la Ilustración, que adhirió a las ideas de la *Haskalá* (iluminismo judío) poco después de su primer matrimonio con Sally. Contrariamente a lo que diría su hijo, Jacob siguió apegado a los valores tradicionales del judaísmo y le transmitió a su prole una sólida cultura judía, haciéndoles leer la Biblia en la edición bilingüe ilustrada (hebreo-alemán) de Ludwig Philipsohn.

Casado tres veces, aunque Freud por alguna desconocida razón decía dos, tuvo doce hijos, dos sobrevivieron de su primera mujer (Phillip y Alexander) y seis con Amalia Nathanson, madre de Sigmund Schlomo. Negociante en textiles, poco dotado para el mando, Jacob no hizo fortuna en el comercio, y siguió siendo pobre toda su vida. Después de su segundo matrimonio con Rebekka, de quien no se sabe más nada, Jacob se casó en Viena, en terceras nupcias, con una joven de 20 años, Amalia Nathanson, con quien tiene ocho hijos, el mayor, en 1856, que se haría llamar de ahí en más, Sigmund, de estrecha relación con su madre y preferido, cinco mujeres y un último varón, Julius, que fallece a los ocho meses.

Sigmund sentirá por muchos años una cierta culpa por este deceso, que negado, no aparece nunca en sus ejemplos autobiográficos. En agosto de 1859 la familia se traslada de Freiberg a Leipzig, donde permanecieron algún tiempo, antes de instalarse definitivamente en Viena en 1860. Phillip y Alexander emigran a Gran Bretaña. Lo importante de la relación de Freud con sus padres es que su forma de entender el mundo no era ajena a la cultura que implicaba; la cultura judía, por supuesto. Igualmente, Freud se lamentó muchas veces del hecho que no pudiera leer hebreo, pero nunca renegó de su ser judío y valoró más una actitud de su vida en relación a su credo.

Su bisabuelo fue el Rabino Ephraim Freud y su abuelo, que murió tres meses antes del nacimiento de Sigmund, era el Rabino Schlomo Freud. Jacob Freud murió en 1896 y es conocida la anécdota contada en *La interpretación de los sueños* que Freud sueña esa misma noche con su padre en momentos en que estaba evaluando seriamente estudiar los sueños como una vía a la inteligibilidad del inconsciente.¹⁵⁸

El padre en la metapsicología freudiana

...un padre cuya experiencia es tan imposible como la de un educador, un analista, un gobernante...¹⁵⁹

¹⁵⁸ ROUDINESCO, E. y M. PLON, *Diccionario de Psicoanálisis*, Buenos Aires: Paidós, 1968, pp. 361 y siguientes.

¹⁵⁹ RITVO, J.B., *Op. Cit.*, supra, nota 2.

Esta es la dimensión estrictamente teórica del discurso, formal, y en ella su pretensión de verdad. La clave acá estriba en el clivaje entre el cientificismo decimonónico y la conjetura metapsicológica freudiana. El *padre* será un concepto, concepto fallido al fin, pero en razón de cumplir alguna función, ahora sí, en términos metapsicológicos; la de producir un tercer corte: un sujeto (escindido).

Se trata también de una experiencia imposible, como la de un gobernante, un educador, un analista, diría Freud; más aún en tanto es el padre en términos de la ciencia. En la dimensión teórica del discurso no hay ciencia del padre, pero en función de su metapsicología, Freud nos remite a las siguientes fuentes de su bibliografía: *La interpretación de los sueños*; *La metapsicología*; *El Yo y el Ello*; y *Más allá del principio del placer*; las obras más teóricas de Freud.

Y si todo lo que hace al orden del Psicoanálisis freudiano está en función del Psicoanálisis del mismísimo Freud, este Psicoanálisis estará en función del discurso inconsciente del mismísimo fundador. Una convicción religiosa que ontologizaba y fetichizaba el lugar del padre, genera a su vez la ilusión, luego reconvertida por la ciencia, de un porvenir hacia la felicidad, de un retorno al Edén. Nos esperamos patológicamente en un futuro donde la castración ya no existiría; pero se trata entonces de un imposible. Una vez más, como en el mito del Génesis, caímos por la soberbia de querer ser dioses, donde ni la religión ni la ciencia nos lo posibilitaron.

Y tal como sostenía Marx, quien decía que la historia acontecía una vez como tragedia para reproducirse luego como comedia, hemos caído en la cómica, aunque desesperante situación de intentar recrear la divinidad anhelada en figuras grotescas, narcisistas y desbordadas de goce.

Ya no queremos llegar al paraíso después de la muerte, nos creemos dioses omnipotentes a partir de las drogas y el ritmo desenfrenado de *vida*. Ya no anhelamos que el progreso científico nos conduzca a una sociedad gobernada por la razón, nos embarcamos en *estudios científicos* que intenten decirnos cuál es el gen que produce la depresión, el malestar, o la angustia, para que estas *indeseables molestias* no obstaculicen nuestro voraz ritmo postmoderno.

Insistimos. Es necesario no sólo repensar la metapsicología, sino recrearla. Esto significa nutrirla de los distintos entrelazamientos conceptuales y discursivos de nuestra época histórica y nuestro contexto para que nos guíen en la elaboración renovada del Psicoanálisis como *praxis* discursiva del sujeto, para que la metapsicología sea efectivamente el más allá de la psicología.

Freud y la ciencia decimonónica

Y si hablamos del sujeto de la ciencia, hay que entender por ello, el sujeto forcluido por ésta...¹⁶⁰

Esta expresión que, en principio, sería fácilmente inteligible indica que los enunciados formalizados de la ciencia que nace en el siglo XVII en derredor de la física matemática, son formalizados en el sentido matemático de la expresión o porque llegan a ser despojados quizá

¹⁶⁰ *Ibidem.*

no de todo contenido semántico pero sí de capacidad de mostración. Así, ambos sentidos de la formalización no coinciden.

Por ejemplo, una fórmula química no está formalizada en el mismo sentido que una fórmula algebraica. Pero la noción de mostración, recuérdese la oposición de Wittgenstein entre decir y mostrar, es decisiva. Según Ritvo, mostrar no es indicar algo empírico que se manifiesta, sino indica aquello que se sustrae y al hacerlo deja su huella.

En 'La ciencia y la verdad', Lacan establece dos proposiciones complementarias: que la praxis del psicoanálisis implica exclusivamente el sujeto de la ciencia, y que el psicoanálisis se caracteriza esencialmente porque reintroduce la cuestión del Nombre-del-Padre en la consideración científica.¹⁶¹

Es la mostración lo que en definitiva proscribe la ciencia justamente porque no deja huella.

La preocupación constante de Freud por la ciencia es por demás evidente; sus contradicciones también. Y cuando hablamos de ciencia en relación al freudismo, hablamos del intento conjetural de constituir una teoría, un más allá de la psicología. Construir una escritura propia que alcance los grados de formalización de las ciencias físico-matemáticas del siglo XIX. Freud comienza dicha escritura en las cartas a Fliess y en sus *congresos privados*.

Trata de explicitar fenómenos cargados de empiria en un discurso que se pueda ajustar a su razonamiento, a sus hipótesis. Y escribe formalmente su libro *Metapsicología* en 1914, reuniendo una serie de ensayos desconectados entre sí pero con un eje común. En tanto la metapsicología apela a una hipótesis, la cuestión de la paternidad incluida en la teoría hace las veces de un concepto y cumple esa función en términos de los albores del descubrimiento freudiano, la primera tópica y la teoría de las pulsiones.

Los conceptos metapsicológicos están para argumentar el paso, el corte, que en relación al discurso de la paternidad hace a un padre que es el padre presentificado en la dimensión clínica: el padre sólo es hipotetizado —incluso mitificado— a partir de un padre novelado por un neurótico.

En nuestra tercera clave, el padre será aquello que opera la escisión fundamental de producir un sujeto justamente en la operación que testifica de una inscripción primaria: el nombre del padre (como surge de la enseñanza de Lacan). He ahí el sujeto escindido.

En lo que respecta a la relación con Fliess, Freud adelanta en mucho lo que será luego su metapsicología, a punto de pasar de la medicina a su propia psicología.

Indudablemente para Freud, la opción científica en relación al Psicoanálisis es su metapsicología; y aún más, es el deseado traspaso del discurso médico al discurso psicológico, y de allí en abrupto corte hacia *su* Psicoanálisis.

Ahora bien, ¿cómo se puede sostener toda una concepción de lo humano en tan tremenda conjetura? Lo explica Freud en la idea de falo como premisa fundamental, soporte conceptual de la lógica de una presencia y de una ausencia posible y posibilitante y en razón de una diferencia connatural en relación a la naturaleza: una falta esencial...; algo no encaja.

A eso va Freud, al sentido de una escisión fundamental del sujeto inscripto en falta como sujeto del inconsciente. Así las dos concepciones tópicas y el modelo pulsional indican una exigencia epistémica a la que el creador del Psicoanálisis permanece fiel a lo largo de su obra, en tanto desde siempre intentará hacer depender la neurosis y el conflicto psíquico de la teoría de un dualismo pulsional subyacente.

¹⁶¹ *Ibidem*.

Y la *trieb* no facilita ese saber. La *trieb* hace a la derivación, hacia una metonimización general del empuje. La pulsión no se educa, no se conoce ni se aprende; razón por la cual el sexo debe ser reprimido de la razón, o mejor, el inconsciente es simétrico e inverso a esa razón. El sujeto no sabe sobre aquello que está en el origen, no sabe de los síntomas que soporta porque nada quiere saber de que no puede saber que no hay saber sobre lo sexual. En su realidad y a partir de ella construye su mundo y su circunstancia. Y esto nada más alejado de una fenomenología.

Freud llama *fenomenología psíquica* a la descripción de las percepciones, sentimientos, procesos intelectuales y actos voluntarios, en una palabra, a la simple psicología; pero deberíamos cuidarnos de confundir el uso del término con aquel otro de la fenomenología husserliana, no tan ajena a Freud, en tanto ésta se refiere más bien al *análisis de los fenómenos* en el sentido de Franz Brentano cuyos cursos siguió Freud en sus años de formación y también Husserl. Ahí donde este último orienta la *psicología empírica* brentaniana hacia una fenomenología de las esencias, eidética, Freud la especifica en su metapsicología.

El término *fenomenología* se encuentra asociado en Freud al de *autoobservación*, en la medida en que ésta se apoya en la observación fenomenal del Yo por sí mismo. Pero la metapsicología rompe con la fenomenología, en la medida en que aquella reconstruye los procesos, en lugar de atenerse a los datos fenomenales inmediatos. No por ello la descripción de los fenómenos es una simple ilusión: es un momento necesario.

Lo esencial es no tomar por teoría metapsicológica lo que no es más que una descripción *fenomenológica*. El *causalismo* metapsicológico, por consiguiente, es una exigencia, mucho más que un credo: se trata no de determinar la causa última, sino de explicar aún más una *cosa en sí* incognoscible, rodeable y al acecho.

Bibliografía

- AAVV, *Vocabulario del discurso I-II-III*, Rosario: UNR y Laborde Editor, 2010.
- ASSOUN, P-L., *La metapsicología*, Buenos Aires: Galerna, 1974.
- BALMÉS, F., *El nombre, la ley, la voz*, México: Ediciones del Serbal, 1999.
- BASSOLS, M., *Seminario sobre la paternidad*, Barcelona: Página Web EOL, 2010.
- COMAS, J-L., *El Río..., los Ríos. Genealogía de las políticas del discurso*, Rosario: Laborde, 2011.
- DÖR, J., *El padre y su función en psicoanálisis*, Buenos Aires: Nueva Visión, 1984.
- ELIADE, M., *Mito y Realidad*, Buenos Aires: Labor, 1991.
- FOUCAULT, M., *Vigilar y castigar*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.
- FOUCAULT, M., *El orden del discurso*; Buenos Aires: Siglo XXI, 2da. reimp., 2009.
- FREUD, S., *El Presidente Thomas Woodrow Wilson - Un estudio psicológico*, Buenos Aires: Letra Viva, 1973.
- LACAN, J., *Las formaciones del inconsciente*, Buenos Aires: Nueva Visión, 1979.
- LACAN, J., “La ciencia y la verdad”, en LACAN, J., *Escritos 1*, México: Siglo XXI, 1995.
- LACAN, J., *El Seminario. Libro 4. La relación de objeto*, Buenos Aires: Paidós, 2004.
- LACAN, J., *El Seminario. Libro 1. Los escritos técnicos de Freud*, Buenos Aires: Paidós, 1980.
- LACAN, J., “De una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de la psicosis”, en LACAN, J., *Escritos 2*, México: Siglo XXI, 1985.
- LACAN, J., “Situación del psicoanálisis”, en LACAN, J., *Escritos 2*, México: Siglo XXI, 1985.

MARTELLO, A., *Cuadernos DPC B*, Rosario: Material de Estudio Asignatura DPC “B”, 2011.

MARX, K., *Contribución a la crítica de la Filosofía del Derecho de Hegel*, Buenos Aires: Colihue, 1970.

MASOTTA, O., *Ensayos Lacanianos*, Barcelona: Anagrama, 1976.

PÉREZ-RIOJA, J. A., *Diccionario de Símbolos y Mitos*, Madrid: Tecnos, 1984.

RICOEUR, P., *Freud, una interpretación de la cultura*; Buenos Aires: Siglo XXI, 1985.

RITVO, J., *Del Padre. Políticas de su genealogía*, Buenos Aires: Letra Viva, 2006.

RITVO, J., “La paternidad, una dificultad”, Conferencia en el *Seminario de Posgrado del Doctorado de Psicología*, Inédito, Rosario, UNR, 2009.

RITVO, J., “Entrevistas de supervisión”, Rosario: reuniones realizadas entre agosto de 2011 y agosto de 2012.

ROUDINESCO, E. y M. PLON, *Diccionario de Psicoanálisis*, Buenos Aires: Paidós, 1968.

Consentimiento informado y prácticas en salud mental

Sergio Sklarevich

Facultad de Psicología

Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: PSI 221 “Colisión de normas: problematización de deberes profesionales de fuente deontológico y jurídica”. Directora: Marisa Germain.

Resumen

Nuestro interés es plantear una serie de interrogantes acerca de la puesta en práctica del principio de consentimiento informado, para lo cual –en primer lugar– situaremos el contexto normativo, de fuente jurídica y deontológica, que en nuestro país lo establece, y, en segundo lugar, abordaremos –desde una perspectiva sociológica– los supuestos implicados en la relación terapeuta- paciente y los contextos institucionales que pueden determinarla.

Palabras clave: consentimiento informado - relación terapeuta-paciente - principios de bioética - derechos del paciente

La patología como puerta de acceso al derecho, tensiones y encubrimientos

Betina Monteverde
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: PSI 221 “Colisión de normas: problematización de deberes profesionales de fuente deontológico y jurídica”. Directora: Marisa Germain.

Resumen

El presente trabajo se propone situar algunos elementos en torno a la discusión de la recientemente sancionada Ley 13.328 –“Diagnóstico Precoz, Tratamiento, Integración, Inclusión y Protección integral de Personas con Trastorno de Espectro Autista (TEA) y/o Trastorno Generalizado del Desarrollo TGD)”– en la Provincia de Santa Fe, en función de recuperar los posicionamientos de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario y del Colegio de Psicólogos de la provincia de Santa Fe (Primera y segunda circunscripción) instituciones que argumentaron respecto a la necesidad de veto de dicha ley. Entendemos que los puntos situados por la lógica profesional en tal discusión mostraban las colisiones normativas en que dicho proyecto de ley recaía respecto al espíritu y articulado de leyes vigentes en infancia y salud mental. Haciendo efectivo en tal posicionamiento el principio ético de responsabilidad social en el accionar científico y profesional del psicólogo el cual sostiene que 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.

Lo paradigmático de este debate es que las presiones para sancionar leyes de estas características se impulsan bajo el supuesto de la ampliación de derechos de las personas afectadas. En este caso en particular se hace referencia a la necesidad de: diagnóstico en base al DSM IV (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales), programa de detección en recién nacidos, tratamiento médico y farmacológico y difusión temática. Tales elementos llevan a abrir problemáticas específicas en torno a la salud mental, a saber: los criterios diagnósticos, los tipos de tratamiento y las formas de integración y protección de la infancia; formulaciones que no pueden desligarse de un contexto nacional e internacional donde la infancia se ha convertido en uno de los objetos tendientes a la patologización y mercantilización, siendo muchas veces la aclamada ampliación de derechos una mascarada del viejo modelo médico rehabilitador.

Palabras clave: Ley 13.328 - diagnóstico - acceso a tratamiento - responsabilidad social

Difícilmente la psicopatología sola pueda dar cuenta de la complejidad de los problemas que atraviesan la infancia y adolescencia actuales, su utilidad como herramienta para la clínica se desvanece cuando se le requiere ser explicación única y más aún, cuando sucumbe la lógica de la medicalización. Existe el riesgo que la tutela y el patronato, que se deslegitimó frente al paradigma de la protección integral de los derechos, retorne bajo el disfraz de la atención psiquiátrico psicológica.
Alicia Stolkiner, Niños y adolescentes e instituciones de Salud Mental

De la actualidad

La Ley 13.328 -“Diagnóstico Precoz, Tratamiento, Integración, Inclusión y Protección integral de Personas con Trastorno de Espectro Autista (TEA) y/o Trastorno Generalizado del Desarrollo TGD)”- sancionada recientemente en la ciudad de Santa Fe no es un elemento aislado de lo que se viene plasmando como una tendencia, tanto en nuestra sociedad como en el plano internacional, respecto a:

- Solicitud de leyes específicas en torno a patologías en la infancia, en función de cobertura de tratamiento y de detección precoz de la patología.¹⁶²
- Organización de padres y familiares en torno a una problemática de diagnóstico infantil en Salud mental.

Parte de este fenómeno se debe al aumento de diagnósticos de patologías en la primera infancia, elemento que constituye uno de los argumentos centrales de la necesidad de leyes. En Santa Fe se da la cifra de 32.000 diagnosticados con TEA o TGD,¹⁶³ no obstante todo hace suponer que a falta de datos epidemiológicos nacionales se toman como referencia datos estipulados por EEUU. Así nos encontramos con que diferentes medios del país y las organizaciones de padres difunden las cifras publicadas por *Annals of Epidemiology* donde se establece que 1 de cada 125 niños de cuatro años tiene autismo y donde se supone que la tasa para nuestro país es similar.

Más allá de los datos, encontramos que desde distintas perspectivas teóricas hay consenso respecto al aumento de diagnóstico de estas patologías en la infancia. No obstante, existen dos lecturas diferentes de dicha situación:

- a- Desde una perspectiva se hace de estos aumentos el argumento de la necesidad de leyes específicas para la inclusión de estos niños en la sociedad, marcando la necesidad de programas de cobertura y acciones de cuidado.¹⁶⁴
- b- Desde otra perspectiva, se cuestiona el aumento del diagnóstico.

Ejemplo representativo de esta postura es el *Simposio Internacional sobre Patologización de la Infancia* que desde el año 2007 reúne a diferentes profesionales de la salud y de la educación, con el objetivo de cuestionar y debatir la creciente patologización y medicalización de los niños y adolescentes en nuestra sociedad. Cabe señalar que en el encuentro que se produjo en el corriente año, se culminó con una declaración de preocupación y rechazo a la sanción de leyes nacionales y/o provinciales *por patología* de fuerte sesgo innatista...

¹⁶² Dicha ley se ha establecido a nivel provincial en Chubut, La Rioja, Buenos Aires, Corrientes y actualmente se está impulsando a nivel nacional. Otro también es el caso de México que aboga por una ley de autismo señalando que existen en el país 45.000 casos de autismo y que cada año se diagnostican 6.000 más.

¹⁶³ Información citada en medios periodísticos en referencia a lo explicitado por la psiquiatra infantil Alexia Ratazzi (referencia nacional e internacional en la materia).

¹⁶⁴ Creemos importante señalar que dada la gravedad de estos cuadros se requiere de múltiples intervenciones profesionales, situación que hace que en la actualidad los profesionales soliciten rápidamente certificados de discapacidad a los fines de cubrir económicamente el tratamiento.

..que se oponen a los nuevos paradigmas internacionales en Salud Mental y las recomendaciones de la OMS enunciados en las anteriormente mencionadas Ley Nacional de Salud Mental (Ley N° 26.657) y la Ley de Protección de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (Ley N° 26.601). Asimismo creemos que los derechos que resguardan las leyes citadas deberían garantizar la cobertura asistencial integral de quienes deben ser considerados *sujetos de derecho* por el solo hecho de ser un niño, niña o adolescente, atención que no debería estar condicionada a la *certificación de discapacidad* derivada de *diagnósticos* que en realidad se reducen a *evaluaciones protocolizadas* a partir de las cuales se los rotula y clasifica, identificándolos por el nombre de un determinado *trastorno mental* propuesto por manuales descriptivos estadísticos, tal como está sucediendo actualmente con los conocidos *Trastornos del Espectro Autista (TEA)* y los *Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD)*, entre otros.¹⁶⁵

En el mismo sentido se expiden la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, el Colegio Profesional Provincial y otras instituciones afines, agregando que la cobertura de derecho a la salud de niños, adolescentes, adultos y adultos mayores se establece desde su condición de sujetos de derechos, no por su condición de salud. Por ende, abordar la problemática desde este último lugar lejos de ampliar derechos, lleva a la segregación, etiquetamiento y discriminación social por cuestiones de salud.

Respecto al marco normativo

Paradójicamente, en nuestro país en plena época de políticas neoliberales —como fueron las de los años ‘90; cuyo signo distintivo fueron la precarización de los trabajadores, el desempleo y la desinversión estatal respecto a políticas sociales—, se plasmó en ley, la Convención de los Derechos del Niño (1990) que fue incorporada a la Reforma Constitucional de 1994. Es decir, se constituye la protección de los derechos del niño en un momento histórico que fue el de mayor desamparo de la infancia respecto a la institución familiar,¹⁶⁶ educativa¹⁶⁷ y de salud.¹⁶⁸

A partir del 2003 asistimos a una fase de redefinición de la relación entre Estado, economía y sociedad, a partir de la crítica y deslegitimación de las políticas neoliberales. Tanto en nuestro país como en el contexto sudamericano, se retoma la necesidad de la intervención reguladora del Estado en las lógicas del trabajo y respecto a las políticas sociales. Visualizamos de esta manera un gran debate social que moviliza a diferentes sectores de la población en función de promulgar leyes que extiendan o garanticen derechos. Dentro de nuestro sector cobra importancia la sanción de la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y

165 Declaración de preocupación y rechazo a la sanción de leyes nacionales y/o provinciales “por patologías” de la Red Federal por los Derechos de los niños, niñas y adolescentes y la no medicalización y patologización de las infancias del 8 de Junio de 2013.

166 Crisis de la institución familia, en sus dos polos: a) por la situación de desempleo o bajos ingresos que hacen a la problemática de la pobreza y; b) por la problemática (para quienes están incluidos en el mercado) de la incentivación de la hiper competencia, hiper exigencia hacia los niños.

167 Crisis de la institución escolar en tanto se redefinen sus funciones, y donde además de la desinversión estatal se produce un nuevo paradigma respecto a la comunicación, la imagen, los tiempos que conmueven seriamente los supuestos del aprendizaje.

¹⁶⁸ Además de la desinversión en este sector se perfila un nuevo paradigma donde la salud pasa a ser un bien de mercado y por ende el sector privado comienza a ser un actor principal en el dictado de las políticas en salud, convirtiéndose en un generador de criterios para la atención médica.

Adolescentes (2005),¹⁶⁹ la Ley sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008), la Ley de Derechos de los Pacientes (2009), la Ley Nacional de Salud Mental (2010) y la Ley de regulación de las empresas de medicina prepaga (2011). A grandes rasgos, podríamos decir que todo este conjunto de leyes tiende a pensar en el resguardo de las prácticas en salud y salud mental en torno a los derechos humanos, tratando de producir cambios en la cultura institucional y social para su abordaje.

En relación con la infancia dichas leyes son herramientas fundamentales respecto de las luchas por la destitución del ideario del patronato (cuyo eje era el de la protección del niño, es decir, el infante como objeto de cuidado y control), en función de políticas de protección de los derechos del niño.

No obstante, siguiendo los planteos de Alicia Stolkiner, hay que reconocer que en el corazón de esta propuesta que podríamos llamar neokeynesiana “sigue estando el consumo como motor de la economía. En un mundo comunicacional y económicamente ‘globalizado’, el paradigma del consumo tiende a acompañarse de la idea y necesidad de satisfacción inmediata, solución veloz del problema y ausencia de malestar”.¹⁷⁰

Dentro del campo de la Salud Mental se establece una tendencia medicalizante apoyada en la lógica de la neurociencia y el desarrollo de la industria farmacológica, dicha tendencia produce un triple movimiento:

- 1- Individualiza el proceso salud-enfermedad, considerando al contexto social como externo al fenómeno en observación.
- 2- Reduce el padecimiento psiquiátrico a la patología, negando la complejidad del proceso patológico y produce un centramiento en lo biológico.
- 3- Ontologiza el cuadro psicopatológico, permitiendo transformar el proceso de tratamiento en acciones sobre un constructo al que ha quedado reducido el sujeto. Habilitando “a construir el supuesto de *riesgo o peligrosidad* como una característica intrínseca de la persona, cuando puede tratarse de momentos dentro del proceso vital que requieren modos particulares de cuidado, por ejemplo, las crisis”.¹⁷¹

Todos estos procesos se aplican hoy en el avance de la psicopatologización de la infancia, como forma particular de medicalización. Malestares que son producidos por los niños, conductas disruptivas que dislocan situaciones institucionales, problemas que se generan ante la crisis de las familias o la escuela, síntomas que expresan —a la manera que el niño/a puede— situaciones de abuso o de violencia, rendimientos insuficientes para las expectativas paternas, son todas problemáticas complejas que resultan reducidas a entidades psicopatológicas (explicadas generalmente de manera orgánica o aún genética) y que suponen respuestas psicofarmacológicas.¹⁷²

169 La Ley 26.601, Ley Nacional de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes lleva a la derogación de la Ley 10.903/19, denominada “Ley de Patronato”. Por ende consolida un cambio de paradigma en relación a las políticas de infancias.

¹⁷⁰ STOLKINER, A., “Niños y adolescentes e instituciones de Salud Mental”, en CALVEYRA, S. & V. DE GEMMIS (compiladores), *Del Invento a la Herramienta*, Buenos Aires: Polemos, 2009, p. 34.

¹⁷¹ *Ibidem*, p. 35.

¹⁷² *Ibidem*, p. 35.

Una discusión postergada: la problemática del diagnóstico en Salud Mental

La Salud Pública argentina enmarca la práctica del diagnóstico en Salud Mental en el DSM IV (Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales), es por eso que la ley incluye en su nombre las nominaciones establecidas por dicho manual. Bajo esta concepción encontramos en el Artículo 2 de la Ley definiciones ancladas en el DSM.

ARTÍCULO 2.- Definición. A los fines de la presente, se considera persona con Trastorno de Espectro Autista (T.E.A.) y/o Trastorno Generalizado del Desarrollo (T.G.D.) al conjunto de patologías que se caracterizan por alteraciones generalizadas en diversas áreas del desarrollo del individuo, principalmente en tres dimensiones: la interacción social, la comunicación y la presencia de intereses y actividades estereotipadas, que generan predominio de conductas repetitivas, e impiden y/o dificultan seriamente el proceso de entrada de un niño en el lenguaje, la comunicación y el vínculo social.

Asimismo en el Artículo 9 se establece que: "... El diagnóstico de T.E.A. y/o T.G.D., se registrará según criterios internacionales científicamente válidos, o su actualización..."

Dicho Manual es objeto de crítica desde hace bastante tiempo, ya que en sus últimas versiones aumenta el número de los considerados trastornos y se elimina (en la versión IV específicamente) toda la terminología elaborada por la psiquiatría y el psicoanálisis respecto a la entidades clínicas, en beneficio de una descripción sintomática de los llamados trastornos mentales.

El Manual sostiene como uno de sus objetivos brindar descripciones claras de las diferentes categorías diagnósticas a los fines de que tanto clínicos como investigadores puedan diagnosticar, estudiar e intercambiar información y tratar los diferentes trastornos mentales, en función de lo cual la producción de nomenclaturas se basa en datos empíricos, para que las mismas puedan ser utilizadas en poblaciones con diferentes culturas.

Este conjunto de elementos muestra a las claras que la concepción de síntoma que se pone en juego desde esta perspectiva es una concepción esencialista o naturalista, en tanto que la definición de síntoma puede elaborarse con independencia de un conjunto de relaciones en el marco de las cuales adquiere valor, eliminando el interrogante por la formación, que implica una reflexión relacional. Tales elementos abonan también a que en casi todos los casos se incline la balanza hacia una etiología orgánico-genética, y por ende el tratamiento sea de tipo medicamentoso y de aprendizaje conductual.

Por este motivo, en el debate de la Ley de Autismo, los documentos que aconsejaron el veto marcan que:

...no hay acuerdo ni posiciones unívocas respecto a:

1. Etiología, a la que consideramos multifactorial;
2. Diagnóstico, al que pensamos necesariamente clínico, vincular e histórico;
3. Terapéutica, que implica un abordaje interdiscursivo, donde los límites de los saberes se respeten y articulen a fin de poder abordar el caso por caso en su singularidad.¹⁷³

173 Carta de posicionamiento del equipo de Gobierno de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, dirigida al Ministro de Salud de la Provincia de Santa Fe, del 11 de Diciembre de 2012.

Por otra parte, el Consejo Provincial del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Santa Fe (2013) se pronunció públicamente en contra del DSM como posición ética a ser asumida por todas las instituciones que tienen a su cargo las decisiones políticas respecto a la Salud Mental de la población. En tal posicionamiento se señala que antes de la salida de la versión V de DSM, el NIMH (Instituto Nacional de Salud Mental), la agencia de investigación biomédica dependiente del gobierno de EEUU considerada la mayor proveedora de fondos de investigación en Salud Mental de todo el mundo, ha anunciado que dejará de hacer uso de la clasificación del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, por considerarlo carente de validez científica al no haber sido sometido a control externo y por la introducción de cambios de la concepción categorial a la dimensional, lo que hace que no haya fronteras definidas entre lo normal y lo patológico, que se reduzca el número de indicadores para la evaluación y que aumente el riesgo de sobrediagnóstico y patologización de la existencia.

Se marca aquí también el aumento de patología en la infancia: en este caso el trastorno bipolar, que hasta la década de los noventa era una afección desconocida en niñas y niños, pasa a ser en la actualidad uno de los diagnósticos más frecuentes en psiquiatría infantil, siendo utilizado en niños de dos a tres años de edad.

Por otra parte se menciona que:

La escandalosa relación de la *creación* de estas nuevas enfermedades con el negocio de la psiquiatría, fue revelada por el estudio realizado por la psicóloga estadounidense Lisa Cosgrove que expuso que de los 170 miembros del grupo de trabajo del DSM, es decir, los que hacen el manual de psiquiatría de referencia mundial, 95 (el 56%) tenía una o más relaciones financieras con las empresas de la industria farmacéutica.¹⁷⁴

En este sentido, podemos indicar que desde hace tiempo en nuestro país, se marca el aumento de medicación en pos del tratamiento en salud mental en la infancia donde el TDAH hacía la punta del iceberg respecto del número de casos diagnosticados y el uso de medicación. Así, los informes del Indec sobre industria farmacéutica en Argentina marcaban que la facturación anual de los psicoanalépticos (que en su mayor parte corresponden al metilfenidato y la atomoxetina, ambos utilizados para el tratamiento de TDAH) llegó en el 2005 a 153.581.000 pesos (a precios de salida de fábrica sin IVA) cuando en el 2004 fue de 100.678.000 pesos mientras que cuatro años atrás (2001) había sido de 89.585.000 pesos. Al tiempo de que en el 2007 el mercado de laboratorios locales había solicitado al Gobierno ampliar el cupo máximo de importación del metilfenidato (cupos fijado por el JIFE) a casi un 40 %.

Dicho diagnóstico, a menudo es establecido a través de cuestionarios o tests, como el test de Conners, plagados de términos que dependen del criterio de quien lo llena (basado en descripción de conductas señaladas como poco frecuentes, demasiado frecuentes, o a menudo). Las preguntas son contestadas habitualmente por los padres o maestros.

Llamativamente nos encontramos con que uno de los elementos que solicita la Ley 13.328 en su Artículo 5 en el punto k es:

k) realizar la detección precoz de TEA y TGD a través de metodologías debidamente comprobadas y autorizadas por la autoridad de aplicación en instituciones de salud

174 Pronunciamiento en contra del DSM de parte del Consejo Provincial del Colegio de Psicólogos de la Provincia de Santa Fe, del 18 de Julio de 2013.

públicas y privadas con convenio, entre ellas el Cuestionario del Desarrollo y Comunicación de la Infancia (M-CHAT), u otras;

Al ser éste uno de los puntos de la Ley que fue vetado (Diciembre 2012), se estableció en los debates mediáticos la insistencia en la necesidad de aplicación a los 18 meses de este cuestionario (M-CHAT) para la detección precoz, debiendo ser utilizado por el pediatra.

El Consejo Provincial señala que con el uso de este tipo de herramientas se llega a una situación donde no diagnostican los expertos, sino las percepciones de los padres respecto a les parece mucho, poco, habitualmente. Se sostiene además que este instrumento sólo es de utilidad para evaluar situaciones poblacionales *a grosso modo*, ya que además: “no permite hacer ningún diagnóstico diferencial respecto a una situación circunstancial que hace que un niño se aisle a una problemática más grave y permanente. En cambio se está usando para determinar ya en un niño de 18 meses que tiene una enfermedad incurable, que sólo puede ser tratada sintomáticamente lo cual marcará seriamente su vida de ahí en más”.¹⁷⁵

En el mismo sentido, el documento de la Facultad de Psicología señala que:

“Asistimos a una época en donde diagnosticar/ medicar parece haber dejado de ser privativo de campos de saber determinados; en las aulas, en los medios televisivos, en la prensa escrita, circulan los diagnósticos y la medicación que los calma, de un modo alarmante. Los niños dejan de tener nombre propio para “ser un ADD”. “Es un TGD” y ahora se abrirá “a los TEA”. El riesgo de la clasificación dimensional como la de TEA está en que los límites entre lo normal y lo patológico son muy difusos. Sabemos que si estos rótulos caen en el lugar del nombre propio otorgan identidad, con la limitación simbólica que el rótulo determina”.

A modo de conclusión

La complejidad de la situación actual en la infancia llama a la reflexión ética respecto de nuestra responsabilidad social como ciudadanos y profesionales. Es importante que en este momento las instituciones de formación, las organizaciones profesionales y de prácticas en el campo, puedan establecer posicionamientos críticos en torno a esa cuestión.

Posicionamientos que jugaron en el plano político en un intento de veto a tal legislación y que luego fueron derogados por la presión política existente para su sanción.

En este sentido antes mencionamos la organización de padres en pos de la patología de sus hijos: no podemos cuestionar que muchos de ellos están altamente preocupados por la situación de vulnerabilidad y complejidad de los padecimientos de sus hijos. Pero tampoco podemos dejar de ver que muchas de estas organizaciones, luego son cooptadas por intereses de la industria farmacológica¹⁷⁶ y por lógicas que abogan por la medicalización de la infancia.

¹⁷⁵ *Ibidem*.

¹⁷⁶ Ejemplo de esto es el CHADD (*Children and Adults with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder*), se define como una organización sin fines de lucro, que fue fundada en 1987 como respuesta a la frustración y al sentido de aislamiento que experimentan los padres y sus niños con AD/HD, definiéndose como un lugar de apoyo e información, dado que hasta ese momento, tanto los clínicos como los educadores, *sabían muy poco acerca de esa incapacidad* (CHADD 2006). De acuerdo al Dr. Baughman, en 1995 la DEA fue contactada por la Junta de Control Internacional de Narcóticos de las Naciones Unidas (INCB), para requerir información acerca de las relaciones financieras entre CHADD y Ciba-Geigy, el fabricante de Ritalin en ese tiempo. La INCB descubrió que CHADD había recibido más de 775 mil dólares de Ciba-Geigy y acusó a la organización de ser un vehículo para ofrecer una sustancia controlada al público violando el estatuto internacional conocido como la Ley de Substancias Controladas de 1971.

Andoni Anseán teoriza sobre la psiquiatrización de la vida cotidiana y sobre el *disease mongering* en salud mental, término inventado en 1992 por la periodista Lynn Payer quien lo definió como la forma de tratar de convencer a gente sana de que está enferma y a gente levemente enferma de que está muy enferma.

Retomando esta formulación, Anseán produce un trabajo respecto a cuáles son las formas de magnificar o crear enfermedades y promover su tratamiento médico. Allí se establecen los siguientes ítems:

- Convertir un factor de riesgo en una enfermedad.
- Convertir un síntoma en una enfermedad.
- Convertir un resultado intermedio (por ejemplo, una medición) en un factor de riesgo, en un síntoma o en una enfermedad.
- Convertir una función normal en una enfermedad.
- Convertir una variación física de la normalidad en una enfermedad.
- Convertir una característica de la personalidad en una enfermedad.
- Alarmar sobre pandemias.
- Crear nuevos diagnósticos de trastornos inexistentes.
- Extender el *screening* y las pruebas diagnósticas entre personas sanas y grupos de riesgo.
- Aumentar el rango de anormalidad en los marcadores diagnósticos.
- Generar datos epidemiológicos ficticios.
- Aumentar las indicaciones de fármacos a otras enfermedades o a problemas leves.
- Aumentar las indicaciones de fármacos a otras edades o géneros.
- Maximizar los beneficios de los fármacos y minimizar sus riesgos.
- Fomentar el miedo a enfermedades futuras en personas sanas.
- Discriminar tratamientos médicos no rentables a favor de los que sí lo son.
- Ignorar enfermedades para las que no se posee tratamiento médico rentable.
- Marginalizar investigaciones sobre tratamientos no médicos.¹⁷⁷

La panorámica actual nos lleva a mostrar algo que tal vez estos padres desconocen, como es la arbitrariedad de los diagnósticos y la violencia simbólica padecida por los padres, docentes y niños, sobre los cuales recae el poder de nominación, poder que hace a la creación de una determinada realidad patológica y sus formas de tratamiento, constructo de otros intereses que no son precisamente los de la salud.

Es también notorio cómo en los últimos tiempos se han multiplicado las instituciones que prestan tratamiento sobre estas temáticas, y que rápidamente (al cabo de dos o tres entrevistas) producen diagnósticos que además de las etiquetas de TEA, TGD, Autismo, rápidamente derivan a los padres a realizar certificados de discapacidad para sus hijos, en los términos de la eficiencia del comienzo rápido y a tiempo de tratamiento, sin contemplar los efectos que tales diagnósticos y certificaciones acarrearán en los padres y docentes respecto a la construcción de identidad y subjetividad del niño.

Parece también que hay dificultad en contemplar la infancia como proceso de construcción subjetiva, proceso que implica vislumbrar dificultades diagnósticas, en tanto son cuadros cambiantes, donde puede haber problemáticas en la constitución del yo, pero justamente

177 ANSEÁN, A., "Psiquiatrización de la vida cotidiana- *Disease mongering* en salud mental", en ANSEÁN A. y otros, *Manual de gestión clínica y sanitaria en salud mental*, Madrid: Editcomplet, 2012.

estamos ante dificultades —en un *proceso* de estructuración— y no en un psiquismo ya estructurado.

Cabe también mencionar que los certificados de discapacidad se encuentran montados en una lógica de diagnóstico vía DSM IV por lo cual no quedan por fuera de los interrogantes antes mencionados. Ciertamente estas leyes han ayudado a montar derechos (por ejemplo: de cobertura sanitaria, traslados, pensiones, etc.); no obstante nos encontramos con una lógica incongruente respecto a que para acceder a derechos de ciudadanía, nos tenemos que nominar como discapacitados, con todo el peso que en nuestra sociedad conlleva ese rótulo.

Para concluir tomaremos un último punto de la Ley: el Artículo 5 que trata sobre las funciones de la autoridad de aplicación. Destacamos aquí el punto e y f.

e) proveer lugares de residencias para alojamiento eventual a personas con TEA y/o TGD, en los casos previstos en la reglamentación de la presente;

f) adecuar dichas residencias para el alojamiento definitivo, en caso de ausencia de los responsables, descriptos en el Artículo 7° inciso b), del cuidado de las personas con TEA y/o TGD;

Marcadamente este artículo entroniza la vuelta de la lógica asilar y tutelar, punto que en todas las últimas legislaciones ha sido ampliamente discutido y reformulado. Sin ir más lejos éste fue uno de los elementos de disputa de la Ley Nacional de Salud Mental.

Vale entonces, para finalizar, recordar la cita de Dostoievski con que Foucault abre su libro *Historia de la Locura en la Época clásica: No es encerrando al prójimo como se convence uno de su propia sensatez.*

Bibliografía

ANSEÁN, A., “Psiquiatrización de la vida cotidiana- *Disease mongering* en salud mental”, en ANSEÁN A. y otros, *Manual de gestión clínica y sanitaria en salud mental*, Madrid: Editcomplet, 2012.

MASSON S.A., *Versión española de la cuarta edición de la obra original en lengua inglesa Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-IV*, publicada por la American Psychiatric Association de Washington, 1995.

STOLKINER, A., “Niños y adolescentes e instituciones de Salud Mental”, en CALVEYRA, S. & V. DE GEMMIS (compiladores), *Del Invento a la Herramienta*, Buenos Aires: Polemos, 2009.

STOLKINER, A., “Infancia y medicalización en la era de *la salud perfecta*”, en *Propuesta Educativa*, Volumen 1, Número 37, Año 21, Junio de 2012, pp. 28 - 38.

Otras fuentes

Declaración de preocupación y rechazo a la sanción de leyes nacionales y/o provinciales “por patologías” de la Red Federal por los Derechos de los niños, niñas y adolescentes y la no medicalización y patologización de las infancias del 8 de Junio de 2013.

Carta de posicionamiento del equipo de Gobierno de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, dirigida al Ministro de Salud de la Provincia de Santa Fe, del 11 de Diciembre de 2012.

Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FePRA).
Aprobado por la Asamblea del 10/04/1999.
Pronunciamiento en contra del DSM de parte del Consejo Provincial del Colegio de
Psicólogos de la Provincia de Santa Fe, del 18 de Julio de2013.

Una interrogación por la dimensión subjetiva sobre el nuevo Código de Procedimiento Penal de la Provincia de Santa Fe

Jorge Degano y Fernanda Fernández
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: PSI 230 “Subjetividad y derecho - intervenciones profesionales en psicología forense”. Director: Jorge Degano.

Resumen

Actualmente la Provincia de Santa Fe se encuentra en proceso de aplicación del nuevo Código de Procedimiento Penal que fuera aprobado en 2007 y de cuyas características se ha destacado que ofrece un perfil acusatorio y garantista de los derechos diferenciado radicalmente del procedimiento anterior por una serie de beneficios técnico jurídicos que hacen a la economía procesal así como a la vigencia de principios constitucionales y de los Derechos Humanos lo que ha llevado a destacados juristas a considerar que se inaugura un nuevo paradigma en el juzgamiento penal en Santa Fe.

El presente trabajo propone una interrogación orientada a reconocer los efectos subjetivos que puede producir la aplicación del nuevo Procedimiento Penal, es decir, la pregunta sobre cuáles son los modos de articulación de la vida subjetiva que atraviesan los actores procesales que son impactados por el procedimiento referido, con el objeto de detectar, en caso de existir, los aspectos diferenciales respecto de los procedimientos tradicionales, señalados por los juristas como inquisitivos, en este orden.

En un trabajo anterior¹⁷⁸ hemos señalado la existencia de mecanismos íntimos a la acción jurídico institucional que operan en el sentido de producir consecuencias de desubjetivación en quienes son captados por los procedimientos judiciales con el puntual efecto de la desresponsabilización subjetiva con lo que la Responsabilidad resulta precluida estructuralmente dando lugar a un espacio caracterizado psicoanalíticamente con el concepto de *goce* en el cual, quien lo habita, resulta por fuera de su condición de sujeto y consecuentemente del reproche por su acto.

En esa orientación, la interrogación propuesta ofrece el reconocimiento de los conceptos de *responsabilidad jurídica* y *responsabilidad subjetiva en los procesos*; la identificación de la concepción y estatuto del Sujeto y la descripción de los criterios de Verdad que se ponen en juego en dichos procesos, situando que los referidos conceptos toman sentido radical en esos registros con efectos subjetivos distantes en la medida en que la instancia jurídica precluye al sujeto objetivando la demanda mientras que la mirada clínica subjetiva el pedido oportunizando al Sujeto.

Palabras clave: sujeto - responsabilidad - proceso penal - castigo

I - Presentación

El 16 de agosto de 2007 se sancionó en la Provincia de Santa Fe el Código de Procedimiento Penal Ley 12.734 que, proponiendo un nuevo paradigma en la persecución penal, suplanta al anterior —Decreto Ley 6740/8— caracterizado por algunos juristas como francamente inquisitivo y reconociendo en el nuevo código el modelo o paradigma acusatorio. Si bien su sanción data de seis años a la fecha, el nuevo Código no se encuentra aún en vigencia siendo

¹⁷⁸ DEGANO, J., FERNÁNDEZ, F. y S. FONTANA, “Las intervenciones profesionales *psi* en el contexto jurídico forense” en *Actas de Jornadas de Investigación*, Año II, Volumen II, 2012, pp. 301- 306.

esperada su aplicación mientras rige una implementación progresiva establecida por la Ley 12.912, conocida también como código de transición.

II - Principales beneficios

El nuevo Código fue recibido con valoradas apreciaciones por juristas, magistrados y operadores judiciales quienes reconocieron un avance en muchos aspectos del procesamiento penal y en lo relativo a la garantía de los derechos de las personas sujetos de procesos penales. Al respecto el Dr. Mario Alberto Juliano ha destacado que el nuevo código:

...constituye un notable acontecimiento (...) en sintonía con el derecho internacional de los derechos humanos (...) Santa Fe (...) mantenía un procedimiento penal de corte netamente inquisitivo, caracterizado por el escriturismo, la confusión de roles entre el órgano jurisdiccional y el acusado, las pruebas tasadas, el menoscabo del juicio en beneficio de la etapa instructora (convirtiéndose las sentencias en meras confirmaciones de lo obrado en la etapa inicial), la expropiación total del conflicto a la víctima, el imputado como mero objeto del proceso, la búsqueda de la verdad real o histórica, etc....¹⁷⁹

A su vez el Dr. Ramón Teodoro Ríos, Camarista Penal de la 2da. Circunscripción Judicial de Santa Fe, Rosario, ha manifestado:

Es¹⁸⁰ ...motivo de celebración (...) el advenimiento de un nuevo modelo de justicia que significará la ruptura con el antiguo régimen inquisitorial, burocrático e ineficiente, y que exigirá un cambio copernicano de mentalidad en lo atinente a su implementación (...) se pretende, sobre la base del consenso, derivar ciertos casos hacia nuevas alternativas de solución de conflictos que brinden mejores soluciones a los protagonistas, en lugar de atiborrar los tribunales de papeles y trámites interminables...

Respecto de los principales beneficios procedimentales, el magistrado ha señalado:

...los rasgos más salientes del modelo, como adoptar el principio de oportunidad, abreviar los plazos, potenciar la defensa, reposicionar a la víctima, desechar el formalismo —despojando al procedimiento del exceso ritual— y admitir la condena en rebeldía, forman parte de un catálogo de realizaciones (...) del Código...

A su vez, al referirse a los modos y el fin de las penas que el nuevo Código permite, el referido ha expresado:

... la posibilidad de disponer alternativas a la prisión o la atenuación de la coerción (...) hacen realidad la onírica aspiración de Luigi Ferrajoli: transformar «las distintas medidas alternativas, el arresto domiciliario y la semilibertad, en penas directamente impuestas por el juez sobre la base de la valoración y connotación de los hechos juzgados». Ello es así porque ordenada durante el proceso la detención domiciliaria con salidas laborales durante cierto tiempo y persistiendo su beneficiario en su intento de rehabilitación, al expedirse la sentencia definitiva (...) deberá deducirse el cómputo previsto por el art. 24 del C.P. y difícilmente podrá disponerse el encierro

179 JULIANO, M. A., “Las normas fundamentales del Proceso santafecino”, en AAVV, *Estudio sobre el Nuevo Código Procesal Penal de la Provincia de Santa Fe*, Córdoba: Lerner, 2009.

180 El agregado corresponde a los autores del presente trabajo.

absoluto del penado sin contradecir la finalidad y el derecho a la readaptación social acuñado por las Convenciones de Derechos Humanos...¹⁸¹

A modo de relato de los beneficios que el nuevo procedimiento ofrece, el Dr. Juliano ha señalado:

...encontramos consagradas las garantías del debido proceso, la de los jueces naturales y principio de inocencia, la prohibición de persecución múltiple, la inviolabilidad de la defensa y las condiciones que deben respetarse para privar a una persona de su libertad...¹⁸²

Además, se destaca que:

...El nuevo código procesal santafesino ha impuesto una dirección diametralmente opuesta (...) consagrando institutos que inscriben al código ritual en la ideología del sistema acusatorio (...) esto es la tajante separación de los roles del juez y el fiscal, reservando para el primero la función eminentemente jurisdiccional (...) y para el segundo el impulso de la investigación, el sistema de la sana crítica razonada a los fines de la evaluación de las pruebas, la preponderancia del juicio por sobre la etapa instructoria, la asignación de un rol preponderante a la víctima del delito, el imputado como sujeto de derechos, resolución de los casos sobre la base de la verdad procesal, etc...¹⁸³

En síntesis, de los beneficios destacados del nuevo Código, pueden señalarse:

- Principios procesales: oralidad, publicidad, contradicción, concentración, inmediatez, simplificación y celeridad.
- Autonomía de la acusación.
- Participación de la víctima como sujeto procesal.
- Inviolabilidad de la defensa.
- Principio de congruencia, la dignidad del imputado, el rol fiscal, la moderna concepción de la imparcialidad técnica.

Situados los beneficios procesales cabe agregar las expectativas que se abren para el nivel de planificación criminológica desde la perspectiva de políticas de seguridad y persecución del delito.

La acción de los fiscales, tal como lo prevé el nuevo Código, abre la oportunidad para contar con información desagregada que permita un mapa criminológico más certero y veraz que posibilite desplegar estrategias de prevención tal como ha expresado el Fiscal Regional de Rosario, Dr. Jorge Baclini.¹⁸⁴

...Es impensable lograr mejores resultados contra el delito en Santa Fe sin la vigencia plena del nuevo sistema penal. Hoy encontramos falencias profundas en dos planos: qué hacer para prevenirlo y qué hacer una vez que se comete. En Rosario tenemos diez fiscales pero serán 69

181 RIOS, R., "Presentación", en ERBETTA y otros, Nuevo Código Procesal Penal de la Provincia de Santa Fe Comentado, Rosario: Zeus, 2008.

182 JULIANO, M. A., *Op. Cit.* supra, nota 2, p.22.

183 *Ibid.*

184 BACLINI, J., "Jorge Baclini reclama la vigencia plena del nuevo sistema penal", *Diario La Capital*, Rosario, 14 de Febrero de 2013, en <http://www.lacapital.com.ar/contenidos/2013/02/14/noticia_0007.html> [Consulta: 15 de agosto de 2013].

cuando se aprueben a nivel legislativo los pliegos de los que hoy están designados. Lo decisivo para mejorar los estándares de prevención y esclarecimiento no tiene que ver sólo con más fiscales, sino con que éstos se inserten en un esquema donde cambia el modo de investigar. Y además hay que rendir cuentas. Ante un homicidio impactante habrá que explicar a la comunidad cómo marcha la investigación o por qué no se aclaró. Eso hoy no existe...

Del mismo modo, y relacionado con lo expresado, el Dr. Daniel Erbetta, Ministro de la Suprema Corte de Justicia de Santa Fe, ha hecho algunas observaciones respecto de la necesidad de contar con datos fiables para una investigación criminológica que no se base en estadísticas sino en investigación de campo.

...Un enorme déficit en materia de seguridad es la falta de investigación de campo, los diagnósticos serios en calidad y cantidad sobre la violencia. No se puede prevenir lo que no se conoce y la realidad de la conflictividad violenta tiene particularidades propias. Por ejemplo, en nuestra ciudad (Rosario) en materia de homicidios dolosos hay una distribución territorial con marcada concentración en dos barrios. Obviamente no es función del Poder Judicial producir esta información, disponer los análisis metodológicos y con los resultados definir estrategias de seguridad. Pero es cierto que nosotros manejamos los únicos datos seguros para generar una investigación criminológica dinámica a fin de conocer la realidad conflictiva en nuestra región. Sin embargo hay que diferenciar: una cosa es hacer estadísticas y otra es hacer criminología de campo. Esto último quiere decir, evaluación e interpretación de los datos para hacer prevención...¹⁸⁵

III - La pregunta por la Subjetividad

Contrastando con los beneficios y posibilidades que se han destacado respecto de la norma en discusión y en un plano diferente de análisis, más allá de las valoraciones jurídicas que exponen un jubileo ante las modificaciones procesales, sin desconocer los importantes avances que en materia de Derechos Humanos se despliegan con el procedimiento analizado —lo que significa desde el punto de la vigencia del Estado de Derecho un avance muy destacado— nuestra posición consiste en remarcar que los beneficios señalados por los juristas refieren excluyentemente a la dimensión jurídica y política del impacto esperado, siendo nuestra obligación ética la de interrogar esos asertos desde otro espacio: la dimensión subjetiva. Es decir, preguntar desde aquel espacio referido a los efectos que puede producir el nuevo Procedimiento Penal de Santa Fe en la dimensión del sujeto. ¿Cuál es el beneficio subjetivo que la norma ofrece? ¿Cuáles son los modos de articulación de la vida subjetiva que son beneficiados por los nuevos modos procedimentales? ¿Qué permite reconocer una posición diferente respecto del procedimiento anterior en el marco de los efectos desubjetivantes que hemos señalado? Finalmente nos preguntamos si la oralidad —como manera de tránsito de la dialéctica del nuevo procedimiento penal— ofrece posibilidades para que el sujeto articule su condición en el Proceso y la dimensión penal impacte en la constelación de sentidos que implica la singularidad, o bien, la acción penal toma protagonismo respecto de la personalidad jurídica dejando de lado la otra escena, la dimensión subjetiva, la dimensión íntima, obviando la pregunta por el sujeto que habita en la persona en juzgamiento penal.

185 ERBETTA, D., “No hay análisis serio del delito y no se previene lo que no se conoce”, *Diario La Capital*, 3 de Febrero de 2013, en http://www.lacapital.com.ar/ed_impresa/2013/2/edicion_1548/contenidos/noticia_5080.html> [Consulta: 10 de agosto de 2013].

Ha sido Pierre Legendre quien inauguró un pensamiento sistematizado respecto de la articulación de lo *normativo* con lo *inconsciente*, con lo humano, llevando a entender sobre la distancia insalvable que existe entre la *dimensión jurídica* de la vida y la *dimensión subjetiva* acuñando la famosa afirmación conceptual de “el Derecho como texto sin sujeto”. De igual modo, su obra ha permitido la apertura de una senda de lectura que posibilita la puesta en cuestión de los efectos de los actos jurídicos sobre la subjetividad de las personas a quienes se dirigen y el entendimiento sobre la *dimensión jurídica* en relación a la estructura misma de la condición subjetiva (aspecto en que no nos adentraremos en estas consideraciones).

Legendre ha señalado que por “Texto sin Sujeto” entiende:

...un concepto operatorio que nos va a permitir estudiar el hecho de que cada sistema de organización sostiene un discurso por medio de artificios dogmáticos, y que ese discurso funciona como siendo el del sistema al cual y en el interior del cual nosotros creemos. Ese texto no es el de ningún sujeto...¹⁸⁶

Su estudio articuló las formulaciones discursivas que representan esas dimensiones: el Derecho y el Psicoanálisis. Aclarando que su tránsito no era una confrontación estratégica sino metódica, afirmó: “...Mi estudio se sitúa en este inconfrontable entrecruzamiento de dos vías: el derecho y el psicoanálisis. (...) esta incomodidad adquirirá estatuto de método...”¹⁸⁷

IV - El ámbito penal

La articulación operativa que señalamos ha resultado de sumo interés, ya que permite reconocer la radical orfandad de contenido subjetivo de la letra jurídica, observación que se corrobora no sólo por el estudio interrogativo de la confrontación de ambas dimensiones sino también en y por la práctica jurisdiccional y particularmente en el fuero Penal, dimensión regia para intentar la aprehensión de alguna presencia o rasgo del tratamiento de la subjetividad que pueda adquirir estatuto en el texto que las estrategias procedimentales van configurando.

Respecto de la condición del sujeto objeto de un proceso en general hemos señalado:

...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...¹⁸⁸

El ámbito penal —el ámbito de las conductas jurídicamente llamadas Delitos— resulta un escenario de mayor interés para el reconocimiento de la confrontación de estos discursos ya que en su operación expone a los sujetos a la interrogación imposible. La interrogación jurídica inquiere por los motivos de la conducta juzgada, siendo que en la realidad subjetiva el sujeto está externalizado de la *verdad* del acto criminal en la medida en que su realización

186 LEGENDRE, P., *L'Empire de la vérité. Introduction aux espaces dogmatiques industriels*, Paris: Fayard, 1983.

187 *Ibid.*

188 DEGANO, J., FERNANDEZ, F. y S. FONTANA, Op. Cit. *supra*, nota 1, pp.299-300.

implica como necesidad la alienación subjetiva y con ello la imposibilidad de dar sentido. Por tanto, la interrogación jurídica carece de toda posibilidad de alcanzar la verdad del sujeto, adviniendo en su lugar y por necesidad sistemática, la verdad jurídica y particularmente la “verdad procesal” construida con los elementos del proceso tal como señalan los autores¹⁸⁹ que destacan las virtudes del Nuevo Código de Procedimiento Penal de Santa Fe por sobre los *códigos inquisitivos* mediante los cuales debía ser encontrada la verdad real o histórica constructo que, desde el punto de vista que nos interesa, revestía la misma estructura ficcional extraña al sujeto.

Estas interrogaciones llevan a la pregunta por el estatuto de la *verdad*, por el punto de sentido fundante de las escenas, referido tanto a la escena construida procedimentalmente en el espacio jurisdiccional como a la escena construida sintomáticamente por el sujeto en el ámbito de su intimidad, ya sea en el hecho delictivo —que interesa en este caso—, ya sea en los equívocos, síntomas, inhibiciones o angustias que afecten —tal como señalara Freud—¹⁹⁰ la diferencia entre la apreciación jurídica y la apreciación clínica, es decir, psicoanalítica.

Correlativo a ello está articulado de modo de conformar un campo temático, la concepción y condición del Sujeto a que se refiere en cada una de las interrogaciones señaladas resultando necesario la diametralización que ello implica respecto de la referencia a que la interrogación está dirigida y la articulación a la respuesta consecuente presente o ausente en cada caso.

V - La Responsabilidad y el Castigo

La cuestión lógicamente consecuente respecto de lo señalado en el apartado anterior, remite a otra dimensión fundante de la subjetividad: la Responsabilidad. Esta dimensión resulta formalmente requerida en el marco de un proceso penal a los fines de la producción de la condena.

Respecto de la condición del sujeto en el marco de un proceso penal hemos señalado¹⁹¹ la condición en que la responsabilidad aparece en los procesos judiciales —referida a los procesos de factura escritural— afirmando que, en tanto dimensión subjetiva, aparece precluida, no reconocida, negada en su posibilidad de ser dicha y consecuentemente no tenida en cuenta en los procesos, siendo ello efecto del mecanismo que conforma la objetivación necesaria a los procedimientos jurisdiccionales.

En tal sentido leemos:

...hemos señalado a la Responsabilidad en tanto caída, no reconocida, no reclamada: la Responsabilidad precluida. Porque la esencia de la positivización jurídica del sujeto es justamente su desresponsabilización, ergo, el desujetamiento (...) la responsabilización formal, es decir la Responsabilidad vacía y exigida por la institución jurídica: la Responsabilidad sin culpa, el cumplimiento. El efecto subjetivo de esas operaciones institucionales resulta la no subjetivación de la ley y la sanción, la no inscripción genealógica del sujeto, la no receptación del castigo...¹⁹²

189 JULIANO, M. A., *Op. Cit.* supra, nota 2, p.27.

190 FREUD, S. (1925), “La responsabilidad moral por el contenido de los sueños”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Nueva Hólade, Edición hipertextual multimedia, 1995.

191 DEGANO, J., *La Responsabilidad precluida en el goce del crimen y el tratamiento judicial*, Buenos Aires: Letra Viva, 2011.

192 *Ibid.*, p. 9.

Se ha apuntado además¹⁹³ que sin la convocatoria de la responsabilidad no hay vida subjetiva posible siendo que tampoco se promueve la incidencia y acción del castigo en la medida en que éste comparte o se sobrepone con aquélla siguiendo la afirmación lacaniana que da nudo a todo pensamiento sobre la responsabilidad y el castigo en el marco del Psicoanálisis: "...la responsabilidad, es decir, el castigo..."¹⁹⁴, inquietante ecuación en la que Lacan homologa la responsabilidad al castigo y que nosotros hemos entendido articulada como: "...La sanción del sujeto que la función del castigo contiene indica de su irrenunciable necesidad como punto de articulación de la instancia paterna y el mensaje de la genealogía, es decir la socialidad indisoluble de la condición de sujeto..."¹⁹⁵

Siendo que el castigo articula con la condición subjetiva en medida de pertenencia estructural, hemos referido a la contingencia de su posibilidad y a la necesidad de su eficacia:

...para que ello ocurra es necesario (...) que el castigo tenga existencia irreal, es decir que se inscriba, más allá de la efectivización material, en el registro de lo simbólico, (...). De ello resulta que la función del castigo —en la medida que se irrealice— es la de sancionar al sujeto: sanciona su existencia subjetiva otorgándole el lugar correspondiente en la retícula genealógica; sanciona su existencia como sujeto de ley y lenguaje; sanciona la falta como su lugar (...) y sanciona, condena, al sujeto a padecer de la alteridad, es decir a sufrir de responsabilidad. (...) las funciones sancionantes del castigo implican todo el espectro de la sanción subjetiva y también de la sanción jurídica, siendo ésta uno de sus extremos, aquel que, en las actuales condiciones institucionales, realiza el castigo...¹⁹⁶

Aquí se interroga la capacidad de los sistemas penales para incidir en el sujeto de modo interrogante sobre el acto recriminado, con el resultado vacilante que relativiza el valor de las penas en su dimensión de reproche, para efectivizarse en la dimensión de goce, de sometimiento, con efectos de desubjetivación antes que de reeducación, resocialización, rehabilitación etc. Esta pretensión de las "ideologías Re"¹⁹⁷ ha llevado a la siguiente afirmación: "...el Sujeto de la Pena no es castigado..."¹⁹⁸

Al respecto, Lacan¹⁹⁹ ha señalado las condiciones del impacto del reproche sobre el sujeto afirmando que para que el castigo tenga existencia subjetiva es necesario el asentimiento (subjetivo). Entendemos esta afirmación lacaniana como operación de asentimiento inconsciente. Tendlarz y García²⁰⁰ coinciden con nuestra afirmación en cuanto a esa característica metapsicológica que aleja al asentimiento de una operación consciente del sujeto ante la imputación que el reproche por el acto contiene.

Siguiendo estos razonamientos se llega a reconocer que para que el castigo tenga existencia o inscripción subjetiva es necesaria la declinación narcisista ante la alteridad que el reclamo por

193 DEGANO, J., FERNANDEZ, F. y S. FONTANA, Op. Cit. *supra*, nota 1.

194 LACAN, J., (1950) "Introducción teórica a las funciones del psicoanálisis en criminología", en LACAN, J., *Escritos I*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2008, p. 140.

195 DEGANO, J., Op. Cit. *supra*, nota 14, p. 89.

196 *Ibid.*

197 ZAFFARONI, E., "Los objetivos del sistema penitenciario y las normas constitucionales", en AAVV, *Jornadas sobre Sistema Penitenciario y Derechos Humanos*, Buenos Aires: Editores del Puerto, 1997.

198 DEGANO, J., Op. Cit. *supra*, nota 14, p. 91.

199 *Ibid.*

200 TENDLARZ, S., y C. GARCIA, *¿A quién mata el asesino?*, Buenos Aires: Grama, 2008.

el acto representa, lo que permite entender el valor del castigo en el orden del sujeto como función subjetivante.

... (el castigo) no se inscribe en la dimensión del sujeto y sólo es goce fuera del asentimiento subjetivo tal como ocurre regularmente en los procedimientos contemporáneos de administración del castigo penal, (...) la pena no castiga...²⁰¹

Los razonamientos en cuanto a la condición necesaria para que el sujeto articule su falta con el reproche y produzca efectos de responsabilidad, llevan a la interrogación sobre la posibilidad de que la interrogación jurídica —que instrumentaliza el Procedimiento— cumpla con esas condiciones de relación del sujeto respecto del acto/delito reprochado.

VI - Nuestro trabajo

Nuestro trabajo se ha orientado a señalar que el Procedimiento inquisitivo, escritural y ritualista del Decreto Ley 6740/81 no articulaba con el requisito subjetivo del asentimiento para que el reproche penal vincule con la subjetividad.

...el dictado de la sentencia (...) está precedido (...) de la declaración de culpabilidad (...).en ese movimiento no es necesario el reconocimiento por parte del acusado de su culpa, ella está puesta y evidenciada por la investigación penal y su resultado “reconstructivo” de la historia que lo señala como autor material, culpable y responsable constituyendo la evidencia del acto reclamado y la participación (...) del imputado...²⁰²

En ese proceder, el sujeto no tiene lugar, su palabra puede estar ausente (siendo que uno de los derechos que lo asisten es el de no declarar). La escena se agrava dramáticamente por el hecho de que la condición escritural de ese Procedimiento hace que lo registrado como “palabra del sujeto/imputado” sea lo escrito por el Sumariante en las declaraciones indagatorias. Allí se produce un efecto de “alienación jurídica del sujeto” por la preclusión de la palabra hablada en favor de la escritura, que no necesariamente representa o conduce a lo mismo.

...la alienación estructural del sujeto (...) se materializa tanto en la intervención letrada (...) cuanto en la alienación escrituraria claramente expresada en los sistemas que aún conservan la modalidad escritural como hegemónica, la que mata al sujeto en la letra ya que se escribe “...lo que es imposible de ser restituido a un sentido”²⁰³²⁰⁴

Nuestra interrogación se sitúa en ese marco de promesas del Nuevo Código Procesal Penal de Santa Fe que aparece como pieza procedimental superadora pero que desde la interrogación por la dimensión subjetiva no evidencia claramente una pauta de beneficio. Esto nos ha llevado a considerar como hipótesis guía de nuestra investigación la duda en torno a que la puesta en práctica de las modalidades de procedimiento penal del Nuevo Código Procesal Penal de Santa Fe favorezca sistemáticamente el develamiento de la *subjetividad* y consecuentemente la emergencia de la *responsabilidad subjetiva* del sujeto acusado de conductas delictivas y el reconocimiento de la *verdad* subjetiva subyacente.

201 *Ibid.*

202 DEGANO, J., *Op. Cit.* supra, nota 14, p. 91.

203 FENOY, B., “La mesopotamia del exilio: Ante la Ley de Kafka”, en *Revista Nadja*, N° 10, Vol. 8, 2007, pp. 109-125.

204 DEGANO, J., *Op. Cit.* supra, nota 14, p. 118.

VII - Conclusiones

Ante la situación de la próxima vigencia del nuevo Código de Procedimiento Penal de Santa Fe nuestra posición consiste en reconocer que los beneficios destacados por los expertos y los avances que en materia de Derechos Humanos se despliegan con el procedimiento analizado —lo que significa desde el punto de la vigencia del Estado de Derecho un avance muy destacado— refieren excluyentemente a la dimensión jurídica y política del impacto, siendo nuestra obligación ética interrogar esos asertos desde la dimensión subjetiva. Es decir, desde aquellos efectos que puede producir el nuevo Procedimiento Penal de Santa Fe en la dimensión subjetiva y que presenten diferencias respecto de la situación anterior/actual. ¿Cuál es el beneficio subjetivo que la norma de rito en discusión ofrece? ¿Cuáles son los modos de articulación de la vida subjetiva que son impactados por los nuevos modos procedimentales que permitirían reconocer una posición diferente respecto de los procedimientos tradicionales en el marco de los efectos desubjetivantes que hemos señalado?

Nos permitimos avizorar que los beneficios aplaudidos por los juristas terminan en el escenario del procedimiento, que su eficacia es la eficacia de la economía procedimental, que sus efectos se reflejarán en estadísticas judiciales en cuanto a cantidad y celeridad de conclusión de procesos y que la cuantificación de la acción jurídico penal tendrá altas notas de consideración. Junto a ello persiste severamente nuestra duda sobre la eficacia del nuevo sistema de procesamiento para impactar en la dimensión subjetiva, en la vida subjetiva de quien ha sido reconocido como autor de un delito, es decir, de quien ha sido deshabitado de su casa subjetiva por el acceso al campo del crimen y que en definitiva —desde nuestra lectura— requiere de una interrogación que le sitúe en el campo de la palabra, en el espacio de la subjetividad donde debe habitar.

Nuestra duda sobre los beneficios que pueda acercar el procedimiento en estudio a la vida subjetiva de quien es capturado por los sistemas de persecución penal no ha disipado nuestra original desconfianza sobre la posibilidad de perforar integrativamente la radical distancia que existe entre Subjetividad y Derecho.

Bibliografía

BACLINI, J., “Jorge Baclini reclama la vigencia plena del nuevo sistema penal”, *Diario La Capital*, Rosario, 14 de Febrero de 2013, en <http://www.lacapital.com.ar/contenidos/2013/02/14/noticia_0007.html> [Consulta: 15 de agosto de 2013].

DEGANO, J., *La Responsabilidad precluida en el goce del crimen y el tratamiento judicial*, Buenos Aires: Letra Viva, 2011.

DEGANO, J., FERNÁNDEZ, F. y S. FONTANA, “Las intervenciones profesionales *psi* en el contexto jurídico forense” en *Actas de Jornadas de Investigación*, Año II, Volumen II, 2012, pp. 301- 306.

ERBETTA, D., “No hay análisis serio del delito y no se previene lo que no se conoce”, *Diario La Capital*, 3 de Febrero de 2013, en <http://www.lacapital.com.ar/ed_impresa/2013/2/edicion_1548/contenidos/noticia_5080.html> [Consulta: 10 de agosto de 2013].

FENOY, B., “La mesopotamia del exilio: Ante la Ley de Kafka”, en *Revista Nadja*, N° 10, Vol. 8, 2007, pp. 109-125.

FREUD, S. (1925), “La responsabilidad moral por el contenido de los sueños”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Nueva Hólade, Edición hipertextual multimedia, 1995.

JULIANO, M. A., “Las normas fundamentales del Proceso santafecino”, en AAVV, *Estudio sobre el Nuevo Código Procesal Penal de la Provincia de Santa Fe*, Córdoba: Lerner, 2009.

LACAN, J., (1950) “Introducción teórica a las funciones del psicoanálisis en criminología”, en LACAN, J., *Escritos I*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

LEGENDRE, P., *L’Empire de la vérité. Introduction aux espaces dogmatiques industriels*, Paris: Fayard, 1983.

LEGENDRE, P., *El inestimable objeto de la transmisión*, Méjico: Siglo XXI, 1996.

RIOS, R., “Presentación”, en ERBETTA y otros, *Nuevo Código Procesal Penal de la Provincia de Santa Fe Comentado*, Rosario: Zeus, 2008.

TENDLARZ S., y C. GARCIA., *¿A quién mata el asesino?*, Buenos Aires: Grama, 2008.

ZAFFARONI, E., “Los objetivos del sistema penitenciario y las normas constitucionales”, en AAVV, *Jornadas sobre Sistema Penitenciario y Derechos Humanos*, Buenos Aires: Editores del Puerto, 1997.

Indagación sobre la problemática de jóvenes en situación de encierro y en libertad asistida

Cecilia Satriano, Valéria Márques de Oliveira, Alejo Herrera y Ana Guiamet
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario
Universidad Federal Rural de Río de Janeiro

Grupo investigación: Beca CIN/2012.

Resumen

El trabajo que se presenta forma parte de una investigación sobre la problemática que atraviesan jóvenes menores de edad (16-18 años) que están en situación de encierro. Esta indagación se desarrolla en el Instituto de Rehabilitación del Adolescente de Rosario y su instancia intermedia: el Programa de Libertad Asistida (Dirección de Justicia Penal Juvenil del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, Provincia de Santa Fe). Esta institución aloja adolescentes en conflicto con la ley penal, pero por las condiciones de organización y funcionamiento, no cumple con su rol de recuperación. Se objeta la falta de un plan de diseño y políticas precisas para llevar adelante la reinserción social de los jóvenes en conflicto con la ley penal.

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. En este caso, el foco está puesto en grupos que se configuran fuera del circuito escolar, con acciones al margen de la legalidad, con mucho tiempo ocioso, generando actuaciones de violencia y delitos, problemáticas de la sexualidad y el consumo de drogas.

El propósito de la investigación fue conocer las representaciones sociales que atraviesan estos jóvenes. Esto permitió averiguar cómo se relacionan con los diversos actores sociales de su cotidianidad como también los modos de vinculación que establecen entre sus pares, autoridades u otros.

Entre los objetivos propuestos estuvo conocer la actualidad de estos jóvenes, como así también las situaciones de vida que los llevaron a esta situación. Se incluye, indagar sobre la relación con el uso y abuso de sustancias tóxicas.

Desde el punto de vista metodológico, se instrumentaron entrevistas con jóvenes que asisten al Programa de Libertad Asistida. Este instrumento posibilitó obtener datos acerca de los procesos que llevaron al encierro y en libertad asistida, incluyendo diversas perspectivas que van desde lo social, lo jurídico, la salud y la salud mental, educativos, laborales, de consumo de sustancias, y de violencia y delito.

También se incluyeron a otros actores sociales vinculados como ser: jueces de menores, profesionales, operadores, funcionarios.

Las categorías obtenidas a partir de la indagación fueron: actos delictivos, consumo y aspectos institucionales. Este es un trabajo en curso, así que se presentan algunas consideraciones parciales.

Palabras clave: jóvenes - situación - encierro

Introducción

El siguiente trabajo forma parte de una investigación que está enmarcada en la convocatoria del Consejo Interuniversitario Nacional a las Becas de Estímulo a las Vocaciones Científicas. Dicha beca fue adjudicada en agosto del año pasado y finalizó en agosto del corriente año. La

elección temática está en relación con una práctica de Voluntariado Universitario que se realizó desde marzo de 2011 hasta noviembre de 2012 en el Instituto de Recuperación del Adolescente de Rosario y el hecho de que la investigación haya partido de esta práctica, tuvo como finalidad producir teóricamente acerca de lo que allí sucedía, de los elementos que allí se observaron semana tras semana como denominadores comunes de diversas historias de vida. La mayor parte de la investigación se desarrolló cuando ya había finalizado esta práctica de Voluntariado; sin embargo, se sirvió de los contactos y vínculos que durante la misma se habían establecido, además de todo lo que se observó, escuchó y vivenció en dicho espacio.

La problemática central de esta investigación es la que atraviesan jóvenes menores de edad (16-18 años) que están en situación de encierro en el Instituto anteriormente mencionado, así como también los que están en una instancia intermedia en el Programa de Libertad Asistida, ambos efectores de la Dirección de Justicia Penal Juvenil del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Provincia de Santa Fe. Su finalidad fue la comprensión del mundo social, micropolítico y cultural de dichos jóvenes.

Desarrollo

Antes que nada, para enmarcar esta presentación queríamos comentar que, en las anteriores Jornadas de Investigación denominadas “Investigar y educar desde una visión crítica de la LES” llevadas a cabo en setiembre de 2012, y precisamente cuando comenzaba esta beca, la becaria presentó un trabajo en el cual se planteaba cómo se iba a realizar dicha investigación. Por eso mismo, presentamos ahora esta ponencia a modo de concluir y difundir los resultados de la misma.

Para realizar un relato acerca del derrotero de esta investigación ubicamos ciertos momentos cronológicos de la misma. Lo primero que se hizo fue un acercamiento al campo. Por haber participado como integrante del Taller de Radio que se realizó en IRAR hasta octubre de 2012, la mayoría de las vinculaciones ya estaban consolidadas. Sin embargo, fue necesario reorientar esas vinculaciones con este nuevo objetivo de la investigación. Por lo cual, las actividades iniciales fueron breves charlas informales con distintos actores, como ser la coordinadora de dicho Taller, acompañantes juveniles de la institución, profesionales y autoridades de la misma, y los mismos jóvenes allí alojados. A todos ellos se les comentó acerca de la investigación y se les ofreció participar por medio de entrevistas anónimas e informales. Todos ellos accedieron a colaborar muy predispuestos bajo la figura del *consentimiento informado*.

En un segundo momento, se expandió el anillo de contactos a otros con los que no se tenía previa vinculación: profesionales de Libertad Asistida y del Centro de Asistencia a la Comunidad de la Cátedra de Paidopsiquiatría de la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Rosario, jóvenes que se encontraban bajo el Programa de Libertad Asistida, jóvenes que se encontraban en libertad que habían egresado recientemente de IRAR, familiares de dichos jóvenes, funcionarios públicos y juezas de menores. Una vez realizados estos contactos se comenzó con la diagramación de las entrevistas, diseñando cada una de ellas en función del sujeto a entrevistar. Estas entrevistas fueron hechas en base a la disponibilidad y accesibilidad de los sujetos, y sin seguir un orden lógico. A medida que iban surgiendo las posibilidades, se realizaban. Posteriormente, se desgravaban y analizaban. Una vez reunida una cantidad representativa de entrevistas, se procedió a confeccionar cuadros

conceptuales en los que figuraban las categorías fundamentales de la investigación y lo que cada sujeto entrevistado decía acerca de ellas.

Durante todo este proceso, desde que comenzó la investigación hasta que finalizó, e realizaron lecturas de diversos materiales que tratasen sobre la temática, con la finalidad de enriquecer el cuerpo teórico y de revisar la categorías planteada. Además, se leyeron las normativas legales vigentes sobre el tema y se analizó cómo son implementadas de acuerdo a los discursos de los sujetos entrevistados, y a las observaciones previamente realizadas por la becaria en calidad de Voluntaria del Taller de Radio. De este modo, constantemente se fue articulando el trabajo de campo con el *corpus* teórico utilizado como sostén de la práctica.

De modo general, podemos decir que el plan de trabajo se cumplimentó en un alto porcentaje, ya que se realizaron todas las actividades planeadas, pero no se alcanzaron a completar todos los objetivos. Esto se debe a que se esbozaron muchos objetivos específicos, lo cual tal vez dificultó su cumplimiento total. Sin embargo, se cree que los ejes centrales de la investigación pudieron llevarse adelante y permitieron conocer resultados de mucho interés tanto teórico como práctico, en sentido de planificación de políticas públicas.

En cuanto a estos objetivos, el objetivo general consistía en un “análisis de las disposiciones de enunciación sobre la problemática actual de jóvenes adolescentes de la ciudad de Rosario”, y fue alcanzado ya que se pudo pesquisar estas disposiciones de enunciación y analizarlas en sus diversas dimensiones, de acuerdo a las visiones de cada actor, más allá de las dificultades con las que nos encontramos. Acerca de los específicos, fueron alcanzados los siguientes:

- Conocer la situación actual de jóvenes de 16 a 18 años de la ciudad en cuanto al régimen de vida en el que se encuentran en el IRAR y en el Programa de Libertad Asistida de Rosario.
- Describir las relaciones que establecen con las actividades sociales y de la salud mental que se desarrollan en relación con las órdenes de cuidado socioeducativo que ordenan los jueces.
- Conocer la incidencia de las diversas disposiciones de enunciación en relación con las diversas instancias y actores sociales que intervienen en la cotidianidad de estos jóvenes.
- Analizar la relación con el uso y abuso de sustancias tóxicas.
- 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 macropolítico.
- Evaluar el proceso de investigación y devolver a los participantes los resultados alcanzados en seminarios, jornadas y reuniones científicas y en medios de comunicación virtuales.

Los resultados de estos objetivos que lograron alcanzarse se encuentran más adelante. Por otra parte, los que no lograron cumplimentarse fueron:

- Analizar la participación de jóvenes en el Taller de Radio que lleva adelante la Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Ciencias Políticas y RRH en el marco del Programa de Voluntariado Universitario. Este objetivo se realizó anteriormente, pero no en el período comprendido por la beca, por lo cual se interpreta como no alcanzado satisfactoriamente.

- Conocer las representaciones sociales que los jóvenes tienen de los medios masivos de comunicación y viceversa. Se analizarán los contenidos que se difunden en la prensa escrita. Los aportes contribuirán al proceso de comunicación social de esta problemática. Este objetivo no se logró cumplimentar por falta de tiempo, ya que había categorías que eran más centrales para la investigación y cuya averiguación y análisis llevó mucho tiempo por su complejidad.

En cuanto a la estrategia metodológica utilizada fue de índole cualitativa y, a su vez, para la construcción de datos también se utilizaron porciones de datos cuantitativos secundarios existentes. Se eligió la estrategia cualitativa entendiendo que la intención de la investigación era explorar y analizar el fenómeno de estudio, y que la problemática a investigar era de una complejidad tal que no permitía la reducción a una mera lectura cuantitativa, la cual hubiese obturado la riqueza de la temática. El instrumento principal fue la “entrevista activa”, en la cual se diagramaban con anterioridad ciertas preguntas orientadas por diversos ejes, pero dando lugar luego a la espontaneidad del sujeto entrevistado. La selección de dichos sujetos estuvo signada por los actores propuestos en el Plan de Beca presentado en la Convocatoria, aunque se fue rediseñando a medida que se realizaba la investigación, ya sea por las dificultades mencionadas como también por la evaluación y revisión de los datos que se iban consiguiendo. Además, se utilizaron las técnicas de revisión de documentos (como sustituto de actividades que no se podían observar directamente), de antecedentes de otras investigaciones y de información estadística secundaria existente.

Sobre estas investigaciones ya existentes podemos decir que se observa un incremento de aquellas que toman a la adolescencia como objeto de análisis. Respecto de los resultados que se han obtenido han sido 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 (familia, escuela, un modo de trabajo, 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 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.

Sin embargo, hay un núcleo donde se agrupan ciertas investigaciones que, paralelas a la creciente problemática de la *delincuencia juvenil*, han hecho foco en indagar acerca de estos jóvenes que delinquen, de sus historias de vida y, en menor medida, de cómo transitan el encierro. Sobre esto, habría dos puntos a señalar: por un lado, el hecho de que no haya investigaciones acabadas en relación con el tema en nuestra provincia o ciudad. La mayoría de las investigaciones son de la Provincia de Buenos Aires, y los grupos que se han formado para dar tratamiento a esta temática son incipientes y, además, de carácter más militante que investigativo (si bien existen este último tipo de grupos, son muy recientes).

Por otro lado, las investigaciones precedentes acerca de la temática del conurbano bonaerense tienen una mirada más jurídica y sociológica que se manifiesta describiendo cómo es la cotidianeidad en una institución total, dejando de lado lo que entendemos como central a la hora de involucrarse en esta problemática: las subjetividades singulares. Es decir, nos parece fundamental abordar a estos sujetos y sus recorridos de vida desde una visión que permita

visualizar los elementos en común como grupo identitario, a la vez que se puedan rastrear las diferencias que dan a cada uno su impronta singular. Por eso mismo, en la presente investigación, se trabajó con entrevistas individuales que, cuando se analizaban, arrojaban características comunes entre los sujetos, pero sin anular que cada sujeto porta una historia de vida propia e irreplicable, por más condiciones similares en las que se haya desenvuelto. Otra cuestión es la escasa presencia de términos del orden de lo psicológico que sirven para analizar la problemática de estos jóvenes, como ser: identificación, no inscripción de la ley, carencia de registro simbólico, distorsión o ausencia de diques psíquicos, estructuras de borde, y demás.

En el Plan de Beca, las categorías planteadas fueron: las relaciones de poder de los jóvenes que se encuentran en situación de encierro en IRAR o en Libertad Asistida, 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 lúdica, 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 juveniles y operadores), y cómo afectan y son afectados por los medios de comunicación.

De dicha categorías, se fue haciendo una evaluación a medida que se analizaban las entrevistas realizadas y se fueron configurando de modo tal que las categorías que más frecuentemente y con mayor intensidad aparecían en los discursos de los diversos sujetos eran las de hechos delictivos, consumo de drogas, institucionalización y relaciones familiares. Asimismo, se tomaron en cuenta y analizaron las anteriormente planteadas: sus relaciones de poder y sus códigos y formas de comunicarse, así como sus modos de vinculación con los actores sociales con los que se relacionan cotidianamente (no se logró evaluar la representación de todos ellos, pero sí de una gran parte). Sus modos de vinculación aparecían sobre todo ligados al proceso de institucionalización del encierro y, en menor medida, al período previo y posterior en *el afuera*. Las representaciones sociales sobre las instituciones tradicionales se dividieron en: familia, escuela y trabajo. La categoría que menos logró analizarse fue la de cómo afectan y son afectados por los medios de comunicación.

Se eligieron estas categorías como centrales cuando se había realizado un número de entrevistas prudente como para reorientar la estrategia. Al verse que las mismas podían dividirse claramente en esos ejes que aparecían en todas con insistencia, se las planteó como principales, incluyendo de manera adyacente aquellas que fueron planteadas en un inicio y que, en los diferentes discursos de los sujetos, aparecían sólo de forma colateral. Se tornó evidente la centralidad de algunas categorías y el papel secundario de otra. Sin embargo, las preguntas no se redujeron sólo a aquellas fundamentales, sino que se incluyeron todas en la medida en que las situaciones lo permitían.

A partir de este trabajo de análisis centrado en las diversas categorías se empleó la técnica de cuadros comparativos en torno a lo que cada sujeto decía sobre las mismas. Así, se pudieron ver tanto las similitudes como las diferencias, coincidiendo en algunos puntos, por ejemplo, el discurso de un joven con el de una jueza. De esto se desprende la multiplicidad de discursos que atraviesan a los actores cuya singularidad subjetiva se despliega al reflexionar sobre el

tema. Sin embargo, también se pudieron pesquisar elementos comunes de acuerdo a la figura, es decir, que ya sea entre los jóvenes o entre los distintos trabajadores del sector, se encontraron ciertos elementos comunes que parecen ser representativos precisamente de este *lugar* en el que se encuentra posicionado en torno a la problemática.

Algo de lo que apareció sobre estas categorías fue:

Hechos delictivos:

- En la mayoría de los casos, comienzan a una edad temprana;
- Importante presencia del *compañero* (siempre mayor) que los induce a este circuito;
- Aparición de códigos, como ser que con la plata que se consigue ilegalmente se drogan, pero con la que es fruto del trabajo, no; si se roba con un compañero y éste *cae* (en manos de la policía) no debe abandonársele; no robar drogado ya que se corre riesgo de lastimar a la víctima (algunos parecen ser frases que se repiten ya que forman parte de la vieja impronta del ladrón, pero que hoy en día se cumplen en pocos casos);
- El robar es considerado un trabajo si se realiza planificada y seriamente;
- En algunos casos el robar aparece como herencia familiar y como destino difícil de evitar;

Consumo de droga:

- En la mayoría de los casos también comienza a temprana edad, asociado al delinquir, ya que se roba con el fin de obtener plata para comprar más droga;
- Coincidencia en casi todos los sujetos sobre que la droga no es el factor central, sino que es el indicador de problemas previos;
- Gran atravesamiento en la actualidad de los jóvenes por las redes del narcotráfico, son muy pocos los institucionalizados por hechos desvinculados de éstas;
- Muchos piensan que cuando realmente quieran dejar de drogarse pueden hacerlo solos prescindiendo de toda ayuda ya que lo han hecho por algunos períodos de tiempo;

Institucionalización:

- Algunos presentan su primer ingreso a la institución como no muy perjudicial, casi como natural; otros lo presentan como algo del orden de lo traumático;
- Todos ellos diferencian claramente y coinciden en trabajadores que son *buena onda* en el sentido de que los tratan más humanamente, y lo que permanentemente apuntan a cumplir leyes y reglamentaciones en una institución donde las fundamentales no se cumplimentan;
- Casi todos, al hablar de su transcurrir en la institución, comentan tanto anécdotas divertidas, que recuerdan riéndose, como episodios de lo más oscuros que los marcaron;
- Tiempo después de salir en libertad, y cuando ya se está *rescatado* se dimensiona verdaderamente la institución y se trata de dejar como algo que sucedió y forma parte del pasado, pero que no se quiere volver a vivenciar;
- Se coincide en que el tiempo en el IRAR para un joven no tiene nada de productivo y sí de perjudicial, ya que lo llena de ansias por salir y continuar su vida tal como la estaba haciendo previamente, con el plus de querer tomar venganza por ese tiempo allí perdido;

Relaciones familiares:

- En casi todos los casos, se ven desvinculaciones de las instituciones tradicionales ya mencionadas, lo cual libra una cantidad de tiempo importante al ocio y, sumado a esto, ausencia de una figura adulta que actúe como limitadora;
- Relaciones disfuncionales dentro de las familia;
- En algunos casos, el mandato familiar tiene que ver con el delito y hacer otro camino se vuelve muy difícil;

Lo expuesto anteriormente son algunos de los resultados que forman parte de las categorías centrales, tomadas para dar cuenta de la finalidad que fue planteada en el plan de trabajo: “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 se relacionan con los diversos actores que intervienen a diario en sus vidas”.

Los mayores obstáculos que se encontraron para poder realizar acabadamente esto fueron, en el trabajo de campo, la suma de dificultades para acceder a los sujetos a entrevistar. Por un lado, a los jóvenes que habían estado en IRAR o Libertad Asistida (ya que las autoridades no autorizaron a entrevistar a los que actualmente forman parte de dicho instituto o del Programa), por diversos motivos: muchos de los que se habían conocido durante el Taller de Radio del Programa de Voluntariado Universitario ya estaban fallecidos, otros en contextos de mucho peligro tanto para ellos como para la becaria, otros no accedieron por argumentar que recordar esas vivencias les causaba mucha angustia y preferían no hacerlo, otros no tenían más los números de teléfono o direcciones que se habían recolectado, siendo imposible conseguir sus datos actuales, y otros si bien se los lograba ubicar y accedían a la entrevista, luego no se presentaban en reiteradas ocasiones por problemáticas importantes que se los impedía.

Por otro lado, también hubo dificultad para entrevistar a las autoridades de dichos espacios y a funcionarios públicos, ya que ellos mismos explicitaban que la complejidad de la problemática era tal que temían que la información fuera utilizada con fines políticos. Si bien se dejó asentado y aclarado que los fines eran meramente académicos, no accedieron. Es evidente que las dificultades excedían las intenciones y voluntades de la becaria. Sin embargo, se recabó la suficiente información como para poder realizar la tarea investigativa, aunque hubiese sido mayor y más rica si se hubiesen podido realizar más entrevistas. También se cree que el error fue poner un número difícil de conseguir en el proyecto inicial (“20 entrevistas de jóvenes de IRAR y Libertad Asistida, más 12 entrevistas a actores sociales vinculados con este campo”), lo cual en el transcurso de la investigación generó frustraciones en la becaria por estos obstáculos.

Así, finalizamos esta difusión de los resultados argumentando que la investigación permitió conocer representaciones y aspecto de las vidas de estos jóvenes y de las enunciaciones acerca de ellos de quienes trabajan en la temática, con el carácter de lo novedoso en nuestra ciudad, pero también asentando que, por el breve tiempo, se dejaron de lado varios propósitos que permitirían una comprensión mayor de la problemática, tan central en la actualidad.

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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- STAKE, R., *Investigación con estudio de casos*, Madrid: Ed. Morata, 1998.

Las prácticas *psi* en la aplicación de la Ley 26061. Ley Nacional de Protección integral de los derechos de niños/as y adolescentes

Fabiana Bertin, Diana Floresta y Néstor Aliani
Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales
Universidad Autónoma de Entre Ríos

Grupo de Investigación: PID FHA y CS. UADER.

Resumen

Este trabajo constituye la presentación del proyecto de investigación: “La adolescencia y el campo jurídico. Las prácticas de los profesionales en la aplicación de la Ley 26061 – Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de niños/as y adolescentes” radicada en la FHA y CS – UADER.

Nuestro interés se ha centrado en observación de las formas en que el Estado interviene en la protección de los jóvenes y cómo esto repercute en las prácticas de los profesionales psicólogos que deben implementar dicha ley.

Durante el siglo XVIII el Derecho privilegió a la adolescencia con el interés de dar protección legal a niños y adolescentes trabajadores. Con el advenimiento del siglo XIX, surgen diversas instituciones avocadas al cuidado y asilo de niños abandonados. Su principal objetivo será la prevención del delito y de los posibles desvíos. A principios del siglo XX se impone el modelo de patronato de la infancia, con la Ley Agote 10.903 que recorta libertades e instala una constante y omnipotente vigilancia hasta la mayoría de edad.

La ley 26.061 publicada el 26 de octubre del 2005 y reglamentada en el 2006 plasma los principios básicos de la Convención Internacional de los derechos del niño e intenta superar el paradigma de la “situación irregular del menor” vigente en la época de la Ley de Patronato de la Infancia, que posicionaba a los menores como objetos de tutela.

Varios interrogantes circunscriben nuestro trabajo, a saber: ¿Cómo se han adecuando las instituciones para no repetir los errores de su pasado positivista? ¿Qué paradigma sustenta las prácticas actuales con los adolescentes? ¿Bajo qué formas las prácticas actuales propenden la autonomía gradual e integración de los adolescentes?

Palabras clave: adolescentes - ley - derechos - protección

Comenzar a hablar de la *Ley Nacional de Protección integral de los derechos de niños/as y adolescentes* amerita un pequeño recorrido histórico con el fin de rearmar los contextos que propiciaron su creación. Nos interesa destacar que nuestro eje de investigación se centra en la problemática que presentan los adolescentes en condiciones de vulnerabilidad.

Durante el siglo XVIII, el Derecho toma a la adolescencia como objeto privilegiado de estudio. El interés surge de la búsqueda de una protección legal a niños y adolescentes trabajadores. Sin embargo, este interés sufre un giro que terminará por priorizar investigaciones teóricas acerca de la relación entre la adolescencia y la criminalidad. Durante la segunda mitad del siglo XIX, surgen en Europa instituciones específicas destinadas a los menores. Las casas de corrección y los asilos o refugios para niños abandonados aparecen ligados a un sistema jurídico que intenta vigilar y prevenir delitos.²⁰⁵

²⁰⁵ DONZELOT, J., *La policía de las familias*, Valencia: Pretexto, 1998.

La institucionalización de menores en el siglo XIX tuvo como efecto la aparición de nuevos saberes sobre la infancia y la adolescencia, que deslizaron el eje de la patología de lo vital, a lo social. *Protección y reforma* nacieron conjuntamente. Proteger del abandono para que no se produzca el desvío o reformar al menor desviado, a causa del abandono, con el fin último de defender a la sociedad.²⁰⁶

Con el advenimiento de los Estados Nacionales, política y jurídicamente, los adolescentes pasaron a formar parte de la *población* y a ser significados como los *hombres del futuro*; como los futuros ciudadanos que tienen que ser, a la vez, protegidos y minuciosamente controlados. De un poder global, discontinuo surgido de ideas contractualistas se acentuó un poder continuo e individualizante sobre la población. La población aparece como una máquina de producción y se crearán diferentes instituciones con el objetivo de regularla y hacerla funcionar.

A finales del siglo XIX, las políticas tutelares invaden la práctica Estatal y la regulación jurídica de su control. Es así como la administración de justicia a través de los tribunales de menores, se convertirá en una herramienta de control de la categoría de menor. Grandes instituciones asilares se desarrollaron durante este período, en el que la justicia en defensa del menor, otorgaba a la persona del juez el poder de hacerse cargo, *paternalmente*, de los niños sin familia que estaban en peligro o podían tornarse peligrosos.

Este enfoque centrado en la peligrosidad de los sujetos, afectó el mundo de las ideas humanísticas con teorías patológicas de la criminalidad, que explicaban el fenómeno delictivo basado en características biológicas o psicológicas que diferenciaban a la persona normal del criminal. Para esta concepción, el desviado debía ser observado en su etiopatogenia para luego dar paso al control de la degeneración. Las causas de la delincuencia se buscaban a partir de paradigmas biológicos, psicológicos y sociales. Durante fines del siglo XIX y el siglo XX (casi en su totalidad), se asimiló adolescencia a *turbulencia* o *patología*; lo que justificaba que el menor (aún púber o adulto) dependiente y heterónimo, debía ser supervisado.

A partir de la modernidad coexisten la ley y la norma, y será a raíz de la extensión del discurso médico psicológico que se distribuirá la ciudadanía entre normales y anormales. Esta distribución se hará sobre la base de la evaluación y jerarquización de la población. Cada ciudadano es sujeto y soberano, pero cuando la Ley determine que se encuentra privado de voz o razón, se habilitará un espacio de cuidado o tratamiento. Bajo la forma de la tutela se instalará una relación de subordinación reglamentada, ya sea, a los padres, al tutor o al Estado.

En la modernidad, los adolescentes han quedado al margen de lo público, aún cuando en los últimos tiempos han ganado en derechos cívicos. Sus voces no parecen tener ni la fuerza, ni los justificativos racionales necesarios para ser tenidas en cuenta; pero sus acciones sí.

Para nuestro Derecho Civil, el niño y el adolescente continúan siendo incapaces; esto significa que los actos que realicen no tienen efectos jurídicos, ni siquiera aquellos que pudieran favorecerlo. El Derecho definirá quién es mayor o menor desde un punto de vista puramente cronológico; se es menor hasta cumplir los 18, momento en que se alcanza la

²⁰⁶ FOUCAULT, M., *Los anormales*, Buenos Aires: Fondo de cultura económica, 1999.

mayoría de edad y con ella la plenitud de los derechos civiles. En esa edad cesa la *patria potestad* de los padres. El Derecho codifica, y para hacerlo no habla de niño sino de menor, y los clasifica en: impúber (incapaz absoluto) y menor adulto (incapaz de hecho relativo). Nuestro Código Civil nombra al adolescente como *menor adulto* y lo considera un *incapaz de hecho* de los 14 a los 18 años. Una persona que salvo excepciones, no puede contraer derechos ni obligaciones por sí mismo, un sujeto que si bien puede ser titular de derechos, válidamente no los puede ejercer sin la anuencia de su representante legal, salvo excepciones establecidas expresamente por la ley.

La tutela

Lo legal estructura y determina lugares, otorga posiciones e instaura una tónica social. ¿Qué jerarquía le asigna al adolescente la Ley en la Argentina? En el rastreo realizado del Código Civil Argentino, nos encontramos con la figura del *Menor Adulto*, la misma nos resulta interesante dada la distinción ambigua que genera. La redacción de este *corpus* legal, fue encomendada a Dalmasio Vélez Sarsfield en 1862, iniciada durante la presidencia de Bartolomé Mitre y aprobada a libro cerrado en 1869, entrando a regir en 1871.

Recorrer la categoría de menor nos introdujo en el problema de la tutela; como lo describe el art. 264 del Código Civil:

Cuando ambos padres sean incapaces o estén privados de la patria potestad o suspendidos en su ejercicio, los hijos menores quedarán sujetos a tutela.

En 1919 se sanciona la Ley Agote de Patronato de Menores N° 10.903, que deja a disposición del juez al menor sin padres en función, hasta sus 21 años y dispone tratamientos especiales para él. Estos tratamientos especiales tuvieron como consecuencia el hecho de que se discriminase *niños* de *menores*. Los niños hijos de familias presentes, gozaban del espacio escolar; los menores acogidos por el Estado, eran recibidos por un sistema paralelo de instituciones viciadas por prácticas de control que desplegaron una violencia disciplinadora que fue invisibilizada durante mucho tiempo. Esta violencia se caracterizó tanto por ser real, plasmada en acciones de escasa competencia pedagógica como simbólica, ya que la forma desdoblada o paralela en la que se intentó incluir a niños y jóvenes *vulnerables*, implicó e implica todavía hoy, dificultades en la inclusión social de los mismos. El menor inscripto por las instituciones del Estado, es incluido deficitariamente al sostener como base de su acogida una desigualdad natural entre la infancia del *menor*, y otra más favorecida, la del niño.²⁰⁷

Casi 70 años después, en el año 1990, la Ley Nacional N° 23.849 incluye el ordenamiento jurídico de los Derechos del niño y en 1994 se la incorpora a la Constitución Nacional. En esta Ley el afán por instalar la categoría niño es contundente, al mismo tiempo que estima necesario protegerlo de todo tipo de discriminación. Ambas leyes, aun con sus enormes diferencias, la Ley Agote N° 10.903 y la N° 23.849, convivieron casi 21 años hasta ser derogada la Ley Agote por la Ley N° 26.061 en el año 2005.

La Ley Nacional de Protección integral de los derechos de los niños/as y adolescentes N° 26.061 fue publicada el 26 de octubre del 2005 y reglamentada en el 2006. La misma plasma

²⁰⁷ GAGLIANO, R. y otros., "Las infancias de la minoridad. Una mirada histórica desde las políticas públicas, en DUSCHATZKY, S., *Tutelados y asistidos Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Buenos Aires: Paidós, 2000.

los principios básicos de la Convención Internacional e intenta superar el paradigma de la *situación irregular del menor* vigente en la época de la Ley de Patronato de la Infancia.

Esbozamos como hipótesis de nuestra investigación que los intentos de reforma en el marco legal cohabitan con contradicciones en la aplicación de las Leyes de protección. Es muy dispar la infancia o adolescencia del niño que no necesita ser amparado por la justicia, de la del que sí lo es. Por esta razón procuramos observar en el marco concreto de la Provincia de Entre Ríos la aplicación de la Ley 26.061, acercándonos al contexto institucional del CoPNAF (Consejo Provincial del niño/a, el adolescente y la familia) para describir el trabajo realizado por los profesionales con adolescentes en situación de vulnerabilidad.

Las preguntas que nos rigen al revisar las prácticas son: ¿Los cambios en la Ley habilitan a los profesionales a intervenir dotando a los adolescentes de mayor autonomía? ¿Estos cambios permiten observar en las prácticas de los profesionales una modificación de perspectiva que quite el peso puesto en el riesgo o en lo potencialmente peligroso del adolescente?

¿Leyes de protección o sistemas de encierro?

Otra Ley que suele operar en paralelo con la antes citada 26.061 es la nueva Ley de Salud Mental 26.657, que impuso cambios en su letra, pero que convive con restos de prácticas anteriores ligadas al prejuicio y la marginación. Un ejemplo de esto son los jóvenes que por carecer de un espacio familiar acogedor se cronifican en clínicas psiquiátricas, muchos bajo el diagnóstico de *trastornos de conducta* o de *debilidad mental*.

En situaciones de extrema vulnerabilidad social cuesta mucho encontrar familiares que puedan cumplir sus funciones parentales, y para procurar una adopción ya es tarde. Jóvenes de entre 14 y 18 años que suelen estar identificados a los rótulos peyorativos que han sabido cosechar de las desafortunadas intervenciones realizadas por el Estado, lo que no hace nada fácil la posibilidad de su inserción social. En muchas oportunidades, la labor de los equipos transcurre en el afán de articular con Instituciones que dan techo y comida (lugares estatales o privados, de tránsito para adolescentes) como única opción a la calle.

Actualmente no existen políticas de viviendas para jóvenes en general y menos aún para jóvenes con problemas.

Se ingresa en Residencia Socio Educativa por una medida de protección excepcional, que se imparte cuando no hay un familiar en función que aloje al adolescente. Históricamente aquellos que no logran adaptarse son derivados a clínicas psiquiátricas donde reina el régimen de represión y silenciamiento.

Sabemos que en las instituciones estatales en las que nos movemos los psicólogos, conviven diferentes líneas discursivas. Algunas proponen continuar pensando que el problema se resuelve con disciplina, castigo y diagnósticos que dibujan un destino por lo general trágico. Otras problematizan sus prácticas y, a partir de interrogantes, compromiso o creatividad, van construyendo interdisciplinariamente dispositivos alternativos al encierro y al exceso de psicofármacos.

La viñeta clínica que se presentará a continuación procura dar cuenta de intervenciones posibles con jóvenes desafiados, afectados en su salud psíquica.

Antonella es una joven que al momento de la intervención de los profesionales del Área ²⁰⁸ se encuentra *encerrada* en una clínica psiquiátrica privada. Los demás internos son adultos.

Tiene 16 años, fue *internada voluntariamente* a partir de la intervención de profesionales de la salud de su lugar de origen. No se halló lugar en una Residencia. Ante este panorama expulsivo, en medio de una crisis, Antonella es convencida por su psicóloga de aceptar la internación psiquiátrica por unos días. Pasaron dos años.

Se trata de una adolescente que sufrió de niña los malos tratos de su madre, y que llegada a la pubertad se desborda cuando su padrastro castiga severamente a sus hermanos más pequeños, con los que Antonella se identifica.

Fracasó la posibilidad de que viviera más de tres días con su abuela materna, ya que la joven “continuamente se escapa”.

El diagnóstico psicológico que pone en marcha el encierro es *debilidad mental e impulsividad*. Un psiquiatra la considera *peligrosa para sí y para terceros*. Deja la escuela y es tratada como *analfabeta absoluta*.

Cuando el equipo de Salud Mental tomó contacto con ella, estaba dopada, tenía pocos recuerdos, se angustiaba y pedía irse de allí. En la segunda entrevista con la profesional del Área Salud Mental entrega una carta de su “puño y buena letra” para ser enviada a su madre que vive a 300 kilómetros y no la visita.

Al preguntársele al psicólogo de la clínica psiquiátrica, respecto al abordaje terapéutico que allí se efectuaba, contesta: “Se la trata con psicofármacos, yo la veo cada quince días, ya que no podemos hacer más”.

Acuerdan con que se propicie para Antonella un espacio de escucha psicológica en el Centro de Salud más cercano a dicha clínica privada.

Hasta esta intervención no se había podido leer en esta joven otra cosa que locura. Teniendo el alta psiquiátrica, no se conseguía lugar: su madre no estaba en condiciones de alojarla, ya que contaba con escasos recursos simbólicos y materiales, su abuela se negaba a aceptarla porque consideraba haber hecho lo suficiente por su nieta.

Pasa las fiestas internada ya que estos dos únicos referentes adultos familiares la significaban como “enferma mental” basándose en los dichos de la profesional que aconsejó su encierro.

Después de un arduo trabajo se logra problematizar la etiqueta asignada a la joven. Costó tiempo, trabajo, viajes al interior, pero pudo entenderse que Antonella no era una “loca peligrosa”, sino una joven que *sufrió* mucho a causa de una familia violenta, y que *sufría* mucho por ser usuaria de un “servicio de salud mental”. Ahora, estaba dada de “alta”, necesitaba un lugar para vivir, y tenía derecho a ello.²⁰⁹

²⁰⁸ Diana Floresta, una de nuestras investigadoras facilitó esta viñeta clínica, producto de su labor en el Área Salud Mental del Copnaf durante los años 2010/11, institución que es objeto de nuestra observación.

²⁰⁹ **ARTICULO 14. Ley 26.657** — La internación es considerada como un recurso terapéutico de carácter restrictivo, y sólo puede llevarse a cabo cuando aporte mayores beneficios terapéuticos que el resto de las intervenciones realizables en su entorno familiar, comunitario o social. Debe promoverse el mantenimiento de vínculos, contactos y comunicación de las personas internadas con sus familiares, allegados y con el entorno laboral y social, salvo en aquellas excepciones que por razones terapéuticas debidamente fundadas establezca el equipo de salud interviniente.

ARTICULO 15. Ley 26.657 — La internación debe ser lo más breve posible, en función de criterios terapéuticos interdisciplinarios. Tanto la evolución del paciente como cada una de las intervenciones del equipo interdisciplinario deben registrarse a diario en la historia clínica. En ningún caso la internación puede ser

Una de las estrategias de intervención utilizadas por el equipo consistía en introducir en las charlas con otros profesionales intervinientes en el caso, las Leyes de Protección Integral de la infancia y La Ley de Salud Mental, y en advertir las consecuencias que podrían recaer en los que las incumplieran.

Para que Antonella sea por fin aceptada en su lugar de origen, fue necesario organizar varios encuentros entre los equipos profesionales del Área de Salud Mental y la Residencia Socio Educativa de la ciudad natal de la joven. En un trabajo de equipos se logró progresivamente desmitificar, reflexionar, superar prejuicios y miedos. Poco a poco fueron cambiando su mirada para con esta joven y se fueron creando propuestas alternativas al manicomio que dejó de pensarse como su destino inexorable.²¹⁰

Se la incluyó en la escuela, comenzó un tratamiento psicológico ambulatorio, dejó de dormir todo el día. Actualmente concurre a talleres recreativos, teje, lee, hace equino terapia, visita y ayuda a su madre a mejorar su vivienda y ha logrado hacer amistad con las adolescentes con las que comparte su cotidianeidad, esas mismas que a su llegada la trataron de “loca”, de “enfermita” y se burlaban cuando iba a la escuela especial.

La directora de la RSE que la alojó, llegó a decir que: “Antonella es la que mejor se porta del grupo, un ejemplo”.

Intervenciones

Dentro de los organismos de Protección de Derechos, hay profesionales que consideran que las conductas infractoras de los jóvenes “ponen de manifiesto un desequilibrio producto del desorden personal del infractor, que debe ser corregido”.²¹¹ Sin embargo a diario observamos que el dolor y el encierro no funcionan como límite o correctores, y que es necesario repensar las prácticas, integrando en el análisis el contexto en donde estas conductas se producen y reproducen.

Mirar para otro lado en un intento de alejar ciertas oscuridades que tarde o temprano nos encarcelan a nosotros mismos, no es la solución. Desoír los reclamos de los que mueren en la indiferencia no evita que la sociedad se siga sintiendo frágil e insegura. Queremos creer que los nombres que encabezan organismos, instituciones y leyes no son puros eufemismos.

La paradoja pareciera ser que nunca hubo en la historia tantos instrumentos legales como aquellos de los que disponemos hoy y, a su vez, nunca hubo tantos jóvenes con sus derechos tan vulnerados.²¹² (GAGLIANO-COSTA, 2000)

Bibliografía

ARIÈS, P., *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Madrid: Taurus, 1993.
DONZELOT, J., *La policía de las familias*, Valencia: Pretexto, 1998.

indicada o prolongada para resolver problemáticas sociales o de vivienda, para lo cual el Estado debe proveer los recursos adecuados a través de los organismos públicos competentes.

²¹⁰ El art. 7 inc. n) de la Ley nacional 26.657 establece el “Derecho a que el padecimiento mental no sea considerado un estado inmodificable”.

²¹¹ ZAFARONI, E., “La cuestión criminal”, en *Diario Página/12*, Buenos Aires, 16 de junio de 2011, p. IV.

²¹² GAGLIANO, R. y otros, *Op. Cit.*, supra, nota 3.

DUSCHATZKY, S., *Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Buenos Aires: Paidós, 2000.

FOUCAULT, M., *Vigilar y Castigar*, Madrid: Siglo XXI, 1976.

FOUCAULT, M., *Los anormales*, Buenos Aires: Fondo de cultura económica, 2007.

FRIGERIO, G, y G. DICKER., “Infancias y adolescencias. Teoría y experiencias en el borde”, en revista *Ensayos y Experiencias*, N° 50, Buenos Aires: Noveduc, 2003.

GAGLIANO, R. y otros., “Las infancias de la minoridad. Una mirada histórica desde las políticas públicas, en DUSCHATZKY, S., *Tutelados y asistidos Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Buenos Aires: Paidós, 2000.

GOFFMAN, E., *Internados*, Buenos Aires: Amorrortu, 2004.

MINNICELLI, M., *Infancias en estado de excepción. Derechos del niño y psicoanálisis*, Buenos Aires: Noveduc, 2010.

SOUTO KUSTRÍN, S., “Juventud, teoría e historia: La formación de un sujeto social y de un objeto de análisis”, en *Historia Actual Online*, N° 13, 2007, pp.174-192.

SZASZ T., *Ideología y enfermedad mental*, Buenos Aires: Amorrortu, 2000.

ZAFARONI, E., “La cuestión criminal”, en *Diario Página/12*, Buenos Aires, 16 de junio de 2011.

Hipoacusia y sordera: la lengua de señas como mediador simbólico

Marisa Chamorro

Facultad de Psicología

Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: Seminario de pregrado: “Discapacidad auditiva”

Resumen

El presente trabajo consiste en la presentación de los lineamientos básicos del proyecto doctoral: Hipoacusia y Sordera. La lengua de señas como mediador simbólico. El estudio consiste en un trabajo de campo planteado desde una metodología cualitativa. Se trata de una investigación sobre un grupo de padres de niños con discapacidad auditiva que están realizando tratamientos de habilitación oral en un instituto terapéutico de la ciudad de Rosario. Nos abocamos a la indagación del lugar de los padres ante el diagnóstico de sus hijos y ante la pregnancia social del modelo clínico terapéutico de la sordera. Asimismo, nos abocamos a la indagación de una respuesta original. Esta respuesta consiste en la utilización de la Lengua de Señas Argentina (L. S. A.) de modo temprano. Identificamos ese uso familiar temprano como un mediador simbólico. La noción de mediador simbólico es un constructo teórico que alude a representaciones sociales positivas de la persona con discapacidad, a un anclaje identificador para los padres, a la habilitación por parte de los padres de un espacio de transicionalidad para sus hijos y al despliegue y transmisión de la experiencia cultural familiar en ese espacio.

Palabras clave: Hipoacusia - sordera - psicoanálisis - discapacidad - lengua de señas

El presente trabajo consiste en la presentación de un recorte de mi proyecto de mi tesis doctoral. El mencionado estudio se centra en la temática de la Hipoacusia y/o Sordera. Específicamente la investigación versa sobre un grupo de padres de niños con diagnóstico de hipoacusia y/o sordera, que están realizando tratamientos de habilitación oral en un instituto terapéutico de la ciudad de Rosario. Nos abocamos a la indagación del lugar de los padres ante la pregnancia social del modelo clínico terapéutico de la sordera y a la respuesta original de algunos de ellos. Esta respuesta consiste en la utilización de la Lengua de Señas Argentina (LSA) de modo temprano, en el seno familiar. El objetivo que nos proponemos en este escrito es identificar ese uso familiar temprano como un *mediador simbólico cultural*. La noción de *mediador simbólico cultural* es un constructo teórico que alude a la habilitación por parte de los padres de un espacio de transicionalidad para sus hijos y al despliegue y transmisión de la experiencia cultural y la historia familiar en ese espacio.

Nuestro interés se centra en los padres de niños con discapacidad auditiva. Por este motivo nos basamos en el concepto de *función parental*.²¹³ Winnicott hace referencia al *cuidado de los padres*, en tanto ellos sostienen un *ambiente facilitador* en el cual se despliegan las capacidades heredadas. Tal *ambiente facilitador* incluye los distintos factores que intervienen en el proceso de subjetivación de un niño como por ejemplo la habilitación de un espacio transicionalidad y la forma en que es ubicado este niño dentro de la novela familiar y la historia familiar.

²¹³ WINNICOTT, D., Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional, Buenos Aires: Paidós, 1996, p. 62.

Desde el psicoanálisis, diversos estudios hacen referencia al desfallecimiento de las funciones parentales que se produce con la llegada de un hijo con discapacidad. En esta línea encontramos los aportes de Esteban Levín, Françoise Doltó, Elsa Coriat, Maud Mannoni y Didier Anzieu, entre otros. Estos estudios plantean la importancia de la estructura familiar y la trama mítica que sostiene al niño con lesión orgánica. Clemencia Baraldi²¹⁴ plantea esta misma línea de pensamiento al decir que ante el nacimiento de un hijo con discapacidad se produce una decepción traumática que provoca el desfallecimiento de las funciones maternas y paternas con resultados que pueden ser más bien maníacos o negadores. Alicia Fainblum²¹⁵ sostiene que el nacimiento de un hijo con discapacidad es un acontecimiento disruptivo y conmocionante para la familia. Enfatiza también el efecto traumático y alude al establecimiento de una grave afrenta narcisística en los padres y a la necesidad de producción de un duelo por aquel hijo no nacido.

Marcelo Silberkasten²¹⁶ establece un recorrido novedoso al trabajar las cuestiones de índole *traumática* en los padres de niños con discapacidad. Esta característica traumática del padecer de los padres se relaciona con una carencia de orden social, carencia representacional en torno a qué es ser padre de un hijo con discapacidad. El autor alude a que los padres carecen de *mediadores simbólicos* para tamizar esta situación ya que no forma parte de ninguna expectativa. Apoyándose en Piera Auglanier, alude a la "...caída de la función maternizante por falta de sostén en el discurso cultural".²¹⁷ Por su parte, Piera Auglanier²¹⁸ desarrolla el concepto de *anclaje identificador* como asiento cultural de la función materna. En su libro *La violencia de la interpretación* la autora plantea que al referirnos

...al término madre aludimos a un sujeto en el que suponemos presentes los siguientes caracteres: a) una represión exitosa de su propia sexualidad infantil, b) un sentimiento de amor hacia el niño, c) su acuerdo esencial con lo que el discurso cultural del medio al que pertenece dice acerca de la función materna, d) la presencia junto a ella de un padre del niño, por quien tiene sentimientos fundamentalmente positivos.²¹⁹

Cuando hay en la familia un hijo con alguna discapacidad es el tercer punto el que se encuentra profundamente cuestionado: "...el medio cultural no dice nada o dice muy poco sobre qué es ser madre de un discapacitado, el discurso social queda vacante por el carácter atópico, excepcional, del niño con discapacidad".²²⁰

Por esto nos proponemos situar junto a la afrenta narcisista que representa la llegada de un hijo con discapacidad, la incidencia del modelo conceptual y representacional social en el que se inscriben los padres que reciben el diagnóstico de sordera y/o hipoacusia de ese hijo y su incidencia en el *cuidado de sus hijos*.

²¹⁴ BARALDI, C., *Jugar es cosa seria: estimulación temprana...antes de que sea tarde*, Rosario: Homo Sapiens, 2005.

²¹⁵ FAINBLUM, A., *Discapacidad: Una perspectiva clínica desde el psicoanálisis*. Buenos Aires: Tekné, 2004.

²¹⁶ SILBERKASTEN, M., *La construcción imaginaria de la discapacidad*, Buenos Aires: Topía, 2006.

²¹⁷ *Ibidem*, p. 20.

²¹⁸ AUGLANIER, P., *La violencia de la interpretación*. Buenos Aires: Amorrortu, 2001.

²¹⁹ *Ibidem*, p. 118.

²²⁰ SILBERKASTEN, M., *Op. Cit.*, supra, nota 4, p. 20.

Nos parece esclarecedor recurrir a lo que desde *los estudios en discapacidad*²²¹ se ha denominado *modelo clínico terapéutico o rehabilitador* para dar cuenta de aquellas representaciones más comunes que circulan en nuestra sociedad sobre la temática de la discapacidad.

La concepción de discapacidad enmarcada en el modelo o paradigma médico surge desde mediados del siglo XVIII, momento en que se establece un criterio de normalidad funcional a las estructuras económicas de producción capitalista. El nuevo sujeto productivo debía ser *sano*. Esto implicaba tener la capacidad de producir lo más posible. El modelo médico de la discapacidad surge en este contexto, con la promesa de *cura* de la persona con discapacidad. Esta promesa se traducirá en la creación de toda una industria de la rehabilitación que prometerá llevar al sujeto lo más cerca posible de la definición de normalidad de la época. La hipoacusia y/o sordera queda incluida dentro de esta definición médica de discapacidad, como aquella deficiencia causada por déficits sensoriales, particularmente a nivel auditivo. Desde este modelo se plantea una atribución natural de consecuencias sociales, comunicativas, cognitivas, lingüísticas y emocionales derivadas de la deficiencia auditiva. Además, se establece una reducción que consiste en pensar al niño sordo como un hablante oyente ideal a alcanzar.²²² Las funciones parentales quedan reducidas también a ese único objetivo, adheridas al discurso médico fonoaudiológico y aletargadas en sus funciones subjetivantes. En este sentido, las conceptualizaciones de Estela Díaz²²³ aluden a la dificultad de las familias de niños hipoacúsicos para establecer una trascendencia en relación a ese hijo. Una de las razones en las que, esta autora, ubica esa dificultad es en la consistencia de la respuesta profesional ante la dificultad comunicativa de los niños sordos. Ella denomina *mito* a este conjunto de saberes que incluye tanto los saberes médicos como los saberes fonoaudiológicos y psicológicos. Son saberes que presentan una gran consistencia e impregnan las funciones parentales, convirtiendo a los padres en reproductores de estos discursos y alejándolos de su función filiatoria.

Por otro lado el diagnóstico de hipoacusia y/o sordera en nuestro país gatilla la entrada en el *circuito de la discapacidad*. En este conjunto ubicamos diagnóstico - certificado de discapacidad - tratamientos de rehabilitación (habilitación oral en el caso de la hipoacusia y/o sordera). El marco legal que garantiza que la persona con discapacidad quede incluida en este circuito son nuestras leyes sobre discapacidad. La Ley 22.431 que define a la persona con discapacidad en función del déficit que porta y la Ley 24.901 que establece el sistema de prestaciones básicas de atención integral a favor de las personas con discapacidad. Las leyes nacionales y provinciales que aluden a las personas con discapacidad, si bien garantizan un sistema de prestaciones básicas para las personas con discapacidad que posibilita la realización de los tratamientos y la utilización de los elementos ortopédicos necesarios (audífonos e implantes, en este caso), legitiman la pregnancia del modelo médico de representación social de la discapacidad al centrarse en el déficit en la función auditiva, y con el acento puesto en la rehabilitación o habilitación auditiva.

²²¹ SKLIAR, C., *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, Buenos Aires. Ediciones “Mariana Vilte”, 2011.

²²² SKLIAR, C., *La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*, Mendoza: Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo, 1997.

²²³ DÍAZ, E., “Mito, ciencia y discapacidad”, en LOPATÍN, S. y otros, *Mitos en torno a la sordera. Una lectura reconstructiva*, Buenos Aires: Lugar editorial, 2009.

Si bien consideramos que en la actualidad asistimos a una transición de paradigma representacional de la discapacidad, desde el modelo clínico al modelo social que sostiene que la discapacidad se produce socialmente asociada con las limitaciones en el acceso a lugares y roles sociales valiosos en un determinado momento y lugar –distanciando la discapacidad de su antigua relación directa con el déficit orgánico–, este proceso no es completo aún. En relación a la sordera el paradigma que aparece como superador es el socioantropológico. Este modelo considera a los sordos como miembros reales o potenciales de una comunidad lingüística y cultural propia. En el plano educativo, estas concepciones han ganado lugar y en la actualidad nuestra ciudad cuenta con dos escuelas para sordos que se proponen como bilingües.

Pero aun teniendo en cuenta esta incorporación a nivel educativo de la LSA, modificación asociada a importantes estudios acerca de su relevancia en materia educativa y las recientes legislaciones que implican la realización universal de otoemisiones acústicas a todo niño nacido vivo y la ley provincial de LSA, el cambio de paradigma no llega a las familias en los primeros años de vida de los niños. En algunos casos la incorporación de la LSA llega con la escolaridad primaria y suscita conflictos al plantearse como portadora de una cultura diferente respecto de la cultura de los padres.

En el presente escrito nos proponemos dar a conocer la situación original de algunos padres en relación al uso temprano en el seno familiar de la LSA: algunos comenzaron por indicación de las fonoaudiólogas (cuando el cuadro de sordera aparece asociado a otras patologías o cuando el implante demora por cuestiones burocráticas de las obras sociales, por ejemplo), otros por una necesidad de comunicación con sus hijos. Los que comienzan a conocer algo de LSA lo hacen con mucho temor, seguramente basado en fantasías y mitos sociales sobre la sordera y sobre el uso de las lenguas de señas.²²⁴ Estos mitos sociales vinculan a la LSA con una salida fácil a la problemática de la sordera y suponen que los niños sordos que hablan LSA no van a querer hablar oralmente. También es común escuchar que la LSA es una lengua concreta que moldeará el pensamiento de un modo poco abstracto. Sin embargo, Carlos Skliar en su libro *La educación de los sordos*²²⁵ refuta esto y demuestra la posibilidad de abstracción y expresión de la LSA, y los estudios en lingüística, entre los cuales el más destacado es el de María Ignacia Massone en su libro *Lengua de Señas Argentina*,²²⁶ ubican a la LSA como lengua natural de las personas sordas, lengua que tiene características comunes con cualquier otra lengua.

No obstante las dificultades de los padres para acceder a la LSA, es particular el hecho de que en muchas ocasiones se trata de una decisión que surge de los padres y sobre la cual hablan y discuten entre sí en la sala de espera. Esta sala de espera se convierte así en un espacio creativo y de generación y transmisión de conocimientos y experiencias entre los padres.

En las familias en las que se produce el uso temprano de LSA destraba las funciones parentales que se encontraban conmovidas por la potencia del diagnóstico enmarcado en una visión médica de la discapacidad auditiva. De la mano de la LSA los padres descubren que

²²⁴ LOPATÍN, S., “Los sordos son agresivos”, en LOPATÍN, S. y otros, *Mitos en torno a la sordera. Una lectura reconstructiva*, Buenos Aires: Lugar editorial, 2009.

²²⁵ SKLIAR, C., *Op. Cit.*, supra, nota 10.

²²⁶ MASSONE, M. I. y E. M. MACHADO, *Lengua de Señas Argentina. Análisis y vocabulario bilingüe*. Buenos Aires: Edicial, 2001.

sus hijos los entienden, que pueden pensar, recordar, asociar, etc. Pero, de ninguna manera se trata de una lengua transmitida repetitivamente de padres a hijos, el uso de la LSA con el que nos encontramos en algunas familias del instituto, es lúdico, combina palabras sueltas, mezcla de la LSA y de gestos caseros que padres e hijos van perfeccionando en relación a la LSA que aprenden en las agrupaciones de sordos o en el consultorio de una de las fonoaudiólogas del centro.

El uso temprano del que hablamos merece ubicarse dentro de lo que Winnicott denomina *experiencia cultural* en tanto ampliación de la idea de fenómenos transicionales y de juego. En su libro *Realidad y juego*, Winnicott desarrolla lo que él llama una zona intermedia de la experiencia, entre la realidad exterior y la vida interior. Zona libre de demandas, que sólo es posible en el marco de lo que conceptualiza como vivencia de ilusión. Para este autor, la iniciación de la experiencia es posibilitada por "...la capacidad especial de la madre para adaptarse a las necesidades de su hijo, con lo cual le permite forjarse la ilusión de que lo que él cree existe en la realidad".²²⁷ Winnicott ubica la experiencia cultural en el espacio potencial que existe entre el individuo y el ambiente, al igual que el juego. El despliegue de este espacio depende de la vivencia de confianza en la figura materna y es condición del vivir creador. Si no se da esta posibilidad, no hay desarrollo de zona intermedia alguna y se pierden los vínculos con la herencia cultural.

Por todo lo anterior nos resulta necesario volver al concepto de *mediador simbólico* que Marcelo Silverkasten nos presenta como en falta, como algo de lo que carecemos socialmente. Nosotros encontramos en este uso temprano de la LSA en el seno familiar, un mediador simbólico por excelencia y nos atrevemos a llamarlo *mediador simbólico cultural*.

La noción de *mediador simbólico cultural* que se produce en este escrito, es un constructo teórico que incluye representaciones sociales positivas de la persona con discapacidad, un anclaje identificatorio para los padres, la habilitación por parte de los padres de un espacio de transicionalidad para sus hijos y al despliegue y transmisión de la experiencia cultural familiar en ese espacio.²²⁸ Se construye en la intersección de los antes citados aportes de Winnicott, Auglanier, Silverkasten y de las concepciones de Vygotsky y apunta a identificar un mecanismo de resignificación de la temática de la discapacidad en un sujeto y / o en el grupo familiar de un sujeto que porta una discapacidad y también genera por efecto secundario de esta resignificación una modificación en las representaciones sociales sobre la discapacidad y una ampliación cultural que comienza a incluir esas resignificaciones como un valor. Algo parecido plantea Silverkasten al decir que la "discapacidad es en función del otro social y se trata de una marca identitaria".²²⁹ En ese mismo escrito el autor sitúa el trabajo del psicoanalista en relación a generar un reposicionamiento subjetivo, dicho posicionamiento alude a ubicarse en otro espacio y cuestiona, de esa manera, al entorno. "El otro social que se posiciona de una manera que refleje una imagen distinta a la que, imaginario mediante,

²²⁷ WINNICOTT, D., *Realidad y juego*, Barcelona: Gedisa, 1996.

²²⁸ Cfr. CHAMORRO, M., "Discapacidad auditiva: Delineando interrogantes para la investigación", en *Actas de Jornadas de Investigación*, Volumen I, Número 1, 2011, pp. 302 - 307, Secretaría de Ciencia y Tecnología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario. CHAMORRO, M., "Hipoacusia y sordera: La lengua de señas como mediador simbólico", en *Actas del III Congreso Internacional, V Congreso latinoamericano y VI Congreso Nacional de Salud Mental y Sordera. Una mirada de la sordera en lo personal, social y familiar*, Facultad de Psicología, UBA, 2013.

²²⁹ SILBERKASTEN, M., *Op. Cit.*, supra, nota 4, p. 23.

constituía la red de armado subjetivo”.²³⁰ En consecuencia es ineludible un análisis social, político y lógicamente subjetivo, de la problemática de la discapacidad.

Para cerrar nos parecen oportunas las palabras de Rodulfo, quien en su libro *Padres e hijos* nos habla de lo mucho que se extraña una inflexión que le dé otro vuelo a esta problemática de padres e hijos, cansada de girar siempre sobre los mismos puntos, a lo sumo coloreada por lo histórico social. Creemos que motivados por el fuerte interrogante de la discapacidad, nos atrevimos a generar un pensamiento en la intersección de lo subjetivo y lo social que puede tener valor para las familias de niños hipoacúsicos.

Bibliografía

- ANZIEU, D., *El Yo – Piel*, Madrid: Biblioteca Nueva, 2007.
- ANZIEU, D., *El pensar: Del Yo – piel al Yo – pensante*, Madrid: Biblioteca Nueva, 1995.
- AUGLANIER, P., *La violencia de la interpretación*, Buenos Aires: Amorrortu, 2001.
- BARALDI, C., *Jugar es cosa seria: estimulación temprana...antes de que sea tarde*, Rosario: Homo Sapiens, 2005.
- BEHARES, L. y E. PELUSO, “Características lingüístico – cognitivas de los escolares sordos, hijos de sordos e hijos de oyentes”, en *Signo y seña*, N° 2, 1989, pp. 143 – 177.
- BERTAUX, D., *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*, Barcelona: Bellaterra, 2005.
- BLANCHET, A., “Entrevistar”, en BLANCHET, A. y otros, *Técnicas de investigación en ciencias sociales*, Madrid: Nerea, 1989.
- BOURDIEU, P., “La lógica de los campos”, en *Zona erógena*, número 16, 1993, pp. 1-14.
- CANGUILHEM, G., *Lo normal y lo patológico*, Buenos Aires: Siglo XXI, 1971.
- CHAMORRO, M., “Discapacidad auditiva: Delineando interrogantes para la investigación”, en *Actas de Jornadas de Investigación*, Volumen I, Número 1, 2011, pp. 302 - 307, Secretaría de Ciencia y Tecnología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.
- CHAMORRO, M., “Hipoacusia y sordera: La lengua de señas como mediador simbólico”, en *Actas del III Congreso Internacional, V Congreso latinoamericano y VI Congreso Nacional de Salud Mental y Sordera. Una mirada de la sordera en lo personal, social y familiar*, Facultad de Psicología, UBA, 2013.
- CORIAT, E., *El psicoanálisis en la clínica de bebés y niños pequeños*, La Plata: Ediciones de la campana, 1996.
- CORIAT, E., *El psicoanálisis en la clínica de niños pequeños con grandes problemas*, Buenos Aires: Lazos, 2006.
- DAVIS, L., *The disability Studies Reader*, Nueva York: Routledge, 1997.
- DELGADO, J. M. y J. GUTIERREZ, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis, 1999.
- DÍAZ, E., “Mito, ciencia y discapacidad”, en LOPATÍN, S. y otros, *Mitos en torno a la sordera. Una lectura reconstructiva*, Buenos Aires: Lugar editorial, 2009.
- DOLTÓ, F., *La imagen inconsciente del cuerpo*, Buenos Aires: Paidós, 2005.
- FAINBLUM, A., *Discapacidad: Una perspectiva clínica desde el psicoanálisis*, Buenos Aires: Tekné, 2004.
- FORNI, F., *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*, Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1993.

²³⁰ *Ibidem*.

FOUCAULT, M., *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*, Madrid: Siglo XXI, 1966.

FOUCAULT, M., *Los anormales*, Buenos Aires: Fondo de cultura económica, 2011.

GOFFMAN, E., *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires: Amorrortu, 2009.

LOPATÍN, S., “Los sordos son agresivos”, en LOPATÍN, S. y otros, *Mitos en torno a la sordera. Una lectura reconstructiva*, Buenos Aires: Lugar editorial, 2009.

MANNONI, M., *El niño retardado y su madre*, Buenos Aires: Paidós, 2011.

MASSONE, M. I. y E. M. MACHADO, *Lengua de Señas Argentina. Análisis y vocabulario bilingüe*. Buenos Aires: Edicial, 2001.

MASSONE, M. I. y otros, “Arquitectura de la escuela de sordos”, en <www.librosenred.com> [Consulta: 5 de junio de 2003].

MAZZO, J., “Algunas puntualizaciones acerca de la interacción madre oyente – niño sordo”, en *Actas II Congreso internacional, IV Congreso latinoamericano, V Congreso nacional de salud mental y sordera: Intersubjetividad y vínculos*, Buenos Aires, 17, 18 y 19 de marzo de 2010.

OLIVER, M., “¿Una sociología de la discapacidad o una sociología discapacitada?” en BARTON. L., *Discapacidad y Sociedad*, Madrid. Morata, 1998.

PALACIOS, A., “El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”, en CERMI, Madrid: Ediciones Cinca, 2008.

ROSATO, A. y M. A. ANGELINO, *Discapacidad e ideología de la normalidad. Desnaturalizar el déficit*, Buenos Aires: Noveduc, 2009.

SACKS, O., *Veo una voz. Viaje al mundo de los sordos*, Barcelona: Anagrama, 2004.

SCHORN, M., *La conducta impulsiva del niño sordo: aportes desde la psicología y el psicoanálisis*, Buenos Aires: Lugar editorial, 2008.

SILBERKASTEN, M., *La construcción imaginaria de la discapacidad*, Buenos Aires: Topía, 2006.

SKLIAR, C., *La educación de los sordos. Una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*, Mendoza: Editorial de la Universidad Nacional de Cuyo, 1997.

SKLIAR, C., *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*, Buenos Aires: Ediciones Mariana Vilte, 2011.

SKLIAR, C. y J. LARROSA, *Experiencia y alteridad en educación*, Rosario: Homo Sapiens, 2009.

VEIMBERG, S., *Estrategias de pre – alfabetización para niños sordos*, Buenos Aires: Novedades Educativas, 2005.

WINNICOTT, D., *Realidad y juego*, Barcelona: Gedisa, 1996.

WINNICOTT, D., *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional*, Buenos Aires: Paidós, 1996.

Niños/niñas y adolescentes. Políticas públicas sociales

Mayka Surraco

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales

Universidad Autónoma de Entre Ríos

Grupo de Investigación: PIDP 2013 FHA y CS. UADER

Resumen

El trabajo se propone interpelar las prácticas públicas profesionales de la Salud Mental dentro de las Instituciones de Protección de Derechos, específicamente en el Consejo Provincial del niño, el adolescente y la familia de la provincia de Entre Ríos, para poner en tensión la interpretación de algunos lineamientos propios de la Ley N° 26.061 y las políticas públicas sociales que se adecúan a ella, pudiendo resultar ambiguas y muchas veces opuestas, olvidando el espíritu de aquellas prácticas que intenta superar.

El *Interés Superior del Niño*, la *Protección Integral* y las *medidas de protección excepcional* son algunos de los parámetros que analizaré, finalizando con una propuesta de abordaje que busque superar las vicisitudes que emparentan con las contradicciones conceptuales y estructurales que de ellas se desprenden.

Palabras clave: niños/as - políticas públicas - adolescentes - Ley 26.061

Actualmente me encuentro desempeñando funciones en el *Programa Provincial de Prevención, Protección y Abordaje Integral de la Violencia Familiar*, que se desarrolla como parte de la política de niñez y adolescencia que el Consejo Provincial del Niño, el Adolescente y la Familia de la provincia de Entre Ríos ha planificado y ejecutado dentro de los criterios internacionales, nacionales y provinciales de *protección integral* de respeto irrestricto a los derechos humanos de la infancia y adolescencia reconocidos jurídicamente por los Tratados Internacionales en la materia, la Constitución Nacional, la Ley Nacional de Protección Integral N° 26.061, la Ley Provincial de Protección Integral del niño y el adolescente N° 9.861 y la Ley Provincial N° 9.198.

El objetivo de dicho programa es la prevención y restitución o rehabilitación de los derechos afectados en las situaciones de niñas, niños y adolescentes víctimas de maltrato, violencia intrafamiliar, y vulneración de su integridad psicofísica, atento a los siguientes criterios: abordaje desde una perspectiva de derechos, co-responsabilidad de las diferentes áreas de gobierno (interdisciplinar e intersectorial), y finalmente el fortalecimiento de las potencialidades de las familias en articulación con instituciones de la comunidad (ONGs, Asociaciones Civiles, etc.).

El mencionado Programa parte de las *políticas públicas* del Gobierno Provincial como indicador del *modelo estatal* existente, de su proceso de transformación y de sus relaciones con otros actores. Las *políticas públicas y/o sociales* constituyen un proceso que despliega acciones y tecnologías con el fin de dar respuesta a una problemática social territorial actual.

Las instituciones y el derecho (las leyes) son las principales *objetivaciones* (puesta en acto) del Estado. Es a través de ellas (las instituciones) que éste (el Estado) se relaciona con los sujetos sociales. Cuando hay una problemática existente en la comunidad que se hace escuchar, que se repite, que insiste y no cesa, el Estado —a través de las instituciones y de la creación de leyes— busca dar respuesta a ese malestar. Un ejemplo concreto es la Ley de Salud Mental recientemente sancionada a nivel nacional; a la cual lamentablemente muchas

provincias no adhirieron, situación que deja a los trabajadores de la salud frente a la imposibilidad de utilizar los beneficios que de ella se desprenden. Usualmente la implementación del nuevo paradigma que ella enuncia queda a criterio de cada institución. Digo institución ya que los trabajadores somos en y por las instituciones, muchas veces atravesados por aquello que hace resistencia y que resiste a dar paso a lo nuevo. Las responsabilidades son repartidas, co-repartidas.

La obligatoriedad de invertir (materialmente) en la creación de espacios específicos de trabajo donde se desplieguen herramientas diferentes (a las que se re-inventan a diario) para superar “la manicomialización/encierro/judicialización” de las instituciones es una de las consecuencias de la falta de acompañamiento desde el Estado provincial/local a los nuevos modelos instituyentes. Hablamos de nuevos modelos porque estas políticas no son hegemónicas y no por una cuestión temporal, ya que hace mucho tiempo que esta normativa ha sido punto de abordaje en las mesas de discusión y en las prácticas.

Con la sanción de la Ley Nacional N° 26.061²³¹ en el año 2006 se establecen —o al menos se intentan establecer— nuevos lineamientos, miradas y formas de pensar a los niños/niñas y adolescentes. Esta ley es resultado de un proceso de construcción de políticas públicas en el marco de discusiones que duraron más de quince años, a partir de la suscripción a la Convención de los Derechos del Niño. La Convención fue incorporada a la Constitución Nacional reconociendo la necesidad de tomar diferentes medidas en el plano legislativo, administrativo y judicial así como también en las prácticas cotidianas y en la forma de pensar los nuevos medios que conduzcan a la protección integral.

La intención de esta Ley es reconocer y dotar de *capacidad* en todas sus dimensiones a los niños/as y adolescentes reconociéndoles sus derechos y garantías como ciudadanos, teniendo en cuenta su dimensión personal y social. Con dicha finalidad se proyecta crear un Sistema de Protección Integral de Derechos dotándolo de institucionalidad y otorgándole una dinámica de articulación para facilitar el funcionamiento de herramientas que todos utilicen para exigir sus derechos.

Atilio Borón, en su libro *Estado, capitalismo y democracia en América Latina* analiza entre otras cosas al Estado en el capitalismo contemporáneo, y destaca:

El Estado permanece alejado e indiferente ante la incesante puja de intereses sociales, limitándose a evitar la concentración de poder en manos de algunos grupos... El Estado es el espejo que la propia sociedad se pone ante sus ojos.²³²

Esta frase deja entrever la estrecha relación entre la sociedad civil y el estado democrático. Como Borón plantea, no se puede realizar una disección estado- sociedad-instituciones-fuerzas de poder. Esta frase es interesante debido a que la metáfora materializa “al Estado”, dándole un lugar en el terreno especular en el cual esa imagen que visualizamos es una imagen virtual (de una imagen real) que puede advenir en distintas formas.

En el libro antes mencionado, Borón desarrolla el concepto de *esquema integrado*, refiriéndose a que la relación entre el Estado y la sociedad, entre la economía y la política,

²³¹ Ley Nacional de Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes N° 26.061. Promulgada el 21 de octubre de 2005. Publicada en el Boletín Oficial el 26 de octubre de 2005. Argentina.

²³² BORON, A., *Estado, capitalismo y democracia en América Latina*, Buenos Aires: CLACSO, 2003, p. 268. En < <http://www.clarcs.org>>. [Consulta: 23 de agosto de 2013].

siempre es dialéctica y nunca inequívoca, son relaciones capaces de articular parentescos *no-lineales*, ni deterministas que constituyan el todo. Es importante no caer en un reduccionismo pero tampoco en el relativismo. Pensar las políticas sociales implica articular una perspectiva integradora que supere las cristalizaciones *institucionalizadas* de formas históricas de hacer con “lo social”. Lo histórico se piensa como un proceso, un desarrollo, un avance y retroceso, un más y un menos. La historia se encuentra construida de logros cumplidos y aquellos que no lo fueron, lo que fue y lo que no fue. Muchas veces me planteo, trabajando en Violencia Familiar, qué es lo que hacemos (o que dejamos de hacer) para que no resulte ni se haga visible ningún cambio pese a los años que tiene el Programa, en el cual se intenta abordar interdisciplinariamente dicha problemática. Familias ensambladas atravesadas por la violencia, relaciones intersubjetivas codificadas en el sometimiento y el abandono que se transmiten de generación en generación.

En esto las políticas públicas operan como modos de articulación, lo que significa que poseen la capacidad de modificar las relaciones allí presentes. Luis Aguilar Villanueva²³³ propone pensar las políticas sociales como un proceso de varias y complejas etapas, incluyendo la interdisciplina en el aporte de la superación de los emergentes sociales. Es en este sentido que cotidianamente uno no puede posicionarse en una ley indefinida y contemplar qué ley intenta trascender, o complementar. La historia como proceso social, donde las rupturas integran y modifican las nuevas formas de paradigmas, contemplan que, por ejemplo, la Ley de Protección Integral no sería posible sin la Ley de Patronato de Estado.

Específicamente la Ley 26.061 que encuadra (entre las otras leyes mencionadas anteriormente) el Programa de donde parto para realizar esta primera práctica integradora, propone varios lineamientos de trabajo, cuyo eje rector es *el interés superior del niño* (máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías reconocidos en esta ley).

La Ley contempla un *sujeto de derecho* en oposición a la antigua concepción de la niñez como *minoridad* o en condiciones *menores* respecto de los adultos *mayores* quienes decidían sobre el interés de ese niño/a. El “Niño pasivo objeto de intervención” ahora se plantea como niño/a activo partícipe de lo que atañe a sus derechos y garantías.

En su Art. 4 contempla que las Políticas Públicas se elaboren según el fortalecimiento del rol de la familia en la efectivización de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes, la descentralización de los organismos de aplicación y de los planes y programas específicos de las distintas políticas de protección de derechos, la gestión asociada de los organismos de gobierno en sus distintos niveles, la promoción de redes intersectoriales locales a la par de la constitución de organizaciones y organismos para la defensa y protección de los derechos de las niñas, niños y adolescentes.

Es así que en el año 2008, la Legislatura de la Provincia de Entre Ríos sanciona la Ley de Protección Integral de Derechos del Niño, el Adolescente y la Familia (Ley N° 9.861) que tiene como objetivo la protección integral del niño, adolescente y la familia en el territorio entrerriano a fin de garantizar el efectivo ejercicio de los derechos y garantías que les son reconocidos en el ordenamiento jurídico nacional y en los tratados internacionales sobre derechos humanos. En el artículo 4 aclara: “Entiéndase *protección integral* como conjunto de directrices y principios que regulan la actuación de los organismos, entidades y servicios que

²³³ AGUILAR VILLANUEVA, L. (comp.), *El estudio de las políticas públicas*, México: Porrúa, 1992.

formulan, coordinan, ejecutan y controlan las políticas, programas y acciones en el ámbito provincial y municipal, público y privado destinadas a la promoción, protección y restablecimiento de los derechos de niños y adolescentes”.

En este marco propongo pensar las *Medidas de protección excepcional* como parámetro a evaluar. Se ejecuta una “medida de protección de derechos” cuando se produce la amenaza de los derechos o garantías de uno o varios niños, con la finalidad de preservar o restituir tales derechos o reparar las consecuencias.

Las medidas de protección de derechos *excepcionales* se dan cuando los niños/as están temporalmente privados de su medio familiar o bien cuando razones de interés superior exigen que no permanezcan con su familia de origen, contemplando la permanencia del niño/a en ámbitos familiares alternativos, como entidades públicas o privadas de acogimiento. Es una medida no sustitutiva del grupo familiar de origen que debe ser adoptada luego de haberse agotado toda instancia para la incorporación dentro de la familia extensa.

Ahora bien, las modalidades de abordaje y contemplando como objetivo rector el Interés Superior del Niño (concepto amplio e interpretable de forma variada) podemos afirmar que dicho objetivo no sería darle lugar al niño para que éste definiera o se diera a sí mismo la significación del rumbo a tomar respecto de su mayor interés en pos de su protección.

En reiteradas oportunidades nos encontramos con intervenciones profesionales que en entrevista preguntan directamente al niño y/o joven qué quiere hacer con aquello que le acontece. Este interrogante no es la puesta en acto del “derecho a ser escuchado”; muchas veces podemos poner en manos del niño/joven una responsabilidad que quizás no esté en condiciones de tomar. Es responsabilidad de los profesionales intervinientes dotar, es decir, empoderar a ese sujeto para que mediante un acto subjetivo pueda comenzar el camino de apropiación de una posición activa reflexiva respecto de lo que le sucede.

¿Cómo pensar una intervención en contra de los discursos y la voluntad propia del sujeto “activo” y que en su pleno ejercicio de sus derechos enuncia sus deseos desde un lugar iatrogénico para superar aquello que lo ha llevado al estado de vulneración? ¿Cómo trabajar desde una perspectiva de derechos en este marco?

Aquel niño/a que se encuentra en la disyuntiva entre su familia y sus referentes afectivos significativos que ejercen violencia/manipulación sobre ellos queda expuesto a constantes riesgos. La creación del *Sistema de protección de derechos* que involucra a todos los sectores sociales, tanto públicos como privados, sería una posible alternativa.

Desde los espacios institucionales, desde las prácticas profesionales, una posible respuesta a la pregunta antes enunciada sería la conformación de dicho Sistema. Cuando una institución como la familia se encuentra aislada de su comunidad, perdiendo contacto con las demás instituciones de su lugar (escuelas, clubes, CIC, centros de salud, hospital, servicios de protección de derecho, etc.) es muy fácil buscar culpables y orientar la reflexión buscando la primera oreja que escuchó el conflicto. Y entonces se inicia la cadena de culpas llegando a un movimiento circular que en nada ayuda a resolver la soledad en que se encuentran las familias en estado de desprotección.

La escuela —primera institución de llegada exogámica del niño— que debería funcionar como red de contención se fractura cuando existe como único referente social. El trabajo de articulación y corresponsabilidad significa que la institución CoPNAF, Educación y Salud,

todos, somos parte, y debemos actuar en consecuencia a través de acciones conjuntas, de flexibilización de los canales comunicacionales, del trabajo interinstitucional, intersectorial, mesas o foros de discusión, donde no se convoque a partir del síntoma, sino anticipándonos a él. Si algo ha enseñado el psicoanálisis es que poco podemos “prevenir” en el terreno psíquico, pero podemos pensar o interpretar los significantes que circulan, los síntomas que insisten, para buscar su desanudamiento.

ONGs, operadores del sistema, funcionarios, legisladores, actores académicos, juristas, organizaciones sociales, etc. deben perseguir los mismos objetivos con una mirada integral que articule sujeto, derechos y garantías. La posibilidad de ejercer un derecho no es una disputa de poder, sino un posicionamiento subjetivo que se adquiere como resultado de un proceso de empoderamiento que sólo se constituye a partir de una red comunitaria efectiva y participativa.

Uno de los desafíos que enfrentan las PPS en la actualidad es que la garantía del fortalecimiento familiar se da a través de organizaciones sociales funcionando en todo el territorio, *sin centralizar ni desgranar*, sin focalizar ni desarticular, repartiendo *obligaciones*. Si no hay red, no hay familia y es allí que aparece la *medida excepcional* que fuerza a la salida del niño/a de su ámbito familiar. Es necesario aclarar que no todas las familias o grupos familiares son *sanos* (familia que permite a sus miembros el desarrollo pleno), sino que en algunas ocasiones los grupos son *privativos y patológicos*, entendiendo esto como un lugar inhibidor del desarrollo del sujeto en su constitución activa y participativa. Por esto, las políticas deberían favorecer los trabajos comunitarios (y no individuales), a través de programas que apunten a lo clínico comunitario con el objetivo de la recomposición de los lazos afectivos y los vínculos que posibilitan que los niños crezcan y maduren en ambientes facilitadores del desarrollo pleno de derechos y de la posibilidad de *elegir*. De este modo, no quedarían expuestos a la compulsión repetitiva de destino que hoy podemos observar en el campo: generaciones de generaciones que repiten, volviendo a reeditar lo que no pudieron elaborar en su infancia.

Jorge Volnovich en el libro *Los cómplices del silencio* realiza un diagnóstico peculiar, donde refiere que el síntoma en la infancia es la marginalidad, pero entendida como una “profunda soledad” a la que se encuentran expuestos los niños/as y jóvenes de hoy. Entonces analiza la relación de los niños y las diferentes instituciones de la sociedad afirmando que:

El niño es un síntoma de la familia y de la sociedad y, a través de él, podemos tener acceso a las relaciones que establece con instituciones tales como la escuela, el club, el hospital, el barrio o la comunidad, y las dimensiones sociales individuales, vinculares e institucionales que englobamos con el término de “subjetividad”...²³⁴

Bibliografía

AGUILAR VILLANUEVA, L. (comp.), *El estudio de las políticas públicas*, México: Porrúa, 1992.

BORON, A., *Estado, capitalismo y democracia en América Latina*, Buenos Aires: CLACSO, 2003, en < <http://www.clarso.org>>. [Consulta: 23 de agosto de 2013].

O’ DONNELL, G., “Apuntes para una Teoría del Estado”, en ACUÑA, C. (comp.), *Lecturas sobre el Estado y las Políticas Públicas. Retomando el debate de ayer para fortalecer el*

²³⁴ VOLNOVICH, J., *Los cómplices del silencio. Infancia, subjetividad y prácticas institucionales*, Buenos Aires: Lumen/HVMANITAS, 1999, p. 22.

actual, Proyecto de Modernización del Estado, Jefatura de Gabinete de Ministros de la Nación, Buenos Aires: Estudios CEDES, 2007. Disponible en <<http://www.top.org.ar/>>. [Consulta: 10 de agosto de 2013].

STUCHLIK, S., “La nueva ley de infancia. Aportes para su interpretación e implementación”, en *CASACIDN* (Comité Argentino de Seguimiento y Aplicación de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño), Buenos Aires: 2005. Disponible en <<http://www.casacidn.org.ar/>>. [Consulta: 12 de agosto de 2013].

VOLNOVICH, J., *Los cómplices del silencio. Infancia, subjetividad y prácticas institucionales*, Buenos Aires: Lumen/HVMANITAS, 1999.

Otras fuentes:

Ley Nacional de Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes N° 26.061. Promulgada el 21 de octubre de 2005. Publicada en el Boletín Oficial el 26 de octubre de 2005. Argentina.

Ley Provincial de Protección Integral de los derechos del niño, el adolescente y la familia N° 9.861. Promulgada el 29 de julio de 2008. Publicada en el Boletín Oficial del 10 de septiembre de 2008, Entre Ríos, Argentina.

Resolución 0257-CoPNAF. “Programa provincial de prevención, protección y abordaje integral de la violencia familiar”.

Breve trabajo sobre el tiempo en psicoanálisis

Luis Pablo Seit

Facultad de Psicología

Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: PSI 242 “Contingencia e inconciente. (Determinación y decisión a partir del problema de la causalidad y la ‘elección de neurosis)”. Director: Carlos Kuri.

Resumen

Hemos realizado un recorrido sobre algunas concepciones del tiempo en la obra psicoanalítica de Freud y de Lacan. La idea del tiempo que posee el psicoanálisis no correspondería a una concepción clásica, ya que este concepto es revolucionado por el psicoanálisis. Es a partir de una organización temporal que el sujeto puede realizar elecciones. Estas elecciones se dan frente al objeto y al Otro, y de manera inconciente, siendo ésta una instancia del aparato psíquico (localidad sexual en la cual no hay una concepción del tiempo) que puede presentarse como una falta en lo que es la organización de la temporalidad del sujeto.

Presentación

Para continuar con la investigación “Contingencia e inconciente. (Determinación y decisión, a partir del problema de la causalidad y la “elección de neurosis”)” dirigida por el Dr. Carlos Kuri, que estamos llevando a cabo en la cátedra de EPIS I (Estructura Psicológica Individual del Sujeto), en la Facultad de Psicología de Rosario, presentaremos la temática de la elección y la determinación.

En este trabajo vamos a desplegar cierta concepción de tiempo que tiene el psicoanálisis a partir de algunos conceptos de esta teoría, y sabiendo que para realizar una elección o tomar una decisión es necesario proyectarla en un *tiempo*.

Esto se produce en el marco de lo que el psicoanálisis ha demostrado: que en el inconciente no hay tiempo. Esta demostración se manifiesta, por ejemplo, en lo que aparece con la *inmortalidad* del deseo inconciente (insiste continuamente); o por decirlo de otra manera, en la actualización de ciertas formaciones, tales como la transferencia que tiene un paciente con su analista donde se presenta un clisé de algún vínculo anterior. También podemos encontrar otra concepción de tiempo (por lo menos desde un punto de vista científico, desde la física clásica o newtoniana) en la necesidad del pasaje desde un punto temporal a otro siguiendo una forma lineal. Por dar un ejemplo: el pasaje de un segundo a dos segundos, a tres, etc., y que parece transcurrir de una manera causal donde, por ejemplo: $A \rightarrow B$.

Esta concepción se presenta casi de una manera metafísica, de modo que el tiempo sería un elemento objetivo sobre lo que no se puede operar (Einstein y otros físicos hasta la actualidad van a decir que se puede operar sobre el tiempo y van a marcar distintas teorías sobre el mismo).

El psicoanálisis ha encontrado que el tiempo se organiza para un sujeto a partir de la falta, es decir, que es a partir de la pérdida de un recuerdo que se puede organizar eso como pasado. A lo olvidado del presente y al porvenir (el futuro) a lo que a partir de una falta, de una insatisfacción, se puede proyectar una posible satisfacción a devenir.

Esto nos muestra que la temporalidad es algo que se juega incluso desde la modalidad de un verbo, desde la regularidad del uso del lenguaje. ¿Y ante un ejemplo tal como: “habré hablado”, “habrá hablado”? Ante este modo de conjugación del verbo, la temporalidad se nos aparece como una posibilidad y también como una imposibilidad, en lo que es un real, o incluso una interdicción frente al hecho de hablar que se presenta en un tiempo indicativo o imperativo, y frente a la posibilidad de que se hable o no. La ambigüedad frente a esta frase se produce a partir de la conjugación del verbo.

A partir de la concepción temporal del psicoanálisis, Freud nos plantea lo que él llama *ilusión* como una proyección de un deseo al futuro, es decir, de algo del pasado hacia el futuro. Tal como el ejemplo que dimos en el párrafo anterior, se da la posibilidad de que se conjuguen dos opuestos tales como futuro y no-futuro, y de que el sujeto se juegue en un aquí y un ahora a partir de su enunciación, ya que habla sobre el hablar. Esto es casi topológico, como buscarse en un mapa, donde uno puede estar adentro o afuera. Algo parecido sucede con el tiempo: se está antes o después. Antes o después respecto de algo, como una ilusión que puede fracasar o no lograrse, tal como el futuro esperado.

Así Freud nos ha hablado del *Porvenir de una ilusión* y de cómo proyectamos en el futuro lo que va venir, o incluso lo que va a retornarnos, a partir de lo que se rechazó, pero que en cierto punto puede presentarse como algo imposible de realizar para un sujeto. Esto que viene, que se aparecería como un cumplimiento de deseo y/o una satisfacción sustitutiva, es además una forma de responder para el sujeto al malestar de la cultura, o el malestar que le produce el lenguaje; que paradójicamente es aquello que lo constituye como sujeto.

Entonces, la concepción de tiempo que nos propone el psicoanálisis se da a partir del deseo, de la falta. Para Jacques Lacan esta temporalidad que muestra una falta también lo hace desde una topología (tal como lo mencionamos anteriormente). Lacan al final de su obra va a colocar una equivalencia entre: estructura, topología y tiempo. Siendo esto una manera de resolver el dilema que se planteó en el psicoanálisis por varios años entre estructura e historia.

Así que desde una espacialidad y desde una temporalidad radical que se le impone al sujeto del inconsciente aparecen consecuencias en lo que es la percepción del sujeto; porque por un lado se va a querer rechazar el pasaje del tiempo, y por otro, si se presenta un recuerdo o una historia, el tiempo no aparece patente sino como recuerdo encubridor (como satisfacción sustitutiva) rechazándose una parte de la verdad.

Esto acontece principalmente cuando se dirige a un Otro: frente al lenguaje, que no presenta una linealidad (cuestión que la lingüística ha mostrado hace tiempo aunque no logre incorporar a la falta y a una práctica con el inconsciente).

Es a partir de la lectura que ha hecho Jacques Lacan de la obra freudiana que llamó “Retorno a Freud” donde primeramente se proponen los denominados “Tiempos lógicos”.²³⁵ Esto le va a permitir organizar su obra, su clínica e incluso la *identificación* (siendo ésta un modo de captar la realidad, y podríamos agregar, un modo de captar el tiempo).

235 En este trabajo no vamos a analizar el último desarrollo que realiza Jacques Lacan sobre la modalidad que deriva de la lógica (necesidad, contingencia, posibilidad e imposibilidad), ya que derivaríamos en otras problemáticas que darían lugar a otro trabajo.

Esta lógica implica que el sujeto va a tener que realizar una elección o una decisión, de manera tal que si no lo hace, no va a poder incluirse en el grupo de sus otros compañeros. Para explicarlo muy sucinta y sencillamente, y realizando un sincretismo con otros textos podemos decir que: hay otros que van a realizar x cosa, y el sujeto va a tener que repetir lo que los otros realizan (caso contrario puede quedar excluido por no ser como ellos). A partir de Lacan se puede leer esta repetición desde la identificación y desde el rasgo unario (marcas que posee el sujeto y que le vienen del Otro), siguiendo así una legalidad.

Opinamos que este proceso se puede ver así: lo que creemos hacer se sostiene desde otro pensamiento, desde otra temporalidad, que es la temporalidad de lo inconciente, ya que Lacan descubre que el inconciente es el discurso del Otro, y que somos pensados por otros e incluso hablados por otros.

A partir del descubrimiento freudiano, podemos decir que no somos dueños de nuestra conciencia, ni de nuestras elecciones; incluso podríamos agregar, no somos dueños de elegir con quienes nos “relacionamos” o elegimos vincularnos. Y como se ha mostrado en otro trabajo anterior, esto presenta un determinismo también radical (es decir, un determinismo diferente al de la filosofía y la religión).

El psicoanálisis ha permitido mostrar cómo funciona este mecanismo que es la repetición a través de una temporalidad; también ha señalado que la repetición es significativa. En este último sentido se presenta la paradoja de una diferencia a partir de la igualdad, pero también una diferencia radical a partir del trabajo que realiza lo simbólico o la traducción significativa. A su vez, el psicoanálisis ha investigado cómo salir de la repetición —de lo que sería sintomático para el paciente—, así como de la transferencia (“reelaboración”).

Este automatismo de repetición tiene que ver con el otro o con el vínculo que se genera con el otro (lo que Jacques Lacan llamó discurso), pero también permite romper vínculos con otros y que no se repitan, por ejemplo en los síntomas. Un vínculo así posible podría ser un psicoanálisis.

De forma tal que, en algún momento de su obra, Lacan coloca al tiempo en el nivel del sentido (en oposición al significante), como eso de lo que no se puede saber pero que tiene efectos. Incluso nos hace recordar a la concepción de inconciente, donde a partir de ese saber no sabido por el sujeto, puede aparecer algo del sentido de los síntomas.

El problema del tiempo no es sólo histórico, sino estructural, ya que Freud en cierto momento de su obra afirma que el aparato psíquico se va constituyendo a partir del pasaje de ciertas *etapas* de la vida del sujeto, que reorganizan los elementos del aparato por transcripción y traducción. Más adelante introduce que su aparato trabaja de una manera progrediente (presentando un *avance histórico* hacia la acción) y también regrediente (*retrocediendo* temporalmente, o hacia el recuerdo).

Esto lo hace no sólo de una manera tópica, sino también temporal, y de una vez, hasta cierto punto de cruce. Lacan va a trabajar este tema desde la estructura —también radical porque se presenta desde la falta— y con ayuda de la topología donde encuentra invariantes que pueden variar. Se muestra así una nueva topología que supone una extensión de su territorio. Tal como en el ejemplo del mapa del que hablamos con anterioridad, la posibilidad de no repetir

la posición de un sujeto es cambiar una posición en la realidad a partir de una nueva interpretación o relectura del mapa.

Para lograr estos descubrimientos el psicoanálisis ha partido de la teorización desde la clínica. Esta teoría ha permitido una clínica que habilita leer la *realidad* o el fantasma sobre el que cada sujeto se identifica, logrando rechazar algo de lo displacentero o afectando su comodidad sintomática.

De la misma manera que se podría negar la percepción de la diferencia sexual entre los sexos, un sujeto puede negar el paso del tiempo, como le sucedió a Freud en un relato al no poder creer que pase el tiempo y que se pierda la belleza, aunque sea de una vista, o incluso la negación del paso del tiempo en relación a la muerte.

Vemos entonces que la concepción que tiene el psicoanálisis del tiempo es subjetiva, pero además Jacques Lacan lo va a llevar a la clínica: el tiempo subjetivo que se juega para él es el de la clínica psicoanalítica, la que permite a un sujeto *pensar* sobre la causa y la verdad que sostiene a su sufrimiento.

Bibliografía

FREUD, S., (1900) "La interpretación de los sueños", en FREUD, S., *Obras Completas*, Tomo IV y V, Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

FREUD, S., (1915) "Lo percedero", en FREUD, S., *Obras Completas*, Tomo 15, Madrid: Biblioteca Nueva, 1990.

FREUD, S., (1923) "La organización genital infantil. Adición a la teoría sexual", en FREUD, S., *Obras Completas*, Tomo 19, Madrid: Biblioteca Nueva, 1990.

LACAN, J., (1945): "El tiempo lógico y el aserto de certidumbre anticipada. Un nuevo sofisma", en LACAN, J., *Escritos 2*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2001.

LACAN, J., (1962-1963) *La identificación*, Traducción de Rodríguez Ponte, Mimeo.

LACAN, J., (1975-1976) *El seminario. Libro 23. El sinthome*, Buenos Aires: Paidós, 2005.

Literalidad y lenguaje. Consideraciones sobre la escritura en psicoanálisis

Madeleine Maida Re
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: PSI260 “La lógica y la topología a lo largo de la enseñanza de Lacan y la aplicación retroactiva a sus comienzos”. Director: Héctor Franch.

Resumen

Se considerarán dos modos para abordar la escritura en el psicoanálisis: por un lado, las escrituras que Lacan desarrolla para la transmisión en psicoanálisis, las fórmulas de la sexuación, y por otro lado, la escritura del inconsciente, propiamente la lógica del significante, tal como lee en la psicopatología de la vida cotidiana de Freud. Considerando las tensiones existentes entre letra y significante, resulta paradójico que una práctica basada en el equívoco significante requiera de la letra para su transmisión.

La letra permitirá dar precisiones acerca de la estructura, y para ello es necesario definir su estatuto. Lo característico de la letra es la literalidad, y las fórmulas de la sexuación poseen una escritura literal que las emparenta con la escritura de la ciencia. Pero la letra en el psicoanálisis, ¿es la letra matemática? Esto nos lleva a la pregunta sobre la escritura de la ciencia, su relación con la letra y con el lenguaje, y la relación entre esta escritura, o mejor dicho, la relación entre este tipo de escritura y las fórmulas de la sexuación.

Palabras clave: psicoanálisis - letra - significante - escritura

Para hablar de escritura en psicoanálisis es necesario distinguir las escrituras que Lacan desarrolla para la transmisión del psicoanálisis, y la escritura del inconsciente. Son diferentes tipos de escritura, y una de ellas, la escritura del inconsciente, poseería otro soporte que la materialidad de una grafía. La escritura del sueño, tal como Freud nos muestra en la *Traumdeutung* (1900), se produce a partir de imágenes. Pero estas imágenes adquieren una función de letra. El sueño es un texto dado a leer, aunque su materialidad difiere de las escrituras entendidas clásicamente. El inconsciente escribe, y lo que hace posible su interpretación es la función de la letra, tal como ha sido precisada por Lacan en su escrito *La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud*.²³⁶

Desde la etnolingüística, la escritura se define como un sistema de signos gráficos. Se considera escritura cuando se está frente a un sistema de signos gráficos, y estos están relacionados con otros a partir de un sistema de oposiciones.²³⁷ Esta definición rompe con la idea de que lengua y escritura son sistemas de signos diferentes y que la única razón de ser de la escritura es la de representar a la lengua. La escritura no es un sistema que se subordina a otro. Tampoco podría decirse que la función de la escritura sea la de representar la palabra hablada, si así lo fuera no habría otro sistema que el sistema alfabético. Entendemos que la lengua hablada depende de las oposiciones a partir de monemas y fonemas, pero existen sistemas de escritura que no dependen de estas oposiciones, tal como los jeroglíficos. Para que un sistema de signos gráficos sea considerado una escritura es condición necesaria que exista un sistema de oposiciones y diferencias.

²³⁶ LACAN, J. (1957), “La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud”, en LACAN, J., *Escritos I*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

²³⁷ CARDONA, G., *Antropología de la escritura*, Barcelona: Gedisa, 1995.

¿Qué tipo de escritura es la del inconsciente? Sabemos que hay inconsciente a partir de sus formaciones, por ellas tenemos noticia de que hay algo que escapa al orden de la consciencia. Estas formaciones se presentan como un material dado a leer, esto se hace patente con el sueño. Las otras formaciones del inconsciente: lapsus, olvido, chiste y síntoma, también son legibles, pero Freud descubre la legibilidad del inconsciente a partir del sueño. Tanto Freud como Lacan dan precisión sobre los mecanismos del inconsciente, sobre cómo opera, y es Lacan quien finalmente define que *el inconsciente está estructurado como un lenguaje*. Esta frase ha sido comentada por múltiples autores y funciona como un aforismo de la enseñanza de Lacan. Si está estructurado *como* un lenguaje, entonces inconsciente y lenguaje no son equivalentes. Este es un primer punto a tomar en cuenta. Si hablamos de *un lenguaje* es por la estructura. Esta frase resulta casi tautológica, ya que el lenguaje es la estructura. Por esto Lacan se interesa tanto en el programa estructuralista. Su enseñanza, sobre todo la primera parte, está muy marcada por los desarrollos del estructuralismo, en especial los de Jakobson y los de Lévi-Strauss.

Lacan tiene un interés particular en los desarrollos de Saussure, fundador de la lingüística estructural. Es Saussure quien pone en juego el significante en tanto tal, revolucionando así los desarrollos sobre el lenguaje hechos hasta el momento. Lacan se apoya en los desarrollos de Saussure, en particular del significante, para leer los textos freudianos. La psicopatología desarrollada por Freud, que comprende *La interpretación de los sueños* (1900), *El chiste y su relación con lo inconsciente* (1905) y *Psicopatología de la vida cotidiana* (1901), ponía en juego la función del significante, aunque sin nombrarlo como tal. El *retorno a Freud* es la lectura que hace Lacan de Freud, a la letra y bajo la óptica de la lógica del significante, que tal como ya hemos dicho se encuentra desarrollada en *La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud* (1957).

Si Lacan se interesó tanto en la lingüística fue porque ésta le permitió dar precisiones respecto del inconsciente. Pero la relación entre inconsciente y lenguaje no es una relación obvia. Partimos de que estos dos no son equivalentes, también de que el lenguaje es la estructura, y que se requiere dar precisiones sobre la estructura para establecer la legalidad de lo inconsciente. A fin de cuentas, el trabajo sobre el inconsciente es el que nos interesa en tanto psicoanalistas. Entonces, tanto el psicoanálisis como la lingüística se ocupan del lenguaje, pero lo hacen por motivos diferentes. El psicoanálisis no deja de ser una práctica que concierne al trabajo del inconsciente. Es la práctica que le ha dado lugar, y que lo descubre. El inconsciente puede leerse, sus formaciones interpretarse. En cambio, a la lingüística poco le importa lo inconsciente; el psicoanálisis y la lingüística no comparten método ni objeto. Pero a Lacan le interesó la lingüística por sus procedimientos formales.

Entender el inconsciente estructurado como un lenguaje implica captar la estructura, y a esto se ha dedicado la lingüística estructural. Ésta posee una teoría que proporciona un método consistente en procedimientos por los cuales se pueden describir coherente y exhaustivamente del modo más simple posible objetos de una naturaleza determinada. Este punto nos muestra qué tan importante es para el estructuralismo la formalización. La teoría lingüística debe poder servir para describir y predecir cualquier texto posible en cualquier lengua, y también debe ser aplicable a lenguas que quizás nunca se hayan realizado, y algunas de las cuales

probablemente nunca se realizarán.²³⁸ Entendemos entonces que a la lingüística estructural le interesa la estructura más que el sistema en particular, que sería una u otra lengua. Poco importa el objeto en sí, lo que importa es la lectura de la estructura que lo sostiene. Por este motivo nos interesamos en la lingüística estructural y no en la lingüística chomskyana. Chomsky, propone el lenguaje como órgano, y esto deja al lenguaje del lado de lo natural, perteneciente a la naturaleza. Es un problema hacer este reduccionismo con el lenguaje. En el *Breve discurso de la ORTF*,²³⁹ Lacan especifica por un lado que el lenguaje es la estructura, y por otro da cuenta de su interés en el estructuralismo. Plantea que más que el programa estructuralista en sí, le interesa su consideración de la estructura. El estructuralismo es caduco, pero que la estructura no, ya que ésta se inscribe en lo real.

La época de mayor cercanía al estructuralismo es cuando Lacan escribe *La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud* (1957). En este escrito Lacan, expone los principales puntos de la lógica del significante. Da un algoritmo: S/s. Lo nombra como el algoritmo fundante de la lingüística moderna, y se lo atribuye a Saussure. Es importante precisar que este algoritmo se diferencia de la representación. Son muy distintos, la representación depende de una lógica imaginaria y simbólica, como podríamos pensar el sueño, mientras que el algoritmo, en tanto es una notación algebraica, que se sostiene de un cálculo, pertenece a lo real. Este algoritmo, escribe que, respecto del signo, habría dos órdenes diferentes, separados por una barra: el significado y significante.

Partimos de la hipótesis de que en la enseñanza de Lacan hay una teoría de la letra. Ésta ha sido construida a lo largo de su enseñanza, pero existen dos momentos que la definen: uno a partir del escrito *La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud* (1957), y otro, a partir del *Seminario 20. Aún* (1972-1973), con el establecimiento de las fórmulas de la sexuación. En estos dos momentos hay escrituras diferentes, la escritura del inconsciente, tal como Lacan lee en Freud, y un segundo momento en el que aparecen escrituras para la transmisión del psicoanálisis.

El retorno a Freud nos permite leer los escritos de la psicopatología de la vida cotidiana a la luz de la lógica del significante. Las formaciones del inconsciente deben ser tomadas como un texto a leer. Pero la escritura del inconsciente no es equivalente a una escritura alfabética. Si consideramos el sueño como un texto, no es por su grafía, sino por su posible lectura. Ésta, será establecida por determinada materialidad: el relato, la palabra, vale decir, el trabajo con el significante. Es lo que se relata de ese sueño en imágenes al psicoanalista. Entonces, nos encontramos ante una escritura que depende de la estructura del lenguaje, pero que se distingue de la lectoescritura, tanto en su método como en su materialidad. Lo paradójico respecto del sueño y su interpretación, es que si bien se sostiene de la letra, es sólo por la vía del significante que podrá ser interpretado. La letra sólo vale por estar despojada de sentido, la letra no significa. Interpretar es diferente de decodificar, es decir, de utilizar un código para la transcripción. En la interpretación de un sueño no hay un código preestablecido que nos permita identificar y reconocer los elementos del sueño con determinados significados. Si los elementos del sueño valen en tanto letra, es por la posibilidad que tienen de llegar a un efecto de significación. En este punto es importante la consideración de 'lo que podrá llegar a', es la posibilidad de significación lo que le dará valor. Y esa posibilidad depende, a su vez, del conjunto de elementos del sueño mismo. El sueño debe ser tomado como un texto, en el que

²³⁸ LEPSCHY, G., *La lingüística estructural*, Barcelona: Anagrama, 1966.

²³⁹ LACAN, J. (1966), *Breve discurso de la ORTF*, en LACAN, J., *Otros Escritos*, Buenos Aires: Paidós, 2012.

sus elementos diferenciales, dependerán de los otros elementos para obtener una significación, y significación implica cualquier significación. Por eso, no podríamos decir que los elementos del sueño son traducidos en la interpretación, no hay traducción directa de los elementos, sino que es una lectura del conjunto del sueño. Entonces, no hay código dado de antemano para el desciframiento de un sueño, y esto gracias al trabajo del sueño que permite que cualquier elemento del sueño valga por su diferencia con los otros. Reencontramos así la definición de Cardona²⁴⁰ de escritura en tanto sistema de oposiciones.

Ahora bien, entendemos que esta escritura no facilita una transmisión. Hay una dificultad para ser transmitida por la equivocidad con la que se funda. Esta equivocidad es la del significante, es decir, la indeterminación por parte de los elementos y el hecho de que valen sólo en función de su diferencia con otros. Esto es lo que le da un valor significativo a los elementos del sueño, y es por el significante que puede haber una lectura de las formaciones del inconsciente. Pero encontramos una dificultad para la transmisión. Lacan avanza en su enseñanza y comienza a formalizar otro tipo de escritura para la transmisión. Encontramos los antecedentes de lo que serán los matemas, en el álgebra lacaniana. Son letras que ubica en sus esquemas y grafos, y que operan unas en relación con otras, como por ejemplo en el esquema de la división subjetiva, que construye en *el Seminario 10. La angustia* (1962-1963). Queda aún por definir si el álgebra constituye o no una escritura. Pero consideramos que es recién con la construcción de los matemas de la sexuación que Lacan formaliza una escritura para la transmisión del psicoanálisis.

Entonces, encontramos que la equivocidad —una de las características principales del significante— no alcanza para sostener la transmisión de un discurso, a diferencia de la letra, que —en tanto lugar vacío— permanece y se sostiene por la operatoria que constituye junto con las otras letras. Si tuviéramos que pensar en qué tipo de transmisión soporta el significante, tendríamos que decir la transmisión oral. Pero el discurso del psicoanálisis requiere de la transmisión a partir del escrito, a partir de la letra, justamente por pretender una formalización y transmisión integral, tal como Lacan propone en el *Seminario 20. Aún* (1972-1973).

El significante sólo funciona en la cadena significante, nunca lo encontramos solo. Al no poder definirse por sí mismo —no es autorreferencial— siempre requiere de otro que lo represente. Esta cadena no es cualquier cadena. En ésta los anillos no se enganchan uno detrás del otro, como podría ser una cadena olímpica, sino que Lacan nos dice que es una cadena de anillos, hecha de anillos.²⁴¹ Esto muestra no solamente que son al menos dos, sino que cada uno de ellos, requiere de otros. Esos dos, el S1 y el S2, no hacen par. No están solos, sino que cada uno remite a otro par. Esto es una cadena de anillos, hecha de anillos. Esta capacidad de remitir siempre a otro significante, es lo que nos permite decir que el significante no puede definirse a sí mismo, así como esta misma característica nos muestra que está vacío de sentido. El significante no podría soportar una transmisión tal como que la ciencia pretende. No sería una transmisión adecuada a los métodos de la ciencia, por lo menos de la ciencia matematizada.

Lacan recurre a la letra. Esto es claro desde el *Seminario 18. De un discurso que no fuera del semblante* (1971), si bien en años anteriores también plantea a la letra como posibilidad de

²⁴⁰ CARDONA, G., *Op. Cit.*, supra, nota 2.

²⁴¹ LACAN, J., *Op. Cit.*, supra, nota 1.

transmisión. La cuestión de la letra se hace más específica con la construcción de los matemas. El recurso a la letra fue necesario para poder construir fórmulas que sostengan la transmisión de una lógica, que si bien no es ajena al significante, no depende de ella. Entonces, para poder dar la operatoria de esa lógica, la de la sexuación, Lacan construye los matemas. Lo que concierne a la estructura puede ser transmitido a partir de la letra, de lo literal, en este caso la lógica en la que el ser hablante se sexúa.

Respecto de la lógica de la sexuación y su formalización en tanto matemas, diremos que:

La construcción del matema supone la construcción de la lógica que se pone en juego, en este caso la de la sexuación. Construir el matema es definir dicha lógica. La escritura la constituye.

La lógica en juego en los matemas es estructural, necesariamente atañe a todo ser hablante.

La letra, despojada de sentido, opera sólo en relación a otras. La escritura pone en juego una gramática que define la lectura de los matemas en su conjunto.

La transmisión de un discurso no puede sostenerse sólo a partir de la palabra, y del equívoco significante que éste implica. Y si Lacan, en el *Seminario 20. Aún* (1972-1973), propone que la formalización matemática —es decir la escritura matemática—, es nuestro ideal, debemos entender que la letra, ¿es la letra matemática? Si hay un ideal es porque en la matemática hay un uso de la letra, y esta escritura supone una transmisión integral. Hablar de matemas, y del estatuto de la letra, implica hacer un pequeño desvío por la escritura en matemática.

La escritura matemática se caracteriza por ser un tipo de escritura con un recurso a la letra. Todo aquello que se escribe puede ser considerado como objeto matemático —tanto cifras, como números, operaciones, divisiones, ecuaciones, algoritmos, etc.—. Pero estos objetos matemáticos serán válidos sólo en función de que su escritura sea rigurosa, es decir, debe ceñirse a cierto número de reglas, que regulan las operaciones. Y esta regulación está dada por el rigor, que según ciertos autores es el verdadero objeto de la matemática.²⁴² No hay escritura matemática sin rigor. Es a partir del rigor que se construirán los otros objetos matemáticos. Sin rigor no podría haber escritura, y por lo tanto, no habría matemática. Esto implica que es una escritura en donde no se pone en juego el significante en tanto tal. Justamente, la lógica del significante es contraria al rigor de la letra matemática. La escritura matemática tiene diferentes niveles de complejidad, desde textos matemáticos, a fórmulas, cifras, trazos. La diferencia entre unos y otros radica en su organización y función de efecto estructurante y abreviación, pero en todos estos niveles reencontramos la función en la letra en tanto *literal*. Esta es una de las características principales de la letra en la escritura matemática y que se reencuentra en los matemas. La escritura lógica de los matemas nos muestra que dependen de una lógica diferente a la clásica —aristotélica, simbólica—. Y sin embargo, los matemas conservan su escritura. Sin embargo, no podríamos decir que en Lacan hay una teoría matemática.²⁴³ Lo que hay son análisis de situaciones matemáticas, de objetos matemáticos que muestran algo de la lógica del psicoanálisis. En este punto pueden ubicarse los matemas. Estos objetos matemáticos no sirven a los matemáticos, pero demuestran una lógica que Lacan construyó y es posible seguir a lo largo de los seminarios 18 (1971), 19 (1971-1972) y 20 (1972-1973).

²⁴² GUITART, R., *Evidencia y extrañeza*, Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

²⁴³ MILNER, J.C., *Claridad de todo. De Lacan a Marx, de Aristóteles a Mao*, Buenos Aires: Manantial, 2012. Y GUITART, R., *Op Cit.*, supra, nota 7.

Es por la escritura literal de los matemas de la sexuación, que se los emparenta con la escritura de la ciencia —en la que se reencuentra esta característica de la literalidad—. Hablar de escritura de la ciencia es hablar de la formalización, de aquello que puede expresarse en fórmulas, como la matemática, la física. Si tomamos en consideración el uso que se hace del lenguaje en la ciencia, podríamos decir que utilizan el lenguaje como instrumento. Para la rigurosidad de la escritura se requiere una escritura neutra, transparente, que soporte la literalidad. Esa necesidad hace que el lenguaje quede al servicio de la matemática. Este modo de considerar el lenguaje implica que la matemática, si usa el lenguaje como instrumento, quedaría por fuera del lenguaje y lo precedería. Es decir, la matemática ¿se constituye por el lenguaje, o sólo lo utiliza en tanto posibilidad de formalización?

Para el psicoanálisis, así como para la literatura, el lenguaje no podría nunca ser instrumental. Justamente, el lenguaje, en tanto estructura —y en este punto debemos poner en juego la sincronía—, precedería a cualquier establecimiento de un discurso. Así como el inconsciente existe porque hay lenguaje, cualquier discurso requiere de la estructura del lenguaje. La consideración del uso instrumental del lenguaje, no sería más que una ilusión y desconocimiento de aquello que funda cualquier discurso, tanto el de la ciencia como el del psicoanálisis.

Bibliografía

- CARDONA, G., *Antropología de la escritura*, Barcelona: Gedisa, 1995.
- FREUD, S. (1900), *La interpretación de los sueños I*, en FREUD, S., *Obras Completas*, Tomo IV, Buenos Aires: Paidós, 2005.
- FREUD, S. (1900), *La interpretación de los sueños II*, en FREUD, S., *Obras Completas*, Tomo V, Buenos Aires: Paidós, 2005.
- FREUD, S. (1901), *Psicopatología de la vida cotidiana*, en FREUD, S., *Obras Completas*, Tomo VI, Buenos Aires: Paidós, 2001.
- FREUD, S. (1905), *El chiste y su relación con lo inconsciente*, en FREUD, S., *Obras Completas*, Tomo VII, Buenos Aires: Paidós, 2005.
- GUITART, R., *Evidencia y extrañeza*, Buenos Aires: Amorrortu, 2003.
- LACAN, J. (1957), “La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud”, en LACAN, J., *Escritos I*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.
- LACAN, J. (1962/1963), *Seminario 10. La angustia 1962-1963*, Buenos Aires: Paidós, 2009.
- LACAN, J. (1966), *Breve discurso de la ORTF*, en LACAN, J., *Otros Escritos*, Buenos Aires: Paidós, 2012.
- LACAN, J. (1971), *Seminario 18. De un discurso que no fuera del semblante*, Buenos Aires: Paidós, 2009.
- LACAN, J. (1972/1973), *Seminario 20. Aún. 1972-1973*, Buenos Aires: Paidós, 2008.
- LEPSCHY, G., *La lingüística estructural*, Barcelona: Anagrama, 1966.
- MILNER, J.C., *Claridad de todo. De Lacan a Marx, de Aristóteles a Mao*, Buenos Aires: Manantial, 2012.

Incidencias del nudo de Lacan en la práctica clínica del psicoanálisis

Héctor Franch

Facultad de Psicología

Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: PSI 260 “La lógica y la topología a lo largo de la enseñanza de Lacan y la aplicación retroactiva a sus comienzos”. Director: Héctor Franch.

Resumen

A partir de la segunda mitad del siglo XX tanto la teoría como la práctica del psicoanálisis creado por Sigmund Freud fueron actualizadas con la enseñanza de Jacques Lacan. Largos años de trabajo llevaron a Lacan a afirmar que si había algo que operaba en la práctica del psicoanálisis, era el nudo que él había encontrado en el curso de su investigación. Este nudo es el nudo borromeo, un objeto con características singulares dentro de la enorme cantidad de nudos posibles. En base al nudo borromeo Lacan da cuenta de las diferentes estructuras con las que Freud propuso cubrir el mapa de la clínica psicoanalítica. A partir de Lacan el nudo sirve para dar cuenta de lo más medular de los mecanismos psíquicos conocidos como represión, renegación y forclusión y de los movimientos que posibilitan la intervención clínica en las estructuras freudianas. También muestra los límites reales que esta práctica encuentra en su ejercicio efectivo. En este trabajo se expondrán los principios fundantes de este aporte revolucionario así como los movimientos básicos que este nuevo instrumento aporta con la convicción de que otros descubrimientos generen nuevos elementos y soluciones a los problemas que todavía plantea esta posición.

Palabras clave: psicoanálisis - nudos - estructuras clínicas

Este trabajo propone una interpretación del tema de nudos tal como Lacan lo desarrolla desde el *Seminario 21 Les non dupes errent* (1973-1974) hasta el *Seminario 23, Le Sinthome* (1975-1976).

En el *Seminario 22 RSI* (1974-1975) Lacan propone el nudo borromeo de cuatro redondeles como el nudo con el que Freud mantenía unido lo Simbólico, lo Imaginario y lo Real. En su caso, el de Lacan, es suficiente para mantener anudados los tres registros con el clásico nudo borromeo de tres redondeles, el nudo llamado por Lacan: nudo de la metáfora paterna. El nudo de cuatro redondeles es el nudo de la perversión a entender como *père-version*, una de las versiones del padre. Esta versión del padre que resulta del cuarto redondel que anuda los tres registros es la versión del padre del Edipo. Así, el amor al padre del Edipo equivale tanto al síntoma como a la realidad psíquica que es la realidad del fantasma. En este *Seminario*, Lacan propone la operación que permite el paso del nudo de cuatro redondeles, el nudo de la *père-version*, al nudo borromeo de tres redondeles, el nudo de la metáfora paterna. Esta operación consiste en hacer pasar el redondel de lo real por arriba del redondel de lo simbólico en dos puntos o lo que es lo mismo en dos cruzamientos. Pero este "hacer pasar por arriba" no supone como las palabras parecen sugerir una dominancia o una superioridad de lo real, se trata únicamente, Lacan lo indica, de un "anudarse de otro modo". Es importante aclarar que al no ser una cuestión de dominancia ni de superioridad de lo real con respecto a lo simbólico, no se trata de una relación de orden.

Al realizar la operación indicada por Lacan se obtiene un nudo de tres redondeles anudados borromeamente y un cuarto redondel que queda suelto, que es posible retirar y que es el redondel del síntoma. El síntoma cae al mismo tiempo que las distintas versiones del padre, obteniendo en su lugar la metáfora paterna. Es una maniobra específica, ya que se logra retirar un redondel de una cadena borromeana sin que el resto quede suelto. Llamamos a esta operación el paso del nudo de 4 al nudo de 3. Es muy interesante considerar que en esta cuenta, el 4 está antes que el 3. Para llegar al 3 hay que tener antes el 4. En este sentido, podemos decir que en el psicoanálisis el 4 está antes que el 3.

El nudo borromeano de cuatro redondeles va a ser considerado en el *Seminario 23 Le Sinthome* (1975-1976) una reparación del nudo. Efectivamente, en este seminario Lacan va a tratar el caso de Joyce y para situar la cuestión va a proponer el nudo del que Joyce parte debido a su carencia paterna. Este nudo no es un nudo anudado borromeamente, sino un enlazamiento de lo real y lo simbólico más un redondel de lo imaginario que queda suelto entre los dos anteriores. La reparación del nudo que Joyce realiza a través de su obra es la del agregado de un cuarto redondel que impide de ahí en más el deslizamiento de lo imaginario.

Mi hipótesis es que la reparación del nudo, el agregado del cuarto redondel tiene como consecuencia conceptualmente, no físicamente, la inversión del cruzamiento. Entiendo que esto es lo que ocurre en el nudo de 4 de la *père-versión*, en el nudo de 4 de Joyce en el que mediante su obra repara la falla paterna y además en el nudo borromeo de 3 en el que se trata de la reparación de un enlazamiento.

Tomemos el nudo borromeo de 3 como reparación de un enlazamiento. Podemos partir de la idea de que un redondel de hilo representa las palabras, y el otro redondel de hilo representa las cosas. Entonces las palabras y las cosas están sueltas, no hay una correspondencia directa entre las palabras y las cosas, pero hay una posibilidad de ponerlas en relación. Hay una forma en que es posible hacer que las palabras y las cosas se mantengan juntas, cuando en realidad no están enlazadas. La única posibilidad de unir los dos redondeles, es enlazarlos.

Es posible en este caso agregar un redondel, no sería un cuarto, es un tercer redondel, así resulta que las palabras y las cosas quedan anudadas. Este nudo borromeo de 3 redondeles es llamado por Lacan nudo de la metáfora, y más específicamente, de la metáfora paterna. De esta manera, con la metáfora, pueden enlazarse las palabras y las cosas.

Me parece importante comenzar con esto, es decir, mostrar que el nudo borromeo de 3, es la reparación de un enlazamiento. Un enlazamiento se produce cuando el hilo de un redondel, atraviesa el agujero de otro, en este caso no hay enlazamiento, los redondeles permanecen sueltos hasta que, por la vía de la metáfora, es posible anudarlos.

Este es un modo de ver el nudo borromeo como la reparación de un enlazamiento. Entenderlo así da sentido a lo que Lacan desarrolla en estos seminarios ya que la consecuencia de la reparación es lograr la inversión de algunos cruzamientos en particular. Esto quiere decir que el cruzamiento sobre el que se elige hacer la reparación resulta invertido sin tener que cortar y volver a unir el redondel de hilo. Se invierte contextualmente, no físicamente: así, la reparación tiene como resultado el mismo efecto que si se lo hubiera invertido.

En el *Seminario 22 RSI* (1974-1975), Lacan está trabajando qué significa invertir el cruzamiento y, entiendo que, en el *Seminario 23 Le Sinthome* (1975-1976), también está abordando este mismo tema. Decimos inicialmente que hay enlazamiento y nudo. Cuando hay más de un redondel, la condición para que haya nudo es que ningún redondel atraviese el agujero del otro porque si no tendríamos un enlazamiento. Esta es la condición borromeana: si se retira un redondel, se sueltan todos. Lacan trata este tema con uno, dos, tres, cuatro y más redondeles. Esto es importante porque Lacan lo compara con lo que es una forma de proceder con la serie de los números naturales. Hay una serie de unos, cada vez que hay un redondel, vale uno, tanto si quito un redondel, como si quito de la serie de los números naturales uno, todos se sueltan. Así existiría un lazo entre los números naturales semejante al que habría entre los redondeles de hilo de un nudo. Esto llega al punto en que Lacan se plantea el problema de qué es lo que ocurre cuando se saca un redondel de un nudo de tres y luego hace lo mismo partiendo de cuatro.

En el *Seminario 23 Le Sinthome* (1975-1976) hay dos clases que son las más importantes para tratar esto: la clase 6 “Los embrollos de lo verdadero” y la 7 “Las palabras impuestas”. Lacan plantea el problema de lo verdadero y de lo real: en qué se diferencian lo real y lo verdadero, en el psicoanálisis. Sabemos que lo verdadero tiene relación con lo simbólico, que la verdad se pone en juego a partir de lo simbólico, hay un decir a medias de la verdad pero es siempre en base al despliegue de lo simbólico.

Lacan formula todo el tiempo la diferencia entre lo verdadero y lo real. Respecto a Freud, por ejemplo, pregunta: ¿Cuál sería el verdadero real? ¿Cómo se puede distinguir el verdadero real, del falso? No hay verdad que no tenga que ver con la palabra, pero lo real concierne a la escritura.

Lacan lamenta no haber analizado a Freud. No es lo mismo lo que escribió, que escucharlo hablar. No hay análisis a través de los libros, de los textos, de las producciones literarias de alguien, como tampoco hubo un análisis del presidente Schreber. El texto de Freud sobre Schreber es una interpretación de su delirio, pero no es un análisis, porque Freud nunca escuchó hablar a Schreber.

En la primera de estas clases, Lacan dice: “Lo real se encuentra en los embrollos de lo verdadero. Y es precisamente eso lo que me ha llevado a la idea del nudo”.²⁴⁴ Si hubiera que representar los embrollos de lo verdadero podría dibujarse algo como esto:



El problema es cómo se cierra este trayecto. Lacan dice que cuando ese bucle, ese girar alrededor se cierra, cuando se unen sus extremos, eso no hace necesariamente nudo.

²⁴⁴ LACAN, J. (1975/1976), “Clase 10/02/76”, en LACAN, J., *Seminario 23. El sinthome. 1975-1976*, Buenos Aires: Paidós, 2008.



Esto, por ejemplo, no es un nudo, ustedes se dan cuenta rápidamente, que acá hay dos puntos que pasan por debajo, al no estar trabado, al no ser cruzamientos alternados, se ve que esto no es un nudo borromeo. Hay un error, para hacer de esto un nudo trébol, un entrecruzamiento debería estar invertido, pero no fue invertido en su momento, por lo tanto, hay que repararlo. Entonces tenemos la reparación como inversión del cruzamiento.

Lacan dice que algo semejante le pasa a Joyce, que hace falta hacer algo respecto de este nudo inicial, ya que en el caso de Joyce hay un nudo fallado. Entonces empieza, en el Seminario, un desarrollo importante, que tiene que ver con el problema de cuando se comete un error en un cruzamiento. Esto permite a Lacan introducir su nudo, aquel que llama el nudo de Lacan. Primero va a hacer un nudo de cuatro cruzamientos, es el nudo de Listing:



Fíjense que no es igual que un nudo de trébol, nudo de tres cruzamientos:



Hay un nudo de cinco cruzamientos, que Lacan dice que podría llamarse el nudo de Lacan:

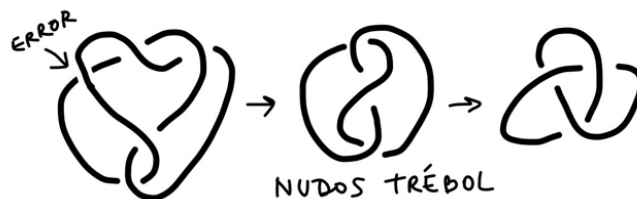


Entonces con el nudo de trébol decimos que si se falla en alguno de los cruzamientos el nudo se deshace. Tenemos luego el nudo de cuatro y el nudo de cinco que es el nudo de Lacan. Pero no siempre que se falla en un cruzamiento, eso se deshace como nudo. Porque en el caso del nudo trébol, cuando hay un error en un cruzamiento, no permanece como nudo. No siempre que hay una falla en un cruzamiento, no siempre que hay un cruzamiento mal hecho, el nudo se deshace, como en el caso del nudo trébol.

Todo esto está desarrollado para argumentar que no siempre que se comete un error en un cruzamiento, el nudo se deshace. Esto no pasa con el nudo de Lacan, donde si se comete un error en este cruzamiento (1) o en este cruzamiento (2), se convierte en un nudo trivial, pero si yo cometo un error en este cruzamiento (3), en este cruzamiento (4), o en este cruzamiento (5), queda anudado. Este es el nudo:



Es decir, que si el error se comete en (3), (4), (5) se llega a descubrir que queda un nudo trébol:



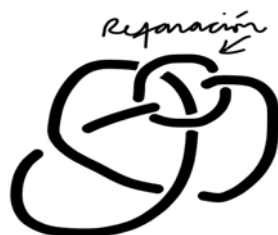
Entonces la pregunta implícita, y no tengo noticias de que alguien la haya respondido aún, es si por esto Lacan dice que el nudo podría llevar su nombre. Si se falla en un cruzamiento en el nudo trébol, se deshace como nudo. Si se comete un error en un cruzamiento en un nudo de cuatro, se deshace el nudo. Pero si se comete un error en uno de tres cruzamientos de los cinco del nudo de cinco, se obtiene un nudo borromeo. En todos los casos, si se comete un error se deshace como nudo, hasta el nudo de Lacan en el que sucede todo lo contrario: se comete un error y se obtiene el nudo.

Esto interesa porque es real, y se puede interpretar, es decir, se puede sacar una conclusión. Lacan llama a ese nudo: nudo de Lacan porque es un nudo donde cometiendo un error se obtiene un borromeo. En los otros casos cometiendo un error se deshace un borromeo. Con respecto al nudo en el que se comete un error y se deshace el borromeo, Lacan busca la forma de reparar el nudo para obtener nuevamente un nudo borromeo. Esto quiere decir que el borromeo es un fin. Entonces, si se comete un error en un nudo y se obtiene un borromeo, eso es algo, significa algo.

Ahora podemos interpretar por qué se llama nudo de Lacan. Lacan, aparentemente, sostiene que hay ciertos errores que conducen a la estructura, son lapsus o son este tipo de fallas, son formas de fallar que lo condujeron a la condición borromea. Esta condición es la célula elemental del psicoanálisis, el espíritu del psicoanálisis, pero hay veces que la falla no conduce a la condición borromea sino que deshace esa condición.

Entonces, Lacan lo llama Nudo de Lacan porque éste es su nudo, como Freud tiene un nudo, el de cuatro redondeles o consistencias y como cada uno tiene el suyo a partir de su propio embrollo con lo verdadero.

Lacan habla del *lapsus* del nudo y lo compara con el lapsus del inconsciente. Luego en el trabajo sobre la reparación del error o lapsus del nudo dice que cuando uno de los tres cruzamientos del nudo trébol está invertido, se lo puede reparar de dos modos, con dos resultados distintos. Se lo puede reparar en el lugar donde se produjo el error con un resultado o en el lugar donde no se produjo el error con otro resultado diferente. En el nudo trébol hay tres cruzamientos, cuando se produce el error, hay un cruzamiento que está invertido y por eso no es verdaderamente un nudo trébol, por ese error el nudo se deshace. Hay un cruzamiento invertido, pero no cualquiera, el error está en uno de los tres, no en cualquiera. Entonces Lacan dice: para corregir la falla, no es lo mismo corregir la falla en el lugar donde se produjo el error, que corregir la falla en el lugar donde no se produjo. Si se corrige en el lugar del error se obtiene un nudo trébol reparado.



Pero si se corrige en alguno de los otros dos cruzamientos, el resultado es otro. El resultado es una cadena de Whitehead.



Como fue dicho anteriormente este trabajo se organiza en relación a la hipótesis de que la reparación invierte conceptualmente el cruzamiento. Lacan dice que cuando se produce un lapsus –como un lapsus del nudo y lapsus del inconsciente están como equiparados– hay que reparar en el lugar en el que se produce. Esto significa que cuando se comete un lapsus en análisis, hay que interpretarlo en relación al fantasma. El síntoma es la reparación en el lugar del lapsus. Cuando la reparación arroja un síntoma, en ese caso, no hay equivalencia entre los

redondeles de hilo. Pero cuando se repara el borromeo en el lugar donde no se produjo el lapsus, obtengo una cadena de Whitehead. Estos redondeles tienen entre sí una relación de equivalencia: es posible transformar uno en el otro. Hay equivalencia. Cuando hay equivalencia no hay otro: cualquiera de los dos puede ir al lugar del otro, entonces no hay otro. En este caso hay equivalencia y reversibilidad: es el nudo trébol mal reparado, es el caso en el que no hay síntoma, es el fantasma. En el caso del síntoma, no hay posibilidad de convertir al redondel del síntoma en el redondel del nudo trébol o al revés. Ahí, el redondel es otro porque no es posible la reversibilidad, ni la equivalencia. Es otro, como es otro el Otro del sexo. El síntoma, es el Otro sexo, en el caso del hombre el Otro sexo es una mujer, es decir, una mujer es un síntoma para el hombre. Para una mujer es distinto, es distinto porque no hay equivalencia. Para una mujer un hombre es otra cosa. No importa ahora qué, pero no es un síntoma. Un hombre no es un síntoma para una mujer, como ella lo es para el hombre.

Vamos a ver ahora cómo funciona la reparación en el caso de Joyce. En el nudo borromeo, RSI, están anudados. En Joyce el nudo borromeo tiene una falla. Este es el nudo de Joyce.



Este nudo debería ser borromeo y no lo es. Entre R y S hay un enlazamiento: el redondel de lo imaginario se desliza entre lo real y lo simbólico, pero no está anudado. ¿Dónde está el error en el nudo de Joyce? Lo real está enlazado con lo simbólico, y lo imaginario está debajo de lo simbólico y sobre lo real, pero el error está entre lo real y lo simbólico. Lo real y lo simbólico están enlazados, uno de los redondeles atraviesa el agujero del otro. En un nudo, esto no debería ocurrir. Entonces, hay que invertir un cruzamiento para convertirlo en nudo borromeo.



En el nudo borromeo, lo simbólico pasa por debajo de lo real; en este nudo, en cambio, lo simbólico pasa por arriba de lo real. Ese error hace que haya entrelazamiento entre lo real y lo simbólico. Entonces, ¿cuál es la reparación? Lacan llama a esta reparación el ego de Joyce y es ésta (1):



Es decir, es un redondel que tiene como consecuencia invertir el cruzamiento. Esto es lo que restituye la condición borromeana en el nudo de Joyce. Se convierte en borromeano si conceptualmente pensamos que la reparación invierte el cruzamiento. Si se invierte este cruzamiento (2) se obtiene un nudo borromeano.



Si había un enlazamiento porque pasa por arriba esto se invierte conceptualmente. A partir de la reparación, lo simbólico pasa por debajo de lo real y éste por arriba.

Se repara la falla inicial en el lugar de la falla, en el lugar correcto. A partir de ahí, no es posible deslizar lo imaginario, como antes se deslizaba.

Lacan no lo dice de este modo. Esta es una interpretación que parte de que la reparación invierte conceptualmente el cruzamiento devolviendo así la condición borromeana. No es lo mismo la condición borromeana con tres que con cuatro, no es lo mismo la condición borromeana con una reparación de suplencia.

La estructura es borromeana, la cuestión es que en la estructuración, Joyce, como consecuencia de su padre carente, se hace un nombre. Lacan dice: su obra, en tanto Ego, repara el error del nudo.

Todo esto tiene una articulación directa con la clínica del psicoanálisis. El nudo borromeo es el nudo de la metáfora paterna. En términos clínicos tenemos que el toro —el nudo trivial en tanto supone virtualmente otro toro con el cual se enlaza— da el enlazamiento. Este nudo entonces es el de la neurosis. La perversión en tanto *père-version*, versión del padre, es el nudo borromeano de cuatro redondeles: lo real, lo simbólico y lo imaginario y el síntoma o el amor al padre. Entre el dos —el toro— y el cuatro —el nudo borromeano de cuatro— tenemos la clínica de la neurosis y la perversión, la clínica freudiana. La psicosis que corresponde al nudo trébol queda de esta manera por fuera de la clínica freudiana y corresponde a la clínica lacaniana. La psicosis es también estructuralmente correlativa a los redondeles sueltos, a real, simbólico e imaginario, sueltos. Los redondeles sueltos permiten leer la desestructuración en

la psicosis y el nudo trébol, el borromeano de un sólo redondele la continuidad entre los tres registros. En la psicosis los tres registros no se diferencian: para el presidente Schreber, el caso de psicosis paranoica que analiza Freud, la castración es imaginaria, simbólica y real al mismo tiempo. Para Schreber, la castración al no ser simbólica, es real, por eso se quiere convertir en mujer, por eso busca su emasculación.

El nudo borromeano de tres no es una entidad clínica, se corresponde con la metáfora paterna. Entonces, la clínica de la neurosis y de la perversión, se juega entre el dos y el cuatro. En cambio la metáfora paterna es el tres, es el anudamiento borromeano de lo real, lo simbólico y lo imaginario con el padre como implícito. En la metáfora paterna, lo que anuda es el padre. Entonces en el nudo borromeano de tres, el padre está implícito, no es explícito como cuarto nudo en el nudo de cuatro, la *père-versión*. Por eso es la metáfora, es la relación entre las palabras y las cosas. El problema del agujero de la forclusión como mecanismo principal de la psicosis —de la destrucción simbólica que implica— es cómo llegar al nudo borromeano de tres redondeles partiendo del nudo trébol.

Este es un nudo trébol:



Y este es un nudo borromeano de tres:



Si se ponen en continuidad los redondeles, ¿qué se obtiene? Un nudo trébol.



Operar respecto de la forclusión implicaría realizar el revés de esta operación. Restituir la parte faltante al nudo trébol para obtener el nudo borromeo de tres.

Cuando se trata de la represión o de la renegación puedo mover el nudo, manipularlo para realizar transformaciones, pero con la forclusión hay que reconstruir el nudo de tres redondeles.

¿Por qué en Joyce la reparación restituiría la condición borromeana? En Joyce hay una aproximación a la condición borromeana porque con el cuarto nudo suple la carencia paterna. Joyce no logra esto por la vía del análisis, pero con su obra logra algo comparable a un efecto que, en otros casos, se obtiene por el análisis.

Bibliografía

LACAN, J. (1973/1974) *Seminario 21. Les non dupes errent (Los no incautos yerran) o Les noms du père (Los nombres del padre)*. Versión inédita.

LACAN, J. (1974/1975) *Seminario 22. RSI. 1974-1975*. Versión inédita.

LACAN, J. (1975/1976) *Seminario 23. El sinthome. 1975-1976*, Buenos Aires: Paidós, 2008.

Palabra y formalización en Psicoanálisis

Judith Lefelman

Facultad de Psicología

Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: PSI 229 “Ciencia, Psicoanálisis y Religión”. Directora: Alicia Álvarez.

Resumen

En Psicoanálisis se trata de la palabra, es decir, de la experiencia de la palabra cuando se encuentra en función en la transferencia y de la palabra como habla y escritura en todo orden de transmisión.

En Lacan inconsciente y lenguaje se hallan en el mismo campo, pero el lenguaje no tiene un solo modo de aprehenderse, sino que es conceptualizado tanto en su dimensión poético retórica como lógico matemática. De todas maneras, siempre se trata de la verdad. Verdad y sujeto van juntos, con lo cual la singularidad del deseo de un sujeto, más allá de que pueda leerse en un concierto a varias voces, es la guía a pesquisar.

En psicoanálisis la verdad no supone la adecuación intelecto-cosa, ni se sostiene en la transmisión precisa y sin resto como en la ciencia. En un análisis se trata de lo que pasa entre analizante y analista. Y lo que pasa es lo que sostiene la posición del analista como formando parte de lo que de inconsciente adviene en el mismo. Lo que pasa son palabras, decires y acciones, que se construyen en su “verdad histórica”. Historia que está escrita y conservada en el fantasma, y que se recrea y borra en el análisis.

Respecto a la formalización, siempre opera por aproximación y por medio de la metáfora, ya que la estructura del Sujeto es lo que nos ocupa.

En Lacan el pasaje de la intuición imaginaria (que no sólo se produce en nuestro campo) a la representación simbólica —y en ésta de lo tópico a lo topológico— es lo que guía y justifica el paso de los esquemas a los grafos, a las superficies topológicas y luego a los nudos, lo cual pone en juego esa reducción necesaria para la transmisión de la cosa (*res, rem*). Nada a la que nos aproximamos y que nunca se agota en ellos.

La verdad escapa a su formalización, lo cual no quiere decir que no intentemos captarla, *ligarla* en el registro simbólico que pone en juego un decir sin palabra.

Si bien, como dice Lacan: “Yo, la verdad, hablo..., al aludir a lo innombrable, serían escuchadas en el horror”. El único modo que tiene para que sepamos algo de ella, a medias... es ése, se funda en ello, por eso Freud supo dejar hablar a la verdad.

La ciencia se aboca a “cerrarle el pico a los planetas” olvidando los avatares de su nacimiento y ciñéndose a la construcción de un saber. El ejercicio efectivo de la ciencia produce algo que queda fuera e insiste. Eso tratará de ubicarse en el *corpus* instaurado: de no ser posible, quedará a la espera como real que insiste en ser formalizado.

El Sujeto con que opera el psicoanálisis es el Sujeto de la Ciencia. También es posible hallar articulaciones con la religión. Además, ciertos discursos “*psicoanalíticos*” y el mismo discurso científico, pueden derivar en un sentido religioso. Sentido que apacigua la angustia que puede generar la cercanía de lo real, proveyendo el amparo que lo infantil del Sujeto demanda.

Palabras clave: psicoanálisis - palabra - formalización

En Psicoanálisis se trata de la palabra, es decir, de la experiencia de la palabra cuando se encuentra en función en la transferencia y de la palabra como habla y escritura en todo orden de transmisión. Podríamos abordar las posibilidades de formalización en psicoanálisis si sostenemos este carácter de fundamento de la palabra y se investigan sus alcances y límites.

En Lacan inconsciente y lenguaje se hallan en el mismo campo, pero el lenguaje no tiene un solo modo de aprehenderse, sino que es conceptualizado tanto en su dimensión poético retórica como lógico matemática. De todas maneras, siempre se trata de la verdad. Verdad y sujeto van juntos, con lo cual la singularidad del deseo de un sujeto, más allá de que pueda leerse en un concierto a varias voces, es la guía a pesquisar.

En psicoanálisis la verdad no supone la adecuación intelecto-cosa, ni se sostiene en la transmisión precisa y sin resto como en la ciencia. En un análisis se trata de lo que pasa entre analizante y analista. Y lo que pasa es lo que sostiene la posición del analista como formando parte de lo que de inconsciente adviene en el mismo.

En hebreo, la palabra *emet* (verdad) en su escritura está compuesta por las letras *Aleph*, en el medio *Men* y al final *Tav*; con lo cual, en su significado es *em* (madre origen), *mavet* (muerte), a través de *met* (muerto), y si invertimos sus letras, *tam* (perfección). Así, “para la interpretación cabalística, la palabra que en hebreo significa verdad puede entenderse como pasaje desde el principio al fin (de la *aleph* a la *tav*) a través y alrededor de un punto medial (*mem*)”.²⁴⁵ O sea, que la palabra puede ser interpretada como aquello que está entre el principio y el final, o como perfección, en tanto figura de dios y del hombre. También puede interpretarse como *aletheia* —en griego, descubrimiento o develamiento— y *poiesis* —creación poética—, siempre con la marca del plus de sentido de la metáfora. Lo que pasa son palabras —decires, acciones— que se construyen en su “verdad histórica”. Historia que está escrita y conservada en el fantasma, y que se recrea y borra en el análisis y también historia que se escribirá en el devenir del mismo. “...Verdad e historia son también promesa y dialéctica, dialéctica de lo ya allí, de lo nuevo y lo *a posteriori*”.²⁴⁶

Respecto a la formalización, siempre opera por aproximación y por medio de la metáfora, ya que la estructura del Sujeto es lo que nos ocupa. Y la posibilidad de que algo del orden de la enunciación juegue en lo que pueda ceñirse al respecto, es lo que atañe a nuestra particularidad epistémica. En Lacan el pasaje de la intuición imaginaria (que no sólo se produce en nuestro campo) a la representación simbólica, —y en ésta de lo tópico a lo topológico— es lo que guía y justifica el paso de los esquemas a los grafos, a las superficies topológicas y luego a los nudos. Lo cual pone en juego esa reducción necesaria para la transmisión de la cosa (*res, rem*). Nada a la que nos aproximamos y que nunca se agota en ellos. Sus desarrollos dan rigor conceptual y refunden en una nueva axiomática las *intuiciones* freudianas.

La verdad escapa a su formalización, aunque esto no quiere decir que no intentemos captarla, *ligarla* en el registro simbólico que pone en juego un decir sin palabra. En los primeros textos de Lacan ya se enuncia este exceso. Cuando va a establecer el esquema Lambda, sostiene que

²⁴⁵ BELINSKY, J., *El Psicoanálisis y los límites de su formalización*, Barcelona: Lumen, 1985, p. 23.

²⁴⁶ *Ibidem*, p. 26.

es debido a una “imperfección de nuestro espíritu discursivo”²⁴⁷ que se hace necesario fijar algunas ideas: Y justamente cuando desenvuelve el esquema da cuenta de que la función de la palabra excede el campo del lenguaje. También remite al Menón, para sostener que la *episteme* “el saber ligado por una coherencia formal, no abarca todo el campo de la experiencia humana... esencialmente de la virtud... lo verdadero que hay en ella no es aprehensible por un saber ligado”²⁴⁸.

Si bien, como dice Lacan: “Yo, la verdad, hablo”, al aludir a lo innombrable, estas palabras serían escuchadas en el horror. El único modo que tenemos para saber algo de ella es ése a medias, por eso Freud supo dejar hablar a la verdad.

Es entonces en relación a la causa, que podemos ubicar algo allí, porque va de suyo que en Psicoanálisis la causa nos atañe, aunque sólo podamos dar cuenta del orden de sus determinaciones. Por la vía de la lógica del significante reconocemos su materialidad. Esto nos diferencia de lo causal que puede ponerse en juego en la religión o en la ciencia.

En *La Ciencia y la Verdad*²⁴⁹ Lacan sostiene que la verdad habla y la verdad causa, a diferencia del *nómeno* de la filosofía, que cierra.

¿Tendría el psicoanálisis un objeto al que está ligado —como en las ciencias— en el sentido más tradicional de objeto científico? Si bien hay que dar cuenta la función que desempeña el *objeto a*, no por eso el psicoanálisis se constituiría en un saber. Saber sobre el *objeto a* no lo ubica como Ciencia.

Ese *objeto a* debe insertarse, ya lo sabemos, en la división del sujeto por donde se estructura muy especialmente, de eso es de donde hemos partido hoy, el campo psicoanalítico.²⁵⁰

En relación a Descartes, Lacan ubica la enunciación del *cogito* como correlato necesario para el advenimiento de la ciencia moderna y separa en dos *cláusulas* la enunciación: *Pienso, luego soy*. En la segunda cláusula, en el *luego soy*, el pensamiento funda al ser, y de este modo se separa de la convergencia que en la primera *cláusula* lo había acercado al Sujeto que leemos del inconsciente y que ha sido necesario a la Ciencia: —*Cogito ergo*—. A partir de allí se da la caída del Sujeto al Ego solidario de Dios, en quien deposito *mi* causa.

Dice Lacan: “Nada habla sino apoyándose en la causa... esa causa es la que recubre el *soll Ich*, el debo de la fórmula freudiana, que, de invertirse su sentido, hace brotar la paradoja de un imperativo que me insta a asumir mi propia responsabilidad”.²⁵¹ Si bien no soy causa de mí mismo —y ésto también lo pesquiza Descartes—, la diferencia se ubica en la posición de Sujeto que sostenemos, más allá de nuestras buenas voluntades... Posición de la cual “siempre somos responsables”.

²⁴⁷ LACAN, J., “Clase 19. Introducción del gran Otro”, en LACAN, J., *El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*, Buenos Aires: Paidós, 1992, p. 365.

²⁴⁸ LACAN, J., “Clase 2. Saber, verdad, opinión”, en LACAN J., *El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós, 1992, p. 31.

²⁴⁹ LACAN, J., “La Ciencia y la Verdad”, en LACAN J., *Escritos I*, México: SXXI, 2011.

²⁵⁰ *Ibidem*, p. 820.

²⁵¹ *Ibidem*, p. 822.

En el Psicoanálisis tenemos que vérnosla con el sujeto sufriente, por lo cual Lacan lanza su pregunta: “¿lo que hacen ustedes, tiene o no el sentido de afirmar que la verdad del sufrimiento neurótico es tener la verdad como causa?”.²⁵²

La ciencia se aboca a “cerrarle el pico a los planetas” olvidando los avatares de su nacimiento y ciñéndose a la construcción de un saber. El ejercicio efectivo de la ciencia produce algo que queda fuera e insiste. Eso tratará de ubicarse en el *corpus* instaurado: de no ser posible, quedará a la espera como real que insiste en ser formalizado.

Si bien en relación a las demarcaciones epistemológicas clásicas, en las que se marcan las diferencias entre lo que puede ser considerado científico y lo que no, el Psicoanálisis es difícil de ubicar, el Sujeto con que opera es el Sujeto de la Ciencia. También es posible hallar articulaciones con la Religión, ya que se puede derivar en un sentido religioso. Sentido que apacigua la angustia que genera la cercanía de lo real, proveyendo el amparo que lo infantil del Sujeto demanda. Freud sostiene que las creencias religiosas derivan de la posición de desamparo infantil y la “nostalgia por el padre”, que se reanima en la producción de angustia ante la omnipotencia del destino.

...Magia, religión... para el sujeto de la Ciencia son sombras, pero no para el Sujeto sufriente con el que tenemos que vérnoslas.²⁵³

En la Magia se lee la naturaleza de modo semejante a algunos rasgos en los que se reconoce la llamada *episteme* antigua: la naturaleza es subjetivizada y parece proveer significantes con valor de encantamiento. Asimismo, en su operación —por ejemplo, en el caso del chamán—, el practicante no puede recortarse sin el cuerpo, diferencia fundamental con el Sujeto de la Ciencia, donde es posible leer un Sujeto abstracto, universal, inclusive anónimo, y obviamente, desencarnado (al menos así puede reconocerse hasta el advenimiento de las llamadas Ciencias de la Complejidad).

Respecto a la verdad como causa y siguiendo a Lacan —quien utiliza las categorías aristotélicas—: “La Magia es la verdad como causa bajo su aspecto de causa eficiente”.²⁵⁴ Tanto en su modo operatorio como en sus actos efectivos es condición que el saber quede disimulado y sus efectos en la subjetividad permanezcan dispuestos a la sugestión que el operador produce.

En la Religión: “El análisis a partir del Sujeto de la Ciencia conduce necesariamente a hacer aparecer en ella los mecanismos que conocemos de la neurosis obsesiva”.²⁵⁵ Asimismo, dejando a Dios a cargo de la causa, se corta el acceso a la verdad, a la verdad singular del Sujeto del Inconsciente. La demanda del sujeto se somete a la palabra divina, a *los designios* de Dios. Otro omnipotente, omnivoyeur, omnisciente eterno, creador y sostenedor de las subjetividades, a partir del cual la verdad tiene el tono de la culpabilidad. “La verdad... aparece como causa final, es trasladada a un juicio de fin de mundo”.²⁵⁶ Como en el objeto de sacrificio, la verdad remite a Él, en tanto causa de su deseo.

²⁵² *Ibidem*, p. 827.

²⁵³ *Ibidem*, p. 826.

²⁵⁴ *Ibidem*, p. 828.

²⁵⁵ *Ibidem*, p. 828.

²⁵⁶ *Ibidem*, pp. 828 -829.

La Ciencia “de la verdad como causa, no querría saber nada”,²⁵⁷ sólo se reconoce en su aspecto de causa formal. Esto quiere decir que lo que tiene que ver con la formalización es esencial: La ciencia trata de aprehender lo real a partir de un entramado simbólico que se sostiene en una sintaxis articulada con una lógica conformada por significantes puros que no remiten a ninguna significación y que se transmiten de manera reproductiva, sin resto. El saber se comunica pero en su ejercicio sutura al Sujeto que implica.

Estos procesos se diferencian del Psicoanálisis, que reintroduce en la Ciencia el Nombre del Padre —y su singularidad— al acentuar su aspecto de causa material. Materialidad provista por el lugar otorgado al significante. Significante en cadena, separado de su significación y diferente del signo, que a partir de su articulación produce como efecto eso que leemos como Sujeto, que enuncia su verdad singular, ajeno a lo que dispone la Psicología o la Fenomenología.

Podría decirse que en nuestro quehacer se trata de resistir a los modos en que la verdad como causa opera tanto en la religión como en la magia. El pensamiento mágico no explica nada, pero sabemos de su eficiencia ligada a un orden imaginario que posibilita un dominio como efecto sobre el otro.

La Religión se nos muestra como “modelo para no seguir”, ya que disponerse al servicio de un Otro no castrado, obtura las posibilidades de la emergencia de un deseo singular. Proliferación de sentidos cristalizados en un dogma a seguir sin cuestionamientos, que en las instituciones que lo transmiten, reproducen lo que Freud llamaba “masas artificiales”. Si bien en la Religión se trata de un Padre, el mismo no se sostiene en la función que tanto Freud como Lacan teorizan.

En algunos tiempos de transmisión del Psicoanálisis se ha desatendido a la verdad como causa bajo su aspecto material, Freud introduce este tema y luego Lacan lo hace retornar abrevando en los aportes del estructuralismo, ya que es por la vía significante que algo del orden de un Sujeto puede advenir. En *Posición del inconsciente*²⁵⁸, Lacan sostiene que darle prioridad al significante es considerar en su justa dimensión el descubrimiento de Freud, donde el sujeto se ve sorprendido por su juego. La verdad en nuestro campo no supone ni la adecuación a la cosa, ni el reconocimiento de la exactitud, aunque pueda hablarse de cálculo de goce o de lógica de la enunciación. De todos modos ni cálculo ni lógica se sostienen por la posición del Psicoanálisis, el cual se halla como dice Juan Ritvo “en exclusión interna a la escritura de la ciencia” y en relación al deseo. Deseo que, por su singularidad, sólo se reconoce al modo de la metáfora, o sea, donde se lee el Sujeto.

Bibliografía

- BELINSKY, J., *El Psicoanálisis y los límites de su formalización*, Barcelona: Lumen, 1985.
LACAN, J., “La Ciencia y la Verdad”, en LACAN J., *Escritos I*, México: SXXI, 2011.
LACAN, J., “Posición del inconsciente”, en LACAN, J., *Escritos I*, México: SXXI, 2011.
LACAN, J., *El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*, Buenos Aires: Paidós, 1992.

²⁵⁷ *Ibidem*, pp. 830.

²⁵⁸ LACAN, J., “Posición del inconsciente”, en LACAN, J., *Escritos I*, México: SXXI, 2011.

El psicoanálisis y las nuevas formas de concepción y crianza

Luisina Bourband

Facultad de Psicología

Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: PSI 232 “Debates actuales de la clínica psicoanalítica”. Directora: María Teresita Colovini.

Resumen

El trabajo está enmarcado en la investigación que llevamos adelante desde el 2010, titulada “Debates Actuales en la Clínica Psicoanalítica”. Dicha investigación se propone como objetivo general la contribución a los debates actuales de la clínica psicoanalítica desarrollando temas, problemas y protagonistas; y como uno de los objetivos específicos la identificación de los nuevos lazos del psicoanálisis con otras disciplinas con las que actualmente mantiene debates.

En esta ocasión nos ocuparemos del lugar que debe ocupar el psicoanálisis dentro del ámbito de las prácticas de la ciencia y las preguntas bioéticas relacionadas con las diferentes manifestaciones de la sexualidad y las nuevas formas de procreación, haciendo hincapié en este último tema. Creemos que este abordaje es de absoluta actualidad, teniendo en cuenta la reciente aprobación de la Ley de Fertilización Asistida el pasado miércoles 5 de junio de 2013.

Se trata de reflexionar, resituando los fundamentos del psicoanálisis, las problemáticas de las nuevas formas de concepción y crianza de los seres hablantes. Qué puede decir el psicoanálisis acerca del destino de la sexuación en hijos criados en familias homo y monoparentales, de las nuevas parentalidades, de la crioconservación embrional, etc.

Retomemos un caso sucedido en 2011 donde una mujer es habilitada por la justicia para utilizar embriones congelados en pos de concebir por segunda vez, a pesar de que el padre de su primer hijo, ya expareja, se niega rotundamente. En primer lugar, esta situación da cuenta del vacío legal existente hasta este momento, que hace que las juezas puedan interpretar a los embriones congelados como personas por nacer y se produzca una defensa de ellos. Pensamos este caso de paternidad a la fuerza como una caso de violencia de género invertida, esta vez en detrimento del varón. En segundo lugar, se da la oportunidad de pensar en la figura propuesta por Colette Soler, facilitada por los avances científicos, de las mujeres como un Otro omnipotente e intachable que puede, bajo la fantasía de la autodeterminación procreativa y la independencia del varón, tener su propio hijo, desentendida de sus propios límites. Incluso se podría retranscribir la frase “Pater semper incertus est mater certissima” poniendo de manifiesto que también la madre es un lugar simbólico.

Muchas veces se escucha que la actual *parentalidad* es la que escinde lo real de la reproducción del trabajo simbólico respecto de las funciones paterna y materna, pero ésta es la condición *sine qua non* para que un sujeto se constituya como tal bajo cualquier forma de conformación familiar, desde la más tradicional a la más nueva.

Por esto creemos que las problemáticas mencionadas permiten situar con mayor claridad varios temas vigentes (la diferencia entre anatomía y función, entre lugares naturalizados y

discursos que hagan diferencia, entre el instinto materno y el valor fálico) en nuevos escenarios.

Palabras clave: nuevas parentalidades - crioconservación embrional

¿En qué punto el psicoanálisis se encuentra convocado a decir sobre los temas que la ciencia va inaugurando? En principio siempre hay una inquietud clínica, ya que en el decir de los pacientes nos encontramos con estas preguntas, respecto a la maternidad, la paternidad, el modo en que los procedimientos y técnicas médico-asistenciales de reproducción asistida impactan en la posición subjetiva, o incluso el despliegue singular frente a la probable utilización de ese recurso.

En segundo lugar, el psicoanálisis se ve comprometido como discurso participante de la cultura, si bien muchas veces no llamado, a intervenir desde sus principios teóricos, para aportar en esos claroscuros donde otras disciplinas no se detienen. Las premisas freudianas son una novedad crónica que implican el trabajo permanente de resituirlas entorno a los problemas actuales.

Nos debemos este trabajo para no responder, como en algunos casos, con un *ideal normativo* frente a lo inédito: *las problemáticas que traen las nuevas formas de concepción y crianza de seres hablantes*. Ellas son una especie de catalizador de los prejuicios y dilemas que se generan tanto dentro del discurso psicoanalítico como de otros discursos.

Aquí vamos siguiendo la época, el momento del país, que ha permitido, a partir de las leyes de Matrimonio Igualitario, Identidad de Género y la reciente Ley de Fertilización asistida, pensar, discutir, y enfrentarnos con nuestros más profundos y rancios supuestos, y resituarse lo profundamente subversivo del planteo freudiano.

Por ejemplo, frente a las constantes discusiones y miedos acerca del destino de la sexuación en hijos criados en familias homo y monoparentales, podemos responder con la diferenciación entre la anatomía y la función, tan mencionada, pero tan confundida. Esto ha permitido inaugurar una nueva nominación, más inclusiva: la *parentalidad*, en lugar de paternidad o maternidad.

La elección de sexo no descansaría en la anatomía de las personas ni en la identificación con el adulto, sino en la contingencia de una elección de goce siempre impredecible, esa 'insondable decisión del ser' (Lacan).²⁵⁹

En esto, aquellos que crían al niño o niña, ya no serían los que representan el tipo ideal de su propio sexo, que propicia la identificación, sino aquellos que pueden donar un modo de goce más o menos permanente, que haga diferencia entre ellos dos, y permita construir al niño una ficción para armar su propia posición sexual. Si la ética que sostiene el psicoanálisis, su *métier*, tiene que ver con la articulación entre el goce y el lazo social, ese es el camino de nuestra participación en este debate.

259 ZABALZA, S., *Neoparentalidades. El porvenir de la diferencia*, Buenos Aires: Letra Viva, 2012.

Al mismo tiempo, frente a un terrorismo genético muy promocionado, podemos extender la idea de que todos los niños son adoptados, y que es bajo un proceso insoslayable de alojamiento simbólico que los seres humanos son bautizados como hijo, madre, padre, en cualquier composición familiar de la que se trate.

Los casos de crioconservación embrional ponen en primer plano la diferencia entre biología y función simbólica.

Vamos a un caso particular que ocurrió en el año 2011, para demostrar la complejidad de las posibles resoluciones.

Se trata del caso de una mujer de Tres Arroyos que se presenta judicialmente para poder utilizar los embriones congelados que habían quedado de un tratamiento anterior con su ex pareja. Es decir, esta pareja había tenido un hijo por fertilización *in vitro*, y había guardado óvulos como requiere el procedimiento de rutina. Dos meses después del nacimiento la pareja se divorcia y la mujer quiere volver a ser implantada, pero su ex marido se niega,²⁶⁰ por lo que ella recurre a la justicia.

El fallo de la Cámara Nacional de Apelaciones,²⁶¹ firmado por dos juezas mujeres, Marta del Rosario Mattera y Beatriz Alicia Verón, habilita a la madre a usar el o los embriones, tomando como criterio el consentimiento del padre al iniciar el tratamiento. Es decir, se deniega el divorcio posterior y la desavenencia respecto al deseo del padre. “La paternidad es aceptada desde el momento en que el Sr. S. accedió a hacer un tratamiento de fertilización asistida”, dice el fallo, como una afirmación irremediable. En su defensa el Sr. S. había planteado una “absoluta oposición y disconformidad por carencia de voluntad procreacional”.

Las coordenadas de este nacimiento ya presagian al menos una complejidad futura para ese niño sobre el cual recae la confusión de lo biológico con lo simbólico. El fallo intenta asegurar una paternidad, o quizás sólo una maternidad, en detrimento de la paternidad, aplastando los dos planos. Que el Sr. S. sea el responsable de esos embriones no significa que será padre de un hijo. En este caso, el hombre no está comprendido dentro de este Otro deseante que le haría lugar a un niño.

La torsión jurídica se realiza, al intervenir un defensor de Menores, representando a los embriones, como “personas por nacer”. Frente al vacío legal, las juezas deciden considerar personas a los embriones, aún cuando persona es el embrión dentro del cuerpo materno, no fuera.

En ese sentido, quizás la nueva Ley de Fertilización Asistida pueda facilitar otro tipo de resoluciones frente a estos casos que ponen en jaque a las leyes tradicionales. Un detalle es que el Instituto de Ginecología y Fertilidad (IFER), involucrado en el tema, intervino por boca del Dr. Young, también profesor de reproducción humana de la UBA, considerando al fallo “magnífico”. Como argumento aludió al consentimiento previo firmado por el padre

260 Cfr. LIPCOVICH, P., “Una paternidad a la fuerza”, en *Diario Página / 12*, <<http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-177385-2011-09-23.html>> [Consulta: 5 de agosto de 2013] y CAMPS, S., “Le implantarán embriones congelados de su ex marido”, en *Diario Clarín* <http://www.clarin.com/ciencia/titulo_0_559744111.html> [Consulta: 5 de agosto de 2013].

261 Cámara Nacional de Apelaciones en lo Civil. Sala J. Protección de embriones crioconservados. Ref. Cámara Nacional de Apelaciones en lo Civil. Sala J. Causa 94282-2008. Autos: P.A. c/S.A.C. s/ Medidas Precautorias. Cuestión: medida cautelar en protección de persona para 5 embriones crioconservados. Fecha 13-SET-2011, en <<http://mariacristinacortesi.blogspot.com.ar/2011/09/nuevo-fallo-sobre-embriones-congelados.html>> [Consulta: 5 de agosto de 2013].

(documento que curiosamente se perdió en una mudanza de la institución). En esta exultante felicidad del Dr. Young no olvidemos leer la alianza, recientemente desarticulada por la Ley de Fertilización, entre mercado y prácticas de alta complejidad médica.

No dejo de pensar que esta *paternidad a la fuerza* es un caso de la tan mentada *violencia de género*, pero en este caso en dirección inversa: contra el varón. No leí ninguna defensa de parte del feminismo igualitarista protegiendo el deseo de este hombre.

Esto nos lleva a una problemática un poco más amplia, aunque no desligada de este caso, que muestra con claridad una época donde las mujeres pueden hasta prescindir de los hombres en materia procreativa, de la mano de una ciencia que promueve la separación entre acto sexual y gestación.

Es un caso extremo de los que Colette Soler llama “mujeres que encargan padres”.

Diógenes, en su ironía pretendía buscar un hombre, hoy en día muchas mujeres buscan un padre para el futuro hijo. Nuevas elecciones, nuevos tormentos, nuevas quejas, las configuraciones son diversas, busco padre pero no soporto vivir con un hombre, busco un padre pero los que encuentro no quieren hijos, busco un padre pero no encuentro, lo amo pero no lo veo como padre, sin olvidar, lo primero que pensé fue que pensé que podría ser un buen padre. El paso siguiente consiste en enseñarle a un padre lo que debe ser un padre y algunas veces bajo la forma insólita de reprocharle la visión de padre, de no perdonarse el haber dado tal padre a ese hijo.²⁶²

La mujer como un Otro omnipotente e intachable que puede, bajo la fantasía de la autodeterminación procreativa y la independencia del varón, tener su propio hijo, desentendida de sus propios límites. Aclaro que no estoy homologando una familia monoparental con este caso particular, donde ya se avizora el lugar gozoso que tendrá ese hijo para la madre, habiendo sido un botín del conflicto conyugal irresuelto.

La autora señala que podrán no tener que acordar con los hombres, pero eso no las liberará de la problemática fálica con la que se encuentran desde el momento de ser hablantes.

Comparto la inquietud de Soler, cuando pregunta ¿dónde descansan estas mujeres [de la falicidad del campo social]? Teniendo en cuenta que lo estrictamente femenino, si seguimos a Lacan, es lo que se sitúa más allá de las adquisiciones fálicas, multiplicadas y diversificadas para las mujeres desde el Siglo XX; adquisiciones de las cuales las mujeres también gozan, pero en las que también se entrapan. Incluso un niño está del lado de esas conquistas. Por eso es que no puede definirse lo femenino por interposición con la maternidad (como lo planteaba Freud).

Tanto Paul Laurent Assoun²⁶³ como Colette Soler acuerdan en este punto: la mujer presenta el reverso de la cultura. Hay algo eterno en lo femenino que va más allá de la época. Ella hace notar cierta inquietud respecto de las mujeres modernas: “Inquietud ambigua, hecha de rivalidad fálica, pero también y sobre todo de fascinación temerosa, tal vez hasta de envidia de su Otredad... que el unisex no puede anular”.²⁶⁴

Hay algo de lo femenino que es irreductible, que va más allá de la reivindicación igualitaria del feminismo, que fascina, pero a la vez genera temor.

262 SOLER, C., *Lo que Lacan dijo de las mujeres*, Buenos Aires: Paidós, 2006.

263 ASSOUN, P. L., *Freud y las ciencias sociales*, Barcelona: Del Serbal, 2003.

264 SOLER, C., *Op. Cit.*, supra, nota 4.

Las juezas terminan el fallo citado diciendo: “La vida social es más amplia que el contenido del derecho, y por lo tanto, éste debe estar atento a los cambios sociales para cumplir con los fines que tiene asignado en toda organización social; de lo contrario sólo será una expresión de deseos o de mandatos que no logra ejercer el control ni la paz social”.

Sin embargo, esta idea no las lleva a poder situar que no todo es posible, y a señalar otras alternativas para dar lugar a un supuesto deseo de ser madre que no cede.

Para concluir, estas problemáticas permiten, a mi entender, situar con más claridad varios temas, que si bien son parte de los postulados psicoanalíticos básicos, se tornan aprehensibles en estos nuevos escenarios: la diferencia siempre presente entre anatomía y función, entre lugares naturalizados y discursos que hagan diferencia, entre el instinto materno y el valor fálico que sí o sí debe tener una cría humana para ser niño. Incluso se puede retranscribir la frase *Pater semper incertus est mater certissima*, poniendo de manifiesto que también la madre es un lugar simbólico. Esta cuestión permite pensar en los casos de vientres subrogados. El óvulo y el útero pueden no coincidir, por lo tanto el cuerpo puede tanto estar como no estar para constituir ese lugar.

Muchas veces se escucha que la actual *parentalidad* es la que escinde lo real de la reproducción del trabajo simbólico de las funciones paterna y materna, cuando esta es la condición sine qua non para que un sujeto se constituya como tal, bajo cualquier forma de conformación familiar, desde la más tradicional a la más nueva.

Bibliografía

ASSOUN, P. L., *Freud y las ciencias sociales*, Barcelona: Del Serbal, 2003.

CAMPS, S., “Le implantarán embriones congelados de su ex marido”, en *Diario Clarín*: <http://www.clarin.com/ciencia/titulo_0_559744111.html>. [Consulta: 5 de agosto de 2013].

LACAN, J. (1956-1957) *Seminario 4. Las relaciones de objeto*, Barcelona: Paidós, 1994.

LIPCOVICH, P., “Una paternidad a la fuerza”, en *Diario Página 12*, <<http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-177385-2011-09-23.html>>. [Consulta: 5 de agosto de 2013].

SOLER, C., *Lo que Lacan dijo de las mujeres*, Buenos Aires: Paidós, 2006.

ZABALZA, S., *Neoparentalidades. El porvenir de la diferencia*, Buenos Aires: Letra Viva, 2012.

Época, educación y subjetividad

Fernando David Farías

Facultad de Psicología

Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: PSI 237 “El pensamiento crítico como productor de subjetividad en los escenarios comunitarios educativos”. Directora: Laura Arocena.

Resumen

El presente trabajo forma parte de una de las líneas de la investigación del Proyecto: “El pensamiento crítico como productor de subjetividad en los escenarios comunitarios educativos” (PSI 237 acreditado por Resolución CS N° 262/11).

Cada época hace que los sujetos tengan un rol protagónico en relación al tránsito por las instituciones. Si bien la escuela hunde sus raíces en la modernidad, quienes hoy la habitan conviven en una sociedad con grandes modificaciones. Nos hemos propuesto rastrear cuál es el lugar del adulto en la época actual en relación a lo que denominamos niños y adolescentes a partir de un rastreo bibliográfico comparando la modernidad y la actualidad.

La ciencia y el mercado se solidarizan como ideales para paliar todo tipo de falta. Entonces se vive como un adolescente que se fanatiza con el ideal, que no quiere ni puede perder: vivir el momento, sin inscripción de la muerte o tratando de evadirla en un constante desafío. La pregunta por el otro sexo parece extenderse mucho más allá de aquellos periodos biológicos del discurso de la modernidad o de la biología. Tomar partido para construir algo de lo propio se vuelve cada vez más complejo y sólo queda apropiarse de un modo de goce que nos represente por lo menos momentáneamente.

Palabras clave: época - modernidad - castración - instituciones - mercado - adultos adolescentes – niños

No podemos negar que la educación es una práctica política e ideológica.²⁶⁵ Esta práctica está en relación a un contexto o lo que podríamos llamar época. Cada época hace que los sujetos tengan un rol protagónico en relación al tránsito por las instituciones. Si bien la escuela hunde sus raíces en la modernidad quienes hoy la habitan conviven en una sociedad con grandes modificaciones.

La modernidad es una categoría de análisis que hace referencia a un proceso que tiene sus orígenes a partir de lo que denominamos Ilustración. Este movimiento propone que cada ciudadano tenga sus metas según su propia voluntad. Se alcanza la meta de una manera lógica y racional, es decir, sistemáticamente se da un sentido a la vida. Este momento histórico se circunscribe a un concepto filosófico y sociológico, que puede definirse como el proyecto de imponer la razón como norma trascendental a la sociedad. Desde ese punto de vista es similar al concepto kantiano de Ilustración, la mayoría de edad del individuo, que ejerce su razón de forma autónoma: el *Sapere aude*.

Las relaciones económicas, la conquista de los derechos de las mujeres en el ámbito social, la esfera de la diversidad sexual, el avance de las tecnologías, el lugar del niño como sujeto de derecho y la valoración de la adolescencia y juventud arman una trama que nos cuestiona cuál

²⁶⁵ ALTHUSSER, L., *Ideologías y aparatos ideológicos del Estado*, Buenos Aires: Nueva Visión, 1988.

es el lugar actual de los adultos en las instituciones que nos atraviesan. Cuáles son las formas de padecimiento subjetivo que producen estos tiempos en donde parece haber grandes cambios.

Mario Pujó²⁶⁶ dice que las sólidas fronteras que en la modernidad separaban al niño del adulto, hoy en día, han sido devastadas por el neoliberalismo y la ciencia. Afirma que la imputabilidad legal del menor es empujada a descender hasta la edad de la niñez. Además si pensamos en el determinismo genético y neurobiológico que instaura el progreso parece dirigirse hacia la desresponsabilización del adulto respecto de sus actos. En tanto la adolescencia, a diferencia de otros períodos históricos en los que dicho momento se consideraba un tiempo de tránsito hacia la adultez, podríamos afirmar que en la actualidad es un ideal a alcanzar.

El adulto quedaría en un lugar desdibujado y esto suena a una vieja discusión del psicoanálisis: cómo aparece o vuelve el tema de la declinación del padre. Michel Schneider en su texto *El Estado como semblant* se pregunta:

No sé si se trata de progreso social o de regresión política, pero ¿dónde hallar, en lo que cuarenta años atrás un psicoanalista llamaba ya “sociedad sin padres”, esos protectores serenos, esos jueces severos, esos hombres fuertes gobernando ellos solos a un pueblo sometido? Ahora bien, si el poder se vuelve menos masculino, no por ello se feminiza. Se maternaliza. En lo inconsciente, la intimación a ser “todos hermanos” no es de buen augurio. Los hijos sin padres saben que tendrán que devorarse unos a otros para obtener el seno Materno.²⁶⁷

Tecnologías como proceso de modificación de los lazos

Desde hace un tiempo se habla acerca de la discusión sobre las nuevas tecnologías y su influencia en la educación, un debate que por supuesto va detrás de la realidad.

En las últimas décadas somos testigos de una forma de producción, de mercado y de relacionarnos, que marca un modo distinto de utilizar la tecnología y sus medios para percibir el mundo. Hoy nadie duda de aquella premisa de finales de los años ‘60 sobre la *aldea global* del filósofo canadiense Marshall McLuhan.²⁶⁸ Los medios de comunicación y la internet, las redes sociales, etc., han modificado tanto los modos de producción como las relaciones sociales, la organización política y las pautas culturales.

Las nuevas tecnologías o tecnologías de la información y la comunicación (TIC o bien NTIC para nuevas tecnologías de la información y de la comunicación) son aquellas que agrupan los elementos y las técnicas usados en el tratamiento y la transmisión de la información en forma de redes. Una red está compuesta por nodos que están interconectados por intermedios de enlaces. Las redes son estructuras abiertas, capaces de expandirse sin límites integrando

²⁶⁶ PUJÓ, M., “Adolescencia y discurso”, en *Actualidad Psicológica*, Año XXIX, N° 323, 2004, pp. 27 -29.

²⁶⁷ SCHNEIDER, M., “El estado como semblante”, en ZARKA, Y. C., *Jacques Lacan Psicoanálisis y Política*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2004, p. 57.

²⁶⁸ Marshall McLuhan se refiere a la Aldea global como un cambio producido principalmente por la radio, el cine y la televisión, medios de comunicación audiovisual que difunden imágenes y sonidos de cualquier lugar y momento y ocupan un espacio cada vez más importante en el hogar y la vida cotidiana, con una expansión muy significativa. También la difusión del teléfono, la fotografía, la reproducción y grabación de sonido y la prensa gráfica.

nuevos nodos mientras puedan comunicarse entre sí, es decir, siempre que compartan los mismos códigos de comunicación. Lo que un nodo es concretamente depende del tipo de redes a que nos refiramos.

Es interesante pensar que una red es en sí misma un soporte material o virtual pero la pregunta rondaría entre quiénes y para qué se constituyen las redes y cómo circula el poder en el ámbito social a partir de la constitución de las mismas. Una estructura social que se base en las redes es un sistema muy dinámico y abierto, susceptible de innovarse sin alterar su equilibrio. Manuel Castells afirma que:

Las redes son los instrumentos apropiados para una economía capitalista basada en la innovación, la globalización y la concentración descentralizada; para el trabajo, los trabajadores y las empresas que se basan en la flexibilidad y la adaptabilidad; para una cultura de deconstrucción y reconstrucción incesantes; para una política encaminada al procesamiento inmediatos de nuevos valores y opiniones públicas; para una organización social que pretende superar el espacio y aniquilar el tiempo.²⁶⁹

En este sentido podríamos decir que el trabajo pierde su identidad colectiva, individualiza cada vez más sus capacidades, sus condiciones laborales, sus motivaciones y proyectos. De esta manera en lo cotidiano se pierde la identidad de los intereses. Las multinacionales parecerían no ser de nadie y sus intereses de todos. Quiénes son los propietarios, quiénes son los productores, quiénes los gestores y quiénes los servidores se vuelve cada vez más difuso en un sistema de producción geográfica variable, de trabajo en equipo, de interconexión. Hoy la nueva tendencia en el lenguaje empresarial es nombrar a los trabajadores como colaboradores.

Una maquinaria sin fin

Cuáles son los intereses que encierra la interminable maquinaria de producción de artefactos que posibilita el transporte, la difusión y el almacenamiento de información, conocimientos y saberes. Seguramente a la hora de pensar las diferencias entre estos tres últimos términos podremos ejercer en principio alguna forma crítica sobre cada uno de los soportes pero de todas maneras no quedarían agotados en sí mismos.

Podríamos decir que la información está constituida por un grupo de datos ordenados, que sirven para construir un mensaje basado en un cierto fenómeno o ente. La información permite resolver problemas y tomar decisiones, ya que su aprovechamiento racional es la base del conocimiento. Otra perspectiva nos indica que la información es un recurso que otorga significado o sentido a la realidad, ya que mediante códigos y conjuntos de datos, da origen a los modelos de pensamiento humano.

Si vamos un poco más allá y nos preguntamos qué es conocer no iríamos mucho más lejos del campo de la percepción, es decir, conocemos algo con lo que alguna vez hemos estado en contacto, sea de la naturaleza que sea. Este concepto estaría ligado al campo de la evidencia, ligado a su vez a la experiencia y la memoria. Ahora, ¿de qué se trata saber? Saber requiere, además de lo anterior, una justificación fundamental; es decir, un engarce en un sistema coherente de significado y de sentido, fundado en lo real y comprendido como realidad; más

²⁶⁹ CASTELLS, M., *La sociedad red: una visión global*, Madrid: Alianza, 2000, p. 551.

allá del conocimiento del objeto en el momento presente como si fuera definitivo y completo. Es decir que el saber requiere poder conocer el funcionamiento de los elementos en su interacción. El poder no estaría por fuera de nuestra interrogación acerca de qué se trata la información y el conocimiento. Hace falta construir un saber para poder hacer una lectura de todos los elementos.

Por qué deberíamos interrogarnos sobre el poder. Aquí nos vamos a detener sobre una cita de Manuel Castells²⁷⁰ sobre este concepto:

Yo entiendo como poder, de hecho en continuidad con Weber, Durkheim, Giddens y Foucault, la capacidad relacional que permite a un actor o actores sociales influir de forma asimétrica en las decisiones de otros actores sociales de forma que favorezca los intereses y los valores del actor en situación de poder. Las relaciones de poder están enmarcadas por la dominación, que es el poder cristalizado que está incorporado en las instituciones de la sociedad tales como el Estado y los otros aparatos de dominación y legitimación y gestión.

A partir de aquí vale preguntarse: ¿Cuál es el poder de dominación que ejercen los nuevos medios y las tecnologías? La respuesta claramente obedece a una cuestión de mercado. El poder dominante sería invisible pero eficiente. La serie de *gadgets*²⁷¹ que no tiene fin asegura una vida feliz, sin esfuerzos con sólo apretar un botón o una pantalla táctil.

Hace poco nos llamó mucho la atención un artículo periodístico²⁷² que daba cuenta de una donación (por parte de una multinacional) a niños africanos, de lectores electrónicos Kindle, de Amazon. Esta donación viene de la mano de la idea de ejecutivos de gigantes estadounidenses como son: *Microsoft*, *Amazon* y la escuela de negocios *ESADE*. “Se trata, sobre todo, de demostrar que existen herramientas con las cuales el dinero ya no es un impedimento para exportar educación a países sin medios”, afirma Colin McElwee, el cofundador de la organización, en su sede de Barcelona. En las palabras de este ejecutivo es interesante remarcar la intención de “exportar educación”. Me pregunto a qué educación hará referencia. De todas maneras hay algo más para analizar y es que también se exporta una forma de educación que remite a la lectura desde un soporte digital. Esto tal vez constituya un nuevo modo de conquistar la forma subjetiva de leer. Por lo tanto, en superficie estaríamos ante un doble objetivo que no abarca solamente las cosas que se leen, sino también la manera

²⁷⁰ CASTELLS, M., *Presentación del libro “Comunicación y poder”*, en <<http://www.youtube.com/watch?v=Z2PmCEPE5iI>>. [Consulta: 24 de mayo de 2012].

²⁷¹ Un trabajo de Sara Elena Hassan hace un interesante análisis de esta palabra y dice que el Diccionario Robert, critica este anglicismo o sus derivados, y comenta que no hay equivalentes habituales. En el mismo se define al *gadget* como “objeto ingenioso, divertido y nuevo, con frecuencia sin utilidad y por extensión, idea ingeniosa cuya seriedad es discutible”. Las definiciones de otros diccionarios varían: para algunos los *gadgets* son dispositivos, artefactos, artificios, artilugios, o, en última instancia, algo “que no se nombra”. Algunas acepciones destacan el aspecto útil del gadget (Debray), mientras que para otras son el colmo de lo banal y lo inútil (Baudrillard).

Curiosamente, el *slang* anglosajón destaca la vertiente de la palabra *gadget*, vinculada en su origen a instrumentos, herramientas o parte de mecanismos para la navegación y militares, cuyo registro escrito data de mediados del siglo pasado. Sólo por extensión se usa para baratijas o para cualquier objeto pequeño indefinido u objeto adecuado, de uso común y corriente.

²⁷² COYLE, A., “Kindle para niños africanos”, *Diario El País*, 9 de Junio de 2012, en <http://tecnologia.elpais.com/tecnologia/2012/06/09/actualidad/1339256568_688365.html>. [Consulta: 09 de junio de 2012].

en que se lee. No nos olvidemos que la segunda opción también hace a una cuestión de mercado que en continentes como África lejos están de haber conquistado como algo cotidiano o accesible. Es decir un mercado potencial. Ni hablar de nuestro país en donde apenas está emergiendo esta forma de leer, comprar y *consumir* libros.

De esta manera podríamos pensar que la nueva economía se organiza en torno a redes globales de capital, gestión e información, cuyo acceso al conocimiento tecnológico constituye la base de la productividad y la competencia. Quizás se estén desarrollando habilidades técnicas para manejar herramientas sin ningún tipo de análisis del contenido de las mismas. Es importante acceder a los medios tecnológicos pero también hay que cuestionarnos para qué. Podríamos pensar que así como la forma de desarrollo económico de los capitales ya no se circunscribe ni se limita a un lugar geográfico, el capital financiero, para operar y competir, necesita basarse en el conocimiento generado y procesado por la tecnología de la información. De esta manera habría una articulación entre el modo capitalista de producción y el modo informacional de desarrollo.

¿Los alumnos saben lo básico para poder utilizar de forma crítica o integrativa del resto de los saberes? Estaríamos ante la presencia de sujetos muy hábiles para buscar información, procesarla en determinados paradigmas digitales, buscar el *software* apropiado, la forma gráfica más atractiva, la manera más rápida, liviana y eficaz de difundirla pero sin detenerse o dedicar demasiado tiempo en analizar de qué se trata el contenido a comunicar. ¿De qué serviría tener un mar de conocimiento con un centímetro de profundidad?

Apuntes sociales para asomarse a la subjetividad actual

En el ámbito de la educación se habla acerca de las dificultades de enseñar. Se escuchan innumerables quejas sobre los niños y los jóvenes sosteniendo con cierto asombro las particularidades que presentan hoy en día. Es todo un desafío poder comprender de qué se tratan estas modificaciones y mucho más complejo es estar dispuestos a variar nuestra concepción o supuestos acerca de la realidad de las instituciones y sus cambios con el correr del tiempo. La escuela ya no es la misma, pero tampoco la forma de producción, de entretenimiento, de percibir el mundo que nos rodea, etc.

Es interesante el planteo de diversos autores acerca de los cambios que van desde la modernidad a otro momento que han llamado posmodernidad, modernidad líquida, crisis de la modernidad, era de la fluidez, etc. Estas teorizaciones de la sociedad nos han ayudado a entender de qué se tratan los cambios al interior de las instituciones que han sido orgullo del “orden social y progreso científico”²⁷³. La modernidad había dado respuestas a muchas preguntas que hoy por hoy parecen no ser las mismas. Para señalar muy esquemáticamente algunos cambios fundamentales que se dieron a nivel mundial vamos a situar la forma de producción económica que se origina luego de la Segunda Guerra Mundial. Sostenemos que las formas de producción económicas están relacionadas con una forma de regulación de las relaciones sociales. Estos cambios que tocan a las instituciones y las formas de relación interesan a la hora de pensar las subjetividades de la época.

Decíamos que para poder hacer un análisis de la actualidad vamos a partir de la Segunda posguerra Mundial. En la posguerra resulta evidente que los gobiernos habían adoptado los

²⁷³ COMTE, A., *Curso de filosofía positiva*, Buenos Aires: Punto de Encuentro, 2009.

principios de Keynes, configurando lo que se llamó Estado de Bienestar. Algunos autores establecen diferencias entre el Estado de Bienestar y el *nuevo Estado keynesiano* que se organizó en la década del '50. En rigor, el Estado de Bienestar había empezado a esbozarse antes de la guerra apuntando a evitar el conflicto social mediante una redistribución que buscaba permitir el acceso al consumo de bienes y servicios en amplios sectores de la sociedad. Era un Estado que respondía a motivaciones políticas y sociales. “El Estado de Bienestar keynesiano que surgió en la posguerra tenía, en cambio, motivaciones económicas: paliar, mediante el pleno empleo, los efectos de las crisis cíclicas de la economía”.²⁷⁴

Claramente, tras la guerra, para los países europeos, la prioridad absoluta fue la recuperación económica, de modo tal que ya entre 1949 y 1950 se habían alcanzado los niveles de producción del período de entreguerras. Este empuje y crecimiento de la industrialización mantuvo un resultado de fortalecimiento de la situación económica de los países desarrollados. “Este rápido crecimiento produjo una reestructuración y reformas sustanciales dentro del capitalismo, al mismo tiempo que un avance hacia la globalización y la internacionalización de la economía”.²⁷⁵ Es muy sugestivo destacar que los grandes éxitos económicos de la posguerra en los países capitalistas se debieron a procesos de industrialización efectuados con el apoyo, la supervisión, la dirección y, a veces, la planificación y la gestión de los gobiernos. Esto a su vez trajo aparejada varias cuestiones: el compromiso con el pleno empleo, la reducción de las desigualdades económicas, el alejamiento del fantasma de los conflictos sociales y de los *peligros* del comunismo. Todo esto posibilitó el compromiso con el bienestar de las poblaciones y la seguridad social pensados como posibilidad de expansión de un mercado de consumo masivo.

Estos lineamientos políticos se sostuvieron hasta mediados de la década de 1970 cuando el desempleo, la inflación y la amenaza de la hiperinflación, el estancamiento de la economía y los déficits crecientes señalaban una crisis que pronto afectó al Estado de Bienestar. Esta crisis provocó varias respuestas políticas. De todas maneras los modelos pueden reducirse a dos. Por un lado, la línea de la socialdemocracia que se negó a abandonar los objetivos del capitalismo de bienestar. Por el otro, y me interesa destacar el segundo modelo que tomó mucha más relevancia, el modelo neoconservador o neoliberal que desmanteló el Estado de Bienestar y se apoyó en el sector privado y en las fuerzas de mercado para alcanzar el crecimiento económico y cubrir la provisión de los servicios sociales. Son los casos de la Gran Bretaña de Margaret Thatcher y de los Estados Unidos de Ronald Reagan.

Asoma una nueva realidad mundial

Sin lugar a dudas a partir de los años '70 hay una transformación a raíz de la caída de lo que se denominó Estado de Bienestar. La función de los Estados a nivel mundial sufrió una mutación y el neoliberalismo asomó como forma de relación económica. Antes de los años setenta era el Estado quien mediaba entre las relaciones económicas y la sociedad. A partir de esta ruptura es el mercado quien media entre la economía y las relaciones sociales.

Aquí se introduce una nueva variable donde el Estado-nación desaparece del primer plano en el sentido de ser regulador de las relaciones sociales. Ignacio Lewkowicz caracteriza a este momento como una crisis afirmando que: “Esta destitución no describe un mal

²⁷⁴ BIANCHI, S., *Historia social del mundo occidental*, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2009, p. 247.

²⁷⁵ *Ibidem*, p. 249.

funcionamiento, sino la descomposición del Estado como ordenador de todas y cada una de las situaciones”.²⁷⁶ Podemos pensar entonces —y siguiendo nuestro razonamiento de la línea histórica que sosteníamos en relación a la función del Estado en la modernidad— cómo esta función va corriéndose en relación al mercado. Por lo tanto, para no ir tan lejos, deberíamos aclarar que el mercado determine no significa que sustituya de manera total al viejo Estado-nación en sus funciones de articulador simbólico. El mercado desarrolla otra operatoria.

Si el Estado proveía un sentido para lo que allí sucediera, el mercado es una dinámica que conecta y desconecta lugares, mercancías, personas, capitales, sin que esa conexión-desconexión proponga un sentido.²⁷⁷

De esta manera podemos suponer que el Estado es una fuerza entre otras fuerzas que no necesariamente funciona como variable ordenadora de la subjetividad. En tiempos de Estado-nación la existencia es existencia estructural pensada en términos sociales. En este sentido, Lewkowicz afirma que si la dinámica social y la subjetividad ya no son estatales, nuestro esquema se desestabiliza, es decir hay crisis. Pero además señala que hoy la crisis en sí misma es un modo de funcionamiento por la vertiginosidad y el cambio permanente. Se podría caracterizar a una crisis como una forma de transición de un estado de producción a otro.

La crisis de devenir caótico reseña unas condiciones en las que se descompone una totalidad, sin que nada obligue a que esté seguida de una recomposición general en otros términos.²⁷⁸

La crisis actual muy probablemente sea de este tipo. Podríamos decir que en el estado cambiante de la condición humana en la actual sociedad capitalista:

Los sólidos conservan su forma y persisten en el tiempo: duran, mientras que los líquidos son informes y se transforman constantemente: fluyen. Como la desregulación, la flexibilización o la liberalización de los mercados.²⁷⁹

Según el Diccionario de la Real Academia Española, el estado (en minúsculas) sería la situación en que se encuentra alguien o algo, y en especial cada uno de sus sucesivos modos de ser o estar. Es en esta modificación de estados que nos situamos para pensar desde esta metáfora, el terreno en el cual nos desenvolvemos. Lo predecible, lo esperable, lo sucesivo ya no es tan planificable como en la modernidad. Hoy nadie duda sobre lo vertiginoso de los de los cambios. “Llega al fin un momento en que uno se declara un naufrago; pierde importancia la estructura que se ha desarticulado; cobra inmanencia lo que hay”.²⁸⁰

¿Se puede sostener la propuesta de un mundo donde lo *subjetivante* sea un aparato? Esta pregunta obedece a una problemática que pone en jaque a padres y profesionales, señala la psicoanalista Beatriz Janin²⁸¹, porque cada vez son más las consultas por dificultades subjetivas, de lenguaje, etc., en niños pequeños que a la hora de indagar sobre la vida cotidiana de los mismos pasan muchas horas frente al televisor o frente a sus computadoras. Creemos que estos medios son importantes. La tecnología da respuesta a muchas cosas que

²⁷⁶ LEWKOWICZ, I., *Pensar sin Estado*, Buenos Aires: Paidós, 2004, p. 156.

²⁷⁷ *Ibidem*, p. 157.

²⁷⁸ *Ibidem*.

²⁷⁹ ZYGMUNT, B., *Modernidad líquida*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003, p. 17.

²⁸⁰ LEWKOWICZ, I., *Op. Cit. supra*, nota 12, p. 159.

²⁸¹ JANIN, B., *El sufrimiento psíquico en los niños*, Buenos Aires: Noveduc, 2012.

nos maravillan pero nos parece necesario preguntarnos si podemos dejar sostener el lugar de alteridad subjetivante de lo humano a algo que no lo sea.

¿Es posible construir nuevas preguntas sin el intercambio con necesidades reales de los sujetos? ¿Estaremos pidiendo a los sujetos que sean muy hábiles en el manejo de herramientas sin que estas herramientas posibiliten una crítica sobre el contenido?

Algunas líneas para pensar la época

Es a partir del contexto que se puede hacer una lectura acerca del sufrimiento que aqueja al sujeto en relación con el velamiento de la falta. En relación a la época, hay cuestiones que son leídas y que insisten. Los ideales sociales que se imponen nos sitúan en relación a nuevas preguntas. Hoy por hoy parece más insistente la pregunta: qué es ser un hombre respecto de aquel viejo interrogante que sostenía Freud en relación a las histéricas.²⁸² Sostener la ilusión de completud que alimenta el mercado nos sitúa en las más ridículas posibilidades: el ideal de una felicidad posible o la creencia de que nada falte.

Si la adolescencia es el pasaje del cuerpo crecido, el desasimiento de la autoridad parental, el hallazgo del objeto exogámico, el cambio en los vínculos con grupos e instituciones, la decisión vocacional y laboral, la asunción de una pareja pensada como definitiva y hasta quizá, la asunción de la paternidad, cómo se podría pensar hoy cuando todo esto es sostenido en crisis en cualquier etapa de la vida. Pareceríamos estar en un movimiento anterior a éste: constituyéndonos permanentemente en adolescentes. En un pasaje constante entre la niñez y la adolescencia. Buscando siempre un nuevo orden que *a priori* sabemos pasajero.

La ciencia y el mercado se solidarizan como ideales para paliar todo tipo de falta. Entonces se vive como un adolescente que se fanatiza con el ideal, que no quiere ni puede perder. Vivir el momento, sin inscripción de la muerte o tratando de evadirla en un constante desafío. La pregunta por el otro sexo parece extenderse mucho más allá de aquellos periodos biológicos del discurso de la modernidad o de la biología. Tomar partido para construir algo de lo propio se vuelve cada vez más complejo y sólo queda apropiarse de un modo de goce que nos represente por lo menos momentáneamente.

En este sentido, el superyó que en la modernidad acosaba con el mandato de los límites, hoy podría pensarse menos del lado de los límites y más con el mandato de gozar. Nos preguntamos si eso que era una lucha subjetiva de la adolescencia no se puede pensar como una forma permanente y sin edad.

La culpa que sobrevenía en relación a romper ciertos límites en la edad adulta, hoy sobreviene ante el interrogante respecto a si está gozando lo suficiente. Es decir, ya no se trata de aceptar límites.

Podríamos pensar que esta falta de conciencia de los límites nos empuja a algo más, siempre a algo más. Pero con la promesa de que ese algo más existe y que no estamos haciendo lo suficiente para lograrlo. Parecería escucharse algo del orden del deseo en esta frase, pero esta promesa incumplida denota a un sujeto vaciado o compulsivo. Vaciado porque no hay horizonte posible o compulsivo porque lo que obtiene no es suficiente, en un movimiento demasiado veloz para cuestionar de qué se trata.

²⁸² FREUD, S. (1900) “La interpretación de los sueños”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen IV, Buenos Aires: Amorrortu, 1979.

La palabra hace lazo, pero ¿qué sucede cuando el lazo es cada vez más frágil debido que hay políticas que hacen que el sujeto ya no hable, no dando lugar al intercambio para la diferencia? Parece que cada vez avanza más la política de sostener la homogeneidad: todos por igual. Comunidades que sostienen cerradamente una forma de goce para no visualizar la vulnerabilidad, la inestabilidad. Es notable cómo se visualiza en todos los ámbitos la necesidad de mostrar a qué comunidad de goce pertenece cada cual. Eso parece sostener una forma de lazo que tiene como contracara una forma de consumir-se. Pero esto de ninguna manera deja ver la cara solitaria de quien sostiene esta forma de lazo. No hay lugar para la decepción, ésta se acalla, poniéndose puntos suspensivos.

Bibliografía

- ALTHUSSER, L., *Ideologías y aparatos ideológicos del Estado*, Buenos Aires: Nueva Visión, 1988.
- BAUMAN, Z., *Modernidad líquida*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- BIANCHI, S., *Historia social del mundo occidental*, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes, 2009.
- BLEICHMAR, S., *La subjetividad en riesgo*, Buenos Aires: Topía, 2009.
- CASTELLS, M., *La sociedad red: una visión global*, Madrid: Alianza, 2000.
- CASTELLS, M., *Presentación del libro “Comunicación y poder”*, en <<http://www.youtube.com/watch?v=Z2PmCEPE5iI>>. [Consulta: 24 de mayo de 2012].
- COMTE, A., *Curso de filosofía positiva*, Buenos Aires: Punto de Encuentro, 2009.
- COYLE, A., “Kindle para niños africanos”, *Diario El País*, 9 de Junio de 2012, en <http://tecnologia.elpais.com/tecnologia/2012/06/09/actualidad/1339256568_688365.html>. [Consulta: 09 de junio de 2012].
- DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA, en RAE <<http://www.rae.es/rae.html>>. [Consulta: 21 de junio de 2013].
- FERNANDEZ, A., *Jóvenes de vidas grises*, Buenos Aires: Nueva Visión, 2013.
- HASSAN, S. E., “Los gadgets”, en <http://egp.dreamhosters.com/EGP/los_gadgets.shtml>. [Consulta: 09 de junio de 2013].
- JANIN, B., *El sufrimiento psíquico en los niños*, Buenos Aires: Noveduc, 2012.
- LACAN, J., *El reverso del psicoanálisis*, Buenos Aires: Paidós, 2006.
- LEWKOWICZ, I., *Pensar sin Estado*, Buenos Aires: Paidós, 2004.
- MC LUHAN, M., *Guerra y paz en la Aldea Global*, Madrid: Planeta, 1968.
- ROTER HORNSTEIN, M., *Adolescencias: trayectorias turbulentas*, Buenos Aires: Paidós, 2008.
- SCHNEIDER, M., “El estado como semblante”, en ZARKA, Y. C., *Jacques Lacan Psicoanálisis y Política*, Buenos Aires, Nueva Visión, 2004.

Contingencia e inconciente (determinación y decisión: a partir del problema de la causalidad y la ‘elección de neurosis’).

Avance de investigación

Analía Ortega, Susana Sánchez, Alex Dal Molin y Jorge Ceballos

Facultad de Psicología

Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: PSI 242 contingencia e inconciente (determinación y decisión: a partir del problema de la causalidad y la ‘elección de neurosis’). Director: Carlos Kuri.

Resumen

Nuestra investigación se encuentra centrada en los temas de contingencia y determinismo, en tanto estos temas atraviesan nuestro trabajo clínico, comenzando con la dirección de la cura, el lugar del diagnóstico y las consideraciones sobre la psicopatología, hasta las posibilidades de decisión de un sujeto responsable.

Cuando Lacan sostiene “no hay mas causa que de lo que cojea”, nos abre a la posibilidad de pensar un registro de la causalidad que no puede ser objeto de un cálculo, que no está del lado del determinismo.

Encontramos en Freud un determinismo en el que las premisas no aseguran en una síntesis un solo y único resultado; sino que lo contingente parece intervenir en que un resultado es uno entre otros posibles.

Si pensamos en la posible interrelación entre estructura y diagnóstico, animados en sostener a las formaciones de lo inconciente como aquello que guía nuestra práctica clínica, resulta insoslayable sentirnos convocados por una afirmación de Lacan que adquiere especial significancia: el inconciente tiene un carácter más ético que ontológico.

Este mismo estatuto ético del inconciente, implica considerar el alcance de lo contingente en relación a la causalidad y la elección del sujeto.

Palabras clave: contingencia - causalidad - determinismo - estructura y ética

Subjetivación y estetización de la existencia. Cambios paradigmáticos en Salud Mental

María Teresita Colovini

Facultad de Psicología

Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: PSI 265 “El decir franco. *Parrhesia* y subjetividad”. Directora: María Teresita Colovini.

Resumen

En el presente trabajo se analizarán los cambios de paradigma propuestos por la Ley Nacional de Salud Mental N° 26657, especialmente respecto a los artículos que versan sobre los derechos de los pacientes y el consentimiento informado.

A partir de categorías presentes en la última parte de la enseñanza de Michael Foucault, se desplegarán las consecuencias éticas, clínicas y teóricas para las prácticas en Salud Mental. Mención especial tendrán las categorías de subjetivación y estetización de la existencia, así como las de *parresía*, prácticas de libertad y juegos de verdad.

Parafraseando a Foucault, se trata de problematizar rigurosamente, aun a costa de complejizar y sortear dificultades. Porque estamos convencidos de que las soluciones deberán partir de las personas directamente involucradas y no de la cabeza de algún intelectual o desde el escritorio de un funcionario.

Palabras clave: Ley Nacional de Salud Mental - consentimiento informado - subjetivación - estetización de la existencia - *parresía*

Y me parece que la actividad de enseñanza, en última instancia, no tendría sentido si no se le diera, si no se le atribuyera, en todo caso, esta significación, o al menos la que yo sugiero: puesto que nos pagan para investigar, ¿quién puede controlar las investigaciones que hacemos? ¿De qué manera podemos mantener al corriente a quienes pueden interesarse en ellas y a los que tienen algún motivo para conectarse con ellas? ¿Cómo se puede hacer, como no sea, en definitiva, por la enseñanza, vale decir, por la declaración pública, el informe público y más o menos regular del trabajo que estamos haciendo? Michel Foucault, *Hay que defender la sociedad*

Introducción

En estos tiempos de cambios paradigmáticos, este trabajo se inscribe en un proyecto de investigación en el cual, con las categorías foucaultianas como caja de herramientas, nos proponemos aportar instrumentos al campo de la Salud Mental, a sus practicantes, a sus instituciones.

Creemos que un desafío para el abordaje del sufrimiento psíquico en la actualidad es encontrar la articulación posible entre los aspectos técnicos de la asistencia del sufrimiento subjetivo y su inserción en políticas de salud.

En la Ley Nacional de Salud Mental N° 26657²⁸³ el loco cambia de estatuto. Ya no se trata de un ser al que las pasiones dejan fuera de la razón, ya no se trata del peligroso diferente, ya no se trata de aquel al que hay que aislar y reconducir a una lógica colectiva.

Una importante novedad en la ley es que se habla de padecimiento mental,²⁸⁴ y ya no de una esencia mórbida que distinguiría a unos individuos respecto de otros. Quizás podríamos decir que más allá de los cuestionamientos en torno al término enfermedad mental, trastorno, o desorden, esta nueva concepción implica que la locura nos habita a todos como posibilidad, y que es su reconocimiento lo que permite un acercamiento diferente al acercamiento clásico.

Modos de relación con la locura

En *Acerca de la causalidad psíquica*, Jacques Lacan puntualiza: “La cuestión de la verdad condiciona en su esencia al fenómeno de la locura y que, de querer soslayarlo, se castra a este fenómeno de la significación, con cuyo auxilio pienso mostrar que aquél tiene que ver con el ser mismo del hombre”.²⁸⁵ Entonces, el ser mismo del hombre se halla en relación con la locura y su significación. También la verdad se encuentra íntimamente ligada a la locura, condicionándola como fenómeno. Lacan asocia locura, verdad, significación y el ser mismo del hombre. Posición diametralmente opuesta a aquella que consideraba a los desvíos de la razón como diferente de lo humano, especificado por lo irracional, lo animal, lo excesivo. En la tradición psiquiátrica, el decir del loco se ubicaba en un plano considerado casi descartable, utilizado, en el mejor de los casos, solamente como modo de precisar el estudio semiológico.

Podemos situar aquí cierto debate ocurrido entre diferentes paradigmas que estructuraron la historia de la Psiquiatría moderna, debates que aún hoy dejan sus marcas, ya que un paradigma no desaparece por completo. Me refiero a las diferencias entre considerar al sufrimiento subjetivo como una enfermedad, y por lo tanto aislar sus síntomas y signos del modo más *objetivo* posible y la introducción del pensamiento fenomenológico en el terreno de la psiquiatría que enfatiza la noción de experiencia y vivencia de la enfermedad.²⁸⁶

Considerar al loco como un sujeto de derechos, importantísimo aporte de esta nueva ley, supone ubicarlo como alguien que puede dar su “versión de los hechos”.

Michael Foucault profundiza aún más estos planteos:

Si queremos plantear problemas de manera rigurosa, precisa y apta para suscitar interrogantes serios, ¿no hay que ir a buscarlos justamente en sus formas más singulares y concretas? me parece que ninguno de los grandes discursos que pudieron sostenerse sobre la sociedad es lo bastante convincente para que pueda confiarse en él. Y no creo además que el intelectual pueda, sobre la base exclusiva de sus

²⁸³ Ley Nacional de Salud Mental N° 26657. Promulgada el 2 de Diciembre de 2010. Publicada en el Boletín Oficial el 3 de Diciembre de 2010, pp. 34- 35 <<http://www.msal.gov.ar/saludmental/images/stories/info-equipos/pdf/ley-nacional-salud-mental-26.657.pdf>> [Consulta: 11 de junio de 2013].

²⁸⁴ Ley Nacional de Salud Mental N° 26657. ARTICULO 3°.- Entiéndase por padecimiento mental a todo tipo de sufrimiento psíquico de las personas y/o grupos humanos, vinculables a distintos tipos de crisis previsibles o imprevistas, así como a situaciones más prolongadas de padecimientos, incluyendo trastornos y/o enfermedades, como proceso complejo determinado por múltiples, componentes.

²⁸⁵ LACAN, J. (1946/2002) “Acerca de la causalidad psíquica”, en LACAN, J., *Escritos I*, México: Siglo XXI, 2008, pp. 142- 183.

²⁸⁶ Por razones de espacio, no puedo extenderme en el desarrollo de este debate, magistralmente desarrollado tanto por Foucault en *Historia de la llocura en la época clásica* como por Georges Lanteri-Laura en *Ensayo sobre los paradigmas de la psiquiatría moderna*.

investigaciones librescas, académicas y eruditas, plantear las verdaderas cuestiones que conciernen a la sociedad en que vive. Al contrario, una de las primeras formas de colaboración con los no intelectuales pasa justamente por escuchar sus problemas y trabajar con ellos en su formulación: ¿Qué dicen los locos? ¿Cómo es la vida en un hospital psiquiátrico? ¿Cuál es el trabajo de un enfermero? ¿Cómo reaccionan?²⁸⁷

El loco cambia de estatuto

Como leemos, se trata para este autor no sólo de darles la palabra a los locos en cuanto a sus propios derechos, sino también de considerar sus dichos a la hora de investigar sobre las realidades que atañen a las prácticas, instituciones y relaciones del campo de la Salud Mental. Esta cita, constituye verdaderamente toda una declaración de principios respecto a la función de la investigación, ya que Foucault señala que no basta con ofrecer la toma de palabra, sino que los intelectuales tienen la función de ayudar a formular los problemas.

Para los alcances de este trabajo, nos referiremos al tema presente en Ley Nacional de Salud Mental²⁸⁸ de los derechos de los pacientes y del consentimiento informado,²⁸⁹ ya que estos puntos marcan un cambio de paradigma jurídico respecto al loco, que deja de ser un objeto de la ciencia y un incapaz, para pasar a ser un sujeto de derechos. En este sentido, creemos necesario despejar el concepto de sujeto de derechos o sujeto jurídico.

Los sujetos de una relación jurídica son aquellas personas –físicas o jurídicas– que pueden adquirir derechos y contraer obligaciones. En la relación jurídica que vincula a dos sujetos, uno es el titular del derecho o *sujeto activo* y el otro, con obligaciones correlativas a ese derecho, es el denominado *sujeto pasivo*. El sujeto activo de derechos humanos es la persona o grupos de personas que gozan de la titularidad de un derecho respecto del cual se reclama la tutela y garantía. El sujeto pasivo de derechos humanos es a quien se reclama el reconocimiento y garantía del derecho concreto de que se trate. Es el sujeto obligado a respetar, proteger o garantizar el derecho en cuestión. Por lo tanto, todo Estado y sus instituciones (organismos de gobierno, cuerpos de seguridad, fuerzas armadas, organismos penitenciarios, etc.) son sujetos pasivos de derechos humanos, en tanto tienen el deber de reconocerlos y tutelarlos.

Hasta la LNSM, cuando se producía la internación de un paciente en un hospital psiquiátrico, éste perdía sus derechos ciudadanos, en tanto el hecho de la internación lo dejaba por fuera de la comunidad. Es importante situar que no sólo se trataba de aislarlo físicamente, sino que quedaba en un afuera respecto de todo lo que constituye el lazo social. Porque no poder votar, no poder administrar sus bienes, no poder ejercer la patria potestad, no poder elegir, es quedar fuera de la ciudadanía, de la comunidad, de los lazos sociales. Desde varios posicionamientos

²⁸⁷ FOUCAULT, M., *La inquietud por la verdad*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2013, p. 85.

²⁸⁸ En adelante, usaremos la abreviatura LNSM para Ley Nacional de Salud Mental.

²⁸⁹ Del texto de la reglamentación de la LNSM: m) Entiéndase por “consentimiento fehaciente” a la declaración de voluntad suficiente efectuada por el paciente, o por sus representantes legales en su caso, emitida luego de recibir, por parte del equipo interdisciplinario interviniente, información clara, precisa y adecuada con respecto a: su estado de salud; el procedimiento propuesto, con especificación de los objetivos perseguidos; los beneficios esperados del procedimiento; los riesgos, molestias y efectos adversos previsibles; la especificación de los procedimientos alternativos y sus riesgos, beneficios y perjuicios en relación con el procedimiento propuesto; las consecuencias previsibles de la no realización del procedimiento propuesto o de los alternativos especificados. Dicho consentimiento deberá brindarse ante el organismo público que la autoridad de aplicación determine, fuera de un contexto de internación involuntaria u otra forma de restricción de la libertad.

teóricos respecto a la locura o a las psicosis, se insiste en considerar al aislamiento y a la ruptura de lazos y vínculos sociales como síntomas o efectos del proceso mórbido. Pero sin embargo, todo lo que se hacía *asistencialmente* era potenciar estos mismos efectos o síntomas.

Simplemente pensemos en nuestra realidad más inmediata: una persona que vive en la zona sur de Rosario y se interna en la Colonia Neuropsiquiátrica Irigoyen Freire de la ciudad de Oliveros. Son sesenta kilómetros de recorrido, que pueden llevar más de hora y media en micro, para una visita. Si se le permite salir durante el día, el paciente tiene tres horas de viaje o más. Esta situación meramente geográfica condiciona *per se* el aislamiento y la suspensión de las relaciones de apoyo y contención de las redes familiares y sociales. Por ello, en la LNSM se privilegia el trabajo en territorio, considerándolo “parte fundamental del sistema comunitario de salud mental”.²⁹⁰ El cuidado respecto a los lazos sociales de aquellas personas que padecen subjetivamente, debe ser uno de los ítems privilegiados a la hora de diseñar estrategias terapéuticas.

La palabra del loco

Volviendo a los puntos de la LNSM, el consentimiento informado es no sólo novedoso, sino que implica un giro radical respecto a la consideración del “paciente psiquiátrico”. Hay que informarle sobre su diagnóstico, su pronóstico, las indicaciones de tratamiento, los efectos secundarios de los psicofármacos... ¡y esperar su opinión!²⁹¹ Esto sí que es un verdadero golpe al control social y al disciplinamiento en los que se basa la lógica manicomial, aún entendiendo que llevará mucho tiempo y mucho trabajo deconstruir las marcas del paradigma anterior.

Pero si atendemos más en profundidad a esta cuestión, podemos entrever que se trata de devolverle a la palabra del loco su peso específico, su valor, y por qué no, la posibilidad de que sea una palabra de verdad.

Entonces, además de un cambio de paradigma en cuanto a la consideración del padeciente, podemos afirmar que la LNSM produce un cambio que atañe a la ética y a la estética de la existencia.

²⁹⁰ Del texto de la reglamentación de la LNSM: “Asimismo promoverá políticas para integrar a los equipos interdisciplinarios de atención primaria de la salud que trabajan en el territorio, conformados por médicos generalistas y de familia, agentes sanitarios, enfermeros y otros agentes de salud, como parte fundamental del sistema comunitario de salud mental”.

²⁹¹ LNSM N° 26657. ARTÍCULO 10.- Por principio rige el consentimiento informado para todo tipo de intervenciones, con las únicas excepciones y garantías establecidas en la presente ley. Las personas con discapacidad tienen derecho a recibir la información a través de medios y tecnologías adecuadas para su comprensión.

De la Reglamentación: k) Todo paciente, con plena capacidad o, sus representantes legales, en su caso, podrán disponer directivas anticipadas sobre su salud mental, pudiendo consentir o rechazar determinados tratamientos médicos y decisiones relativas a su salud, las cuales deberán ser aceptadas por el equipo interdisciplinario interviniente a excepción que aquellas constituyeran riesgo para sí o para terceros. Dichas decisiones deberán asentarse en la historia clínica. Asimismo, las decisiones del paciente o sus representantes legales, según sea el caso, podrán ser revocadas. El equipo interdisciplinario interviniente deberá acatar dicha decisión y adoptar todas las formalidades que resulten necesarias a fin de acreditar tal manifestación de voluntad, de la que deberá dejarse expresa constancia en la historia clínica.

En este trabajo nos proponemos pensar y analizar *con* Foucault las consecuencias de la promulgación, reglamentación e implementación de la ley. Pretensión respecto a poder problematizar con sus categorías, la actualidad de algunos *topoi* del escenario actual de la Salud Mental.

Michael Foucault estudió el modo en que la locura se fue constituyendo en objeto de conocimiento a través de *Historia de la locura en la Época clásica*. En un verdadero y extenso estudio de campo, sitúa el modo en que el loco se transforma en enfermo mental y consecuentemente en objeto de estudio para la psiquiatría. Esta obra, que fue recibida por los psiquiatras de los años sesenta como un escrito “antipsiquiátrico”,²⁹² estudia las condiciones de inteligibilidad del saber psiquiátrico, formando parte de su período arqueológico, conjuntamente con *El nacimiento de la clínica* y *Las palabras y las cosas*.

Posteriormente, Foucault se aplica al estudio de los temas del poder y de la dominación, con *Vigilar y castigar*. Fue a partir de la *Historia de la sexualidad*, que el tema del sujeto toma el primer plano de sus investigaciones, ubicando su empresa como el modo de estudiar la historia del sujeto de deseo. Del problema de la moral, pasa a la problematización de la ética: “la relación con uno mismo”.²⁹³ Comienza a investigar lo que llama *prácticas de sí* cuando modifica el eje de sus estudios hacia la relación del sujeto y la verdad. Estas prácticas son una respuesta a la inquietud de sí. Este giro en el campo foucaultiano se debe al sesgo ético que toma. Y ese sesgo está obligado porque se trata de una problematización del sujeto.

Subjetivación y estetización de la existencia

El sujeto, para este autor, no es natural, sino que se construye históricamente, modelado por el dispositivo y los discursos de cada época, por las acciones y reacciones de su libertad individual y por sus eventuales *estetizaciones*.

La construcción del sujeto es lo que Foucault llama *subjetivación*, así, el sujeto es convertido en súbdito, discípulo, buen ciudadano, etc. Es importante subrayar que para esta operación, Foucault señala la sujeción, el sometimiento del sujeto a los discursos y dispositivos²⁹⁴. Por ejemplo: la física hace al físico, la psiquiatría hace al loco y al psiquiatra.

Así como un dispositivo o discurso constituye sus objetos: la locura, la carne, el sexo, la gubernamentalidad,²⁹⁵ también constituye sus sujetos. Al decir de Paul Veyne: “Engendrado por el dispositivo de su época, el sujeto no es soberano, sino hijo de su tiempo, no podemos convertirnos en cualquier tipo de sujeto en cualquier momento”.²⁹⁶

²⁹² FOUCAULT, M., “El libro como experiencia”, en FOUCAULT, M., *La inquietud por la verdad*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2013, p. 55. “Yo trataba de ver como se formaba un discurso como pretensión científica, la psiquiatría, a partir de situaciones históricas (...) los psiquiatras lo leyeron como un texto antipsiquiátrico. Esto prueba que la psiquiatría es una pseudociencia, ya que ninguna ciencia se avergüenza de sus orígenes”.

²⁹³ FOUCAULT, M., “Acerca de la genealogía de la ética”, en FOUCAULT, M., *La inquietud por la verdad*, *Op. Cit.*, supra, nota 10, p. 211.

²⁹⁴ Es incluso esta misma sujeción lo que afecta al investigador.

²⁹⁵ *Gubernamentalidad* es un neologismo acuñado por Foucault, para nombrar el tema central del gobierno (y su fundamento racional) en la modernidad. Lo hace a partir de un análisis del liberalismo, en el cruce entre el estudio del gobierno y la cuestión de la ética, o sea: las formas de subjetivación. Se trata, para el autor, de introducirnos en el campo de la biopolítica: el poder sobre la vida y la muerte. Ver FOUCAULT, M., *Nacimiento de la biopolítica*, Buenos Aires: Fondo de cultura Económica, 2010. Y FOUCAULT, M., *El gobierno de sí y de los otros*, Buenos Aires: Fondo de cultura Económica, 2010.

²⁹⁶ VEYNE, P., *Foucault, pensamiento y vida*, Barcelona: Paidós, 2009.

Respecto a lo que llama *estetización de la existencia*, Foucault apela a la libertad subjetiva, situando que es a partir de la estetización que un sujeto puede construirse a sí mismo, crearse cual obra de arte: “transformación de sí mismo por sí mismo”. Esta libertad no es un concepto estático y mucho menos absoluto, sino que se trata de lo que permite en determinados momentos y a través de condiciones discursivas y no discursivas, ser y pensar de otra manera.

De la misma manera en que Foucault diferencia entre prácticas coercitivas y prácticas de sí,²⁹⁷ es decir: entre aquellas prácticas que sujetan y someten al sujeto, al moldearlo y construirlo de tal o cual manera y aquellas prácticas que operan en el sentido del cuidado de sí y en el de la transformación de sí mismo. Dicho de otro modo:

- Prácticas coercitivas-----subjetivación.
- Prácticas de sí-----estetización de la existencia.

Con las prácticas de sí, Foucault deconstruye las prácticas de dominación, y a través del giro griego, nos muestra el intersticio posible para resistir.

Podemos decir que es este giro el que se produce con la LNSM, giro que va desde un *antes* en el cual el dispositivo manicomial producía a los sujetos que le correspondían a un *ahora* en el que se espera que quienes padecen subjetivamente, participen activamente en su curación. De las alternativas a la lógica manicomial, se esperan ofertas que puedan hacer posibles prácticas de libertad, en el sentido en que Foucault las plantea: “Pero ¿qué es la ética sino la práctica de la libertad, la práctica reflexiva de la libertad? La libertad es la condición ontológica de la ética. Pero la ética es la forma reflexiva que adopta la libertad”.²⁹⁸

La implementación de la Ley Nacional de Salud Mental

Nos parece necesario insistir acerca de lo que puede aportar la lectura de las últimas reflexiones de Foucault en cuanto a los desafíos que presenta trabajar sobre la implementación de la LNSM. Como lo dice él mismo, las prácticas de sí que datan desde la antigüedad grecoromana, han tenido una autonomía mucho mayor que aquellas que se vieron posteriormente, al asumirlas las instituciones pedagógicas, religiosas, médicas y psiquiátricas.²⁹⁹ Precisamente, Foucault resalta la importancia de estas prácticas de sí en cuanto a la transformación del sí mismo, la auto-constitución del sujeto.

²⁹⁷ FOUCAULT, M., “La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad”. Entrevista realizada por Raúl Fonet-Betancourt, Helmut Becker y Alfredo Gómez-Muller el 20 de enero de 1984. Publicada en la *Revista Concordia* 6, pp. 96-116, 1984. “El problema de las relaciones existentes entre el sujeto y los juegos de verdad yo lo había enfocado hasta entonces bien a partir de prácticas coercitivas –tales como la psiquiatría y el sistema penitenciario–, bien bajo la forma de juegos teóricos o científicos –tales como el análisis de las riquezas, del lenguaje o del ser viviente–. Ahora bien, en mis cursos en el Colegio de Francia he intentado captar este problema a través de lo que podría denominarse una práctica de sí mismo que es, a mi juicio, un fenómeno bastante importante en nuestras sociedades desde la época greco-romana –pese a que no haya sido estudiado–. Estas prácticas de sí mismo han tenido en la civilización griega y romana una importancia, y sobre todo una autonomía, mucho mayores de lo que tuvieron posteriormente cuando se vieron asumidas, en parte, por instituciones religiosas, pedagógicas, de tipo médico y psiquiátrico”.

²⁹⁸ FOUCAULT, M., *Op. Cit.*, supra, nota 15.

²⁹⁹ *Ibidem*.

Y es aquí donde conviene desarrollar lo que Foucault llama estetización de la existencia.³⁰⁰ Para ello, el autor sitúa a la existencia como arte y estilo. “La existencia es la materia prima más frágil del arte humano, pero también su dato más inmediato”.³⁰¹ Tomando de ideas renacentistas el sintagma *estética de la existencia*, Foucault enfatiza la producción del sí mismo, la transformación de sí a partir de las prácticas de sí, como el modo en que el sujeto puede resistir a los efectos de dominación, de sujeción. Llama así a esta operación *empresa etopoiética*, para indicar un lugar donde ética y estética se unen para cooperar en la autoproducción del sujeto.

De *La Arqueología del saber*, extractamos la noción de que a lo largo de la historia los hombres no han dejado de construirse a sí mismos, de desplazar continuamente su subjetividad. Es en estos desplazamientos, en esta serie infinita y múltiple de subjetivaciones diferentes, donde se encuentra el acto de autoestilización de un sujeto humano.

Por lo tanto, y volviendo al campo de la Salud Mental, lo que enfrentamos en la más inmediata actualidad es cómo inventar e inventarnos en nuestras prácticas para lograr que lo escrito y reglamentado en la ley no se borre con un accionar impreciso, coercitivo, liberal o precario.

En la actualidad, hay acciones efectivas en el sentido del cambio paradigmático operado por la normativa. Como ejemplo, situamos la campaña recientemente lanzada por la Red por la plena implementación de la Ley Nacional de Salud Mental 26.657.

En su punto III, el documento de lanzamiento de la campaña propone:

El correlato urgente e indispensable de este marco normativo debería ser la construcción de una política pública de salud mental comunitaria que comprometa a todos los sectores y jurisdicciones involucrados. *Una transformación genuina acorde al nuevo paradigma implica un cambio profundo en las prácticas de quienes intervienen en las instituciones involucradas de todos los niveles y sectores.* El desafío actual para superar el modelo manicomial exige la participación de los actores que corporizan esas prácticas. Las prácticas institucionales históricamente “naturalizadas” privilegian estrategias de asilamiento y privación de libertad, y generan obstáculos en el sistema de salud que imposibilitan el acceso a los servicios de personas con discapacidad psicosocial. Su urgente sustitución involucra un proceso de transformación profunda que genera resistencias con las que habrá que trabajar.³⁰²

Entendemos que esta apuesta va en el sentido de las categorías que venimos trabajando, en tanto los juegos de poder no pueden dissociarse de un cierto funcionamiento de los discursos. Se trata de entrar en la economía de los discursos y también de intervenir en las realidades no

³⁰⁰ FOUCAULT, M., “Una estética de la existencia”, en FOUCAULT, M., *El yo minimalista*, Buenos Aires: la arca editora, 2012, p. 134. Refiriéndose a la modernidad, Foucault plantea: “a esta ausencia de modalidad, corresponde, debe corresponder, la búsqueda de una estética de la existencia”. La estética de la existencia nos pone, para el autor, en una universalidad sin ley. Tenemos por un lado la ley y la norma que sujetan al individuo, por el otro la estilización, el *ethos*, el estilo, como modo singular y trabajado por las prácticas de sí, de vivir y existir.

³⁰¹ FOUCAULT, M., “Acerca de la genealogía de la ética”, en FOUCAULT, M., *Op. Cit.*, supra, nota 10, p. 221.

³⁰² CAMPAÑA POR LA PLENA IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY NACIONAL DE SALUD MENTAL APORTES PARA LA ELABORACIÓN DE UN PLAN NACIONAL DE SALUD MENTAL. Red por la implementación de la LNSM. (Lo resaltado es nuestro).

discursivas. Cobra así un inestimable valor el modo en que trabajemos con los enunciados de la LNSM y su reglamentación en la formación de los nuevos profesionales, tanto en el grado como en el posgrado. Pero también y como dice la cita, se trata de la urgente tarea de idear dispositivos, servicios, instituciones y prácticas que puedan sustituir al manicomio.

De acuerdo a esta última cuestión, se ha inaugurado en nuestra Facultad, el Proyecto de Extensión Universitaria: *Espacio de Usuarías y Usuarios de Servicios de Salud Mental*.³⁰³ Sin lugar a dudas, convocar a usuarios y usuarias de Servicios de Salud Mental en un espacio de trabajo en la Universidad, implica otorgarle al loco la posibilidad de que su palabra sea un medio válido de vínculo con otros. Y a esto se le agrega el plus de trabajar para que esa misma palabra pueda lograr integrarse en las formulaciones de las políticas públicas que atañen al campo de la Salud Mental.

Cuando Foucault estudia la *parrhesía*, en tanto práctica de sí de la antigüedad, desplaza su importancia hasta nuestros días. Considerar en nuestra época la posibilidad de un decir franco y del coraje para decir la verdad, constituye una novedad que es para remarcar. Y no se trata de situar la verdad en oposición a la mentira, ya que Foucault no habla de esta clase de verdad, sino de una verdad que lo sea respecto a la relación con uno mismo y los otros. Es decir: no se trata de la verdad como revelación, ni de la verdad como adecuación, sino de la verdad como parte de la relación ética, que como ya dijimos, es la relación que puede establecerse con uno mismo.

Ofrecer un espacio de discurso, en el que los usuarios y usuarias de servicios de Salud Mental puedan hablar y ser escuchados, implica a mi entender que la Universidad (a través de quienes idean y sostienen este espacio) se ofrezca como *parresiastes*: aquel “otro” necesario para que el decir de verdad se produzca.

Foucault ubica el papel del intelectual, de una manera en la que enfatiza la articulación entre teoría y praxis, lo que enmarca políticamente la función del trabajo de pensamiento.³⁰⁴ Antes de confirmar lo ya conocido, el intelectual en su tarea política, abre el juego de nuevas posibilidades, ya que no hay un único sentido posible.

Para el filósofo francés, escribir, además de un deber ético para un investigador, es una experiencia que se hace para transformarse a sí mismo.

Si la vida es, para él, del orden del combate, del *polemos*, inventarse y reinventarse es un modo de cuidarse a sí mismo. Este cuidado de sí puede tomar un modo agonístico; pero también, y esto no es menor, puede convertirse en un recurso de salud.

Bibliografía:

FOUCAULT, M., *Hay que defender la sociedad*, Madrid: Akal, 2003.

FOUCAULT, M., *Nacimiento de la biopolítica*, Buenos Aires: Fondo de cultura Económica, 2010.

³⁰³ CS 1088/2012. Director: Alberto Giovanello Díaz. Co-director: José María Alberdi. 2013-2014. Financiado por la UNR.

³⁰⁴ FOUCAULT, M., *Op. Cit.*, supra, nota 18.

FOUCAULT, M., *El gobierno de sí y de los otros*, Buenos Aires: Fondo de cultura Económica, 2010.

FOUCAULT, M., *La inquietud por la verdad*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2013.

FOUCAULT, M., “La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad”. Entrevista realizada por Raúl Fornet-Betancourt, Helmut Becker y Alfredo Gómez-Muller el 20 de enero de 1984. Publicada en la *Revista Concordia* 6, pp. 96-116, 1984.

FOUCAULT, M., *El yo minimalista*. Buenos Aires: La marca editora, 2012.

LACAN, J. (1946/2002) “Acerca de la causalidad psíquica”, en *Escritos I*, México: Siglo XXI, 2008.

VEYNE, P., *Foucault, pensamiento y vida*, Barcelona: Paidós, 2009.

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.

Las intervenciones preventivas en problemáticas psico -educativas y/o de promoción de la salud en instituciones educativas medias rosarinas: hacia una escuela inclusiva

Cecilia Augsburger, Ornela Di Paolo, Nicolás Loiza, Leticia Muné y Carlos Ruggeroni

Facultad de Psicología

Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: PSI 267 “La prevención como una estrategia de intervención para las problemáticas psicoeducativas y sanitarias. Estudio exploratorio en escuelas secundarias públicas del municipio de rosario”. Directora: Cecilia Augsburger.

Resumen

Las instituciones educativas incorporan y llevan a cabo acciones de cuidado de la salud e intervenciones sobre problemáticas psicoeducativas organizadas como experiencias de prevención y promoción de salud. Estas acciones se caracterizan por ser disímiles en los problemas que abordan, las metodologías que desarrollan, los destinatarios, los agentes que las planifican, etc. La investigación propuesta, que involucra acciones preventivas en escuelas medias de la ciudad de Rosario, busca explorar y comprender, desde una perspectiva crítica, las formas que adquieren esas intervenciones con jóvenes en la actualidad. Tiene por propósito generar un marco conceptual y operativo que permita evaluarlas y reformular sus estrategias para un desarrollo más favorecedor de la autonomía y los derechos de los jóvenes. Podemos decir que la institución educativa conserva su formato pedagógico moderno, con un sujeto que habla, que sabe, que indica, mientras el resto permanece en actitud de escucha. Esas pautas de transmisión permanecen, inadecuadas, generando todo tipo de síntomas como el fracaso escolar, la repitencia, y el abandono. Su ineficacia creciente ha generado movimientos de cambio institucional inscriptos bajo la denominación de *escuela inclusiva*. Sin embargo, lo escolar/institucional se ciñe a normativas, currículos y contenidos aún centralizados y prescriptivos. La transformación más o menos desordenada, en etapas y con discontinuidades, no plasma el objetivo de una escuela inclusiva, en la que las acciones preventivas aborden temáticas realmente demandadas en forma continua. Los contenidos de estas acciones tienen que ver con demandas concretas del desarrollo e inclusión social del sujeto en formación: por ejemplo violencia escolar y convivencia, educación vial, educación sexual, inclusión digital, por citar las más reiteradas. Estas acciones están legitimadas, pero no incorporadas dentro de una estrategia continua de intervención.

Palabras clave: prevención y promoción de salud - infancia y juventud - problemas psicoeducativos - escenarios educativos actuales

Introducción

Las instituciones educativas incorporan y llevan a cabo acciones de cuidado de la salud e intervenciones sobre problemáticas psico-educativas organizadas como experiencias de prevención y promoción de salud. Éstas se caracterizan por ser disímiles en los problemas que abordan, en las metodologías que desarrollan, los agentes que las planifican, así como comprometen y se interrelacionan en forma heterogénea con la dinámica y la currícula escolar.

Este artículo expone algunos puntos de análisis de la problemática planteada, y forma parte de una investigación en curso, que involucra acciones preventivas en escuelas medias de la ciudad de Rosario. El estudio busca explorar y comprender, desde una perspectiva crítica, las formas que adquieren esas intervenciones con jóvenes en la actualidad. Se inicia en el año

2012 y tiene por propósito generar un marco conceptual y operativo que permita identificar, describir y analizar las intervenciones preventivas realizadas en las instituciones educativas de enseñanza media.

Metodología

Se adopta un enfoque de carácter cualitativo tendiente a describir y comprender las prácticas preventivas que se desarrollan en escuelas de enseñanza media del municipio, buscando asimismo identificar los distintos enfoques y problemas presentes en ellas. El universo de población lo constituyen las escuelas de enseñanza media y gestión pública del municipio de Rosario. Se adopta como unidad de análisis cada uno de los establecimientos escolares de nivel secundario y jurisdicción pública de la ciudad, escogiendo una muestra intencional a partir de la elección de 12 escuelas del municipio, distribuidas en los seis distritos que componen la ciudad. Como herramienta de recolección de información primaria se utiliza la observación de cada contexto institucional. Se identifican las características de la estructura institucional y del espacio social y comunitario que la rodea. Se llevan a cabo entrevistas semi-estructuradas a informantes claves. Se entrevista a miembros de la comunidad educativa, directivos, que toman decisiones en la planificación, gestión y ejecución de actividades dentro de la organización escolar. Entre las categorías analíticas inicialmente planteadas para sistematizar las experiencias preventivas se destacan: origen de las prácticas, problemáticas o problemas identificados para la prevención, período, metodología, destinatarios, actores comprometidos en la planificación y ejecución; involucramiento y compromiso institucional. En esta instancia, el trabajo de campo se encuentra avanzado en la fase de análisis de datos, se relevan las escuelas, se realiza una observación participante y se realizan las entrevistas.

Algunas líneas de análisis para profundizar

El devenir de las escuelas medias y su intencionalidad formativa social es complejo y no está ajeno al contexto en el que se incluyen, mucho menos al “aquí y ahora” donde despliegan sus acciones, siendo ésta por tanto una variable de análisis imposible de omitir, y que marca el pulso de la investigación.

Una de las situaciones que dialoga con este aspecto señalado, remite a la forma de contacto e ingreso a las instituciones educativas, paso previsto para la realización del estudio, habiéndose propuesto una muestra de escuelas públicas medias del municipio de Rosario.

Ingresa a las escuelas puso de manifiesto el tipo de relación que éstas tenían con el organismo central, el Ministerio de Educación provincial. Durante el tiempo propuesto para realizar la recolección de información, cambió el Equipo de Gestión del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, y mientras que la gestión saliente portaba un estilo centralizado, con normas usuales de “pedir permiso” al Ministerio para brindar una respuesta positiva a la solicitud de entrevista en las escuelas, y debido los tiempos y recorridos de ese trámite, y el significado del mismo, el grupo de investigación toma la decisión de establecer un contacto directo con las Instituciones. El principal argumento por el cual se define establecer de forma directa con las instituciones la solicitud contempla que el hecho de “pedir permiso” a nivel Ministerial generaría un efecto distinto sobre los entrevistados.

Además sería el Ministerio quien designaría a qué escuelas ir, por lo cual no se trataría de una invitación “externa” a participar de la investigación, sino más bien de una definición en torno a prestar colaboración, situación que se prefirió eludir.

Asimismo, y cuando a fin del año 2012 cambia la conducción del Ministerio, se plantean nuevos ejes de la gestión, entre ellos el de recuperar las relaciones con las Universidades y revalorizar la investigación en educación. Este cambio de lineamiento de trabajo permite ahora sin más trámite el contacto directo de los investigadores con las escuelas, dejando en manos de estas últimas la decisión de atender o no el pedido. En algunos casos se logró un ingreso directo a las mismas, a través de una llamada por teléfono y una nota de presentación formal del equipo y la institución de investigación, pero en otros casos se necesitó una mayor insistencia, o bien fue imposible acceder a la institución.

Se destaca, primeramente, que las relaciones interinstitucionales han incrementado en los últimos tiempos su relevancia. En la escuela moderna las relaciones interinstitucionales eran pocas y bien reguladas. Dicha institución permanecía ajena a su realidad circundante, evidenciando un marcado aislamiento contextual y situacional, suponiendo que se crearía un espacio potencial para la concentración y para el proceso de aprendizaje basado en la acumulación de información; una metáfora de este modelo son escuelas con diseño arquitectónico tipo claustro sin ventanas hacia el exterior. En la actualidad, en cambio, los contextos dinámicos y complejos, reclaman una visión distinta. Se hace manifiesto que la escuela debe mostrarse permeable, abierta a su comunidad, implicada directamente en los hechos contextuales sean micro o macro sociales, recibiendo la demanda permanente de un entorno inmediato y de hechos complejos. En esta nueva postura de la escuela con su realidad y las demandas formativas de este entorno mutante, se instalan en el centro de sus objetivos el desarrollo e implementación de proyectos y/o acciones de intervención que cubran estas demandas y que sean potenciadoras o renovadoras de las escuelas.

En esta dirección, uno de los interrogantes iniciales del estudio y que emergen en la labor interpretativa se vincula con los contenidos (temas) y con las metodologías (estrategias) de esas intervenciones preventivas, acorde con los contextos institucionales en los que se implementan. ¿Cómo se produce este encuentro/desencuentro de la institución escolar con los proyectos de intervención? ¿Qué transferencias o asimilaciones puede hacer la institución educativa de estas prácticas preventivas recurrentes en la actualidad en los ámbitos educativos?

En el conjunto de las entrevistas realizadas en busca de información que permita organizar una respuesta a estos interrogantes, se halla un variopinto grupo de acciones de intervención preventivas tanto en las problemáticas psico-educativas como de promoción de la salud. Este conjunto de acciones nos convoca a pensar una categorización operativa que las pueda contener a partir de los elementos comunes que comparten. A los efectos de esta investigación se considera como acciones preventivas las intervenciones o prácticas que tomando por foco la salud y/o la calidad de vida, integran proyectos, propuestas de trabajo, talleres, charlas, conferencias, metodologías de información y difusión, acciones de promoción de la salud, etc.; y que se llevan a cabo como un aspecto componente y de ensamble curricular cotidiano de las instituciones educativas.

Es decir que son acciones que para poder ejecutarse requieren algún tipo de interacción con los contenidos y con las clases. Interesa en este punto ponderar el grado de transversalidad que las mismas sostienen respecto de la dinámica y la cotidianidad escolar.

En torno del modo de interacción, puede notarse que en algunas instituciones estas acciones “interrumpen”, “detienen” o permanecen ajenas al, en términos bien concretos, ámbito de las

clases, tanto en la modalidad, como en los contenidos de la misma. Asimismo, en otras instituciones estas acciones de prevención, profundizan temas abordados en el ámbito de la clase, integrándose a la misma con una dinámica de continuidad, presentándose en la escuela como acciones innovadoras.

Otro aspecto contemplado en el análisis muestra, a través de las entrevistas relevadas, un grupo numeroso y heterogéneo de acciones que son denominadas preventivas. No está de más señalar que la apelación a lo contextual podría contribuir en un intento de explicar el porqué de esta variedad de proyectos. Las transformaciones sociales acaecidas en las últimas décadas, formas culturales y de lazo entre los sujetos que destacan rasgos posmodernos, han generado e incrementado, en la institución escolar, crecientes dificultades internas para realizar sus metas, dando lugar a una fuerte contradicción respecto del espacio privilegiado que la escuela significa para la vida ciudadana. En tiempos de desmantelamiento institucional, de preponderancia y valorización de acciones individualizadas, personalizadas y tematizadas, el ámbito escolar agrupa poblaciones de jóvenes en proceso formativo. Por lo tanto, gran cantidad de acciones preventivas valoradas en las entrevistas muestra la doble cara del fenómeno educativo de institución en crisis pero institución al fin, irremplazable en la sociedad. Con lo cual la escuela se presenta, aunque con dificultades, como un espacio más que pertinente para el despliegue de dichas acciones preventivas.

Ahora bien, no todas estas acciones preventivas tienen el marco de un proyecto institucional de prevención. Asimismo, emergen igual por su finalidad y su estrategia formativa de base, adquiriendo una dimensión de prevención de problemáticas psicosocioeducativas, de derechos ciudadanos, o de promoción de la salud. Será un tema a profundizar, en la medida que se avance con la investigación, generar los ordenamientos que sean necesarios andamiar para poder interpretar mejor los datos obtenidos.

Vale decir que la mayoría de las instituciones educativas comprometidas en el estudio conservan y privilegian el formato pedagógico moderno, cuya base se estructura alrededor de una persona que habla, que sabe, que indica, y el resto en actitud de escucha. Lo observado al respecto lo metafóricamos nuevamente con la arquitectura, pensamos como han pasado todo tipo de reformas educativas, gobiernos, teorías pedagógicas y psicológicas superadoras, pero el ámbito del aula permanece constante, sin grandes modificaciones. Las pautas de transmisión convencionales permanecen, pese a haber sido replanteadas como inadecuadas, generando todo tipo de síntomas: fracaso escolar, repitencia, y finalmente abandono. No se trata de un detalle menor ya que en las escuelas medias el desgranamiento es elevado. Lo escolar/institucional se ciñe a normativas, currículos y contenidos aún centralizados y prescriptivos. Las prácticas y acciones de carácter preventivo no escapan a esta lógica. La transformación más o menos desordenada, en etapas y con discontinuidades, no plasma el objetivo de una real escuela inclusiva, en la cual las acciones preventivas, con contenidos y temáticas realmente demandadas, estuvieran absorbidas por la currícula. Los contenidos de estas acciones tienen que ver con demandas concretas del ámbito socio - escolar y de inclusión social del sujeto en formación: por ejemplo, violencia y convivencia, educación vial, educación sexual, inclusión digital, por citar las más reiteradas. Si bien estas demandas se encuentran legitimadas, su implementación es puntual y espasmódica, en la mayoría de los casos. El análisis de los contenidos de las acciones de prevención que se llevan a cabo en las escuelas secundarias se transforma en una vía de estudio de esta investigación con el objetivo de generar aportes en pos de la construcción común y colectiva de una real escuela inclusiva.

Otra vía de este mismo eje analítico tiene que ver con las dinámicas de trabajo de estas acciones preventivas, que contrastan con las modalidades estáticas de la escuela moderna. Una primera aproximación, permite visualizar que la forma en que la escuela gestiona la puesta en marcha de estos diversos proyectos y acciones preventivas, se vincula con el estilo de gestión escolar y nivel de eficacia en el logro de los objetivos formativos. En relación a un esbozo conceptual que nos oriente en estos interrogantes encontramos tres maneras de gestionar la implementación de proyectos preventivos, estas modalidades también pueden estar mostrando fases de un proceso de cambio institucional

La implementación de proyectos preventivos forma parte de una dinámica institucional que pone a disposición de las escuelas una serie de dispositivos actualizados y contextualizados, con temáticas emergentes de demandas concretas, históricas y sociales que se le presentan al sujeto en formación de manera directa. Existe una estructura institucional resistente al tiempo y al contexto; una currícula, contenidos mínimos, procesos de acreditación y evaluación tradicionales; espacios constantes como las aulas, las materias, pero que luego aparecen estos intersticios, estas propuestas de trabajo de abordajes de problemáticas mucho más flexibles y puntuales. Sobre los estilos de gestionar y percibir a los proyectos o acciones preventivas pueden señalarse tres estilos marcados de escuela:³⁰⁵

Escuela impermeable: el entorno es hostil, la comunicación es confusa, fragmentaria, el contexto presenta conflictos que se ponen en acto dentro del espacio y tiempo escolar como algo que es traído desde afuera; la relación familia-escuela es percibida como antagonista, los proyectos interrumpen las clases; aparece la queja como forma discursiva. Se manifiesta desvalorización de los alumnos, y altos niveles de desgranamiento. Las intervenciones preventivas son puntuales, dispersas, fragmentarias, sin continuidad o valoración institucional explícita. Prima la verticalidad del sujeto formador sobre el sujeto en formación.

Escuela permeable: el entorno es conflictivo y se despliegan la singularidad y lo complejo. La idea de intervenir y participar es clara y aparecen las acciones preventivas como una forma de acción concreta, muchas veces a partir de situaciones puntuales. La escuela tiene una dinámica flexible y la relación es de continuidad, tanto de proyectos como de acciones. Algunos proyectos de prevención y promoción de la salud se incorporan a la agenda institucional de la escuela. Conviven los dos modelos de formación: el áulico de contenidos básicos, y las acciones de formación. Escuela dinámica, con mucho desgaste. La institución intenta relacionarse con los núcleos familiares desde el conflicto. La autoridad está basada en el consenso y en la razón.

Escuela transformada: se plantea la escuela como parte del entorno, no hay límites sino continuidad entre el adentro institucional y el afuera sociocomunitario. Los temas y problemas que originan proyectos u acciones de intervención y temáticas contextualizadas son prioritarios, y se transversalizan y asimilan a las actividades curriculares (y al aula), con una clara dinámica preventiva. Se asume un posicionamiento crítico frente a políticas homogeneizantes o discriminatorias, estableciéndose convenios permanentes

305 La articulación de estos componentes de la dinámica institucional e interinstitucional nos llevó a pensar y esbozar descriptores, al sólo efecto clasificatorio de estas entrevistas, sin pretensiones de ser válidas en lo metodológico y operativo de la labor interpretativa de esta investigación.

interinstitucionales. Prima una relación de horizontalidad entre el sujeto en formación y el sujeto formador.

Por último, la información y experiencias referidas de manera oral o escrita permiten mostrar que las instituciones educativas presentan experiencias en prevención y promoción de la salud. Sin embargo en su mayoría se sustentan en un enfoque respecto de lo preventivo que privilegian la transmisión de información, la asimetría entre los agentes de la transmisión y la responsabilización individual para los cuidados y aprovechamientos de los recursos brindados a través de ella.

Se trata de un recorrido apenas iniciado. Son sólo algunas reflexiones emergentes del trabajo de campo y de las primeras aproximaciones interpretativas. No hay en la descripción y comprensión presentada ningún ánimo generalizador, sino que el intento se relaciona con puntualizar algunas categorías que tienen una funcionalidad operativa en la interpretación. Las prácticas de prevención de problemas psico-educativos y promoción de la salud demarcan un terreno tan complejo como fundamental para el desarrollo social: los procesos de formación preventivos con jóvenes escolarizados. Se ha buscado poner en evidencia la importancia que tiene en la actualidad, en un contexto altamente cambiante y dinámico, la formación de los sujetos. Tema de agenda permanente en las sociedades, donde la investigación se pone al servicio de las mismas en busca de soluciones, de andamiajes, de propuestas que puedan aportar en la formación ciudadana, y en mejorar las instituciones educativas contextualizadas y situadas. Una labor constante que es compromiso de todos.

Bibliografía

BAQUERO R., DIKER G. y G. FRIGERIO (comps.), *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires: Del Estante, 2007.

DUFOUR, D., *El arte de reducir cabezas*, Buenos Aires: Paidós, 2009.

MEIRIEU, P., “Educar en la Incertidumbre”, <<http://www.me.gov.ar/monitor/nro9/entrevista.htm>> [Consulta: 18 de agosto de 2013].

MENIN, O., *Problemas de aprendizaje, ¿Qué prevención es posible?*, Rosario: Homo Sapiens, 1997.

MENIN, O., (comp.) *Aulas y Psicólogos. La prevención en el campo educativo*, Rosario: Homo Sapiens, 2004.

PINEAU, P., “Algunas ideas sobre el triunfo pasado, la crisis actual y las posibilidades futuras de la forma de lo escolar”, en BAQUERO R., DIKER G. y G. FRIGERIO (comps.), *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires: Del Estante, 2007.

SOUZA MINAYO, M., GONCALVES DE ASIS, S. y E. RAMOS DE SOUZA, *Evaluación por Triangulación de Métodos*, Buenos Aires: Lugar Editorial, 2006.

VASILASCHIS DE GIALDINO, I., “Estrategias de Investigación Cualitativa”, <<http://tecnoeduka.orgfree.com/documentos/investiga/articulos/investigacion%20cualitativa%20-%20vasilachis.pdf>> [Consulta: 1 de abril de 2013].

Registro de motivos de consulta a Salud Mental y procesos de trabajo en Atención Primaria

Silvia Grande, Iris Valles, Lucía Briguet, Natalia Coloccini, Gabriel Colusso, Andrea Druetto, María Eugenia Fidalgo, Lucas Garialdi, Alberto Giovanello, Silvana Lagatta, Cristian Landriel, Gabriela Mana, Pamela Mazza, Jimena Mendoza, Nadia Peralta, Erica Ríos, Ana Ronchi, Delfina Rossi, Verónica Sader, Soledad Secci, Alejandra Willems, Gisella Zampiero y Cristina Zattara
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: PSI 246 “Registro de motivos de consulta a salud mental y proceso de trabajo en la atención primaria”. Directora: Silvia Grande.

Resumen

En este trabajo nos proponemos presentar los aspectos que consideramos más relevantes del proyecto de investigación exploratoria-descriptiva en la que se busca relevar una lectura de consultas a Salud Mental y procesos de atención derivados de las mismas en diez (10) Centros de Atención Primaria de la ciudad de Rosario, proponiéndose como un aporte en la articulación de la universidad con las políticas públicas en salud. El equipo de investigación está conformado por Psicólogos de Centros de Salud de Atención Primaria de Municipalidad y Provincia (los cuales revistan como tutores de práctica de la Carrera de Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria), Docentes y Cursantes de la Carrera, Docentes de la Facultad de Psicología y asesores externos.

La carencia de información producida mediante registros sistemáticos que posibiliten una lectura de las demandas dirigidas a los servicios de salud mental en atención primaria y las ofertas producidas en términos de *atención* de esa demanda, es señalada reiteradamente como una real dificultad en la planificación en salud, en la toma de decisiones y en la evaluación.

La descripción de los motivos de consulta implica una lectura de los padecimientos que mueven a alguien a consultar y además de los espacios de trabajo interdisciplinarios que promueven demandas a Salud Mental. En este reconocimiento nos proponemos caracterizar la población que arriba a la consulta relevando datos demográficos y vínculos institucionales, identificando Perfiles y Patrones de consulta (y no categorías psicopatológicas) y aproximarnos a la identificación de posibles indicadores del proceso de atención

Nos detendremos particularmente en dos cuestiones:

- Definición de las categorías analíticas propuestas: (Situación problemática de consulta /paciente - Construcción de Proyecto Terapéutico - Campo de la Salud Mental - Núcleos de Saber).
- Caracterización del proceso de construcción del Instrumento de Recolección de datos (discusiones y dificultades que produjeron al interior del equipo de investigación).

Palabras clave: registro - consulta - salud mental - procesos de trabajo

Salud y trabajo. Avances y limitaciones de un programa renovador en salud de los trabajadores en el espacio público

Jorge Kohen

Facultad de Psicología

Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: CIUNR

Resumen

Esta presentación resume un modelo de intervención interdisciplinario que desde el espacio académico se proyectó hacia lo asistencial y preventivo comenzando por el propio espacio de la Universidad Nacional de Rosario para continuar en el ámbito Provincial y finalmente en el ámbito Nacional desde la Superintendencia de Riesgos del Trabajo.

En el año 2000, desde la Dirección del ASyT (Área de Salud y Trabajo) en la Facultad de Ciencias Médicas de la Universidad Nacional de Rosario, con la implementación del Programa de Asistencia al Trabajador Ausente por Enfermedad pusimos en acción un paradigma renovador y alternativo en materia de salud y trabajo.

Los problemas de salud mental ocupan un lugar preponderante en el perfil patológico de los trabajadores del Sector Público en todas sus ramas: Educación, Salud, Justicia, Seguridad y Administración Pública; por eso, la constitución de un equipo interdisciplinario y con fuerte presencia del campo de la psicología es fundamental para un abordaje integral de la problemática.

Revisaremos críticamente las experiencias realizadas, en particular los Programas de Salud y Trabajo del magisterio desarrollados desde el Asyt (Área de Salud y Trabajo) con el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe y la propuesta de un Programa Nacional de Salud y Trabajo Docente, cuya prueba piloto se está desarrollando en la provincia de Mendoza.

Estas experiencias parten de un cambio de paradigma poniendo el centro en los trabajadores. Por este motivo, se analizan los procesos deteriorantes y saludables presentes en el proceso de trabajo para establecer las políticas de prevención y promoción de la salud. En el dispositivo asistencial, se combina lo individual con lo colectivo y participativo como parte de rescatar al sujeto trabajador para reintegrarlo y darle herramientas para sostenerse saludable en el trabajo. Compartiremos los instrumentos desarrollados tanto en las metodologías y técnicas tallerizadas y colectivas como los instrumentos informáticos Ziper y SAMAT.

Desde esta perspectiva, analizaremos cuáles han sido los elementos que permitieron reincorporar en un lapso de tiempo breve al 54% de los docentes que se encontraban con licencias de larga duración en el periodo agosto 2010 – agosto 2011.

Un aspecto importante del análisis lo constituyen las dificultades para el sostenimiento en el tiempo de estas experiencias y las causas por las cuales los trabajadores y sus organizaciones sindicales no sostienen programas de monitoreo epidemiológico desde la autogestión o desde los comités mixtos.

Palabras clave: intervención interdisciplinaria - trabajador - salud - trabajo

Redes Sociales, capital social y salud mental y física en una muestra de pobladores de emplazamientos informales en el AMBA (Área Metropolitana de Buenos Aires)

Daniel Serrani
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: Maestría en Salud Mental y Psicopatología.

Resumen

La investigación busca indagar en las características del capital social de unión (vínculos fuertes/débiles) en las redes sociales individuales de población habitante de emplazamientos informales y su relación con indicadores de salud mental. Además se buscó explorar diferencias en el tipo de vínculos de unión según el tiempo de llegada al emplazamiento (menos de cuatro meses y más de un año). La muestra se tomó en el Conurbano Bonaerense (partido de Malvinas Argentinas), con 42 personas seleccionadas por muestreo en bola de nieve (19 hombres, 23 mujeres con edades entre 24 y 64 años). Respondieron un cuestionario sobre Salud Física y Mental en Salud (SF-36) y el cuestionario integrado para la medición del capital social. Los resultados mostraron que no existen correlaciones significativas entre los recientemente llegados y los emplazados hace más tiempo en las variables de estudio, pero se encontró evidencia que la Salud Física y Mental en su dimensión de salud física es menor y en su dimensión mental es mayor en los emplazados que llevan más de un año en el emplazamiento, con respecto a los que tienen menos de cuatro meses.

Palabras clave: capital social - redes sociales - salud mental - salud física- emplazamientos informales - Gran Buenos Aires

Introducción

En Argentina se calcula (de acuerdo a datos de estudios del sector de 2001 a 2006) que por cada 100 nuevos habitantes de los 24 partidos del Conurbano Bonaerense, 60 se ubican en emplazamientos informales y 40 en la ciudad formal. Estos números muestran el desajuste del crecimiento poblacional de la ciudad informal y el consumo de suelo urbano de la ciudad formal. A su vez, marca las crecientes dificultades de los sectores populares para acceder al suelo urbano. En el AMBA hay poco más de 800 emplazamientos informales, donde viven un millón de personas, casi 1.300 personas por barrio. Con una superficie de más de 6400 hectáreas, la densidad poblacional es de 161 habitantes/ha.³⁰⁶

Estudios recientes destacan la incidencia de variables locales (municipales y barriales) entre los factores demográficos y macroeconómicos que afectan este fenómeno, más allá de las políticas públicas a nivel nacional, que no dejan de ser imprescindibles. No hay una sensibilización sobre las consecuencias de la exclusión y la marginación sobre la salud mental y física de sus pobladores. Se suman factores de inseguridad por residir en zonas de riesgo ambiental ecológico que pueden afectar la salud de sus habitantes o la precariedad de los servicios de salud que reciben debido muchas veces a la dificultad de identificar el domicilio, por lo cual se ven imposibilitados de recibir asistencia domiciliaria de urgencia, sumado a las dificultades de integración social de los pobladores emplazados que no logran reconstruir sus historias de vida al lado de otros grupos receptores.

³⁰⁶ CRAVINO, M. C., *Los mil barrios (in)formales. Aportes para la construcción de un observatorio del hábitat popular del Área Metropolitana de Buenos Aires*, Buenos Aires: UNGS Libros de la Universidad, 2008.

La dificultad de integración de los emplazados recientes se entiende mejor en la medida que se observa la manera en que llegan a las comunidades receptoras. Ellos se instalan, generalmente, en los barrios situados en la periferia de las grandes ciudades o de las cabeceras municipales, donde se suman a las familias pobres instaladas allí desde tiempo atrás. Estas familias crean nuevos barrios informales generando una situación de crisis o conflicto para la población que las recibe. En la interacción de ambos grupos (emplazados recientes y tardíos o receptores) se construye el contexto en el que se dará la adaptación temporal o definitiva al nuevo ambiente de vida para todos en la comunidad. Sin embargo, este contacto está modulado por factores personales, sociales y ambientales que tienen que ver con múltiples aspectos que se articulan generalmente en su contra: para las personas o familias asentadas recientemente se puede mencionar la manera en que están afrontando los impactos de la adaptación de manera individual y como núcleo familiar; para los receptores se deben observar los estereotipos y temores que abrigan sobre los recién llegados (por ejemplo: regionalismos, estereotipos negativos, temores sobre la disminución del acceso al trabajo, el aumento de la inseguridad, etc.) y, en general, toda idea que ambos grupos traen de manera independiente y que se reforzará posteriormente en la interacción de ambas comunidades (receptora – asentada). Además, que identifiquen su interdependencia con sus vecinos y la voluntad de mantener este vínculo con comportamientos de apoyo o sociales de manera recíproca.³⁰⁷

En general, se esperaría que los emplazados y los receptores logren sentirse parte de una comunidad más amplia, que les brinde estabilidad y confianza, y en última instancia, que la separación entre emplazados/receptores se reduzca. Dado que los valores responden a imaginarios sociales, son dependientes histórica y culturalmente.³⁰⁸ Desde el punto de vista de las condiciones objetivas, se observa que el acceso a fuentes nutritivas de alimento se dificulta considerablemente al verse obligados a sostenerse ellos mismos o con la ayuda intermitente de vecinos o familiares en caso de que los haya, o recurriendo a otros tipos de asistencia como los comedores escolares o subsidios. Además, las viviendas o espacios de vida se construyen gradualmente. Por la magnitud de la desestructuración del núcleo familiar y de las comunidades en general puede hablarse hasta de dos generaciones que deberían pasar para tratar de retomar nuevamente un rumbo más equilibrado de desarrollo individual y social sostenido.

Muchas veces deben construir su hábitat físico con materiales de desecho y no cuentan con ningún servicio sanitario. Con respecto a su salud se observa también que la situación no es la mejor, ya que un porcentaje menor de esta población recibe atención médica, o no asiste a los Centros de Salud por falta de dinero o de los documentos de identificación, a pesar de que por ley es una obligación de los hospitales atender a esta población.³⁰⁹

³⁰⁷ SEPÚLVEDA, D. M. y L. S. ÁLVAREZ, “Social exclusion and quality of life related to health in people from 25 to 60 years old living in the northeast zone”, en *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, Medellín, Volumen 30, Número 1, 2011, pp. 45-56.

³⁰⁸ LUCERO, P., MIKKELSEN, P., SABUDA, F., ARES, S., AVENI, S., y A. ONDARTZ, “Salud Física y Mental y espacio: una mirada geográfica desde el territorio local”, en *Hologramática*, Facultad de Ciencias Sociales-UNLZ, Año IV, 7, Volumen VI, 2007, pp. 99-125.

³⁰⁹ BUSSO, M., CERIMEDO, F. y M. CICOWI, *Pobreza, crecimiento y desigualdad: Descifrando la última década en Argentina. Documento de Trabajo N° 21*, CEDLAS, Universidad de La Plata, 2005.

Las familias están conformadas en su mayoría por la madre, quien debe asumir el papel de jefe de hogar, y los hijos. Esta composición, por estar sustentada en rupturas, se convierte en un ámbito propicio para la acentuación de la ruptura, tanto en su interior como en la comunidad en la cual se encuentran emplazados.³¹⁰ Además, el abandono de los vínculos familiares y el hábitat geográfico de su región de origen incide sobre los afectados con una variedad de manifestaciones desde la tristeza o la nostalgia hasta las conductas violentas o adictivas.

De hecho, las conductas agresivas pueden derivar hacia el entorno o hacia la propia persona. Inquieta la reproducción del ciclo de violencia como respuesta a situaciones de carencia y sufrimiento subjetivo padecidos por niños y jóvenes. Como se ha señalado en otras investigaciones, las carencias educacionales se suman como elemento negativo. En efecto, la población valora la escuela apoyándose en el aporte del Comedor Escolar, pero no siempre contempla su utilidad en la vida de sus hijos. Esto se traduce en el abandono temporario o permanente de la escolaridad ante mínimas dificultades familiares y las consecuentes tasas de repitencia.³¹¹ Si añadimos dificultades de adaptación social debido a los conflictos con los residentes (por los estereotipos y temores entre las comunidades emplazadas y las receptoras), se tiene una visión de las presiones y sufrimientos subjetivos de esta población, y la magnitud oculta de su problemática.

Gran parte de los emplazamientos informales concentran conflictivas relacionadas con problemas de adicciones y otras actividades marginales. La inseguridad modifica las relaciones de confianza y apoyo, y se añaden problemas de alcoholismo a la actuación de bandas o pandillas.³¹² Frente a esta situación compleja cabe preguntarse si resulta posible la generación de vínculos de confianza (capital social) y sentido de pertenencia a una comunidad. En caso negativo, surgen varios interrogantes tales como el modo de organización de las redes de apoyo en medio de la desconfianza, los mecanismos por los cuales las redes sociales pueden mejorar la Salud Física y Mental, la articulación de los procesos de salud mental teniendo como fondo estos contextos complejos.

Redes en medio de la desconfianza

La desarticulación del entramado comunitario de la familia emplazada y el proceso de desplazamiento geográfico y social de la misma agregan una carga de tensión adicional.³¹³ Se observa pérdida de Salud Física y Mental por carencia de bienes materiales, estilos y costumbres cotidianas, sumándose a esto la discriminación por parte de la sociedad civil. Con relación al apoyo recibido por estas familias, algunos estudios indican que provienen de los amigos y familia (próxima y lejana), de instituciones religiosas, de organismos comunitarios y

³¹⁰ WILKIS, A., y F. PARTENIO, “Dinero y obligaciones generalizadas: las mujeres de sectores populares frente a las circulaciones monetarias de redes políticas y familiares”, en *La ventana. Revista de estudios de género*, Volumen 4, Número 32, 2010, pp. 177-213.

³¹¹ ADASZKO, D. y B. MUSANTE, “Aportes empíricos para la comprensión del fenómeno de la segregación socio residencial en la Argentina: 2004 – 2009”, en SALVIA, A. (coordinador), *Deudas Sociales en la Argentina post-reformas. Algo más que una pobreza de ingresos*, Buenos Aires: Editorial Biblos, 2012, p. 22.

³¹² VELÁZQUEZ, G. y S. GÓMEZ LENDE, “Población y Salud Física y Mental en la Argentina (1991-2001). La fragmentación de la sociedad y el territorio”, en VELÁZQUEZ, G. y S. GÓMEZ LENDE (autores/compiladores), *Desigualdad y Salud Física y Mental en la Argentina (1991-2001). Aportes empíricos y metodológicos*, Tandil: CIG-UNCPBA, 2005, pp. 199-239.

³¹³ CLICHEVSKY, N., *Pobreza y políticas urbano-ambientales en la Argentina*, Santiago de Chile: CEPAL-ECLAC. División de Medio Ambiente y Emplazamientos Humanos. Documento N° 49, 2002, p. 78.

de diferentes organismos del Estado. En cuanto a la forma de la ayuda prestada, incluye alimentos, alojamientos, servicios de salud, educación, asesoría jurídica, soporte moral y confesional.³¹⁴

Lazos débiles versus lazos fuertes

Con respecto al nivel socioeconómico de las familias, las más pudientes son las que más apoyan, especialmente cuanto más numerosas las familias necesitadas, pero el apoyo emocional se brinda independientemente del tamaño de las familias implicadas. En suma, las redes sociales y el capital social que ellas albergan se transforman en canales de generación de estrategias de autonomía reguladas desde abajo.³¹⁵ En otro estudio³¹⁶ se analizó la relación entre el apoyo social y la depresión en 132 sujetos de ambos sexos con edades entre 18 y 40 años con alto riesgo psicosocial (edad avanzada, enfermos renales crónicos y etilistas). Se midieron: participación e integración comunitaria, percepción de apoyo social, autoestima social, emocional y corporal, estrés percibido y depresión. Los resultados apuntalaron la idea de que el apoyo social percibido atenúa la presencia de depresión, mediada por la autoestima social. En ese sentido, los efectos del empoderamiento, que le permitían al sujeto construir competencias y adquirir recursos, posibilitaban un mayor control de las variables de su contexto para mejorar el bienestar de su grupo de pertenencia, neutralizando los estresores en los tres planos: fisiológico, social y personal.³¹⁷

En un estudio realizado en 122 campamentos de la región Metropolitana de Chile³¹⁸ se buscó identificar la influencia de algunas tipologías de los emplazamientos informales sobre variables sociales y sanitarias de los pobladores. Al mismo tiempo, se logró correlacionar el perfil urbano con alta amenaza ambiental y rural y con bajo potencial de respuesta social local respecto de peores indicadores en conductas adictivas, depresión y trastornos de ansiedad.³¹⁹ En otro estudio de campo³²⁰ se evaluó a pobladores en situación de precariedad (superfluidad) que carecen de vivienda y se encuentran en situación *de calle* o de *emergencia habitacional*, que carecen de empleo y recursos para alimentarse, vestirse, educarse y atender su salud o asegurarse su subsistencia, marginados o excluidos que han perdido sentido de la pertenencia social y que presentan enfermedades y trastornos en su salud mental, asociada a la pérdida de

³¹⁴ SÁNCHEZ, S. I., “Acciones de resiliencia frente a las políticas habitacionales en la ciudad de Buenos Aires, Argentina: las organizaciones sociales, las instituciones y los desalojos masivos”, en *Territorios*, Volumen 28, Año 2013, pp. 79-104.

³¹⁵ ABELLO LLANOS, R., MADARIAGA OROZCO, C. & O. HOYOS DE LOS RÍOS, “Redes sociales como mecanismo de supervivencia: Un estudio de casos en sectores de extrema pobreza”, en *Revista Latinoamericana de Psicología*, Volumen 29, Año 1997, pp. 115-137.

³¹⁶ ABRIL, V. J., “Apoyo social y ánimo depresivo en poblaciones de alto riesgo Social support and depression in high risk populations”, en *Revista de Psicología Social*, Volumen 13, Número 3, 1998, pp. 347-357.

³¹⁷ MAC DONALD, J., *Pobreza y precariedad del hábitat en ciudades de América Latina y el Caribe*. Publicación N° 38; LC/L.2214-P. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe; 2004.

³¹⁸ BURGOS, S., KOIFMAN, R. J., MONTAÑO ESPINOZA, R., & J. ATRIA CURI, “Tipologías residenciales en comunidades chilenas en condiciones de precariedad habitacional”, en *Revista Panamericana de Salud Pública*, Volumen 29, Número 1, 2011, pp. 32-40.

³¹⁹ ZICCARDI, A., “Las ciudades y la cuestión social”, en ZICCARDI, A., *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina*, Buenos Aires: CLACSO, 2002, pp. 85-126.

³²⁰ THOMASZ, A. G., “Debajo de la alfombra de los barrios del sur: Derecho a la ciudad o nuevas formas de higienismo”, en *Intersecciones antropológicas*, Volumen 11, Número 1, 2010, pp. 15-27.

historia de trabajo estable, ruptura de vínculos con sus familias, historia de violencia de distinta naturaleza (familiar, delictiva u otras) y/o consumo de drogas.³²¹

La estructura y funcionalidad de las redes de apoyo que se reflejan en estos estudios se pueden comprender a partir de la teoría de los lazos débiles³²² en la que se señala que el mayor capital social se construye a través de los lazos débiles (conocidos o vecinos), en lugar de los fuertes (familiares y amigos íntimos). Estos últimos reclutan relaciones más cercanas de alta densidad, opuestos a los lazos débiles (pocas relaciones, mayor distancia, poca densidad).³²³ De aquí surgen múltiples cuestionamientos sobre el modelo de red y el apoyo social en este tipo de situaciones. Un interrogante que se ha seleccionado con el fin de ampliar la información sobre las redes sociales y la salud de esta población es el siguiente: ¿Qué relación existe entre los indicadores de redes sociales personales de los emplazados recientes y receptores y sus indicadores de Salud Física y Mental en salud? De esta manera se abordó el capital social en red y los indicadores de salud mental de un grupo de personas que tienen diferentes tiempos de vivir en una misma población receptora (menos de cuatro meses - recientes, y más de dos años -receptores). Se establecieron dos hipótesis de trabajo: la primera tenía que ver con el tiempo; se esperaba que los indicadores de salud mental y de capital social fueran diferentes en los dos grupos de emplazados. La segunda hipótesis se dirigía a observar si los altos niveles de densidad en la red social personal se relacionarían con bajos niveles de salud mental. Además, se observaría qué tipo de lazos predominaría en los emplazados, si los fuertes, que sería lo esperado, o los débiles. Para tratar de probar estas hipótesis se organizó la siguiente estructura metodológica que sólo pretende sentar las bases para estudios posteriores con poblaciones más numerosas y que asume las limitaciones del muestreo que se presenta a continuación.

Metodología

Sujetos

El estudio se llevó a cabo en emplazamientos informales del segundo cordón del Conurbano Bonaerense, en distintos sectores barriales del partido de Malvinas Argentinas. Se seleccionaron 18 hombres y 21 mujeres con edades entre 24 y 64 años por medio de un muestreo en bola de nieve, ya que en la población hay emplazados y no emplazados y no es fácil distinguirlos. El contacto se realizó gracias a un líder comunitario quien ayudó a localizar las primeras familias en el emplazamiento. El criterio de selección se relacionaba, exclusivamente, con entrevistar adultos de ambos sexos y diferentes familias con un tiempo variable de haber llegado al emplazamiento (menos de cuatro meses y más de dos años). Las características de los sujetos que participaron en el estudio se presentan en la Tabla 2.

³²¹ CARNEVALI LOBO, N. C., & A. L. TRUJILLO ROJAS, "La acción colectiva en los emplazamientos informales para la transformación del hábitat", en *Provincia*, Volumen 23, 2010, pp. 11-31.

³²² GRANOVETTER, M. S., "The strength of weak ties", en *American Journal of Sociology*, Volumen 7, Número 6, 1973, pp. 1360 - 1380.

³²³ ATRIA, R., "Capital social: concepto, dimensiones y estrategias para su desarrollo", en ATRIA, R., SILES, M., ARRIAGADA, I., ROBISON, L. J., y S. WHITEFORD (Compiladores), *Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma*, Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Universidad del Estado de Michigan, 2001, pp. 558.

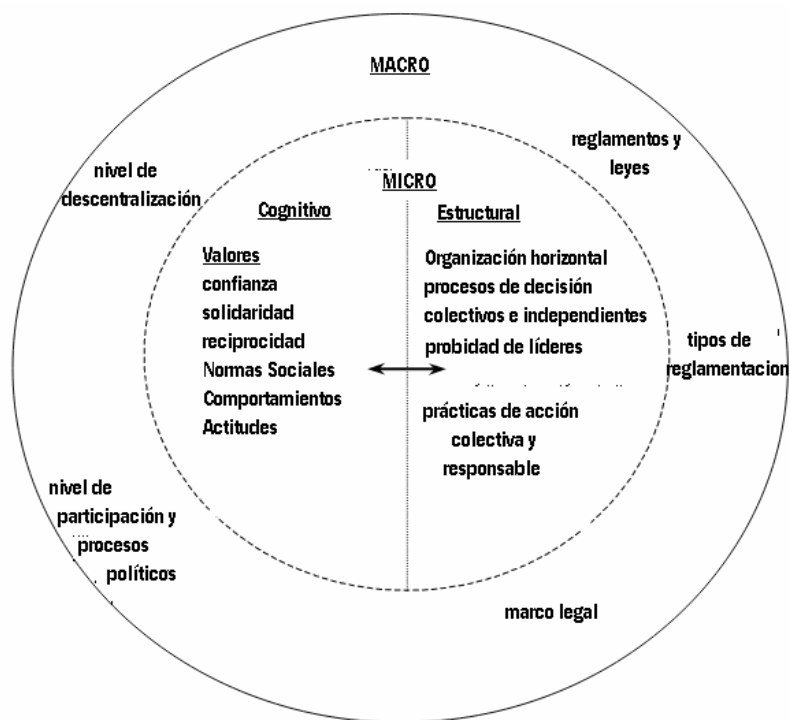
Tabla 1. Características emplazados

	Recientes		receptores		total
	hombres	mujeres	hombres	mujeres	
24 a 44	6	6	6	8	26
45 a 64	7	8	7	7	29
Total	11	12	11	15	47

Instrumentos

Se utilizaron dos instrumentos que se adaptaron previamente en un estudio piloto con cinco sujetos de la comunidad. El primer instrumento es el cuestionario sobre Salud Física y Mental en Salud (SF-36), el cual puede ser autoadministrado, pero en éste se realizó una entrevista personal. La consistencia interna (Alfa) fue de 0,87. El segundo instrumento es el cuestionario Integrado de Evaluación de Capital Social,³²⁴ que explora el capital social incorporado dentro de las redes sociales de los asentados, identificando los tipos de apoyo percibido. El marco conceptual de la evaluación de Capital Social se presenta en la figura 2, que divide a este concepto en los niveles macro y micro.

Figura 2. Niveles y tipos de capital social



Adaptado de Bain y Hicks, 1998.³²⁵

³²⁴ GROOTAERT, C., NARAYAN, D., NYHAN-JONES, V., y M. WOOLCOCK, “Cuestionario Integrado para la Evaluación del Capital Social. Banco Mundial”, Washington, 2001, <<http://preval.org/files/00420.pdf>>. Consultado el 12/03/2013>. [Consulta: 16 de agosto de 2013].

³²⁵ BAIN, K. y N. HICKS, en *Building social capital and reaching out to excluded groups: The challenge of partnerships*. Paper presented at CELAM meeting on The Struggle Against Poverty Towards the Turn of the Millenium, Washington D.C., 1998.

Procedimiento

Luego de realizar las entrevistas semiestructuradas para recoger los datos de salud mental y física y el capital social, se procedió a construir una base de datos en UCINET 6,³²⁶ la cual permitió obtener los indicadores estructurales de la red (densidad, centralidad, centralización, intermediación, cercanía), y los grafos de cada grupo de pobladores. Luego en SPSS se procesaron los datos del cuestionario de Salud Mental y Física y se obtuvieron las distribuciones de cada una de sus escalas. Posteriormente, se compararon mediante *t* de student los promedios de capital social, Redes y Salud Mental y Física, entre el grupo de emplazados receptores con el grupo reciente, y finalmente se realizó una correlación de Pearson para identificar la relación entre los indicadores de capital social dentro de las redes y de Salud Física y Mental, además de modelos de regresión simples y logísticos

Resultados

Salud mental y física y tiempo de llegada

Tabla 2. Características sociodemográficas de los pobladores se indican en la tabla 3

Variables	Promedio	Desviación estándar
Edad (años)	44.76	12-37
Nivel educativo (años)	5.21	1.2
N° convivientes hogar	5.27	2.11
Género (n/%)		
Mujeres	27 (64)	
Hombres	15 (36)	
Alfabetización (n/%)		
Lee:	31(73.8)	
Escribe:	8 (19.04)	
Estado civil (n/%)		
Casado	14 (33)	
Soltero	10 (4.2)	
Separado	16 (38.09)	
Viudo	2 (4.76)	
Trabajo (n/%)		
Construcción	5 (11.9)	
Comercio	8 (19.(04)	
Cuenta propia	8 (19.04)	
Servicios	12 (28.57)	
Industria	3 (7.14)	
Desocupado	5 (11.9)	
Ingreso neto mensual/hogar		
< sueldo mínimo	32 (78%)	
> sueldo mínimo	10 (22%)	

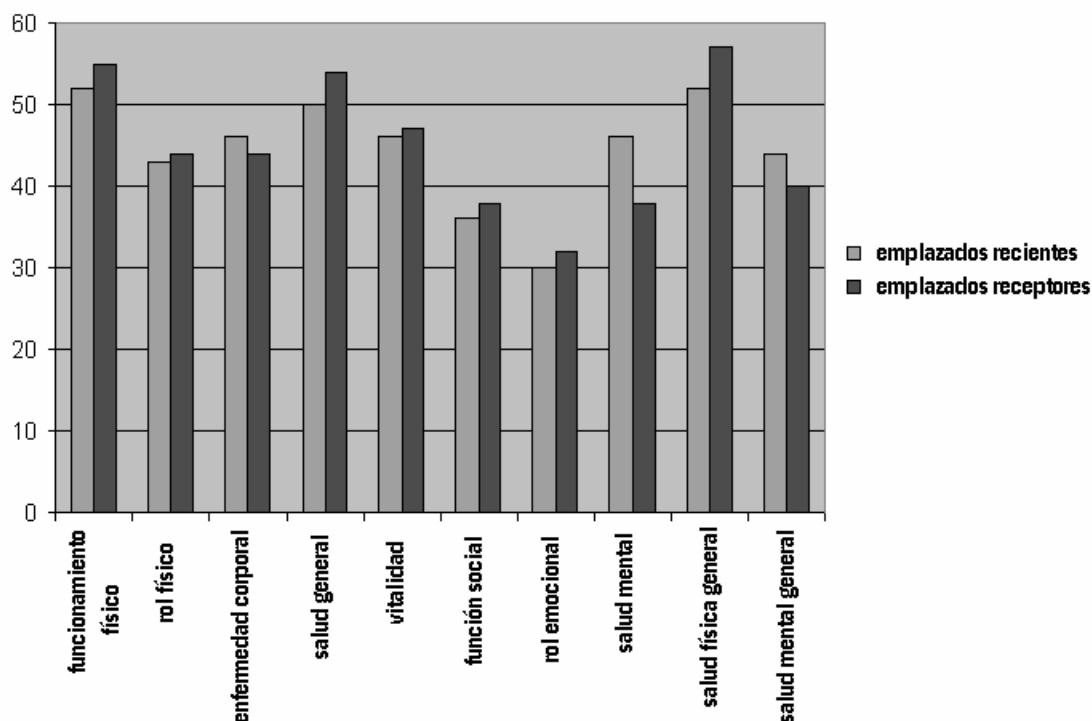
Los indicadores de salud (Salud física y mental) en los emplazados recientes y receptores presentan resultados que confirman las dificultades afrontadas por estos pobladores (ver Figura 3). Los niveles promedio de todas las subescalas están entre 29 y 52 puntos,³²⁷ que

³²⁶ BORGATTI, S.P., EVERETT, M.G. y L.C. FREEMAN, *Ucinet for Windows: Software for Social Network Analysis*, Harvard, MA: Analytic Technologies, Borgatti, Everett & Freeman, 2002.

³²⁷ ALONSO, J., REGIDOR, E., BARRIO, G., PRIETO, L., RODRÍGUEZ, C., & L. DE LA FUENTE, “Valores poblacionales de referencia de la versión española del Cuestionario de Salud SF-36”, en *Medicina Clínica (Barcelona)*, Volumen 111, Número 11, 1998, pp. 410-460.

denotan un regular estado de salud teniendo en cuenta que el promedio para población adulta oscila entre 68 y 79 puntos promedio

Figura 3. Subescalas salud de acuerdo al grupo de emplazados



Resulta llamativo que los emplazados recientes sólo logran alrededor de 50 puntos en la subescala de funcionamiento físico, lo cual indica que la salud en general no los limita para realizar actividades físicas como cuidado personal, subir escaleras, inclinarse, cargar peso y esfuerzos moderados e intensos. En rol físico en cambio tienen algunas limitaciones para desempeñar un trabajo u otras actividades diarias por problemas de salud, aunque esta dimensión en la práctica es sobrellevada por la presión para conseguir el sustento diario. En dimensión salud mental se observan las puntuaciones más bajas, sugiriendo que los emplazados recientes, junto con los receptores consideran que los problemas emocionales interfieren en el desempeño del trabajo o en otras actividades diarias. Esto afecta más a los receptores que a los recientes. Los promedios de Salud Física y Mental son parejos en ambos grupos, pero se observa que los emplazados recientes tienen mejores niveles de salud mental pero peor de salud física, al revés que los emplazados receptores. Estas diferencias se hacen más significativas en subescalas de Funcionamiento físico y Vitalidad (sentimiento de cansancio), lo cual indica que la Salud física general está más deteriorada en los recientes en comparación con los receptores (ver Tabla 3). Estos datos confirman la primera hipótesis con respecto a la variable tiempo y Salud Física y Mental.

Tabla 3. Diferencias en la Salud Física y Mental de los emplazados

Indicadores de salud	grupo de emplazados				F p<.001
	Recientes		receptores		
	Media	DE	media	DE	
Funcionamiento físico	53,10	4,12	48,24	3,14	0,09**
rol físico	31,50	2,67	34,0	2,23	0,53
enfermedad corporal	36,20	2,42	39,01	2,54	-0,01

salud general	46,10	2,03	46,14	2,26	-0,24
Vitalidad	44,50	2,45	41,53	1,60	0,01**
función social	37,28	2,52	34,74	2,49	1,97
rol emocional	36,90	2,07	33,28	1,77	-0,35
salud mental	49,30	2,61	49,24	2,92	0,02**
salud física general	44,15	2,86	44,02	2,85	0,08**
salud mental general	43,18	1,90	38,30	2,69	0,09**

** Significativo al nivel de $p < 0.001$

** Diferencia significativa a 0,002 y 0,03.

Redes sociales personales y tiempo de emplazamiento

Una revisión de los grafos (ver Figura 4 y 5) y de la estructura de la red personal de los emplazados recientes y los receptores permite identificar que ambos grupos presentan estructuras relacionadas con redes personales pequeñas, las cuales tienen entre 3 y 17 integrantes, y el promedio es de 8 personas por red, en las que las mujeres son mayoría (87 mujeres, 52 hombres).

Figura 4. Grafos personales y Salud Física y Mental en los receptores

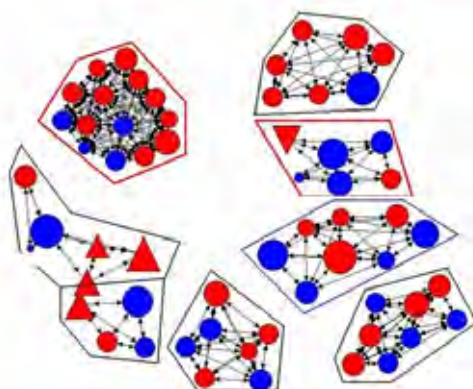
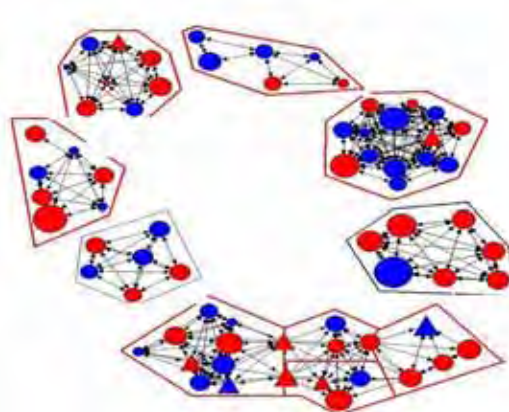


Figura 5. Grafos personales y Salud Física y Mental en emplazados recientes



Color de Nodos: Sexo (masculino: negro, femenino: gris). Forma de nodos: Vínculo fuerte: familiares o amigos; círculo; Vínculo débil: conocidos, vecinos u otros: triángulo, tamaño nodos: mayor centralidad mayor tamaño

Los vínculos débiles (vecinos o conocidos) son equivalentes en ambas poblaciones y representan la minoría de los nodos marcados como familiares o amigos (12 nodos contra 139 de familiares o amigos). Sólo en el grupo de emplazados recientes se observa cómo dos nodos de personas conocidas sirven de puente entre las redes personales de dos emplazados; y de un total de 22 sujetos, sólo 12 de ellos consideran importante mencionar a personas conocidas en su red. Con respecto a la cantidad de apoyo, en el grupo de los recientes, los conocidos brindan apoyo, mientras que en los receptores los conocidos brindan apoyo más restringido. La estructura de ambas redes (recientes/receptores) no presenta diferencias significativas en los indicadores de redes (ver Tabla 4), lo cual revela que el tiempo no parece afectar la red social personal. Con estos resultados se descarta de manera parcial la primera hipótesis presentada, en la cual se esperaba encontrar diferencias significativas en las redes de estos dos grupos, ya que sólo se han encontrado algunas diferencias en la Salud Física y Mental. La estructura se caracteriza por presentar en ambas redes lazos fuertes, donde los nodos son principalmente transmisores con relaciones mutuas, y se presentan altos niveles de cohesión por un contacto diario entre los miembros. Este contacto es asegurado en su mayoría por

miembros de la familia próxima que viven en la misma casa del entrevistado o en sus inmediaciones cercanas, de allí que los recursos solicitados a esta red son de todo tipo (afectivos, económicos, informativos, de recreación, de socialización, etc.), y su grado de reciprocidad es elevado.

Tabla 3. Diferencias en los indicadores de redes sociales personales de los emplazados

indicadores de redes sociales	grupo de emplazados				F p<.001
	Recientes		receptores		
	Media	DE	media	DE	
densidad promedio	3,10	0,12	8,24	2,14	0,039**
centralidad promedio	36,50	8,67	24,02	2,23	0,053**
cercanía promedio %	76,10	8,26	91,51	19,54	0,015**
centralización outd %	16,50	9,73	26,94	12,56	-0,79
centralización ind %	24,80	12,95	19,94	10,10	0,031**

** Significativo

Relaciones entre capital social incorporado en las redes sociales y Salud Física y Mental

La segunda hipótesis se orientaba a establecer las relaciones entre indicadores de capital social incorporado en redes y Salud Física y Mental en ambos grupos. Los resultados indican que en los sujetos de esta investigación se observan relaciones significativas entre estas dos variables, a nivel de la densidad promedio que es mayor en los receptores, con menor centralidad y mayor cercanía. Por otra parte la cercanía o proximidad correlaciona negativamente con la centralización y la intermediación. Es decir, a medida que la proximidad aumenta entre los nodos, las distancias entre ellos disminuyen. Las relaciones significativas entre estas variables constituyen un resultado relativo dado que se requieren estudios con mayor número de sujetos y variedad de indicadores para cada variable, ya que se han utilizado promedios de las propiedades estructurales en las redes sociales personales, así como indicadores subjetivos de Salud Física y Mental en Salud.

Al observar en los grafos la Salud Física y Mental de cada uno de los encuestados (ver Figuras 3 y 4), se percibe que los recientes presentan los niveles más altos de Salud Mental, pero bajos en Salud Física. Estos datos apoyan la hipótesis de que las personas que llegan (con menos de cuatro meses) tienen mejores indicadores de Salud Mental que aquellos que han pasado más de dos años en el lugar de emplazamiento. Esto puede referirse a los cambios en la relación del capital social y el control percibido sobre las decisiones vitales. En un contexto de gran pobreza y altas demandas, los contactos entre amigos se tornan más irregulares y comportan menos apoyo significativo, lo cual empeora los niveles de salud mental, especialmente en los hombres adultos.

Tabla 5. Regresión logística de acuerdo a variables de capital social evaluadas no ajustadas y ajustadas por género, edad, nivel educacional y enfermedad crónica, respectivamente

Outcome: Problema de salud mental	Beta	E.S	Valor p	OR	Intervalo confianza 95%	
					Inferior	Superior
VARIABLES DE AJUSTE						
Género						
1=Hombre (Referencial)	0,658	0,233	0,005	1,930	1,223	3,048
2=Mujer						

Edad (años)	0,004	0,008	0,569	1,004	0,989	1,020
Nivel educacional (Años estudio)	-0,082	0,030	0,006	0,921	0,869	0,976
Presencia enfermedad crónica 0=No (Referencial)1=Sí	0,943	0,236	0,000	2,568	1,617	4,080
VARIABLES DE CAPITAL SOCIAL	¿Cómo define nivel de participación comunidad en este emplazamiento? 1=Muy Bajo a 5=Muy Alto					
Sin Ajuste -	0,079	0,117	0,5	0,924	0,736	1,162
Con Ajuste	-0,090	0,124	0,469	0,914	0,717	1,166
	En caso de una emergencia, por ejemplo, un terremoto o una inundación					
	¿Qué tan probable la gente trabajará junta para resolver los problemas?					
	1=Muy Bajo a 5=Muy Alto					
Sin Ajuste	0,033	0,091	0,719	1,033	0,865	1,235
Con Ajuste	0,022	0,095	0,815	1,023	0,849	1,232
	Diría Ud. que confía en...					
	1= No puede confiar en la gente a 5= La mayoría de la gente					
Sin Ajuste	-0,049	0,118	0,679	0,952	0,756	1,199
Con Ajuste	-0,006	0,122	0,964	0,944	0,783	1,263
	Califique su confianza (¿Cuánto confía?) en los vecinos de su cuadra					
	(de 1 a 7, siendo 1 el más desconfiado y 7 el más confiado)					
Sin Ajuste	-0,075	0,055	0,176	0,928	0,833	1,034
Con Ajuste	-0,063	0,059	0,285	0,939	0,837	1,054
	Califique su confianza en organizaciones locales no religiosas					
	(en promedio) (de 1 a 7, siendo 1 el más desconfiado y 7 el más confiado)					
Sin Ajuste	-0,031	0,056	0,583	0,970	0,870	1,082
Con Ajuste	-0,027	0,058	0,647	0,974	0,869	1,091
	Califique su confianza en organizaciones locales religiosas					
	(en promedio) (de 1 a 7, siendo 1 el más desconfiado y 7 el más confiado)					
Sin Ajuste	0,084	0,050	0,093	1,088	0,986	1,200
Con Ajuste	0,074	0,053	0,161	1,076	0,971	1,193
	¿Diría Ud. que es un lugar donde los vecinos se preocupan unos de otros?					
	1= Muy en Desacuerdo a 5=Muy de Acuerdo					
Sin Ajuste	-0,099	0,098	0,313	0,906	0,748	1,098
Con Ajuste	-0,120	0,103	0,246	0,887	0,724	1,086
	En el caso en que usted o alguno de los miembros de su familia se enfermara, ¿cree que hay vecinos/as que la/lo ayudarían voluntariamente?					
	1= Muy en Desacuerdo a 5=Muy de Acuerdo					
Sin Ajuste	0,080	0,090	0,371	1,084	0,909	1,292
Con Ajuste	0,064	0,094	0,494	1,066	0,887	1,282
	Si se le cayera su billetera y alguien la viera, piensa que se la devolvería?					
	1= Muy en Desacuerdo a 5=Muy de Acuerdo					
Sin Ajuste	-0,457	0,137	0,001	0,633	0,484	0,828
Con Ajuste	-0,467	0,144	0,001	0,627	0,473	0,831
	Nota: Se evalúa la pregunta anterior, dicotomizando las respuestas, asumiéndose como variable categórica.					
	Si se le cayera su billetera y alguien la viera, piensa que se la devolvería?					
	0= En desacuerdo / Muy en desacuerdo / Ni acuerdo ni en					

	desacuerdo (más o Menos) (Referencial) 1=De Acuerdo /Muy de Acuerdo					
Sin Ajuste	-1,360	0,551	0,014	0,257	0,087	0,755
Con Ajuste	-1,477	0,588	0,012	0,228	0,072	0,723

Nota: En negrilla los valores p significativos, menores a 0,05.

Discusión

Esta investigación trató de responder varias preguntas. La primera fue identificar los tipos de lazos predominantes en la población emplazada, y de acuerdo con los grafos se observa predominancia de vínculos fuertes tal como lo indica la teoría de Matthew y Pamela Granovetter³²⁸ para poblaciones en contextos de vulnerabilidad. La siguiente pregunta buscaba determinar la diferencia entre indicadores de capital social incorporado en las redes sociales personales y la Salud Física y Mental entre los grupos de emplazados de acuerdo con el tiempo de llegada y permanencia en el emplazamiento. Se esperaba encontrar diferencias significativas entre ambos, en particular a favor del grupo reciente. Los resultados prueban de manera parcial que la dimensión de salud física es percibida significativamente más deteriorada por los emplazados recientes, a diferencia de la dimensión salud mental que es percibida como peor por los que llevan más de dos años en el emplazamiento. Esto sugiere que el tiempo pasado en el emplazamiento afecta la salud mental de los emplazados. La última pregunta buscaba establecer la relación entre los indicadores de capital social incorporado en las redes sociales personales de los emplazados y sus indicadores de Salud Física y Mental. Se esperaba encontrar una respuesta que mostrara al menos que los altos niveles de densidad se relacionarían con bajos niveles de Salud Física y Mental. En este aspecto, la red social personal (densidad, centralidad, cercanía) tiene una relación significativa con las condiciones de vida objetivas y la satisfacción subjetiva en las dimensiones de la salud física y mental de los emplazados que participaron en el estudio.

Si bien los resultados no son concluyentes, en parte por las características propias de la metodología del estudio –en parte por las condiciones del terreno–, consideramos que arrojan algunas luces sobre la dinámica de las redes sociales y la Salud Física y Mental de las personas en estos contextos difíciles, en los cuales los emplazados además de enfrentar la pobreza deben cargar a costas con un pasado que puede ser para la mayoría traumático, y tratar de ver con optimismo el futuro, en medio de una red de familiares y amigos que están padeciendo consecuencias similares, y que por lo tanto no son la mejor ayuda que les permitirá establecer puentes para acceder a informaciones útiles sobre recursos de diferente índole.

Las dificultades en la construcción de comunidad tienen su origen, entre otros factores, en la desconfianza que existe entre las personas emplazadas, así como en los conflictos que se generan en ambos grupos por la administración de los recursos que reciben. Estos resultados están mostrando lo *encapsulados* que están en su comunidad y la necesidad de establecer puentes que les permitan entrar en contacto con otros recursos aún poco accesibles. Sin embargo, la desconfianza que se ha tejido y alimentado entre los habitantes bloquea este tipo de intercambios. No hay duda que esto dificulta el establecimiento y fortalecimiento de las redes de apoyo, que son un factor clave para lograr comunicarse adecuadamente con la

³²⁸ GRANOVETTER, M., y P. GRANOVETTER, *Bridge Conventions in Depth*, Master Point Press, 2003, p. 296.

comunidad receptora. Es un problema mayor en la medida en que el establecimiento de una red interpersonal es uno de los más críticos y difíciles problemas que enfrenta una persona emplazada que acaba de llegar, conjuntamente con la búsqueda de alimento y refugio. Además, las características de la red de apoyo tendrán una influencia fundamental en el desarrollo de su habilidad para comunicarse con la sociedad receptora. En sí, las estrategias de integración no siempre funcionan adecuadamente, pero es necesario que pasen a su rol principal en el apoyo a la construcción de comunidad. Esto será un paso que deberá ser fomentado por los organismos de apoyo social (Gobierno y ONG), en la medida que se hace visible y persiste en el tiempo el recurso a los lazos fuertes (familia y amigos), que brindan sobre todo apoyo afectivo, pero aún en este caso es necesario cuestionarse qué tan efectivo está siendo para preservar la Salud Física y Mental de los emplazados.

En general, se considera que recurrir a los lazos fuertes sería una respuesta de los pobres e inseguros a la presión de la carencia económica, y por medio del vínculo familiar y de sangre, unido a la reciprocidad, se facilitaría la adaptación a los contextos hostiles. La concentración en estos lazos tiende a construir redes encapsuladas, con pocas conexiones entre sí, lo cual perpetúa la pobreza. Esto disminuye la posibilidad de puentes con otras redes que brindarían mayores oportunidades para mejorar las condiciones económicas. Este efecto perverso es visible cuando el agrupamiento obedece más a decisiones de gobiernos locales tomadas en la urgencia.

Bibliografía

- ABELLO LLANOS, R., MADARIAGA OROZCO, C. & O. HOYOS DE LOS RÍOS, “Redes sociales como mecanismo de supervivencia: Un estudio de casos en sectores de extrema pobreza”, en *Revista Latinoamericana de Psicología*, Volumen 29, Año 1997, pp. 115-137.
- ABRIL, V. J., “Apoyo social y animo depresivo en poblaciones de alto riesgo Social support and depression in high risk populations”, en *Revista de Psicología Social*, Volumen 13, Número 3, 1998, pp. 347-357.
- ADASZKO, D. y B. MUSANTE, “Aportes empíricos para la comprensión del fenómeno de la segregación socio residencial en la Argentina: 2004 – 2009”, en SALVIA, A. (coordinador), *Deudas Sociales en la Argentina post-reformas. Algo más que una pobreza de ingresos*, Buenos Aires: Editorial Biblos, 2012.
- ALONSO, J., REGIDOR, E., BARRIO, G., PRIETO, L., RODRÍGUEZ, C., & L. DE LA FUENTE, “Valores poblacionales de referencia de la versión española del Cuestionario de Salud SF-36”, en *Medicina Clínica (Barcelona)*, Volumen 111, Número 11, 1998, pp. 410-460.
- ATRIA, R., “Capital social: concepto, dimensiones y estrategias para su desarrollo”, en ATRIA, R., SILES, M., ARRIAGADA, I., ROBISON, L. J., y S. WHITEFORD (Compiladores), *Capital social y reducción de la pobreza en América Latina y el Caribe: en busca de un nuevo paradigma*, Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Universidad del Estado de Michigan, 2001.
- BAIN, K. y N. HICKS, en *Building social capital and reaching out to excluded groups: The challenge of partnerships*. Paper presented at CELAM meeting on The Struggle Against Poverty Towards the Turn of the Millenium, Washington D.C., 1998.
- BORGATTI, S.P., EVERETT, M.G. y L.C. FREEMAN, *Ucinet for Windows: Software for Social Network Analysis*, Harvard, MA: Analytic Technologies, Borgatti, Everett & Freeman, 2002.

BURGOS, S., KOIFMAN, R. J., MONTAÑO ESPINOZA, R., & J. ATRIA CURI, “Tipologías residenciales en comunidades chilenas en condiciones de precariedad habitacional”, en *Revista Panamericana de Salud Pública*, Volumen 29, Número 1, 2011, pp. 32-40.

BUSSO, M., CERIMEDO, F. y M. CICOWI, *Pobreza, crecimiento y desigualdad: Descifrando la última década en Argentina. Documento de Trabajo N° 21*, CEDLAS, Universidad de La Plata, 2005.

CARNEVALI LOBO, N. C., & A. L. TRUJILLO ROJAS, “La acción colectiva en los emplazamientos informales para la transformación del hábitat”, en *Provincia*, Volumen 23, 2010, pp. 11-31.

CLICHEVSKY, N., *Pobreza y políticas urbano-ambientales en la Argentina*, Santiago de Chile: CEPAL-ECLAC. División de Medio Ambiente y Emplazamientos Humanos. Documento N° 49, 2002.

CRAVINO, M. C., *Los mil barrios (in)formales. Aportes para la construcción de un observatorio del hábitat popular del Área Metropolitana de Buenos Aires*, Buenos Aires: UNGS Libros de la Universidad, 2008.

GRANOVETTER, M. S., “The strength of weak ties”, en *American Journal of Sociology*, Volumen 7, Número 6, 1973, pp. 1360 - 1380.

GRANOVETTER, M., y P. GRANOVETTER, *Bridge Conventions in Depth*, Master Point Press, 2003.

GROOTAERT, C., NARAYAN, D., NYHAN-JONES, V., y M. WOOLCOCK, “Cuestionario Integrado para la Evaluación del Capital Social. Banco Mundial”, Washington, 2001, <<http://preval.org/files/00420.pdf>. Consultado el 12/03/2013>. [Consulta: 16 de agosto de 2013].

LUCERO, P., MIKKELSEN, P., SABUDA, F., ARES, S., AVENI, S., y A. ONDARTZ, “Salud Física y Mental y espacio: una mirada geográfica desde el territorio local”, en *Hologramática*, Facultad de Ciencias Sociales-UNLZ, Año IV, 7, Volumen VI, 2007, pp. 99-125.

MAC DONALD, J., *Pobreza y precariedad del hábitat en ciudades de América Latina y el Caribe*. Publicación N° 38; LC/L.2214-P. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe; 2004.

SÁNCHEZ, S. I., “Acciones de resiliencia frente a las políticas habitacionales en la ciudad de Buenos Aires, Argentina: las organizaciones sociales, las instituciones y los desalojos masivos”, en *Territorios*, Volumen 28, Año 2013, pp. 79-104.

SEPÚLVEDA, D. M. y L. S. ÁLVAREZ, “Social exclusion and quality of life related to health in people from 25 to 60 years old living in the northeast zone”, en *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, Medellín, Volumen 30, Número 1, 2011, pp. 45-56.

THOMASZ, A. G., “Debajo de la alfombra de los barrios del sur: Derecho a la ciudad o nuevas formas de higienismo”, en *Intersecciones antropológicas*, Volumen 11, Número 1, 2010, pp. 15-27.

VELÁZQUEZ, G. y S. GÓMEZ LENDE, “Población y Salud Física y Mental en la Argentina (1991-2001). La fragmentación de la sociedad y el territorio”, en VELÁZQUEZ, G. y S. GÓMEZ LENDE (autores/compiladores), *Desigualdad y Salud Física y Mental en la Argentina (1991-2001). Aportes empíricos y metodológicos*, Tandil: CIG-UNCPBA, 2005, pp. 199-239.

WILKIS, A., y F. PARTENIO, “Dinero y obligaciones generalizadas: las mujeres de sectores populares frente a las circulaciones monetarias de redes políticas y familiares”, en *La ventana. Revista de estudios de género*, Volumen 4, Número 32, 2010, pp. 177-213.

ZICCARDI, A., “Las ciudades y la cuestión social”, en ZICCARDI, A., *Pobreza, desigualdad social y ciudadanía. Los límites de las políticas sociales en América Latina*, Buenos Aires: CLACSO, 2002, pp. 85-126.

La perspectiva fenomenológica de cara al no-sentido

Martín Ricardo Pallares
Facultad de Psicología
Universidad de Buenos Aires

Grupo de Investigación: Proyecto Ubacyt Código 20020100101039 “Hechos y valores, historias y narrativas. La perspectiva hermenéutica en el campo *psi*”. Directora: María Lucrecia Rovaletti.

Resumen

Se tomará como punto de partida la idea de acedia como figura tutelar de las *paradepresiones*, trabajado por Charbonneau y Legrand.³²⁹ Estos autores designan a las *paradepresiones* como *constelaciones* infrasomáticos de sentimientos psíquicos y corporales de lasitud, desaliento y de inanidad ante las cosas.

A su vez, la propuesta de Theunissen³³⁰ nos permite realizar un regreso arqueológico, ya que analiza los conceptos de melancolía antigua y de acedia medieval en la medida que pueden constituir *anteproyectos de la modernidad*. Para este autor, la apertura que nos otorgan los estados afectivos en Heidegger continúa de algún modo la tradición de la acedia, pero dejando de lado a Dios y atribuyendo todo el peso al mundo, hacia el cual el hombre se siente arrojado.

De este modo, el pensamiento de Martin Heidegger servirá de herramienta principal para reconocer la concepción acerca de *Befindlichkeit* (disposición afectiva) y la relación que existiría con la acedia. Se tomará el desarrollo de la disposición afectiva en torno a dos de sus obras: *Ser y Tiempo*³³¹ y *Los conceptos fundamentales de la metafísica: Mundo, Finitud, Soledad*.³³²

Por un lado, en *Ser y Tiempo*, de 1927, el autor expone tres caracteres ontológicos de la disposición afectiva del *Dasein*, como ser: la apertura a su condición de arrojado, la apertura del estar-en-el-mundo en su totalidad y por último, su carácter aperiente.

En la segunda obra, que surge a partir de su curso de 1929-1930, plantea entonces el análisis en profundidad del *aburrimiento*. Este estado de ánimo es vinculado al vacío, como algo que la modernidad precisamente rehúsa tratar, por lo cual deviene aborrecimiento, como señala su etimología latina.

Así, este trabajo se encaminaría a reactualizar el concepto de acedia como disposición afectiva, como determinación constitutiva del ser-ahí que lo revela de manera diferente cada vez. Siendo el “como” ante el “que” del ser-ahí, en el posicionamiento frente al comprenderse, que serviría de subterfugio ante la angustia de ser-para-la-muerte. La mirada propuesta desde una psicología de perspectiva antropológica³³³ - fenomenológica³³⁴ nos permitirá entender que: la acedia quedaría del lado del aburrimiento como determinación, con la diferencia que la acedia no despierte al *Dasein* en un estado de ánimo de pérdida de sentido

³²⁹ CHARBONNEAU, G. y J. M. LEGRAND, *Dépressions et paradépressions*, Paris: Le Cercle Herméneutique, 2003.

³³⁰ THEUNISSEN, M., *Anteproyecto de modernidad: antigua melancolía y acedia de la Edad Media*, Valencia: Colección Náyade, 2005.

³³¹ HEIDEGGER, M., *Ser y Tiempo*, Santiago de Chile: Universitaria, 2005.

³³² HEIDEGGER, M., *Los conceptos fundamentales de la metafísica: mundo, finitud, soledad*, Madrid: Alianza, 2007.

³³³ DÖRR ZEGERS, O., *Psiquiatría Antropológica; contribuciones a una Psiquiatría de orientación fenomenológica-antropológica*, Chile: Editorial Universitaria, 1997.

³³⁴ BINSWANGER, L., *Artículos y conferencias escogidas*, Madrid: Gredos, 1973.

como en el aburrimiento, sino que se volvería un no-sentido, un blanco, una ausencia de sentido.

Palabras clave: acedia - disposición afectiva - aburrimiento - fenomenología

Introducción

En el intento de fundamentar que la filosofía descansa y se impulsa desde un temple, Heidegger en *Los conceptos fundamentales de la metafísica. Mundo, finitud, soledad* enuncia, que la captación de los conceptos y su rigor conceptual no es tal, si antes no nos encontramos arrebatados por lo que ellos deben captar. Explicita que este arrebato, su suscitar y sembrar, es la ocupación fundamental de la filosofía y procede de un temple de ánimo fundamental y pertenece a él.

“La filosofía sucede en cada caso en un temple de ánimo fundamental”.³³⁵

Primeramente desde *Ser y Tiempo*, Heidegger distingue, que no se podría establecer una ubicación interna, ni tampoco externa del temple; siquiera hace una psicología de los estados de ánimo. Lo que muestra, con el término disposición afectiva [*Befindlichkeit*]³³⁶ es que se abre un espacio, una atmósfera en la que nos sumergimos y por la que quedamos determinados.

Tanto la disposición afectiva como el comprender y el discurso caracterizan, para el alemán, la actividad del Dasein en el estar-en-el-mundo, donde la existencia implica la medida de un ser de posibilidades abierto al acontecer. Si se mantiene la vista en que el modo de ser del Dasein es la existencia, la relación de ser en la cual a este ente le va su ser *por* y *con* su ser, entonces indefectiblemente la comprensión (por su ser) tendrá que ser pensada a partir de la disposición afectiva (con su ser). Esta enfatización señala que ambos modos de apertura son formas constitutivas y co-originarias³³⁷.

Será pues que *Befindlichkeit* debe entenderse como un existencial fundamental que manifiesta el modo “cómo uno está y cómo a uno le va”, poniendo al Dasein en su “Ahí”.³³⁸ Lo remarcable y puesto a descubierto es que el Dasein se encuentra consigo mismo en sus estados de ánimo [*Stimmung*], dando un estar abierto al ser de las cosas, a los otros y a sí mismo.

Estructura de la *Befindlichkeit*

Puntualizando lo anterior, y siguiendo la obra capital de Martin Heidegger, se pueden identificar tres caracteres ontológicos esenciales que definen la estructura de la disposición afectiva:

I) “(...) la disposición afectiva abre al Dasein en su condición de arrojado, y lo hace inmediata y regularmente en la forma de una aversión esquivadora”.³³⁹

335 HEIDEGGER, M., *Op. Cit.*, supra, nota 4, p. 30.

336 El término *Befindlichkeit* que traduce el español José Gaos como encontrarse es tomado por Jorge Eduardo Rivera como disposición afectiva. Por otra parte, *Stimmung* fue traducido por este último, como estados de ánimo; *Gestimmtsein* como temple anímico y *Gestimmtheit* como temple de ánimo. José Gaos utiliza la traducción de temple para *Stimmung*, sentimientos para *Stimmungen* y estados de ánimo para *Gestimmsein* o *Gestimmtheit*.

337 HEIDEGGER, M., *Op. Cit.*, supra, nota 3, p. 157.

338 *Ibidem*, p. 159.

339 *Ibidem*, p. 160.

En este primer resorte de la estructura de la *Befindlichkeit* se puede anotar que la determinación existencial del Dasein, su condición de arrojado, es abierta en la disposición afectiva. Por otro lado, el cambio constante de un estado anímico a otro, o sea, la *indeterminación afectiva*³⁴⁰, que puede ser persistente, monótona y descolorida, hace que el ser del ahí [*Das Sein des Da*] se vuelva tedioso y se manifieste como carga. Asimismo, el Dasein es el ahí [*Da*] del ser [*sein*], por lo tanto el carácter de ser del Dasein que se presenta como carga es el *que es*, la condición de arrojado [*Geworfenheit*] de este ente en su ahí. De este modo, en el *cómo uno está*, se revela el carácter de carga del Dasein, o sea, se revela que el hombre está entregado, transpropiado al ex-sistir [*Da-sein*].

Desde el punto de vista ontológico, el estado de ánimo es un originario modo de ser del Dasein, en el que éste queda abierto, antes de todo conocer y querer. Ésta anticipación del estado de ánimo sobreviene al Dasein, irrumpe, emerge como forma-de-estar-en-el-mundo, no ya desde un adentro o un afuera.

Para conceptualizar: la *aperturidad* que se trabaja en este punto, tiene como particularidad que el Dasein siempre se encuentra consigo mismo en sus estados de ánimo. Sin embargo ese encontrarse, el encontrarse afectivamente dispuesto, no en la forma de autopercepción, sino como ente que está entregado a su ser, permite que el Dasein quede entregado también al *factum* de que ya siempre ha debido encontrarse. Entonces, la ambigüedad del encontrarse ya siempre sido, incluye la responsabilidad y por ende una carga. Será pues, que el Dasein quede abierto por la disposición afectiva para sí mismo, para su condición de arrojado, al modo de un huir, de una aversión que intenta esquivar dicha condición.

Ya en esto se puede observar que la disposición afectiva lejos está de poder concebirse como un examen de un estado psicológico. Inclusive, el carácter de aprehensión reflexiva, la constatación de las vivencias, sólo es posible porque el Ahí ya ha sido abierto por la disposición afectiva (apertura de la condición de arrojado).

De esta manera se puede dar por lugar al segundo carácter esencial.

II) “La disposición afectiva es un modo existencial fundamental de la aperturidad cooriginaria del mundo, la coexistencia y la existencia, ya que esta misma es esencialmente un estar-en-el-mundo”³⁴¹.

En éste, es el estado de ánimo el que abre el Ahí de modo originario o lo cierra de manera obstinada. El abandono o la entrega al mundo de las ocupaciones será un ejemplo que marca el acaecer de una indisposición afectiva (*Verstimmung*, mal humor) que sobreviene al Dasein y lo extravía de su ocuparse (*Besorgen*).

De esta manera queda conformado el segundo carácter enunciado: la apertura o el cierre del Ahí del Dasein está íntimamente ligado a un estado de ánimo. Que el estado de ánimo sobrevenga significará que el Dasein en cuanto estado de ánimo es una forma del estar-en-el-mundo. El estado de ánimo abre el estar-en-el-mundo en su totalidad y hace posible un tender hacia... descartando la idea de que la *Befindlichkeit* sea un estado interior que se exterioriza maquillando el entorno circundante.

340Según traduce Jorge Rivera en HEIDEGGER, M., *Ser y Tiempo*, Santiago de Chile: Universitaria, 2005, p. 117.

341 *Ibidem*, p. 161.

III) “En la disposición afectiva se da existencialmente un aperiente estar consignado al mundo desde el cual puede comparecer lo que nos concierne”.³⁴²

Para el último carácter, el autor explica que esta tercera determinación esencial contribuye a una comprensión más honda de la mundaneidad del mundo.

Pasando revista de lo anteriormente dicho, se puede advertir que los entes comparecen en el mundo —el cual ya se presenta anticipadamente abierto— donde su co-constitución se posibilita por la acción de la disposición afectiva. Se agrega ahora que el dejar comparecer de los entes mantiene vinculación primaria con la *circumspección (Umsicht)*. Este término, para Heidegger, indica el hecho de mirar alrededor, de abarcar con la mirada el horizonte inmediato, de moverse en un ámbito de acción próximo y familiar y, por supuesto, de mostrar cierto interés por ese horizonte en que el Dasein se ocupa de las cosas y se preocupa por los otros que comparecen en él.³⁴³

Será entonces que al denominar circumspección se ponen de relieve dos acepciones que confluyen: por un lado se establecería un contacto con el mundo circundante desde un modo intuitivo (antepredicativo) y por el otro, de modo práctico (el de ser de cuidado).

Porque una cosa es estar inmerso en las diferentes actividades del mundo (*Hingabe*) y otra contemplarlas desde la mirada distante y distanciadora de la reflexión (*Hinsicht*). La disposición afectiva designa el modo primario de existencia del ser en el que el Dasein se entrega constantemente al mundo y se deja afectar por él y en cierta forma se esquivo a sí mismo.

Por otro lado, el desarrollo en este punto puede prolongarse si se tiene en cuenta la noción de *estar a la mano (Zuhandenheit)*³⁴⁴ que es el modo de ser del útil (*Zeug*) que comparece en el mundo circundante del que se ocupa el Dasein. De tal manera, dirá Heidegger que, lo útil o lo posiblemente a la mano, puede mostrar su inservibilidad, su resistencia y amenaza, ya que el *estar-en* se halla previamente determinado en su estructura existencial. La afectación por lo que comparece dentro del mundo se funda en la disposición afectiva y por lo tanto, abierto el mundo, de manera amenazante. Lo que se llama aquí afectación, lo que acompaña al trato con las cosas cotidianas, no es un sentir por el efecto del útil, más bien debe entenderse como un vivenciar que está primeramente bosquejado por el estar-en-el-mundo en disposición afectiva.

Temple de ánimo fundamental (el aburrimiento)

Desde el análisis de la estructura de la *Befindlichkeit* expuesta en *Ser y tiempo* se pudo establecer la afectación que acontece al Dasein, su apertura al mundo, a partir del vivenciar un estado afectivo. Ahora, se intentará contrastar la idea del temple como estado de la mencionada aperturidad co-originaria del mundo, a partir de otro texto del maestro alemán. Se tomará entonces como brújula hermenéutica, el curso del semestre invernal de 1929/1930, editado bajo el título de *Los conceptos fundamentales de la metafísica: mundo, finitud, soledad*.

342 *Ibidem*, p. 162.

343 El término *Umsicht* se distingue así de *Hinsicht* o *Hinsehen*: Estos últimos remiten principalmente a la mirada contemplativa, al modo teórico y abstracto que se tiene al ver una cosa para fijar su contenido.

344 «Heidegger crea el neologismo *Zuhandenheit* para expresar el modo de ser de aquello con lo cual nos las habemos en el uso cotidiano, un modo de ser que se caracteriza particularmente por no llamar la atención y por no mostrarse como enfrentado a nuestro propio ser. Lo *Zuhandenes* es lo que “traemos entre manos”, casi sin advertirlo y sin ninguna objetivación». RIVERA, J., “Notas del traductor”, en HEIDEGGER, M., *Ser y Tiempo*, Santiago de Chile: Universitaria, 2005, p. Nota * de la p. 97., pp. 467.

En el mencionado curso, se retoma el problema de la disposición afectiva desde la comprensión del estado de ánimo (*Stimmung*). Allí se presenta la cuestión de que si es correcto *constatar* un temple de ánimo.³⁴⁵

Ya se había comentado más arriba que la disposición afectiva estaba lejos de ser el examen de un estado psicológico. En esta ocasión, Heidegger hace una distinción entre un temple de ánimo superficial y otro fundamental. En el primer nivel pueden mencionarse aquellos sentimientos susceptibles de alguna oscura y peculiar manera de constatación por parte del sujeto. Un ejemplo será aquellos momentos donde se puede establecer algún sentimiento de gozo, tristeza, enojo, etc. Por ejemplo, aquí puede ubicarse el estado pasajero frente a una situación determinada donde surge la alegría, y puede, ciertamente, haber una constatación objetiva del temple de ánimo. En ese momento y no en otro; en tales circunstancias y no en otras, el sentimiento es así. De esta manera, se puede decir momentáneamente que existe algo así como una constatación bastante peculiar de los temples de ánimo que no se mueve al mismo nivel de los objetos dados.

En el segundo nivel, el escenario es otro: aquello que quiere establecerse como temple de ánimo fundamental carece de la particularidad de poseer la característica de lo que Heidegger llama constatación objetiva, ya que él la considera una empresa dudosa; más aún, imposible.

Esta constatabilidad imposible de los temples de ánimo fundamentales marca que el registro que se presenta en este nivel de profundización no puede equipararse al análisis de un objeto. En otras palabras, sería entonces imposible hacer coincidir a los temples de ánimo fundamentales al nivel de un objeto. Ya no serán equiparables a entes subsistentes observables susceptibles de constatación; más allá de que de alguna extraña manera, exista algo así como una constatabilidad de ciertos temples de ánimo no profundos.

Debido a este suelo resbaladizo de la comprobación objetiva, no se podría acertar a los rasgos esenciales de los estados afectivos fundamentales. Será por ello oportuno seguir el análisis propuesto por Heidegger, esquivar este problema y abrir el interrogante sobre el despertar un temple de ánimo fundamental, que lo define como *un hacer que se despierte lo que se duerme*.

Despertar lo que se duerme

El despertar temples de ánimo es un modo de aprehender el Dasein, y la posibilidad de encuentro con la existencia sólo será posible en medio de cierto temple fundamental. La disposición afectiva brindará la posibilidad de la captación a-temática del ser. En otras palabras, el trato del ente con su comprensión ocurriría de modo permanente en el Dasein, ya que no es posible la captación de manera absoluta de la totalidad de lo ente, sino que lo más cotidiano es encontrarse en medio de ello.³⁴⁶

Siguiendo el texto trabajado en este punto, el filósofo caracteriza lo que considera un temple de ánimo fundamental. Es decir, que toma al tedio o aburrimiento como temple para marcar

345 «Lo que en el orden ontológico designamos con el término de disposición afectiva [Befindlichkeit] es ónticamente lo más conocido y cotidiano: el estado de ánimo, el temple anímico». HEIDEGGER, M., *Op. Cit.*, supra, nota 3, p. 158.

346 «...los temples de ánimo son el “presupuesto” y el “medio” del pensar y el actuar. Eso significa que se remontan más originalmente en nuestra esencia, que sólo en ellos nos alcanzamos a nosotros mismos: como un ser-ahí». HEIDEGGER, M., *Op. Cit.*, supra, nota 4, p. 99.

las coordenadas de su análisis. Pero lo que se encuentra en primer orden explicitado es que no parte del aburrimiento sino de la *aburribilidad* como aquello que constituye a lo aburrido en lo que es cuando está aburriendo.³⁴⁷

Cuando Heidegger ubica el *uno se aburre* (*es ist einem langweilig*), nos acerca al aburrimiento más profundo³⁴⁸, el más esencial, el cual tiene en sí mismo el carácter de que revela qué sucede con el Dasein, tiene un el carácter de hacer manifiesto algo.

(...) ahora tenemos el estar forzados a un escuchar, un estar forzados en el sentido de la coerción que todo lo auténtico tiene en la existencia (...)³⁴⁹

Este aburrimiento no sorprende súbitamente sin que alguna situación concreta lo movilice. Entonces, lo que nos rodea deviene indiferente, tanto más cuando nos sentimos incapaces de hacer nada: no el ente en particular —*un objeto*—, sino el ente en su totalidad —*el ser*— se nos muestra rehusándose, y de golpe, adviene indiferente.

En efecto, ahora la posibilidad de experimentar el ser se presenta negativamente: el Dasein queda colocado ante el ser que le rehúsa, al que sin embargo no puede dejar de referirse pues tiene que proyectar su propia existencia.

En el *es ist einem langeweiling* (uno se aburre) no hay pasatiempo correspondiente, es más, no es que el pasatiempo falta, sino que no es autorizado en absoluto. Esto supone comprender la supremacía de este aburrimiento y consecuentemente guarda relación con la libertad, porque el *uno se aburre* ubica en medio de un ámbito donde ya no tiene poder el sujeto.

Resumiendo hasta aquí, el aburrimiento simplemente sobreviene de golpe: no hay pasatiempo, el mundo se ha vuelto indiferente y el sujeto desaparece en ese “uno” haciéndose un nadie indiferente. Del mismo modo, el tiempo nos es indiferente, ya no hay un pasado, un presente, un futuro, sino una unidad temporal inarticulada.

En este aburrimiento, el tiempo empuja a la existencia a su anulamiento. Así pues, esta fuerza anuladora propia del tiempo, que nos es indiferente, es lo que deniega, pero a su vez, apelando a lo que manifiesta, es indispensable para que la existencia, conforme a sus posibilidades, sea aquello que puede ser y en el modo como puede serlo.

Habiendo incluido la noción temporal se puede establecer un tercer movimiento y dar un significado más esencial a la palabra aburrimiento: literalmente es largo rato (*lange Weile*), donde el rato se hace más largo y se anuncian posibilidades que yacen adormecidas. Precisamente en ese alargamiento del tiempo se pierde la agudeza del instante a la vez que aumentan las opciones de lo posible.

Porque a la existencia tiene que serle eminente el instante, ya que es allí donde puede conseguirse la posibilidad propia y asumirse en cuanto tal. Este anulamiento sólo puede ser

347 Se distingue en la traducción, la diferencia entre *Langeweile* (aburrimiento) y *Langweiligkeit* (aburribilidad). RIVERA, J., “Notas del traductor”, en HEIDEGGER, M., *Op. Cit.*, supra, nota 4, p. 116.

348 En los conceptos fundamentales de la metafísica, Heidegger, plantea tres modos de aburrimiento. El primero atañe a que *algo aburra* (*Das Gelangtweiltwerden von etwas*) y el segundo a *aburrirse por algo* (*Das Sichlangweilen bei etwas*). Estas dos primeras formas, aclara, que son sólo variaciones. Por tanto, a los fines de este trabajo, se incluyó en el cuerpo del texto sólo el análisis de la tercera forma.

349 HEIDEGGER, M., *Op. Cit.*, supra, nota 4, p. 178.

quebrado por el instante en la medida que es una posibilidad propia del tiempo: un instante que no es un simple ahora, sino un destello de la mirada en las tres dimensiones temporales.

Heidegger, ante el escamoteo del aburrimiento propio de la época moderna, contrapone una verdadera inmersión en ese vacío a través del aburrimiento. Dado que el hombre “(...) tiene que echarse en cada caso la existencia a las espaldas (...) el hombre tiene que asumir [la existencia] expresamente”.³⁵⁰

Acedia³⁵¹, estados afectivos y paradespresiones

Michael Theunissen³⁵² en su trabajo histórico-filosófico encuentra anteproyectos de modernidad a partir de la acedia medieval y la melancolía antigua. En el recorrido arqueológico que emprende ubicará a Santo Tomás de Aquino, como aquel que muestra a la acedia en su completa dimensión, a saber: como una experiencia negativa de Dios. Esta experiencia se fundamenta en la libertad del hombre como consecuencia de una autoculpable superficialidad respecto a la interpretación de Dios.

En esta concepción de la acedia expuesta por el aquinate, se observa una tristeza específica y contradictoria, puesto que se dirige hacia un objeto que tendría que ser motivo de absoluta alegría. Así la acedia no se mostraría como fenómeno negativo puro, sino como experiencia comprensora de la realidad, otorgando que el peso de su tristeza abra la realidad previa de Dios y el mundo.

Dentro de este panorama, el autor corresponde lo mencionado con lo que Heidegger entiende acerca del pesado carácter de la existencia. En ella se experimenta como pesada la propia existencia, el propio peso del ser mismo. Entiéndase que Heidegger dejará de lado a Dios y atribuirá todo el peso al mundo, hacia el cual el hombre se siente arrojado. De este modo, para Theunissen, la función de los estados afectivos continúa con la tradición de la acedia.

Ahora bien, llevando este concepto a la salud mental, Charbonneau y Legrand³⁵³ ubican una constelación de síntomas que denominan *paradespresiones*, tomando como figura tutelar a la acedia.

Estos autores revelan una labilidad sintomática en las paradespresiones, pero caracterizan el hastío y pérdida de sentido de las cosas. En estos sujetos, la relativa adaptación desfavorece un profundo compromiso con el entorno, confiriéndoles un contacto *superficial* con el mundo. Justamente, las situaciones, estimulantes o excitantes, pueden ser consideradas al mismo tiempo con desprecio (alteración del sentido de valor).

Se trataría de un vagabundeo en la acción que impide investir con suficiente determinación las acciones. A su vez, la acedia tiene un carácter multipolar, ya que oscila entre la languidez, la torpeza, el *taedium vitae*, la indiferencia y el aburrimiento.

Se le suman sentimientos psíquicos y corporales de lasitud, quejas somáticas y desaliento.

350 HEIDEGGER, M., *Op. Cit.*, supra, nota 4, p. 211.

351 El término “acedia” (demonio del mediodía) constituye una versión latinizada de la palabra griega *akédia* (a-kédia), es decir la negación de *kêdos* (cuidado), descuido o falta de cuidado.

352 THEUNISSEN, M., *Op. Cit.*, supra, nota 2.

353 CHARBONNEAU, G. y J. M., LEGRAND, *Op. Cit.*, supra, nota 1.

Conclusión

La manifestación de las paradedpresiones en la cultura actual acompaña la necesidad de profundizar en lo que hoy se puede concebir como acedia o tedio.

Haciendo hablar a lo afirmado por Heidegger acerca del aburrimiento se podría adentrar en la concepción que se propone este trabajo.

“Preguntar por este temple de ánimo fundamental significa preguntar por aquello que da a preguntar el temple de ánimo fundamental en cuanto tal”». ³⁵⁴

Esta cita permite introducir la diferencia de tratamiento que Heidegger mantiene con la disposición afectiva a lo largo de dos textos trabajados aquí.

Se puede mencionar primeramente que en *Ser y Tiempo* existe una ponderación del comprender por sobre la disposición afectiva, donde el vínculo entre el Dasein y el ser lo establece el comprender.

De manera opuesta, el desplazamiento en el pensamiento de Heidegger en *Los conceptos fundamentales de la metafísica* puede observarse al valorizar un existencial como el temple de ánimo, frente al comprender que había primado en su obra de 1927.

Otra evidencia que sustenta la tesis de este trabajo puede comprenderse al observar la sustitución de la palabra *Stimmung* por *Befindlichkeit* para designar a la disposición afectiva. Frente al privilegio que la tradición filosófica concede a la racionalidad científica, el filósofo alemán reivindica la peculiar capacidad de apertura de los estados de ánimo. Si el ser se sustrae a cualquier intento de representación, si se oculta cuando queremos aprehenderlo conceptualmente, sólo queda la posibilidad de un acceso afectivo al espacio de juego y al horizonte de sentido abierto por el ser mismo.

El acontecimiento del ser se manifiesta básicamente a partir de diferentes estados de ánimo como en el aburrimiento profundo (*Langeweile*). Esto acerca a la idea que sólo desde el trasfondo de las diferentes disposiciones afectivas se experimenta el mundo y se manifiesta el ser en toda su plenitud, como una atmósfera que todo lo envuelve. Dado que los estados de ánimo fijan las condiciones de posibilidad de nuestras acciones (incluso de nuestros actos reflexivos), se reconoce abiertamente la función de apertura del mundo inherente a la disposición afectiva.

El carácter antepredicativo de los estados de ánimo y el énfasis que Heidegger le otorga al utilizar el término *Stimmung* por *Befindlichkeit* ponen de relieve la dimensión de corporalidad que implica el comprender. El estar de un modo u otro determina el ser-en-el-mundo, el encontrarse.

Para finalizar, la inmersión en una experiencia de la existencia que se vivencia como carga, donde el mundo se ha vuelto indiferente, brinda el fundamento de un *conocer* desde coordenadas de un *no-sentido*.

Entonces, la acedia como estado directriz de las paradedpresiones dispone una atmósfera de caída de sentido, de afectación anestésica en el estar-en-el-mundo. Y así, a la luz de lo

354 HEIDEGGER, M., *Op. Cit.*, supra, nota 4, p. 212.

expuesto, se podría proyectar un pensar a este no-sentido como diferente de un sin-sentido (entendiéndose a éste último como un estado fatalista e impotente propio de la depresión).

Bibliografía

CHARBONNEAU, G. y J. M., LEGRAND, *Dépressions et paradržpressions. Clinique, psychopatologique et thérapeutique des manifestations paradržpressives*, Paris: Le Cercle Herméneutique, 2003.

ESCUADERO, J., *El lenguaje de Heidegger*, Barcelona: Herder, 2009.

LESMAS GONZÁLEZ, D., “Uno se aburre: Heidegger y la filosofía del tedio”, en *Bajo palabra. Revista de filosofía*, Número 4, 2009, pp.167-172.

HEIDEGGER, M., *Ser y Tiempo*, Santiago de Chile: Universitaria, 2005.

HEIDEGGER, M., *Los conceptos fundamentales de la metafísica: mundo, finitud, soledad*, Madrid: Alianza, 2007.

THEUNISSEN, M., *Anteproyecto de modernidad: antigua melancolía y acedia de la Edad Media*, Valencia: Colección Náyade, 2005.

Inicios de la Psicología en su *orientación cultural*

Andrés Cappelletti

Facultad de Psicología

Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: PSI 258 “Actualidad de las psicologías en Rosario. Multiplicidad de teorías y prácticas. Director: Andrés Cappelletti.

Resumen

El trabajo se propone abordar los inicios de lo que actualmente se denomina *orientación cultural* en el campo de la Psicología. Para ello se recurre a los orígenes modernos del término cultura, señalando algunas de sus utilizaciones tanto en la Ilustración francesa como en el Romanticismo alemán, así como los decisivos aportes de Herder en referencia al concepto de *Volkgeist*. Luego se señala a la *Psicología de los pueblos* creada por Lazarus y Steinthal como el momento inicial en esta orientación; considerados brevemente, se ubican los aportes que en esa misma dirección han realizado tanto Wundt como Dilthey.

Palabras clave: cultura - psicología - historia - epistemología

El aporte metodológico de la categoría de *texto* de Paul Ricoeur a la interpretación de la paranoia en el psicoanálisis de Freud

Ignacio Iglesias Colillas
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Buenos Aires

Grupo de Investigación: Becario UBACyT

Resumen

El objetivo general del presente artículo es proponer un recorrido teórico posible para analizar la paranoia como escritura en el caso Daniel Paul Schreber (1911) a partir del concepto de «texto» proveniente de la hermenéutica de Paul Ricoeur. Esta interpretación servirá como punto de partida para una reflexión metodológica futura más general donde se discuta la relación entre psicoanálisis y hermenéutica, especialmente en lo que concierne al estudio de las funciones de la escritura en la psicosis, abordando dicha temática desde los problemas metodológicos. En este sentido, pretendemos ubicar dichos problemas demarcando un itinerario posible más que recorrerlo en todo su despliegue.

Palabras clave: paranoia - Freud - hermenéutica - textual Ricoeur

Parrhesía y subjetividad en las prácticas de Salud Mental

Cecilia Ocáriz López, Mariano Bello y Alejandro Manfred

Facultad de Psicología

Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: PSI 265 “El decir franco. *Parrhesía* y subjetividad”. Directora: María Teresita Colovini.

Resumen

Esta presentación es efecto de un trabajo de investigación radicado en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario cuyo objetivo central es la búsqueda de herramientas para la fundamentación de prácticas en el campo de la Salud Mental. El tema propuesto por la investigación que enmarca este trabajo es la afinidad entre los conceptos que fundamentan la técnica psicoanalítica (producción de subjetividad como efecto de la articulación del sufrimiento en un decir, alienación del sujeto en un orden simbólico atravesado por el erotismo y la muerte, naturaleza libidinal de los lazos sociales) con una cura que no se concibe como la cancelación de un estado de enfermedad sino como la restitución de la voz del sujeto en el ámbito público de los lazos sociales, lo que se piensa a la luz de la categoría foucaultiana de *parrhesía* o *decir franco*.

Palabras clave: cuidado de sí - prácticas de sí - verdad - subjetividad - parrhesía - salud mental - políticas de salud

El Campo de la Salud Mental ha atravesado en los últimos años transformaciones radicales, en cuanto el estatuto de los sujetos ante la esfera de lo público, en particular ante la transformación de sus marcos legales. En la Argentina, acontecimientos como la Ley de Promoción y Protección Integral de los Derechos de las niñas, niños y adolescentes, las leyes nacionales de discapacidad, la Reglamentación de los Derechos de los pacientes y del consentimiento informado para las prácticas de salud, y en especial la Ley Nacional de Salud Mental han variado drásticamente el marco de las prácticas. Sujetos cuya palabra careció históricamente de validez, como el loco, el niño, y en especial la población cuyo sufrimiento por la enfermedad se profundiza por la miseria material y simbólica, aquellos que, en fin, eran objeto de prácticas de salud son tomados —al menos en el orden de la legalidad— como agentes de su propio decir.

Esto ha conmovido los cimientos mismos de las prácticas y las disciplinas que se ocupan de estas poblaciones, haciendo necesaria una transformación en los paradigmas desde los cuales se piensa su abordaje.

En este ámbito ha tenido un peso decisivo la figura de Michel Foucault. El lenguaje con que se piensa y se proyectan las prácticas de salud tienen frecuentemente su impronta: micropoder, dispositivos, biopolítica. Intentaremos utilizar algunos de sus conceptos para pensar este nuevo marco de nuestras prácticas.

Durante sus últimos años, hasta poco tiempo antes de su muerte, Michel Foucault se abocó a la búsqueda de las fuentes de la constitución de la subjetividad y la moral occidental, examinando ante todo las posiciones éticas clásicas, particularmente el estoicismo antiguo y el cinismo.

En su curso de 1982-1983, que tiene por título *El gobierno de sí y de los otros*, y en el de 1983-1984, *El coraje de la verdad*, esta búsqueda circula en torno al concepto de *parrhesía*, el decir franco. La originalidad del planteo de Foucault y la fuente de su interés para nuestra lectura reside en que este concepto anuda dos tópicos centrales del pensamiento foucaultiano a la constitución de nuestro campo.

Por una parte, el *decir franco* se manifiesta como fundador de los lazos sociales que constituyen la cultura occidental. Se trata de un modo del hablar que se diferencia entre las múltiples formas de la palabra en su uso público. El decir franco se constituye en el acto político por excelencia, a la vez que da a quien lo formula un lugar que es efecto de este acto. Funda el ámbito público como palabra que gobierna en la plaza pública, como herramienta y principio de la justicia en los tribunales. Se encarna en los discursos y las conversaciones del filósofo y sus semejantes, pero también en la palabra del consejero al gobernante, en las prácticas de la confesión instauradas por el primer cristianismo, en los avatares de género epistolar.

Pero si la pregnancia del *logos* como piedra basal de la cultura occidental es cosa conocida, Foucault explicita que entre estas formas del uso de la palabra hay una que se diferencia: el *decir franco*. Éste tiene determinados límites y requisitos. Lo propio de la *parrhesía* es la imposibilidad de separar la verdad en el discurso respecto de la posición ética de quien lo dice. El *parrhesiastés* debe cultivar una posición, una condición espiritual que lo haga posible. Esto es lo que permite al sujeto encontrar en su lugar ante el mundo, la comunidad y la mirada de los otros.

En torno a la posición ética del decir franco, Foucault opera una singular síntesis de buena parte de las líneas de fuerza centrales de su última producción: el cuidado de sí como gestor de una subjetividad labrada por las tecnologías del yo, la producción de la verdad en el seno de las prácticas disciplinarias, los circuitos del poder y del saber que infiltran los cuerpos atrapados en el dispositivo de la sexualidad.

Hay una afinidad esencial entre los procesos de subjetivación y el establecimiento de una posición ética en la esfera pública de los lazos simbólicos. La subjetividad es indisociable de cómo interjuegan los dispositivos del poder con los modos del goce de los cuerpos, y de este interjuego surge la posibilidad de lo que Foucault denomina *aleurgia*, es decir, la producción de un discurso que sea sancionado como verdadero por los lazos sociales.

El sujeto y la verdad no serán para Foucault, como para buena parte de la tradición filosófica occidental, una cuestión esencialmente gnoseológica, o de una ontología atada al saber. Su interés se centrará en las *prácticas de sí*, que Foucault llama también “arte de vivir”. Éstas constituyen el fundamento de su profunda revisión de las categorías de sujeto y subjetivación. Foucault se propone una profunda subversión de las versiones que tradicionalmente se han transmitido de ellas, en particular bajo el sesgo del humanismo. De hecho, esta preocupación aparece a lo largo de su recorrido en torno a distintas problemáticas: la historia de la locura, el estudio sobre el nacimiento de la clínica, la arqueología de las ciencias humanas, la historia del castigo, de las disciplinas y de la sexualidad. Bajo todas estas formas se va tejiendo una versión del sujeto que ya no se identifica con una sustancia a la manera platónico-cartesiana.

“El sujeto no es una sustancia, es una forma y sobre todo, esta forma no es siempre idéntica”.³⁵⁵ La tarea será entonces hacer la historia de los modos de subjetivación. Al no ser idéntico a sí mismo, la variancia del sujeto ha de ser tematizada en torno a las formas históricas, los senderos del poder, los relatos y voces que lo originan. De esta manera, las argumentaciones en torno a la verdad no pueden disociarse del campo de la ética, en la relación del sujeto consigo mismo. Los modos de subjetivación son en realidad formas de la actividad sobre sí mismo.

Dentro de esas prácticas sitúa el decir veraz sobre uno mismo. El término griego *parrhesía* puede traducirse como *decirlo todo*: decir la verdad sin disimulo, sin reserva, sin preocupaciones vanas por el estilo, sin ornamentos retóricos que desvíen el decir de su vía recta. Este decir la verdad, para ser considerado *parrhesía*, ha de ser por definición un decir valiente, en tanto la verdad no puede concebirse sin riesgo. La verdad siempre toca a los aspectos vitales de los lazos sociales, los que en el contexto de la obra de Foucault se encuentran indisolublemente imbricados con las relaciones de poder. Por ello, el decir verdadero se instituye sobre un fondo de riesgo, aún de riesgo de vida para el *parrhesiasta*.

De ahí el título del seminario. La verdad y el coraje están indisolublemente unidos, y el coraje depende de ese labrado del espíritu que es el cuidado de sí, presente en la tradición occidental desde sus comienzos. Encontramos una de sus versiones canónicas en el *gnothi seauton*, el “hay que preocuparse de sí mismo” de Sócrates, que por otra parte lo conecta con antiquísimas fuentes órficas. En el *Alcibíades* de Platón, por otra parte, la preocupación de sí se manifiesta explícitamente como preparación para el gobierno de sí y el de los otros miembros de la ciudad. De esta manera, se establecen y articulan los ámbitos de lo íntimo y de lo público, la preocupación ética y la política.

Platón sentará las bases, sin embargo, de una versión del sujeto opuesta a la que Foucault intenta sostener. Un sujeto sustancial, que se identifica con el alma como verdadero yo, del cual el cuerpo es cárcel. En las preceptivas del *Alcibíades*, sin embargo, Foucault lee las condiciones de un sujeto que no es alma en tanto sustancia, sino en tanto se vale del lenguaje, los instrumentos y el cuerpo. De esta forma, el alma, el sujeto-alma en juego en el cuidado de sí está menos en su sustancia que en su acción. El alma en tanto sujeto del acto de decir, pero cuyo acto está condicionado en la tradición occidental por los regímenes de los ejercicios espirituales, los ritos de purificación, las técnicas de meditación, los retiros y los ejercicios de resistencia a las penalidades impuestas por los otros o por sí mismo. Si en el Sócrates platónico encontramos múltiples versiones de estas actividades, en la época helenística el cuidado de sí se difunde como un vasto conjunto de prácticas que se consideran imprescindibles para la dirección del espíritu. El cuidado de sí será una terapéutica. La filosofía misma estará comprendida en este campo. Tanto o más importante que la persecución del saber será la transformación, el labrado de un particular estado del sujeto. Este sustrato será asimismo tierra fértil para el primer cristianismo, cuyas prácticas ligan el ejercicio del poder pastoral a minuciosas tecnologías propias de la vida espiritual.

Para Foucault, esta vasta tradición se diluye en la Modernidad. La relación con el sí mismo se torna una cuestión de conocimiento y ya no de cuidado, y la verdad se desliga de las condiciones de producción propias del cuidado de sí. Para Foucault la Modernidad comienza

³⁵⁵ FOUCAULT, M., *Dits et écrits*, Paris: Gallimard, 1978.

cuando la verdad se vuelve externa e inocua para el sujeto. La luz de la Razón ilumina pero no transforma íntimamente al hombre. Descartes opera el divorcio definitivo entre filosofía y espiritualidad, entre teología y espiritualidad. Saber y verdad.

Resulta de sumo interés rastrear en Foucault cómo aún dentro del marco de la modernidad ha habido intentos de superar este divorcio. Spinoza y Hegel ofrecen un buen ejemplo de esto. Puede decirse que en este sesgo de la tradición moderna es que puede hallarse la filiación de los discursos que en el siglo XX intentan articular saber y verdad con prácticas que exigen una transformación del sujeto en su acceso a la verdad. Clásicamente podemos situar en este campo al marxismo, pero también producciones filosóficas al margen de las corrientes centrales, como las de Walter Benjamin y algunas de las versiones del arte propias de las vanguardias. En este contexto podemos situar también al psicoanálisis.

La posibilidad de un discurso veraz sobre sí mismo es una definición viable de lo que podemos esperar de las prácticas de la Salud Mental, y la consecución de unas prácticas de sí que lo faciliten pueden ser consideradas a la luz de esta tradición.

Suele decirse que el lugar del psicoanálisis es restituir a quien padece su palabra. Tradicionalmente, el discurso que prevalecía era el del psiquiatra, el de las instituciones manicomiales, que dan su lugar al loco, el enfermo, el anormal, pero también podemos poner bajo este signo posiciones que parecen abreviar en otros campos que en apariencia serían *progresistas*. Con frecuencia escuchamos fundamentaciones en los conceptos del psicoanálisis acompañados de formas sustancialistas del sujeto, como sinónimo de *persona*.

En este punto, tanto desde la perspectiva foucaultiana como desde la enseñanza de Lacan podemos acordar al sujeto un lugar distinto. Ya no pensamos en el lugar de fundamento trascendente, sustancia preexistente objeto de prácticas, sino como efecto desustancializado de una acción: su decir. En este punto, podemos señalar afinidades entre el *cuidado de sí* que tiene como horizonte último y puesta en acto el decir veraz y la *técnica psicoanalítica*: producción de subjetividad como efecto de la articulación del sufrimiento en un decir, alienación del sujeto en un orden simbólico atravesado por el erotismo y la muerte, naturaleza libidinal de los lazos sociales.

De hecho, el coraje foucaultiano tiene resonancias con la célebre aseveración lacaniana de que el deseo, en su mera existencia, es lo que hace que la vida carezca de sentido si produce un cobarde. El horizonte de la práctica analítica es, en última instancia, aquel instante de desasimiento de aquellos significantes en los que el sujeto se coagula y halla su consistencia fantasmática a la vez que se encuentra lastrado por un goce que lo parasita. La función de la palabra en tanto eje de la cura encuentra su eficacia en aquel momento en que el decir provoca la caída de los sentidos establecidos a los que el sujeto se encuentra alienado, momento en que la angustia es testimonio de su verdad. En este punto, el decir verdadero se erige precisamente en el lugar en que la ontología imaginaria del yo pierde su eminencia. Podemos afirmar que tal experiencia es una manera de pensar a un sujeto que al tiempo en que se hace agente de su palabra se escinde de los sentidos que lo alienan en sus sufrimientos.

Bibliografía

ALLOUCH, J., *El psicoanálisis ¿es un ejercicio espiritual?*, Córdoba: El cuenco de plata, 2007.

DELEUZE, G., *Foucault*, Buenos Aires: Amorrortu, 2002.

- FOUCAULT, M., *Discurso y verdad en la antigua Grecia*, Barcelona: Ediciones Paidós, 2004.
- FOUCAULT, M., *El gobierno de sí y de los otros*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2009.
- FOUCAULT, M., *El coraje de la verdad. El gobierno de sí y de los otros II*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011.
- FOUCAULT, M., *Historia de la Sexualidad. 3- la inquietud de sí*. Buenos Aires: Siglo XXI Ed., 2003.
- FOUCAULT, M., *La Hermenéutica del Sujeto*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.
- VILTARD, M., “Foucault-Lacan: la lección de las Meninas”, en *Litoral 28: La opacidad sexual II*, Córdoba: Edelp, Octubre de 1999.

El pensamiento crítico como productor de subjetividad en los escenarios comunitarios educativos. Hacia la construcción de discursos contra hegemónicos emancipadores

Laura Arocena, Ernesto Bonicatto, Guadalupe Aguirre, Noelia Casati, Julieta Coll, Natalia Quinn, Fernando Farías, Adriana Paloma, Verónica Toledo, Luciana Panuncio, Adrián Campanaro, Antonela Belsún, Paulina Bais, Ana Claret, Antonella Quintero y María Luz

Bazzetti

Facultad de Psicología

Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: PSI 237 “El pensamiento crítico como productor de subjetividad en los escenarios comunitarios educativos”. Directora: Laura Arocena.

Resumen

En el siguiente trabajo se desarrollará la experiencia realizada durante el presente año en los prácticos de la Cátedra Psicología Educativa I tomando como puntos de articulación los siguientes temas:

- ▲ ●●● La complejidad del pasaje del pensamiento autónomo al pensamiento crítico.
- ▲ ●●● El lugar de la Facultad. La función de la Universidad.
- ▲ ●●● El rol de los medios de comunicación en el contexto actual.

Abordaremos estos aspectos considerando los efectos subjetivos que conlleva el tránsito desde el pensamiento autónomo hacia el pensamiento crítico, como así también la función del psicólogo/a en relación con los temas mencionados.

Palabras clave: pensamiento autónomo - pensamiento crítico - medio de comunicación - Universidad

Reflexión crítica sobre la pedagogía en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario

Adrián Campanaro
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: PSI 237 “El pensamiento crítico como productor de subjetividad en los escenarios comunitarios educativos”. Directora: Laura Arocena.

Resumen

El presente trabajo se propone realizar un análisis crítico de la pedagogía predominante en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario.

En primera instancia se realizará un análisis de los discursos político, económico y social que entran en relación dialéctica con dicha institución, con el fin de lograr un mejor entendimiento de los factores institucionales en juego a la hora de hablar de su pedagogía.

Se comenzará con un análisis en relación al discurso político, en tanto que la formación del psicólogo y la ética que sostenga determinan una *praxis* con injerencia política. Razón por la cual no será lo mismo que la carrera posea una orientación exclusivamente clínica, que una orientación comunitaria.

Se proseguirá con un análisis en relación al discurso económico, en la medida en que un psicólogo puede ayudar a desentrañar ciertos modelos de relaciones productivas opresivas para operar un cambio o ayudar a continuar con la reproducción, y en la medida en que la facultad controla una oferta de trabajadores en el ámbito de la salud mental con todo lo que ello conlleva.

Finalmente se abordará el discurso social puesto que las teorías psicológicas, como bien ha expresado Moscovici, poseen un impacto en la forma de pensar y pensarse de una sociedad a través de las representaciones sociales que éstas inspiran.

En una segunda instancia se realizará un análisis crítico del discurso dominante dentro de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. En este caso, la hegemonía de un discurso ortodoxo ha dejado su marca tanto en la educación como en sus estrategias pedagógicas.

Palabras clave: pedagogía - pensamiento crítico - psicología

Acerca de la concepción de clínica en las prácticas de la carrera de Psicología
Silvia Grande, Marisa Masueco, Olga Waisman, Graciela Bersanker, Mariana Chidichimo,
Belén Ascolani, Ivonne Serena, Laura López Papucci y Lisandro Sagues
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: PSI 261 “Acerca de la concepción de la clínica en las prácticas de la carrera de Psicología”. Directora: Silvia Grande.

Resumen

El trabajo expone una primera etapa de la investigación que indaga sobre las concepciones de clínica transmitida en asignaturas que incluyen un dispositivo de acercamiento a ámbitos de intervención ligados a las incumbencias profesionales del Psicólogo. Recupera resultados de una investigación anterior donde se identifica en la Carrera de Psicología una dominancia de contenidos relativos a la clínica. La concepción dominante de los alumnos respecto de la clínica se limita a una práctica asistencial en un medio privado, produciendo *falsos enlaces* que dificultan y limitan la reflexión sobre lo que pueden situar como *experiencia* y sus obstáculos, con una visión reduccionista de la clínica. También hace referencia a una carencia en la transmisión de la historia, de experiencias que produjeron campos de prácticas de los psicólogos. Produce el efecto de suponer que existe *la Práctica*, dejando de lado el análisis de los determinantes y condicionantes de la heterogeneidad de prácticas en distintos momentos históricos.

En este trabajo nos detendremos en las tensiones entre transmisión de práctica clínica, las concepciones de campo de práctica y especialidad y sus relaciones con el método. Para ello nos proponemos profundizar las categorías analíticas delimitadas: 1) Clínica, 2) Campos de Práctica, 3) Especialidad, a los fines de configurar los ejes de las entrevistas previstas en el desarrollo metodológico.

Palabras clave: clínica - método - campos de prácticas - especialidades

Itinerarios para enseñar Filosofía. Aspectos a considerar en el espacio de la Universidad Pública

Gerardo Botteri, Guillermo Finochetto,
Manuel Quaranta y Ana María Sardisco
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: PSI 209 “Nuevos itinerarios para hacer Filosofía en la formación universitaria. Aproximación desde las problemáticas filosóficas actuales”.

Directora: Ana María Sardisco.

Resumen

En vista de que nuestro proyecto de investigación está radicado en una Facultad de Psicología en el contexto de la Universidad pública, nos proponemos trazar ciertos itinerarios que permitan determinar el modo en que el atributo de público nos condiciona. En este sentido, considerando las características que marcan las diferencias entre Universidades privadas y estatales, surgen algunas dignas de mención: el ingreso de los alumnos está restringido por su status económico, la incorporación de los docentes obedece a lógicas imbricadas en la selección de personal, no hay discusión intraclaustrros ni interclaustrros sobre cuestiones de gobierno. Tampoco es motivo de debate la construcción de aspectos propiamente académicos, ya que las líneas teóricas no son revisadas y las propuestas académicas se ofrecen como plurales teóricamente y neutrales ideológicamente.

Sin embargo existe otro rasgo distintivo que nos interesa destacar: la aparente ausencia de conflicto político existente en las universidades privadas, es decir, se quita de lo académico el componente necesariamente político que conlleva, bajo el modo del orden y la prolijidad. Esa ausencia de conflicto opera con toda intencionalidad y evidencia un fuerte contenido ideológico que se recubre bajo la apariencia de un ambiente aséptico y neutral; la apuesta ideológica es invisibilizada con el objetivo de hacerla más operante y efectiva.

A diferencia de aquella, en la universidad pública, las cuestiones académicas no pueden ser pensadas sin atravesamiento político. Un aspecto de esta situación refiere al modo de gobernabilidad que se da con la participación y la elección de representantes de los diferentes claustrros para el cogobierno y la gestión.

El otro rasgo político alude a los saberes que se configuran en una formación profesional con responsabilidad social. Los egresados de la universidad están llamados a desplegar una sensibilidad ciudadana, operando en las comunidades que habitan. El ejercicio profesional no estaría signado únicamente por el desempeño individual sino que se le agregaría una función colectiva.

A partir de lo mencionado nos interesa reflexionar sobre el encuentro entre el rasgo político de la filosofía y el de la vida universitaria. Este encuentro no está exento de incertidumbres, suele ser inarmónico, es una tierra fértil en la que descubrimos divergencias, controversias, campo de batalla en el que el sesgo político de la filosofía va a discutir y entrar en contienda con la institución universitaria, terreno polémico donde se ponen en cuestión el poder y sus usos.

Palabras clave: universidad - política - filosofía

En vista de que nuestro proyecto de investigación está radicado en una Facultad Pública, nos proponemos trazar ciertos itinerarios que permitan determinar el modo en que el atributo de

público nos condiciona. La diferencia entre lo privado y lo público aparece de inmediato cuando uno revisa el significado. Según la RAE, privado se relaciona con lo “particular y personal de cada individuo” o bien con aquello “que no es de propiedad pública o estatal, sino que pertenece a particulares”. Privado deriva del verbo privar que, en general, posee connotaciones negativas: 1. tr. Despojar a alguien de algo que poseía. 2. tr. Destituir a alguien de un empleo, ministerio, dignidad, etc. 3. tr. Prohibir o vedar.

Vemos entonces que el término aparece como límite u obturación de un espacio, cerrazón particular que impide la libre circulación: lo que priva de algo a alguien, o a un grupo o colectividad, y en tanto que participio (pasivo), deriva e implica los actos de privación realizados tiempo atrás, perfilando una dimensión histórica de la privación.

En franca oposición, las acepciones sobre lo público son varias, pero elegimos dos que indican: 4. adj. Perteneciente o relativo a todo el pueblo. 5. m. Común del pueblo o ciudad.³⁵⁶

Arribamos de este modo a una primera distinción: lo público es lo abierto, apertura hacia el otro, hacia lo social, dispuesto a lo común, mientras que lo privado, por el contrario delimita, protege, quita; a modo ejemplo, los barrios privados (o cerrados) que han proliferado en los últimos lustros, promueven entre sus objetivos el preservar a sus habitantes de los peligros emergentes en el mundo social de las grandes urbes.

Considerando las diferencias entre Universidades privadas y estatales, señalamos aquellas que sobresalen notablemente: el ingreso de los alumnos está restringido por su status económico, la incorporación de los docentes obedece a lógicas imbricadas en la selección de personal, no hay discusión intraclaustrales ni interclaustrales sobre cuestiones de gobierno. Tampoco es motivo de debate la construcción común de aspectos propiamente académicos, ya que las líneas teóricas no son revisadas de modo democrático y las propuestas académicas se ofrecen como *plurales teóricamente y neutrales ideológicamente*³⁵⁷, a la vez que invisibilizan en ese mismo acto su propia ideología.

La lógica mercantil predomina en estas instancias, la universidad deviene en empresa educativa a la cual se le paga una cuota mensual para obtener servicios de enseñanza y a la postre, un título; la acción es, netamente, una inversión, una transacción; consumidores ávidos ingresan a las aulas de la Universidad privada para proyectar y afirmar *su* futuro profesional y económico. No es casualidad entonces que la oferta de las privadas, en general, más allá de las carreras tradicionales, apunte a disciplinas testeadas bajo el marketing de los estudios más requeridos, buscando configurar una nutrida cohorte de clientes, orientada al desarrollo de la transacción de servicios sin ningún otro afán que satisfacer la demanda o inventarla. De hecho en nuestro país existe la UADE (Universidad Argentina de la Empresa) cuyo slogan resulta esclarecedor: “Formación emprendedora para el mundo real”. Se erige así la Universidad en un centro de producción de subjetividad confinada a la lógica neoliberal que resultaría ser, en sus concepciones ideológicas: *el mundo real* sobre el que va a laborar el futuro empresario.

³⁵⁶ Cfr. RAE conceptos de privado y público.

³⁵⁷ Las primeras universidades privadas en Argentina se crean en la década del cincuenta y se oficializan sus títulos con la Ley 14.557 art. 28 que crea la Inspección General de Enseñanza privada dándole validez oficial y nacional a los títulos que otorgaban las mismas. Hubo acciones concretas de democratización del saber con efecto sobre las clases populares, como por ejemplo la fundación de la Editorial Universitaria de Buenos Aires (EUDEBA), que bajo la dirección de Boris Spivacow (1958-1966) se transformaría en la editorial más importante de Latinoamérica, imprimiendo bajo el lema “Libros para todos”, más de 12.000.000 de ejemplares, hecho absolutamente inédito en la historia cultural de Argentina.

La perspectiva mercantil, entonces, es la que mueve y hace eje en las casas de estudios privadas, transformando la vida universitaria en una distribución progresiva del conocimiento donde éste deviene en mercancía principal transable. Los saberes filosóficos, científicos, estéticos, en síntesis, los bienes logrados por la cultura universal, se han vuelto objetos de intercambio entre individuos dispuestos a tomarlos por un pago, ligado al lucro, determinados por los circuitos de consumo, en los que el producto ha de ser medido, cuantificado, calificado, sopesado, graduado estratégicamente. Los bienes culturales conquistados en las tradiciones científicas, filosóficas y estéticas, han quedado supeditados a las reglas del mercado, tras la pretendida calidad, eficiencia, eficacia, mediada por la ecuación ingreso/egreso de cohortes, buscando una satisfacción de los servicios.

Tomando las palabras del filósofo italiano, Remo Bodei:

Hoy se podría afirmar que el futuro ha sido privatizado, que –como se dice en el lenguaje de la economía de mercado- se ha lanzado una oferta agresiva de compra sobre el futuro. Traducción: cada uno recorta un pedazo privado de cielo, cada uno piensa en uno mismo.³⁵⁸

Debemos reconocer, desde una perspectiva crítica, que la universidad pública ha sido permeada con la ideología del mercado, encantada por los cantos de sirena de lógica mercantil; por ejemplo, con cierto juego a favor de la precarización laboral de los trabajadores docentes universitarios, sosteniendo la misma cantidad de cargos mientras que ha aumentado considerablemente la cantidad de alumnos, maximizando la eficacia con los menores recursos posibles, argumentando que hay que formar profesionales para las exigencias del mercado, etc.

Esto fue posible gracias tanto al retraimiento como a la ausencia del Estado de su función pública delegando la salud, la educación, el forjar cultura, promoviendo que empresas privadas tomaran lo que el Estado abandonaba, o peor, siendo en algunas situaciones los mismos actores los funcionarios públicos que abrían negocios privados en esa misma zona de retirada del Estado. La desinversión universitaria ha sido efecto del tremendo mandato globalizador.³⁵⁹

Otro rasgo distintivo que nos interesa destacar es la aparente ausencia de conflicto político en las universidades privadas, es decir, se pretende quitar de lo académico el componente político que inherentemente conlleva, bajo el modo del orden y la prolijidad. Esa *supuesta* ausencia de conflicto opera con toda intencionalidad y evidencia un fuerte contenido ideológico que se recubre bajo la apariencia de un ambiente afable, regulado prolijamente y neutral en sus propuestas, evocando el viejo espectro positivista de orden y progreso. Aunque la apuesta ideológica sea invisibilizada ésta realiza su objetivo haciéndose más efectiva.

Estas operaciones se concretan de modo claro en los slogans que hallamos en las propagandas a la vista en nuestra ciudad, por ejemplo: “Tu futuro está aquí, para una vida llena de significado”. Otra universidad privada de nuestra ciudad, promulga: “El futuro sos vos”. Otra ofrece a su público el lema: “... años formando profesionales con valores”, como si los

³⁵⁸ BODEI, R., *El doctor Freud y los nervios del alma. Filosofía y sociedad a un siglo del nacimiento del psicoanálisis*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

³⁵⁹ MOLLIS, M., *La universidad argentina en tránsito*, Buenos Aires: FCE, 2001, p. 17.

valores y lo valioso pudiese ser concentrado y hecho mercancía transable, o como si en nuestra casa de estudios pública no se promoviesen valores. En ninguno de los puntos que presentan como cometido de las casas de estudio privadas aparecen términos como: actitud crítica, pensamiento propio, compromiso político, democratización, responsabilidad en la transformación social de la realidad, etc.

Es pertinente advertir que las instituciones educativas no están a salvo de los vaivenes y las conmociones políticas que se han dado en nuestro país. Esta cuestión acusa impacto sobre todo con los diversos gobiernos militares o dictatoriales; si pensamos que más allá de la carrera transitada, los docentes universitarios han de ser forjadores de una masa crítica, son estas casas de estudio las que primero fueron coartadas en su trabajo de formación crítica.

Nos podríamos preguntar: ¿y qué sucedía con las universidades privadas durante el período de exterminio? Rodríguez y Salinas responden:

Durante el período 1976-1983, donde se sentaron las condiciones para un desmantelamiento y control represivo de las universidades públicas, las universidades privadas redefinieron sus roles tornándose funcionales al régimen militar, sobre todo aquellas de orientación católica.³⁶⁰

En la universidad *pública*, un rasgo distintivo consiste en que las cuestiones académicas están atravesadas por lo político; un aspecto de esta situación refiere al modo de gobernabilidad que se da con la participación y la elección de representantes de los diferentes claustros para el *cogobierno* y la gestión. El otro rasgo político alude a los saberes que se configuran en una formación profesional con responsabilidad social, puesto que en el centro se halla un sujeto inescindible de la vida en sociedad, sus conflictos, y por lo tanto en interacción constante con su medio y con perspectivas de transformación. En vistas de pensar lo político en la universidad, resulta interesante remontarse a 1958, cuando bajo la presidencia de Arturo Frondizi y el modelo desarrollista, la vieja universidad profesionalista y elitista comienza a transformarse: la idea era que desde la práctica académica se pudiese cambiar el mundo, la realidad social.

Los egresados de la universidad pública no están llamados a recuperar la inversión económica realizada, sino a desplegar una sensibilidad ciudadana, operando y transformando las comunidades que habitan. El ejercicio profesional no estaría signado únicamente por el desempeño individual (privado), sino que se le agregaría un plus en su inquietud por lo colectivo, participando en la provisión de soluciones múltiples y alternativas variadas, favoreciendo el bienestar social, o dicho en otras palabras, apostando a tramitar el malestar.

Por esta misma razón enseñar en la universidad pública implica un compromiso básicamente con la sociedad en su conjunto. Así podríamos preguntarnos en primer lugar qué es enseñar. En *¿Qué significa pensar?* el filósofo alemán Martín Heidegger ofrece una definición del acto:

³⁶⁰ RODRÍGUEZ ZOYA, L. y S. SALINAS, “Universidad y Dictadura. La educación universitaria argentina en el período 1976 – 1983”, 2005, p. 32, en <<http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/RodriguezZoya,%20L%20-%20Salinas,%20Y%20-%20Universidad%20y%20Dictadura%201976%20-%201983.pdf>> [Consulta: 6 de setiembre de 2013].

En efecto, enseñar es aun más difícil que aprender. Se sabe esto muy bien, mas pocas veces se lo tiene en cuenta. ¿Por qué es más difícil enseñar que aprender? No porque el maestro debe poseer un mayor caudal de conocimientos y tenerlos siempre a disposición. El enseñar es más difícil que aprender porque enseñar significa: dejar aprender. Más aún: el verdadero maestro no deja aprender nada más que 'el aprender'. Por eso también su obrar produce a menudo la impresión de que propiamente no se aprende nada de él, si por 'aprender' se entiende nada más que la obtención de conocimientos útiles.³⁶¹

Ahora bien, enseñar en la universidad pública, en primera instancia, es algo bien distinto. En la universidad hay cuestiones formales a cumplir: horarios, programas, exámenes, y demás obligaciones consabidas, pero... ¿es esto lo único que tiene para ofrecer la universidad? ¿Es lícito despreciar este ámbito por motivos burocráticos? Es justamente ésta una de las acusaciones fundamentales a la universidad pública: el marcado carácter burocrático que posee, la cantidad de trámites innecesarios, el no contar con las guías necesarias para moverse fuera del aula, etc. Además existen autoridades y docentes que responden, necesariamente, a tramas políticas de pertenencia cuyo núcleo es el conflicto. ¿Será que en realidad lo que incomoda a otros son los conflictos políticos? ¿Los centros de estudiantes? ¿El cogobierno?

A partir de lo mencionado nos interesa reflexionar sobre el encuentro entre el rasgo político de la filosofía y el mismo rasgo en la vida universitaria. Este encuentro no está exento de incertidumbres, suele ser inarmónico, es una tierra fértil en la que descubrimos divergencias, controversias, campo de batalla en donde el sesgo político de la filosofía va a discutir y entrar en contienda con la institución universitaria, terreno polémico donde se ponen en cuestión el poder y sus usos.

Con el fin de precisar lo que entendemos por sesgo político de la filosofía citamos un fragmento del libro *Nietzsche y la filosofía* de Gilles Deleuze:

Quando alguien pregunta para qué sirve la filosofía, la respuesta debe ser agresiva ya que la pregunta se tiene por irónica y mordaz. La filosofía no sirve al Estado, ni a la Iglesia, que tienen otras preocupaciones. No sirve a ningún poder establecido. La filosofía sirve para entristecer. Una filosofía que no entristece o no contraría a nadie no es una filosofía [...] ¿Existe alguna disciplina, fuera de la de filosofía, que se proponga la crítica de todas las mixtificaciones, sea cual sea su origen y su fin? Denunciar todas las ficciones sin las que las fuerzas reactivas no podrían prevalecer. Denunciar en la mixtificación esta mezcla de bajeza y estupidez que forma también la asombrosa complicidad de las víctimas y de los autores. En fin, hacer del pensamiento algo agresivo, activo, afirmativo. Hacer hombres libres, es decir, hombres que no confunden los fines de la cultura con el provecho del Estado, la moral, y la religión [...] ¿Quién, a excepción de la filosofía, se interesa por todo esto?³⁶²

Ahora bien, si la filosofía no sirve al Estado, ¿cómo actuar en una universidad estatal? ¿Cuál es la forma de conciliar la contradicción? ¿Es necesario eliminar la tensión o resulta más provechoso convivir con ella?

En esta ponencia proponemos continuar con ese legado cultural e institucional que es la universidad pública aunque con la plena conciencia de sus limitaciones, dificultades y enormes posibilidades de poner cotidianamente en jaque sus propios presupuestos. Esto,

³⁶¹ HEIDEGGER, M., *¿Qué es pensar?* Buenos Aires: Nova, 1972, p. 20.

³⁶² DELEUZE, G., *Nietzsche y la filosofía*, Barcelona: Anagrama, 2005, p. 129.

como un modo de avanzar, de horadar, incluso, los lugares más anquilosados de la universidad e insinuar que, a pesar del orden imperante, pueden abrirse intersticios, emerger un acontecimiento inesperado, aquello imprevisible incluso para aquel que lo proyecta.

A tal fin hacemos nuestras algunas reflexiones sobre el tema, que Jacques Derrida produjo en una entrevista otorgada, literalmente, en su lecho de muerte. La universidad pública es acusada por vastos sectores. El peso de dichas críticas recae, sobre todo, en que las facultades no se dedican a la producción de elementos capacitados para introducirse prestos en el mercado laboral. Pocos denuncian a Ciencias Económicas como un sobrante, un presupuesto dilapidado, un resto. Sin embargo en nuestras huestes los reproches llueven y no sólo desde aquellos que pretenden cerrar la Facultad de Psicología por ejercer ilegalmente la brujería, sino además por los que constantemente frecuentan el lugar común arguyendo que en la universidad se cierran e inhiben los circuitos críticos. Llama la atención que muchos de los que así opinan, en su mayoría, estén por fuera de la academia, en una especie de razonamiento resentido.

También requiere ser atendido el gran número de voces que, viniendo de diversos claustros y estando dentro de la propia institución levantan el grito y, con razones, reclaman cambios, transformaciones, el reemplazo de algunas costumbres y la promoción de nuevas prácticas. Esto da relevancia a los dichos del filósofo francés que a días de su muerte aclara que su relación con la universidad siempre fue conflictiva pero que sin embargo su objetivo último debe quedar en pie pese a todos los inconvenientes: “Organizar la búsqueda de la verdad sin condiciones”,³⁶³ ni condicionamientos económicos o religiosos que enmarquen el camino a seguir, como sucede en las instituciones privadas, la afirmación recobra una tradición en la que se puede inscribir, entre otros, al pensador alemán Friedrich Nietzsche y, remontándonos mucho más atrás en el tiempo, al mismo Edipo. La actitud del filósofo debe ser como el hijo de Yocasta: “aquel de vosotros que sepa por obra de quién murió Layo, el hijo de Lábdaco, le ordeno que me lo revele todo”³⁶⁴ aunque lo que se revele sea la verdad más temida y terrible, una verdad sin concesiones ni condiciones. ¿Quién se atreverá entonces a una verdad *sin consecuencias*?

Esta es nuestra herencia, ardua, difícil de sobrellevar, sin premio asegurado en la meta. Una universidad en la que se proyecta la construcción de ciudadanía, de sujetos comprometidos, es decir, “libres de conocer, criticar, preguntar, dudar, sin estar limitados por ningún poder político o religioso”,³⁶⁵ a diferencia, como vimos, de las universidades privadas, cuyo objetivo preponderante reside en formar profesionales de perfil individual, técnicos al servicio de una sociedad mercantilizada.

Ahora bien, nosotros en tanto docentes de la universidad pública también debemos sentir como *nuestro* ese desafío: ¿hasta qué punto estamos consustanciados en la tarea? Corresponde a cada uno, en la hora más oscura de la noche, y en diálogo con los colegas, encontrar las posibles respuestas. Allí comprobará su modo de habitar la universidad.

Podemos vislumbrar en lo que venimos expresando un punto en común: la existencia de límites claros y precisos, que reclama a la vez la carencia de límites para reflexionar, dudar,

³⁶³ DERRIDA, J., *Aprender por fin a vivir*, Buenos Aires: Amorrortu, 2007, p. 46.

³⁶⁴ SÓFOCLES, “Edipo Rey”, en SÓFOCLES, *Obras Completas*, Madrid: Gredos, 2006, p. 208.

³⁶⁵ DERRIDA, J., *Op. Cit.*, supra, nota 8, p. 46.

discutir. Este es el corazón de la universidad pública: una contradicción, una paradoja, el límite limitado por una ilimitación. En la universidad existen muchas normas y obstáculos, pero hay algo que se sustrae a ser limitado por un mandato, por una orden superior, de la índole que sea: *ser libre de decir todo lo que se considera verdadero*. Lo que no significa tener allanado el camino para expresar cualquier cosa de cualquier modo, sino que implica la necesidad de sustentar las opiniones y los juicios en investigaciones concienzudas, reflexionadas y atentas, garantizadas por ciertas pruebas que colaboren en la búsqueda de la verdad. Situación complicada en las universidades pertenecientes a la esfera privada puesto que las tensiones existentes deben dirimirse según la lógica del mercado u ocultarse bajo un manto de no-conflicto, neutralidad e imparcialidad.

En este sentido lo que proponemos es una recuperación –contextualizada, histórica, ¿latinoamericana?– del concepto *originario* de universidad en el que “se encuentra esta reivindicación absoluta de una libertad incondicional de pensar, decir, criticar”³⁶⁶ siendo conscientes del peligro que corren estas pretensiones y estas palabras de transformarse en un lugar común que produzca el efecto inverso: la inmovilidad, la cerrazón intelectual de cuño academicista, la terrible apatía. Sabemos del riesgo, pero el objetivo vale la pena, sobre todo compartiendo la idea de que “la universidad sigue siendo el único lugar donde el debate crítico debe mantenerse incondicionalmente abierto”³⁶⁷.

La necesidad del debate abierto, el pensamiento crítico y la acción transformadora encuentran en la universidad pública un lugar de arraigo que, como horizonte de tensiones y dilemas, opera no sólo sobre la esfera política sino también de modo indisoluble sobre la ética. Ámbitos distintos pero entrelazados en modo permanente. En este sentido Paul Ricoeur señala que “la ética de lo político no consiste en otra cosa que la creación de espacios de libertad”,³⁶⁸ al preferir pensar las relaciones entre ética y política como intersección y no como mera subordinación. Así, las decisiones que se toman en el ámbito universitario son político académicas, y en tanto buscamos el compromiso de la universidad con la comunidad (de la que forma parte), son también decisiones ético morales. La reflexión filosófica es aquella que vuelve a poner en escena la necesidad de una ética en tensión articulada entre la universidad y la universalidad de la comunidad humana.

En definitiva, la universidad es un lugar de tensiones constantes, ya que es siempre sobre un horizonte conflictivo el suelo en el cual se activa la discusión productiva, crítica, y utilizando un término que quizás suene pomposo, revolucionaria. *Sigamos diciendo cierto sí* a la Universidad pública, a *enseñar en la universidad*, a la manera de maestros ignorantes que permitan estar abiertos a lo impensado, dispuestos a hallar lo que nadie estaba buscando.

Bibliografía

- BODEI, R., *El doctor Freud y los nervios del alma. Filosofía y sociedad a un siglo del nacimiento del psicoanálisis*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.
DELEUZE, G., *Nietzsche y la filosofía*, Barcelona: Anagrama, 2005.
DERRIDA, J., *Aprender por fin a vivir*, Buenos Aires: Amorrortu, 2007.
HEIDEGGER, M., *¿Qué es pensar?* Buenos Aires: Nova, 1972.
MOLLIS, M., *La universidad argentina en tránsito*, Buenos Aires: FCE, 2001.

³⁶⁶ *Ibidem*, p. 46.

³⁶⁷ *Ibidem*, p. 47.

³⁶⁸ RICOEUR, P., *Educación y política*, Buenos Aires: Prometeo, 2009, p. 104.

RICOEUR, P., *Educación y política*, Buenos Aires: Prometeo, 2009.

RODRÍGUEZ ZOYA, L. y S. SALINAS, “Universidad y Dictadura. La educación universitaria argentina en el período 1976 – 1983”, en <<http://www.pensamientocomplejo.com.ar/docs/files/RodriguezZoya,%20L%20-%20Salinas,%20Y%20-%20Universidad%20y%20Dictadura%201976%20-%201983.pdf> >

[Consulta: 6 de setiembre de 2013].

SÓFOCLES, “Edipo Rey”, en SÓFOCLES, *Obras Completas*, Madrid: Gredos, 2006, pp.189-256.

El Psicoanálisis: ¿es una Psicología? Psicoanálisis y psicología: ¿son Ciencias? ¿Pertenece a las Ciencias Sociales?

Victoria Biga
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: PSI 258 “Actualidad de las psicologías en Rosario. Multiplicidad de teorías y prácticas”. Director: Andrés Cappelletti.

Resumen

El trabajo se propone, en una primera instancia, tomar una posición epistemológica frente a los debates de la relación ciencia-psicología, ciencia-psicoanálisis, psicología-psicoanálisis, psicoanálisis-ciencias sociales. Para ello, se indagarán las distintas concepciones epistemológicas y filosóficas que subyacen en los distintos campos. En una segunda instancia, se indagará la relación psicoanálisis-ciencias sociales, teniendo en cuenta cómo se trabaja la concepción de síntoma en tanto categoría de significado cambiante que circula en los distintos campos y que es definida y articulada de manera disímil en su teoría y en su práctica.

Palabras clave: posición epistemológica - concepción de hombre - síntoma - psicoanálisis - psicología - ciencia - ciencias sociales

El título tiene tres interrogantes que bien podrían ser tres partes del artículo y tres debates distintos. Como primera instancia, el debate que merecen Psicología y Ciencia. Una vez tomada posición acerca de ese debate, indagaré sobre la inclusión o no del Psicoanálisis dentro de la Psicología, y a modo de conclusión reflexionaré sobre el Psicoanálisis y las Ciencias Sociales.

¿Qué es la ciencia?

En primera instancia no existe una sola definición de ciencia, sino que depende de las distintas posiciones epistemológicas que uno adopte. La definición apropiada para el desarrollo de este trabajo debe ser más amplia que aquella que podría pensarse desde el positivismo. Abordar a la ciencia en su complejidad es pensar a la ciencia como:

Una actividad específicamente humana vinculada a la producción de cierto tipo de conocimiento, es también proceso signado por determinaciones históricas y sociales, y constituye asimismo un sistema de conocimientos y de concreciones materiales y prácticas.³⁶⁹

Sin embargo la ciencia se presenta con una imagen que dista mucho de reflejar la complejidad de esta definición. Esta imagen racional se apoya en un método científico que desde la lógica de la justificación, dice Newton Smith³⁷⁰, legitima el conocimiento científico por medio de técnicas que valoran objetivamente los méritos de las teorías científicas. Para desenmarañar esta imagen de la ciencia, para investigar de dónde viene, de dónde ha sacado el prestigio que tiene como saber legitimador, el autor plantea trabajar sobre la historia de la ciencia y sobre

³⁶⁹ DÍAZ DE KÓBILA, E y A. CAPPELLETTI, *Doce lecciones de Epistemología*, Rosario: Laborde, 2008, p. 17.

³⁷⁰ NEWTON SMITH, W. H., *La racionalidad de la ciencia*, Barcelona: Paidós, 1987.

los cambios científicos que se han sucedido; proceso que denomina, cambio de lealtades.³⁷¹ Esta expresión hace referencia a que la ciencia no ha sido un cambio de teorías a través de una acumulación de conocimientos que se suceden, se refutan por medio de un método, sino que los cambios que se han dado en la ciencia tiene que ver con las comunidades científicas, que son las que han decidido los cambios de teorías y estas comunidades han estado inmersas en un contexto histórico determinado que ha condicionado estos cambios y en consecuencia también los productos que la ciencia ha creado.

Ahora bien, ¿qué ha sucedido a lo largo de la historia de la psicología? ¿Cómo han sido estos cambios? ¿Existieron cambios de lealtades o han existido lealtades simultáneas? La propuesta de este escrito es comenzar a investigar qué ha sucedido en la psicología y cómo ese contexto en el que surgen las distintas teorías ha tenido incidencia en la concepción de hombre que cada una de ellas posee.

Podemos comprender las ciencias en su complejidad y contrariedad, pero es otro tipo de comprensión aquella que ameritan los conocimientos legitimados. Por un lado, ubicamos el análisis general que puede efectuarse en torno a la ciencia y por otro, lo que se demarca como conocimiento efectivamente científico.

Frente a este panorama, se torna dificultoso dar cuenta de la científicidad de la psicología, por lo cual considero que la psicología no puede ser pensada como una ciencia (en el sentido de la imagen que proyecta de sí misma), aunque quizás podríamos complejizar su condición en la definición de psicología que este trabajo propone.

Entonces: ¿cómo se ha producido este cambio de lealtades en la psicología? ¿Han existidos cambios a secas o cambios de lealtades? Canguilhem describe adecuadamente esta historia hablando de un *pacto de coexistencia pacífica*³⁷², porque si bien ha habido intentos o cambios en la psicología según los distintos momentos históricos, podríamos decir —en términos kuhnianos— que nunca hubo una comunidad científica, en tanto ésta es condición de la adhesión a un paradigma y éste es condición de aquélla. El campo de la psicología ha ido variando según las necesidades contextuales, pero las nuevas teorías siempre han coexistido con anteriores. Esta diversidad que la caracteriza siempre ha existido y existirá.

¿Qué es la Psicología?

Frente a la pregunta qué es la psicología, Foucault —en una entrevista que le hace Badiou en 1965³⁷³— responde que esa pregunta en realidad son dos preguntas: ¿De qué se ocupa la Psicología? Y ¿La psicología es una ciencia?

Es una respuesta interesante que da cuenta de la complejidad propia de la psicología. En el intento de responder a la segunda pregunta, Foucault empieza nombrando a la Psicología como “otra forma de cultura”; forma en la cual dentro de una cultura determinada se organiza un saber, se institucionaliza, se libera un saber, se libera un lenguaje que le es propio y

³⁷¹ Esta expresión hace referencia a que la ciencia no ha implicado un cambio de teorías a través de una acumulación de conocimientos que se suceden y se refutan por medio de un método, sino que los cambios que se han dado tienen que ver con las comunidades científicas, que son las que han decidido los cambios de teorías y estas comunidades han estado inmersas en un contexto histórico determinado que ha condicionado estos cambios y en consecuencia también los productos que la ciencia ha creado.

³⁷² CANGUILHEM, G., “¿Qu’est-ce que la psychologie?”, en *Etudes d’Histoire et de Philosophie des sciences*, Paris: Vrin, 1981.

³⁷³ FOUCAULT, M., Entrevista realizada en 1965 en la ciudad de París. Entrevistador: Alain Badiou. Michel Foucault- FILOSOFÍA Y PSICOLOGÍA - 3 partes-<http://www.youtube.com> [Consulta: 30 de agosto de 2013].

eventualmente alcanza una forma “científica” o “para-científica”. Para dar cuenta de ello, el autor recurre a la historia y dice que esta forma de cultura se constituyó en el mundo occidental a partir del siglo XIX inscribiéndose en las demás formas de ese momento (literatura, teatro, etc.) como la pregunta por el hombre. Pregunta que ubica a la filosofía como forma cultural más característica y general del mundo occidental, como espejo donde se refleja la cultura de Occidente. Para pensar la relación que existe entre la Filosofía y la Psicología plantea dos modalidades:

Por un lado:

La psicología no hizo más que retomar en un sentido positivo y científico aquello que la filosofía se preguntó. La psicología al tratar la conducta y el comportamiento no hizo más que desmistificar por un lado y volverlas positivas a las nociones de alma y pensamiento. En este sentido la psicología sería pura y exclusivamente la versión científica de lo que hasta ese momento había estado oculto bajo la forma de filosofía, así la psicología pareciera que pasa a ser la forma de cultura en la que el hombre occidental se cuestiona a sí mismo.³⁷⁴

Por otro:

Tomar a la filosofía como la forma de cultura más general de Occidente. Dentro de la misma se produjo un evento que data de principio del siglo XIX y finales del XVIII, una reflexión de tipo antropológico: la pregunta que Kant formuló —¿Qué es el hombre?—. Si bien existían preguntas anteriores sobre la condición humana él abre una nueva perspectiva.³⁷⁵

Frente a estas dos miradas, Badiou vuelve a preguntar por la psicología y su especificidad y si la filosofía es la que marca el área de las ciencias humanas en general. Foucault entiende la psicología como la ciencia rectora de las ciencias humanas y la especificidad aparece con el descubrimiento del inconsciente; antes de ello la psicología analizaba la conciencia. Lo que muestra este descubrimiento es que todo está dentro de nuestro inconsciente —inclusive la cultura— y esto exige que las ciencias humanas sean replanteadas. El inconsciente está estructurado como un lenguaje. No tiene que ver con un idioma sino con una palabra, con lo escrito. De esta manera, Foucault estaría diferenciando a las psicologías que no entienden su práctica y sus concepciones por medio del inconsciente. La pregunta entonces es cómo se resuelve esta diversidad de psicologías. A la psicología animal, a los test, los contextualiza como psicologías consumidoras o del consumo, creadas en un momento histórico donde al hombre se lo identifica no sólo como productor sino también como consumidor. Podríamos pensar que, según esta entrevista, para Foucault la única psicología sería el psicoanálisis, el resto son psicologías de tipo económico: psicologías consumidoras o del consumo creadas (psicología animal, test, etc...). Esta entrevista da cuenta de que la psicología y el psicoanálisis se diferencian y esta diferencia frente al inconsciente es irreconciliable.

Esta evidente fragmentación del campo de la psicología que hace conflictiva la idea de científicidad, puede ser pensada en términos del debate metodológico entre naturalismo (como ciencia del ser vivo por su naturaleza) y humanismo (en tanto hombre como producto de la cultura) en cuya base está la distinción entre explicación y comprensión. Este debate entre Naturalismo y Humanismo, trae consigo una nueva complejidad que consiste en la

³⁷⁴ *Ibidem.*

³⁷⁵ *Ibidem.*

existencia de una continuidad entre el animal y el humano. Qué significa pensar al hombre como ser vivo por su naturaleza, qué lo diferencia en este punto de un animal, cuál es la especificidad de la conducta del hombre, de su manipulación, control, predicción a diferencia del animal. Frente a esta dicotomía entre comprensión y explicación, ¿qué hacemos con el psicoanálisis? Podríamos reformular los lugares que Foucault le da a la psicología, distinguiendo la psicología como saber dedicado a la conciencia respecto del psicoanálisis dedicado al inconsciente. Pero la psicología se encuentra en una encrucijada, constantemente amenazada por reduccionismos de parte de las ciencias fácticas naturales y de parte de la filosofía y la sociología. Para buscar su especificidad respecto a otras ciencias debe buscar la especificidad de su objeto y su método pero pareciera ser que se toman posiciones metodológicas y teóricas que excluyen a las restantes. Es una tentativa ilusoria intentar una unidad sin referencias históricas de la emergencia de los distintos discursos psicológicos.

Definir a la psicología podría redundar en su revés y en las complejidades que ello trae. Canguilhem, en su texto *¿Qué es la psicología?*³⁷⁶, en palabras casi exactas, decía que si un psicólogo no puede definir a la psicología por una idea de hombre y situarla en su filosofía (lo que implica que tampoco podría decir lo que hace), entonces no puede oponerse a que cualquiera se diga psicólogo y nombre a lo que hace como psicología. El autor propone que se busquen los orígenes filosóficos de cada proyecto psicológico. Qué decir de la psicología frente a esta afirmación, porque no es cuestión de responder por la eficacia, pero sí podemos al menos responder con las preguntas que hace Foucault.

Cuando se intenta definir qué es la psicología es necesario remitirse a sus problemas epistemológico —si pensamos en su unidad relacionada con su nombre y en su diversidad en tanto las distintas escuelas que se conocen— y también a su relación con la filosofía. Estas son condiciones para poder pensar en la psicología. Lo mismo sucede con el psicoanálisis. Si uno pregunta a distintos colegas qué es el psicoanálisis muy probablemente se encuentre con diferentes respuestas del mismo carácter. La complejidad de las respuestas frente a la pregunta por la psicología y por el psicoanálisis puede encontrarse en las distintas concepciones filosóficas y ontológicas y concepciones de hombre que la historia de cada posición debe. Considero que aquí está la punta del ovillo para reflexionar sobre porqué la psicología y el psicoanálisis no tienen un campo común y no forman parte de un *pacto de coexistencia pacífica*.

¿Qué es el psicoanálisis?

Bien podríamos responder con las preguntas que Foucault efectúa en torno a qué es la psicología. Entonces debemos indagar si podemos considerar al psicoanálisis una ciencia o no, si puede estar dentro del campo de la psicología y de qué se ocupa. El psicoanálisis después de su creador también se ha vuelto un campo múltiple y fragmentado, tema que por su extensión implicaría otro trabajo. La complejidad de esta respuesta vuelve al mismo lugar donde radica la complejidad de la fragmentación del campo de la psicología. Cómo la psicología piensa al hombre y cómo el psicoanálisis piensa al hombre y sus respectivas consecuencias prácticas.

Partamos de la segunda parte de esta respuesta ya que es necesaria para poder posicionarse frente a la primera pregunta. Entonces: ¿de qué se ocupa el Psicoanálisis?

³⁷⁶ CANGUILHEM, G., *Op. Cit.*, supra, nota 4.

Para abordar la respuesta a esta pregunta, bien cabe la afirmación de Canguilhem pero intercambiando la palabra psicología por psicoanálisis. Si un psicoanalista no puede definir al psicoanálisis por una idea de hombre, situarlo en su filosofía (lo que implica que tampoco podría decir lo que hace), entonces no podemos oponernos a que cualquiera se diga psicoanalista y diga que lo que hace es psicoanálisis.

Tomemos a Freud para definir qué es lo que él dijo que era el psicoanálisis.

Freud define al Psicoanálisis como:

A) **Un método de investigación** que consiste esencialmente en evidenciar la significación inconsciente de las palabras, actos, producciones imaginarias (sueños, fantasías, delirios) de un individuo. Este método se basa principalmente en las asociaciones libres del sujeto, que garantizan la validez de la interpretación. La interpretación psicoanalítica puede extenderse también a producciones humanas para las que no se dispone de asociaciones libres.

B) **Un método psicoterápico** basado en esta investigación y caracterizado por la interpretación controlada de la resistencia, de la transferencia y del deseo. En este sentido se utiliza la palabra psicoanálisis como sinónimo de cura psicoanalítica; ejemplo, emprender un psicoanálisis (o un análisis).

C) **Un conjunto de teorías psicológicas y psicopatológicas** en las que se sistematizan los datos aportados por el método psicoanalítico de investigación y de tratamiento.³⁷⁷

Otro término que posteriormente, nos servirá para pensar la relación entre Psicoanálisis y Ciencias sociales es aquel que Freud denomina Psicoanálisis Salvaje:

En sentido amplio, tipo de intervención de “analistas” aficionados o inexpertos que se basan en conceptos psicoanalíticos a menudo mal comprendidos para interpretar síntomas, sueños, palabras, actos, etc. En sentido más técnico, se califica de salvaje una interpretación que no tiene en cuenta una determinada situación analítica, en su singularidad y en su dinámica actual, en especial revelando directamente el contenido reprimido sin tener en cuenta las resistencias y la transferencia³⁷⁸.

En este último sentido sería como comunicarle al *paciente* su *inconsciente* sin que esté preparado para aprehenderlo, es decir, sin que los contenidos reprimidos se hayan aproximado a la conciencia y sin que la transferencia esté instalada para poder contenerlo. En el sentido más amplio sería como una “compulsión a analizar”, como si los términos y concepciones psicoanalíticas fueran aplicables a cualquier cosa. Uno puede tomar concepciones del psicoanálisis para pensar otras cuestiones que no tienen que ver exclusivamente con el psicoanálisis aunque eso no implica que esté haciendo psicoanálisis. Ser responsable y reflexionar sobre qué dice uno cuando dice lo que dice y más aún qué hace cuando hace lo que hace.

Frente a esta concepción del Psicoanálisis: ¿Qué relación debe darse con la psicología? El psicoanálisis ¿puede pertenecer al fragmentado campo de la psicología?

Según lo trabajado hasta el momento, Foucault postula a la psicología como una forma de cultura inmersa en una cultura y en un contexto histórico, social y económico. En razón de esta concepción sostiene que hay dos tipos de psicologías: unas que trabajan con la conciencia y otras que han replanteado todas las ciencias humanas trabajando con el inconsciente. Esta

³⁷⁷ LAPLANCHE, J. y J. B. PONTALIS, *Diccionario de Psicoanálisis*, Buenos Aires: Paidós, 2004, p. 31.

³⁷⁸ *Ibidem*, p. 318.

división puede enmarcarse en el naturalismo y el humanismo en la psicología. André Green³⁷⁹ sostiene que el naturalismo deja entrever a un individuo invadido por el mundo, donde éste le impone su ley, a diferencia del humanismo donde es el propio hombre el que construye una representación del mundo y luego la compara con la realidad en una *interacción intencional*. Hay una intencionalidad en el hombre, intencionalidad movida por los deseos, las angustias, etc. En el psicoanálisis vemos una intencionalidad que es inconsciente, es decir, una intencionalidad sin intención. El autor plantea que el psiquismo es la especificidad de lo humano. El hombre es un *homo sapiens demens*, lo que significa que el hombre es desmesura, que emerge de la razón pero también de la sin razón, que es cordura y locura.

El psicoanálisis trabaja con este *homo sapiens demens* mientras que el resto de las psicologías pese a que sus métodos, objetos de estudio y concepciones de hombre sean distintos, trabaja con un sujeto de la conciencia, un *homo sapiens*. Esto es lo que haría irreconciliable el campo del psicoanálisis con el campo de la psicología. Parafraseando a Foucault, podríamos arriesgar que todas estas psicologías de tipo económico trabajan con el hombre en sentido antropológico mientras que el psicoanálisis no trabaja con el hombre, sino con el sujeto. Con esto quiero decir que el psicoanálisis no investiga al hombre sino que trabaja con la inhibición, el síntoma y la angustia.

¿Qué relación o no relación debe darse entre el psicoanálisis y la ciencia?

Para empezar a pensar esta relación retomaré el texto de Green³⁸⁰, autor que tiene una postura muy interesante frente a esta situación. La solución que Green encuentra a este dilema representa una tercera vía. En su texto, comienza historizando: habla del conocimiento y del modo en que el saber llega a ser sinónimo de saber científico, de la ciencia como la única que puede conferir la verdad (línea similar a la que páginas atrás mencionamos como postura de Newton Smith).

El psicoanálisis pareciera tener o querer tener o negarse a tener, un nuevo lugar en el mundo: las *ciencias humanas o humanidades*. Este autor va a sostener que el psicoanálisis —si quiere preservar su originalidad— no puede ser una ciencia, ni una filosofía, ni una religión, ni siquiera puede situarse dentro de estas ciencias. Para Green la ciencia considera al psicoanálisis como “una hipótesis que destronaba a la razón de su sensorio en beneficio de un inconciente indemostrable”.³⁸¹ Este inconciente indemostrable —por más bueno y útil que fuera para comprender lo patológico, la organización psíquica, los fenómenos culturales— se muestra antagonista respecto del procedimiento científico. Se trata de defender al psicoanálisis como una forma de comprensión de lo singular, individual y particular. Y esto, como dice Green, lo hace incompatible con la ciencia.

La relación que podemos pensar entre ciencia y psicoanálisis es de *inconmensurabilidad*.³⁸² Green va a justificar la idea de que la ciencia y el psicoanálisis son incompatibles, a partir de un desarrollo sobre el conocimiento objetivo y subjetivo —sobre el proceso de “objetivación”

³⁷⁹ GREEN, A., *La causalidad psíquica. Entre la naturaleza y la cultura*, Buenos Aires: Amorrortu, 2005.

³⁸⁰ GREEN, A., “Desconocimiento del inconciente (ciencia y psicoanálisis)”, en AA.VV., *El inconciente y la ciencia*, Buenos Aires: Amorrortu, 2005.

³⁸¹ *Ibidem*, p. 170.

³⁸² Término construido por Thomas Kuhn. Inconmensurabilidad: es la característica principal que Kuhn le atribuye a los paradigmas. Este término es aplicado para remitir a la ausencia de patrón epistemológico de medida entre paradigmas competidores.

y “desobjetivación”— que concluye considerando al psicoanálisis como “objetivación del conocimiento de lo subjetivo, sin desobjetivar al sujeto”. El psicoanálisis tiene que pagar un costo muy alto —impagable— si pretende la cientificidad tal y como la conocemos, con los parámetros de normalidad que exige y sus cánones de cientificidad: debe dejar de lado el sujeto de deseo con el que precisamente trabaja. No existe una normalidad en el psicoanálisis, podemos hablar de infortunio común, de un horizonte, de neurosis, de aliviar el sufrimiento, pero no de normalidad en términos científicos y tampoco de adaptación al medio. La normalidad puede ser encontrada en su opuesto, en el DSM, el manual de las anormalidades.

El psicoanálisis —por su especificidad— no entra ni en la ciencia, ni en el naturalismo, ni en el humanismo. No se trata ni de explicación, ni de comprensión: se trata de interpretar.

¿Qué relación debe darse entre las Ciencias Sociales y el Psicoanálisis?

Ya hemos indagado sobre la relación que se da o se debe dar entre el psicoanálisis y la ciencia. Vimos que esta relación es compleja y podemos afirmar que el psicoanálisis no es una ciencia en términos positivistas —que son los términos que la ciencia gusta mostrar en su imagen—. Ahora bien, qué relación tiene o debe darse con las Ciencias Sociales. Pensamos esto en función de que ambas trabajan con un sujeto, con el hombre en tanto inmerso en una cultura, y de que ambas están ubicadas en las ciencias humanas dentro de la clasificación tradicional de las ciencias.

Cómo definir a las Ciencias Sociales. Podríamos definir las por su opuesto: se ocupan de aspectos del hombre que no son tomados por las Ciencias Naturales, una “ciencia” que se encarga de los comportamientos del hombre en sociedad. Esta definición podría incluir al psicoanálisis en las psicologías “humanas” que trabajan con un hombre en sociedad, aunque el psicoanálisis trabaja con lo que a ese hombre le sucede por el malestar en la cultura. Aquí me parece que hay una diferencia entre el hombre, la cultura y el hombre del malestar en la cultura, el hombre que a través de sus inhibiciones, síntomas y angustias trasluce la cultura.

Pongamos los conceptos en relación a su historia. Para dar cuenta de ello tomaré el artículo de *Doce Lecciones de Epistemología*³⁸³ que relata la conflictiva emergencia de las Ciencias Sociales. Comte realizó una clasificación de las ciencias en base a tres principios: unidad del método científico por encima de la diversidad y pluralidad de objetos y de temas de investigación; *ideal metodológico (patrón metodológico)* que implica un método para ser utilizado por todas las ciencias particulares incluidas las sociales; y leyes generales de la naturaleza en las cuales se subsumen los casos individuales. El positivismo, al sostener la idea de leyes generales como factor de explicación proveniente de la naturaleza, supone que todos los fenómenos sociales pueden ser explicados en términos naturales. Esto hace poco visible —desdibuja— el límite que efectivamente existe entre lo humano y lo animal. Esta posición, sumada a la contribución de Darwin y Spencer, repercutió en diferentes intentos, por parte de la psicología, de eliminar todo aquello que tuviese que ver con la subjetividad. Así, la psicología pierde buena parte de aquello que la singulariza y pasaría a ser simplemente una parte experimental y objetiva de las ciencias naturales: una biología del comportamiento que tiene como objeto la observación, experimentación, la predicción y el control de la conducta para una mejor adaptación al medio social que se presenta como naturaleza.

³⁸³ DÍAZ DE KÓBILA, E y A. CAPPELLETTI, *Op. Cit.*, supra, nota 1.

Droysen, Dilthey y Weber elaboraron una posición opuesta de la clasificación de las ciencias: rechazan el monismo metodológico y el ideal establecido por las ciencias exactas para comprender la realidad y también se oponen a la explicación. Droysen es quien introduce la diferenciación metodológica entre una ciencia y otra: las Ciencias Matemáticas se dedican a explicar (formular generalizaciones de hechos que pueden reproducirse y predecirse) los fenómenos y las Ciencias Humanas a comprender (tratan las peculiaridades individuales, únicas e irrepetibles de sus objetos). La comprensión (acto a través del cual se consigue aprehender lo psíquico, según Dilthey) aparece entonces como método particular de las ciencias del hombre. Otra clasificación podría ser la que teoriza Jürgen Habermas distinguiendo tres clases de interés y tres clases de ciencia: analítico empíricas, histórico hermenéuticas y crítico emancipatorias.³⁸⁴

Hasta aquí encontramos que existe una relación entre Psicoanálisis y Ciencias Sociales y ésta es la cultura; por otro lado sabemos que según Foucault todas las ciencias han revisado sus supuestos en función del descubrimiento del inconsciente, aunque esto no signifique que las Ciencias Sociales tengan teorías y prácticas similares a las del Psicoanálisis. Green³⁸⁵, desarrollando la especificidad de la causalidad psíquica con la que trabaja el psicoanálisis, va a diferenciar causalidad natural, causalidad cultural y causalidad psíquica. Según el autor pareciera que el pensamiento psicoanalítico está más cerca del pensamiento antropológico e histórico que del biológico, pero las cosas no son tan obvias. En Freud, con la pulsión, concepto fronterizo entre lo psíquico y lo somático, no existe un corte tan radical entre lo biológico y lo psíquico aunque tampoco se puede negar que el individuo está vinculado a la cultura. Por lo cual concluye en que las fronteras de la causalidad psíquica no están netamente definidas y que se extienden a ambos lados, tanto hacia la antropología como hacia la biología.

La causalidad psíquica constituye un crisol donde la causalidad natural y cultural concurre a fundirse para dar nacimiento a una tercera forma de causalidad diferente de ellas.³⁸⁶

Esta causalidad es una creación original, no es copia de ninguna y es obra de la represión; por tanto, inconsciente. La represión no tiene lugar ni en las concepciones biológicas ni en lo cultural.

Para finalizar me parece interesante tomar al síntoma como concepto que ha circulado tanto en el Psicoanálisis como en las Ciencias Sociales, más precisamente, en la *microsociología*. Concepto clave del psicoanálisis y concepto que quizás ha sido salvajemente interpretado por autores de las Ciencias Sociales.

En el artículo de 1926 “Psicoanálisis”, Freud hace todo un *racconto* en torno a la definición de este concepto.

El psicoanálisis designa hoy: 1) un método particular para el tratamiento de la neurosis y 2) la ciencia de los procesos anímicos inconscientes, que con todo acierto es denominada también “psicología de lo profundo.”³⁸⁷

³⁸⁴ *Ibidem*, p. 32.

³⁸⁵ GREEN, A., *La causalidad psíquica*, *Op. Cit.*, supra, nota 11.

³⁸⁶ *Ibidem*, p. 259.

La primera tarea del psicoanálisis es el esclarecimiento de la neurosis. La doctrina analítica de la misma descansa en tres pilares: doctrina de la represión, de la significatividad de las pulsiones sexuales y de la transferencia. En primer lugar plantea que en la vida anímica hay un poder censor que deja inconsciente ciertas aspiraciones que resultan desagradables y cuando el psicoanalista se empeña en que el enfermo se haga consciente de ellas, provoca una resistencia. Sin embargo estas pulsiones reprimidas no siempre hacen caso omiso y consiguen salir por medio de rodeos y satisfacciones sustitutivas de lo reprimido, formando los síntomas neuróticos. Ahora bien, esto sucede porque las pulsiones sexuales, por razones culturales, son reprimidas, aunque esta censura fracase justamente porque los síntomas aparecen como aquella satisfacción sustitutiva de la sexualidad reprimida. Cuando se llega a descomponer un síntoma se libera una moción pulsional de un conjunto de relaciones y aquél, lejos de permanecer, entra inmediatamente a formar parte de otro conjunto.

Entonces, el psicoanálisis ¿trabaja con el síntoma del mismo modo que las Ciencias Sociales? Las ciencias sociales trabajan para aliviar el sufrimiento de la sociedad (suponiendo que el *sujeto* con el que trabaja es la sociedad). El síntoma es una formación del inconsciente, es una satisfacción sustitutiva de las pulsiones sexuales. El psicoanálisis, en tanto esclarecimiento de la neurosis, indaga sobre el síntoma como aquello que es índice de algo. Podríamos decir que, para el psicoanálisis, el síntoma es una procuración que tienen las mociones pulsionales reprimidas por razones culturales, para tener influjo sobre la vida anímica a través de rodeos. Si bien podríamos hacer una generalización de las pulsiones sexuales, no siempre sería el mismo criterio para cada neurótico ya que podríamos conjeturar que las razones culturales son distintas en cada cultura y a su vez, los síntomas son distintos en cada neurótico por su propia constitución subjetiva. No podríamos pensar en una causalidad psíquica colectiva. En todo caso, si es posible un síntoma de la sociedad, ¿qué objeto tiene indagar sobre él? ¿Es el mismo síntoma que en la doctrina analítica de los neuróticos? ¿Utiliza las mismas “técnicas”, utiliza la asociación libre?

Podría pensarse que la *interrogación* psicoanalítica es similar a la interrogación antropológica, pero una cosa es preguntar por la inhibición, síntoma y angustia y otra es preguntar por el hombre. Si bien podemos pensar que ambas escuchan al sujeto, una escucha al sujeto del inconsciente y la otra al sujeto antropológico, al sujeto de la cultura (aunque deberíamos definir qué es un sujeto del inconsciente sino aquel justamente atravesado por la cultura). Que el trabajo etnográfico implique generar espacios de palabra no se compara en lo más mínimo con el espacio de análisis —más allá de que el entrevistador busque aquello “inconsciente” en el entrevistado—, en principio porque el marco de un análisis es la transferencia, porque la demanda parte del *analizante* —el analista no va a buscar al analizante— y finalmente porque se paga.

Ginzburg, abanderado de la microhistoria que investiga los hechos de la vida cotidiana, toma el método freudiano (“develamiento de conflictos reprimidos e inconscientes a partir de los síntomas”) para sus desarrollos como método de investigación junto con herramientas de Giovanni Morelli³⁸⁸ y Arthur Conan Doyle³⁸⁹ que también utilizan métodos de análisis de lo

³⁸⁷ FREUD, S. (1926) “Presentación autobiográfica. Inhibición síntoma y angustia ¿Pueden los legos ejercer el psicoanálisis?”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen XX, Buenos Aires: Amorrortu, 2004.

³⁸⁸ Autor que identifica en pinturas y esculturas aquellos detalles que tienen que ver con algo más automatizado que con la intencionalidad del artista.

particular e individual. Ginzburg sostiene que el psicoanálisis es un desciframiento de signos que puede ser utilizado desde los síntomas hasta la escritura en una constelación de disciplina. Analiza el método de Morelli y afirma que el autor hace ley de los detalles. Esto le permite identificar lo auténtico respecto de la copia: se trata de encontrar aquellos gestos automatizados del pintor/escultor que son irreproducibles por un farsante. Al mismo tiempo³⁹⁰ investiga la relación que pudo existir entre estos dos autores y dice que Freud basa su método en el de Morelli. Algo de veracidad existe en esta información debido a que por datos históricos el mismo Freud afirma que los métodos se parecen, pero en ninguna parte asume que la autoría de su método es de Morelli y la historia demuestra que no es así. En el caso del método analítico, los síntomas pueden ser similares. Lo que hace al estilo de cada *paciente* es la manera en que ha atravesado el Edipo, pero la tos puede que sea un ritual obsesivo o una conversión, etc.

Si el síntoma es un índice, sólo indica que hay un inconsciente o el modo en que funciona el aparato psíquico, pero el psicoanálisis trabaja con lo que representa el síntoma para esa persona. El psicoanálisis no trabaja con el síntoma en sí mismo, no importa la tos, tampoco importa que efectivamente ella sea índice de la existencia de un inconsciente, sino cómo se las arregla esa persona con lo que padece. El psicoanálisis contribuye, por medio de la asociación libre, a acercar lo inconsciente a la conciencia, siempre y cuando se esté en el marco de un análisis con una transferencia establecida que permita que esto suceda. Si el psicoanálisis tomara al síntoma como un índice, la verdad del individuo estaría dada en el DSM y no en el paciente.

Bibliografía

- CANGUILHEM, G., “¿Qu'est-ce que la psychologie?”, en *Etudes d'Historia et de Philosophie des sciences*, Paris: Vrin, 1981.
- CAPARRÓS, A., “Crisis de la Psicología: ¿Singular o plural?”, en *Anuario de Psicología*, Facultad de Psicología, Universidad de Barcelona, Nº 51, 1991.
- CAPPELLETTI, A., “Epistemología de la Psicología. Acerca de la inclusión/exclusión del sujeto en un campo problemático”, en *Cuadernos de la Diosa Episteme*, Rosario: Laborde, 2002.
- DÍAZ DE KÓBILA, E. y A. CAPPELLETTI, *Doce lecciones de Epistemología*, Rosario: Laborde, 2008.
- FOUCAULT, M., Entrevista realizada en 1965 en la ciudad de París. Entrevistador: Alain Badiou. Michel Foucault- FILOSOFÍA Y PSICOLOGÍA - 3 partes- <<http://www.youtube.com>> [Consulta: 30 de agosto de 2013].
- FREUD, S. (1911-1913) “Sobre un caso de paranoia descrito autobiográficamente (Schreber) Trabajo sobre técnicas psicoanalíticas y otras obras”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen XII, Buenos Aires: Amorrortu, 2005.
- FREUD, S. (1925-1926) “Presentación autobiográfica. Inhibición síntoma y angustia ¿Pueden los legos ejercer el psicoanálisis?”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen XX, Buenos Aires: Amorrortu, 2004.
- GINZBURG, C., *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia.*, Barcelona: Gedisa, 1989.
- GREEN, A., “Desconocimiento del inconsciente (ciencia y psicoanálisis)”, en AA.VV., *El inconsciente y la ciencia*, Buenos Aires: Amorrortu, 2005.

³⁸⁹ Autor que trabaja sobre marcas y detalles involuntarios en las escenas del crimen.

³⁹⁰ GINZBURG, C., *Mitos, emblemas, indicios. Morfología e historia.*, Barcelona: Gedisa, 1989.

- GREEN, A., *La causalidad psíquica. Entre la naturaleza y la cultura*, Buenos Aires: Amorrortu, 2005.
- KUHN, T., *La estructura de las revoluciones científicas*, México: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- LAPLANCHE, J. y J. B. PONTALIS, *Diccionario de Psicoanálisis*, Buenos Aires: Paidós, 2004.
- NEWTON SMITH, W. H., *La racionalidad de la ciencia*, Barcelona: Paidós, 1987.
- VON WRIGHT, G., *Explicación y Comprensión*, Madrid: Alianza, 1987.
- WILLIAMS, R., *Sociología de la cultura*, Hacia una sociología de la Cultura. Barcelona: Paidós, 1994.
- WOLF, M., *Sociología de la vida cotidiana*, Madrid: Cátedra, 1979.

La función de lo público y del público en la clínica psicoanalítica

Diego García

Facultad de Psicología

Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: Cátedra de Desarrollo Histórico Epistemológico de la Psicología II.

Resumen

Tradicionalmente pareciera considerarse al ámbito de lo público como un campo de prácticas de carácter estatal. Dicha consideración acaba por equiparar público y Estado (todo lo público pertenece al Estado y todo lo del Estado pertenece a la esfera pública), con la consecuente reducción tanto de lo que se entiende por la primera noción como por la segunda. El presente trabajo se propone poner en cuestión esta idea, mostrando que –en el caso particular del campo *psi*– la clínica psicoanalítica siempre pertenece al registro de *lo público* con independencia del espacio en el que se realice, siendo, en todo caso, otras las condiciones que limitan su *praxis*. Simultáneamente, el público (en el sentido específico del *publikum* freudiano) muestra hasta qué punto la distinción entre *público* y *privado* en la práctica analítica merece ser dilucida por la lógica del *Witz* y tomada como tal.

Palabras clave: público - clínica psicoanalítica - *Witz*

Servir a su prosperidad, a su grandeza, a su poder, ésa es la virtud suprema del patriotismo. El Estado no reconoce otra, todo lo que le sirve es bueno, todo lo que es contrario a sus intereses es considerado criminal; tal es la moral de los Estados.

Mijaíl Bakunin, *Dios y el Estado*

Es preciso comenzar disculpándonos. Algunos de los textos que nos acompañan tienen ya algunos años (1997, 1992, 1991... ¡y hasta 1867!), razón por la cual, para algunos, pertenecerán a la *geriatria del saber*. No obstante, el negocio editorial se encarga siempre de hacer reediciones, de poner al día los dichos del pasado en papel nuevo, y a veces de hacer pasar por nuevos, dichos ya pasados. Tal vez eso ocurra con algunos de los trabajos que aquí referenciaremos y se nos permita citarlos según las normas que establece *la ciencia de los discursos*. Por el momento, no está de más recordar a Michel Foucault, y la justeza de su afirmación, cuando decía que *lo nuevo* “no está en lo que se dice, sino en el acontecimiento de su retorno”.³⁹¹ Entendemos que hay algo absolutamente *actual* en los planteos, no sólo de Foucault, sino de otros pensadores cuya talla no logra medirse en años de publicación. Por otro lado, el tema que nos convoca, *leitmotiv* de estas Jornadas acerca de “las prácticas en el ámbito público”, es quizás tan antiguo como la discusión misma acerca de *lo público* y *lo privado* en los orígenes del Estado moderno (discusión, por tanto, que concierne de lleno a la Universidad³⁹²), y a ella quisiéramos dedicar nuestras primeras reflexiones.

³⁹¹ FOUCAULT, M., *El orden del discurso*, Madrid: Ediciones La Piqueta, 1991, p. 29.

³⁹² No podemos olvidar, acaso, que el surgimiento de las Universidades, aún las hoy consideradas estatales, se remonta a la Alta Edad Media bajo la sombra de la Iglesia Católica.

1. El Estado y lo público

Evidentemente, el problema de lo público, como tal, excede a la modernidad, y es posible rastrearlo aún en la Antigua Grecia. Para Aristóteles, el ámbito de lo público se superponía con el ámbito de lo común; de allí que la *polis* aristotélica se caracterizara por ser el espacio donde se discutían las cuestiones relativas a la justicia, la belleza, lo racional, etc., que concernían al conjunto de los ciudadanos. Sin embargo, el concepto de lo *común*, aunque superpuesto a lo público, no aludía a todos y cada uno, sino a aquellos, precisamente, que tenían estatuto de ciudadanos.³⁹³ Vale decir: el acceso a lo público estaba mediatizado por aquello que la polis griega establecía como ciudadanos. El trastocamiento producido, luego, por Santo Tomás de Aquino en su relectura de Aristóteles va a trasponer lo político al ámbito de lo doméstico; operación que Jean Guidot canonizará finalmente, mucho antes que John Locke, haciendo de la teoría política una teoría acerca de lo que ocurre en el ámbito privado.³⁹⁴

Cuando se alude, en cambio, al apelativo *moderno* se trata de aquel Estado que sobreviene con la modernidad, con lo que se denomina “tiempos modernos”³⁹⁵. Existe cierto consenso en considerar al inicio de la modernidad alrededor de los siglos XVI y XVII; siglos en los que se produjeron un conjunto de revoluciones para la historia de la ciencia (el pasaje, por ejemplo, de la física aristotélica a la física galileana). No obstante, las revoluciones en la ciencia no son los únicos hechos significativos de esos siglos; aún más, dichas revoluciones sólo se sostienen en un suelo histórico-político y social determinado. Dicho suelo, en el período que analizamos, dio fruto nada menos que al sistema económico que hoy conocemos como *capitalismo*; es decir un sistema que altera las formas de producción de agricultores y artesanos y crea el sector social burgués. Antes que el capitalismo se desarrollara, el principal recurso productivo era la tierra; con el capitalismo *la economía se monetiza* (se comienzan a dar actividades económicas en base a precios), se desarrolla el *mercado de trabajo* (de la mano de la urbanización y la ruptura de las relaciones feudales), y la utilización del *capital* en la producción (la acumulación del capital requiere que una parte de la producción sea sustraída del consumo, se lucre con ella a través de medios de producción que son, claro está, propiedad privada).

Paradójicamente, entonces, *lo público y lo privado*, en sentido moderno, nacen en forma simultánea y como parte de un mismo proceso. El Estado moderno, en un mismo gesto, establece el ámbito de lo público y el ámbito de lo privado, como esferas diferenciadas, pero a la vez dependientes, ambas, de la matriz estatal. El malentendido fundamental, promovido por la lógica del Estado, es que todo lo que es público es estatal (y por tanto pertenece al Estado) y todo lo privado pertenece a los particulares. No obstante, el Estado *penetra*, según la expresión de Oscar Ozlak³⁹⁶, en los ámbitos más privados (aun cuando para hacerlo deba

³⁹³ Cfr. HARDT, M. & A. NEGRI, *Common Wealth. El proyecto de una revolución del común*, Madrid: Ediciones Akal, 2011.

³⁹⁴ Para ampliar esta breve reseña histórica, es posible remitirse a los excelentes trabajos de Francisco Bertelloni (Premio Konex; 2006). Véase, por ejemplo, BERTELLONI, F., “La teoría política medieval entre la tradición clásica y la modernidad”, en ROCHE ARNAS, P. (coord.), *El pensamiento político en la Edad Media*, Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, 2010, pp. 17-40.

³⁹⁵ BENGOCHEA, S., *El mundo moderno. Una aproximación desde la ciencia política, la economía y la sociología*, Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2000, p. 27.

³⁹⁶ OZLAK, O. *La formación del Estado argentino*, Buenos Aires: Ed. Belgrano, 1982.

borrar toda distinción entre lo público y lo privado).³⁹⁷ En lo que algunos llaman la *geometría estatal*³⁹⁸ parece no haber espacio para prácticas que se puedan fundamentar como públicas sin ser ellas mismas dependientes del Estado. “El Estado, con su mayúscula, trasmuta la situación de hecho en situación de derecho, el estado con minúscula en Estado con mayúscula” denunciaba Lourau en 1977.³⁹⁹ En este punto, a la vez crítico y fundamental, entendemos que se inserta la posibilidad de una *clínica psicoanalítica*.

2. Una clínica pública no estatal

Se tratará de demostrar dos axiomas: 1) la clínica psicoanalítica no es una práctica estatal, aunque se dé, indudablemente, en el seno de un Estado; y 2) la clínica psicoanalítica es siempre pública con independencia del ámbito en el que se realice su *praxis*.

La primera afirmación es, ante todo, una constatación. Ni una hipótesis ni una conjetura. Dicha constatación fue claramente señalada por Guy Le Gaufey en ocasión de una entrevista: “El analista no puede ser ubicado entre los profesionales porque el analista no es un profesional. No existe en el mundo un solo Estado donde se considere que un analista es un profesional”.⁴⁰⁰ El vínculo del psicoanálisis con el Estado es tan particular que la práctica del primero no está regulada por el segundo (al modo en que sí lo están los médicos, los psiquiatras, los psicólogos, etc.). Aun en el caso en el que se intente sostener que quienes ejercen esa práctica (llamada psicoanálisis) tienen algún título habilitante y habilitado por el Estado (médicos y psicólogos, en la mayoría de los casos), sólo es posible proferir dicho argumento renegando la postura freudiana.⁴⁰¹ En modo alguno la habilitación de un título profesional (el que fuere) habilita al analista en su práctica. Práctica a la cual, según Lacan, sólo se “autoriza por sí mismo”.⁴⁰² O en términos no menos fácticos:

Quando tiene pacientes. Se trata de una decisión práctica del analista. Hay un chiste en Francia. Un joven médico pregunta a un médico viejo cuándo los médicos con años de ejercicio empezarán a mandarle pacientes. El viejo responde: “Cuando tengas pacientes”. Esto que es un chiste para los médicos, es una realidad para los analistas. Hay un tiempo, al inicio, en que es necesario “dárselas de psicoanalista” para empezar a recibir pacientes.

Las cosas estaban planteadas de este modo incluso en los primeros años del psicoanálisis (épocas en las que Freud estableció el análisis personal, la supervisión y la lectura de los

³⁹⁷ La tesis central de la antropóloga Paula Sibilia es, precisamente, que en la actualidad vivimos una crisis de la intimidad. Si el siglo XVIII fue el siglo del hombre público y el siglo XIX fue el de la inflación del espacio privado, el siglo XX, primero, y XXI, después, son los siglos donde lo íntimo ha perdido su opuesto (lo público), bajo una *tiranía de la visibilidad* que hace que todo lo íntimo deba ser público, publicado a través de la red, para existir. Cfr. SIBILIA, P., *La intimidad como espectáculo*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.

³⁹⁸ SAIDÓN, O., *Clínica y sociedad. Esquizoanálisis*, Buenos Aires: Lumen, 2002.

³⁹⁹ LOURAU, R., *El Estado inconsciente*, La Plata: Terramar Ediciones, 2008, p. 31.

⁴⁰⁰ LE GAUFEY, G., “Al analista no se lo considera un profesional”, entrevista realizada por Ma. E. Gilio, en <www.pagina12.com.ar/2000/suple/psico/00-01/00-01.../psico01.htm> [Consulta: 3 de setiembre de 2013].

⁴⁰¹ Nos referimos, claro está, a la sentencia, establecida por Freud, según la cuál ser médico (y lo mismo vale para el psicólogo) no sólo no es un requisito para el ejercicio del análisis, sino que hasta podría resultar un obstáculo. Cfr. FREUD, S. (1926), “¿Pueden los legos ejercer el análisis?”, en FREUD, S., *Obras Completas*, T. XX, Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1996, pp.165- 244.

⁴⁰² LACAN, J. (1974), “Nota italiana”, en <http://www.eol.org.ar/template.asp?Sec=el_pase&SubSec=articulos&File=articulos/lacan_italiana.html> [Consulta: 10 de agosto de 2013].

textos como única condición). Si existe una confusión al respecto, debe entenderse como una *política de la confusión*, es decir como una estrategia política tendiente confundir el psicoanálisis con la psicología, el psicoanálisis con la medicina, y el psicoanálisis con cualquier profesión que sirva de tal.⁴⁰³ El único problema del Estado con el psicoanálisis es cómo absorberlo de forma tal que le sea posible pedirle un rendimiento de cuentas (impositivas y de las otras) para lo que en ese espacio ocurre.⁴⁰⁴

Existe, no obstante, una segunda estrategia, menos visibilizada, quizás, porque cuenta con el benemérito apoyo de los propios analistas. La misma consiste en hacer ingresar el psicoanálisis a *lo público*; entiéndase a lo que el Estado define como público, esto es lo público estatizado. El malentendido es fundamental, porque en la medida en que se sostenga la equivalencia público = estatal, la práctica del psicoanálisis sólo puede ser pública al precio de estatalizarse (lo cual ya ha ocurrido). Dicho de otro modo: dado que 1) el psicoanálisis no es una profesión, y por tanto se encuentra dificultada su regulación estatal, y 2) que no ocurre así con las prácticas médico-psicológicas que tienen lugar en ámbitos estatales (Hospitales, Centros de Atención Primaria, Cárceles, etc.), nada mejor que hacer ingresar el psicoanálisis a lo estatal por dicha vía alternativa. La práctica estatal del psicoanálisis parece así garantizada, sólo que el nombre que recibe esta misma práctica no es estatal sino *pública*, la *práctica pública del psicoanálisis*. Las consecuencias son múltiples: confirmar la asimilación de lo público por lo estatal (todo lo que es público pertenece al Estado, todo lo que es del Estado es de dominio público); incorporar el psicoanálisis a las filas de la psicoprofilaxis de lo social; establecer que cualquier otra práctica psicoanalítica, fuera de los establecimientos del Estado, sea considerada *privada*, es decir, no-pública.

Todo esto nos conduce, entonces, a nuestro *segundo axioma*: el carácter siempre público de la clínica psicoanalítica. Si podemos no confundir lo público con lo estatal, el significante “público” queda liberado de las significaciones restrictivas que lo apresan en el Otro del Estado,⁴⁰⁵ y puede abrir su juego, su ausencia de significación en cuanto tal, que es –también– la condición para su polisemia. El psicoanálisis ha aprendido su lugar en lo público de las psicosis:

Bajo esas formas socialmente devaluadas de la palabra –un delirio, un acto “loco”, una alucinación– alguien, catalogado como psicótico, dice, sin embargo, algo que *le importa*

⁴⁰³ No se trata de echar culpas a una instancia exterior que nos confunde malintencionadamente (especie de genio maligno cartesiano); se trata de una política de la confusión de la cual participamos todos en alguna medida (tanto más si participamos en el ámbito académico de una Facultad de Psicología). El asunto no es tanto mostrarnos como si fuéramos unos *iluminados*, sino señalar la *oscuridad* en la que estamos insertos, y en la que el psicoanálisis ha estado inserto desde sus orígenes.

⁴⁰⁴ Los puntos de resistencia a este anhelo estatal han suscitado posiciones de lo más diversas y hasta paradójicas. El propio Jacques-Alain Miller llegó a sugerir una alianza con la religión en pos de batallar contra la hegemonía científica de las TCC (Terapias Cognitivo-Conductuales), ellas sí, claramente estatalizadas y mercantilizadas en virtud de sus negocios con la industria farmacéutica. Véase MILLER, J.-A., “La respuesta del psicoanálisis a las terapias cognitivo-conductuales (TCC)”, *Tercer Congreso de la New Lacanian School*, Londres, mayo de 2005, en <<http://yontorress.blogspot.com.ar/2009/01/jacques-alain-miller-la-respuesta-del.html>> [Consulta: 2 de mayo de 2013].

⁴⁰⁵ René Lourau decía “El Estado es el gran clasificador” (LOURAU, R., “Lógica clasificatoria”, en *Revista Etim*, N° 3, Buenos Aires, Fundación *Etim*, 1998); el Estado es el código de los códigos, lugar de las significaciones preestablecidas.

mucho hacer saber. Le importa mientras puede creer en un interlocutor posible respecto a eso de lo que quiere hablar en tanto *testigo* de una experiencia.⁴⁰⁶

Lo que Raquel Capurro y Diego Nin nos recuerdan no es otra cosa que los efectos de una enseñanza, la de Lacan, que permitió un trato posible y diferente del decir psicótico. Ahora bien, el estado público que, en ocasiones, puede tomar un acto ¿no es también la condición misma de todo análisis? ¿No hay, como señala Jean Allouch, una *paranoización* inherente al proceso analítico?⁴⁰⁷ El discurso paranoico se caracteriza por una lógica, que Lacan indicó primeramente, que es la *lógica del “se dice”*.⁴⁰⁸ Allouch establece que si un día “te has encontrado en un psicoanálisis, es por la razón primera que, del psicoanálisis, has escuchado hablar”.⁴⁰⁹ Se trata de una tontería, como señala el propio autor, una obviedad, pero una obviedad decisiva. El psicoanálisis *se dice*, no sólo por ser una “experiencia que transcurre entera en palabras”,⁴¹⁰ por lo que en él se dice, sino por lo que de él se dice... públicamente.

Freud toma nota muy pronto de esta consecuencia del dispositivo que ha inventado: “Uds. no pueden –les dice a los oyentes de la primera sus *“Conferencias de Introducción al Psicoanálisis”*– asistir como auditores a una cura psicoanalítica. Uds. no pueden más que escuchar hablar de eso; y en el sentido más rigurosos del término, es solamente de “oídas” que llegarán a conocer el psicoanálisis”.⁴¹¹

Lejos del carácter sectario que quiere atribuírsele, el psicoanálisis está *en* lo público, es público, y, quizás ésta sea una de las razones de su subsistencia. Por otro lado, ¿no es acaso el pasaje de lo privado a lo público lo que todo analizante realiza cada vez que dirige su palabra a otro al que él autoriza como analista? ¿De qué otra cosa se habla en un análisis sino de aquello que resulta íntimamente privado pero que, no obstante, deviene público en el acto de decirlo? Y, a la vez, aquello hecho público ¿puede tener otro destino que el de ser privado (en el doble sentido, de ser aquello de lo que me privo y de estar privado quien me escucha de hacerlo público)? Más que de un binarismo público/privado, la clínica psicoanalítica es *una práctica pública de lo privado*. Y su público es el público del chiste. De ello nos ocuparemos en nuestro último apartado.

3. Lo(s) público(s) del chiste

Como es sabido, Freud plantea la estructura del chiste en forma trídica: *primera persona* (el autor), *segunda persona* (aquello que es objeto del chiste), *tercera persona* (quien sanciona el chiste). Sin embargo, este conteo (1, 2, 3) admite otra lectura:

Freud cuenta hasta tres. UNO: el autor, pero este no es un autor porque el chiste es una formación del inconsciente. Relegar al autor “a ser un medio para un deseo que lo

⁴⁰⁶ CAPURRO, R. & D. NIN, *Extraviada*, Buenos Aires: Edelp, 1997, p. 9.

⁴⁰⁷ ALLOUCH, J., “¿Paranoización? Simple indicación sobre la dirección de la cura”, en *Revista Poubellication Lacaneana*, N° 3, Buenos Aires: Laberintos, pp. 27-46.

⁴⁰⁸ “Aseguran que no se trata del discurso de ellos, sino del discurso de otro lo que ellos van a autentificar, el cual admiten (contra su voluntad o no) que, en efecto, les concierne personalmente” (*Ibidem*, p. 31)

⁴⁰⁹ *Ibid.*, p. 29.

⁴¹⁰ LACAN, J. (1956), “Lo simbólico, lo imaginario y lo real”, en LACAN, J., *Los Nombres del Padre*, Buenos Aires: Paidós, 2005, p. 18.

⁴¹¹ Citado en ALLOUCH, J., *Op. Cit.*, supra, nota 17, p. 30.

traspasa” está implicado por el tomar en cuenta el chiste como formación del inconsciente.⁴¹²

Primer punto, entonces, de desdoblamiento: uno no es uno; no sólo porque la autoría del chiste no le pertenece (el chiste siempre viene de otro al que le fue escuchado), sino que en sentido estricto el yo no es autor de ninguna formación del inconsciente (lo que equivale a decir que no es amo y señor de su propia casa). Sigamos un poco más a Allouch:

DOS: la mujer, a quien de entrada –seducción obliga– se dirige el chiste; pero su rechazo encarna la presencia de un tercero intruso, tiene por efecto, en un pequeño ballet, hacer de este tercero la dirección verdadera (dicho de otro modo, segunda) reduciéndose ella misma entonces a lo que el chiste dice.⁴¹³

Segundo desdoblamiento: quien parece ser la destinataria del chiste (la mujer) es rechazada como tal en virtud de una *dritte person* (dirá Freud) que hace de ella el objeto del chiste. Hay algo en DOS que la excede, que obliga a un TRES.

Del mismo modo, se nos presenta el análisis. Alguien (que en ninguna medida puede considerarse autor de su decir) va a decir algo a alguien (el analista, en principio) sólo para descubrir que su destinatario es Otro (un tercero, impersonal, razón por la que usamos aquí la mayúscula). El analizante descubre que su público, aquel al que verdaderamente se dirige, no está allí en la escena, sino en Otra escena. El público (del chiste, pero también, agregamos, el de la clínica psicoanalítica en la que toda formación del inconsciente tiene un lugar) “está allí particularizado por ser cualquiera, pero esta particularidad se destruye a sí misma al no llevar sobre nada particular”.⁴¹⁴ Se trata de una particularización cualquiera: puede ser cualquiera, pero tiene que ser un cualquiera particularizado: “Así, cada chiste –dirá Freud– requiere su propio público, y reír de los mismos chistes prueba que hay una amplia concordancia psíquica”.

¿En qué pueden interesarnos estas consideraciones? La proximidad entre *lo público* (la vida pública del chiste) y *el público* (auditorio del chiste) no hace sino revelarnos que la dimensión pública del psicoanálisis se debe a su público, es decir, a aquel que sanciona, públicamente con sus actos, que ha habido análisis, aún cuando esos efectos públicos sean impúdicos para el Estado y por tanto considerados una simple *poubelle*, una basura, lugar de resto para lo que Lacan llamaba la *pouvelliciation* (una publicación-basura).⁴¹⁵

Bibliografía

ALLOUCH, J., “¿Paranoización? Simple indicación sobre la dirección de la cura”, en *Revista Pouvelliciation Lacaneana*, N° 3, Buenos Aires: Laberintos, pp. 27-46.

ALLOUCH, J., “‘Uno cualquiera’ fallido”, en *Revista Pouvelliciation Lacaneana*, N° 2, Buenos Aires: Laberintos, pp. 20-25.

BAKUNIN, M., *Dios y el Estado*, La Plata: Terramar Ediciones, 2010.

⁴¹² ALLOUCH, J., “‘Uno cualquiera’ fallido”, en *Revista Pouvelliciation Lacaneana*, N° 2, Buenos Aires: Laberintos, p. 21.

⁴¹³ *Ibidem*.

⁴¹⁴ *Ibidem*, p. 24.

⁴¹⁵ Cfr. LACAN, J., (1968) *EL Seminario. Libro 16. De un Otro al otro*, Buenos Aires: Paidós, 2010.

BENGOECHEA, S., *El mundo moderno. Una aproximación desde la ciencia política, la economía y la sociología*, Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2000.

BERTELLONI, F., “La teoría política medieval entre la tradición clásica y la modernidad”, en ROCHE ARNAS, P. (coord.), *El pensamiento político en la Edad Media*, Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces, 2010, pp. 17-40.

CAPURRO, R. & D. NIN, *Extraviada*, Buenos Aires: Edelp, 1997.

FOUCAULT, M., *El orden del discurso*, Madrid: Ediciones de La Piqueta, 1991.

FREUD, S. (1926), “¿Pueden los legos ejercer el análisis?”, en FREUD, S., *Obras Completas*, T. XX, Buenos Aires: Amorrortu, 1996, p. 165- 244.

HARDT, M. & A. NEGRI, *Common Wealth. El proyecto de una revolución del común*, Madrid: Ediciones Akal, 2011.

LACAN, J. (1956), “Lo simbólico, lo imaginario y lo real”, en LACAN, J., *Los Nombres del Padre*, Buenos Aires: Paidós, 2005.

LACAN, J., (1968) *EL Seminario. Libro 16. De un Otro al otro*, Buenos Aires: Paidós, 2010.

LACAN, J. (1974), “Nota italiana”, en <http://www.eol.org.ar/template.asp?Sec=el_pase&SubSec=articulos&File=articulos/lacan_italiana.html> [Consulta: 10 de agosto de 2013].

LE GAUFEY, G., “Al analista no se lo considera un profesional”, entrevista realizada por Ma. E. Gilio, en <www.pagina12.com.ar/2000/suple/psico/00-01/00-01.../psico01.htm> [Consulta: 3 de setiembre de 2013].

LOURAU, R., *El Estado inconsciente*, La Plata: Terramar Ediciones, 2008.

LOURAU, R., “Lógica clasificatoria”, en *Revista Etiem* N° 3, Buenos Aires: Fundación Etiem, 1998.

MILLER, J.-A., “La respuesta del psicoanálisis a las terapias cognitivo-conductuales (TCC)”, *Tercer Congreso de la New Lacanian School*, Londres, mayo de 2005, en <<http://yontorress.blogspot.com.ar/2009/01/jacques-alain-miller-la-respuesta-del.html>> [Consulta: 2 de mayo de 2013].

OZLAK, O. *La formación del Estado argentino*, Buenos Aires: Ed. Belgrano, 1982.

SAIDÓN, O., *Clínica y sociedad. Esquizoanálisis*, Buenos Aires: Lumen, 2002.

SIBILIA, P., *La intimidad como espectáculo*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.

Algunas consideraciones sobre el psicoanálisis y los psicoanalistas

Aldo Morello

Facultad de Psicología

Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: PSI 243 “La responsabilidad del sujeto en nuestra época a partir de la incidencia de la cultura actual”. Directora: Viviana Zubkow.

Resumen

Considerando algunas cuestiones de carácter ideológico, referidas al campo de relaciones entre el psicoanálisis y los psicoanalistas, se puede constatar la presencia de psicoanalistas en muchísimas prácticas sociales. Muchas de ellas resultan ser más prestigiosas si los agentes de esas prácticas están reconocidos socialmente con el nombre de psicoanalistas.

Se los encuentra en diversos ámbitos y actividades sociales: en hospitales generales de nuestro país, en centros de salud, en el ámbito jurídico, en peritajes forenses, trabajando en cárceles, en universidades, escuelas, en programas o proyectos de reforma educativa, en equipos que intervienen en las llamadas catástrofes naturales, etc. Sin hacer una crítica del valor de dichas prácticas, ni de las personas que llevan adelante las mismas, es menester interrogarse acerca de por qué tienen que llamarse psicoanalistas, para realizar una práctica que nada tiene que ver con el psicoanálisis. Esas prácticas se realizan en instituciones que tienen sus regulaciones propias, y de algún modo participar en ellas, implica seguir las normas de funcionamiento para la reproducción de los discursos que establecen dichas instituciones. Entonces ¿puede un psicoanalista tener cabida en esos lugares como psicoanalista? ¿puede hablar como psicoanalista allí? Las intervenciones que se hagan estarán atravesadas por *la realidad* propia de cada institución, teñidas por sus regulaciones, lo que llama a desconfiar, de si son lugares posibles de ser ocupados por alguien como analista. Un analista interviene específicamente como analista en el montaje de la neurosis de transferencia, y ése es su desafío. Cabe preguntar si los lazos que se establecen con una institución, que siempre presupone algún ideal, no chocan con el resorte mismo de la transferencia, el sujeto supuesto saber. Entonces, ¿qué tipo de transferencia se instala en esos ámbitos?

La presencia en tantas prácticas sociales ha hecho que el psicoanálisis resulte ser un discurso entre otros, una disciplina más, una doctrina con valor educativo, y si bien el psicoanálisis siempre ha tenido la pretensión de contar con los resortes de una interpretación posible de los discursos de la cultura, la masiva presencia de psicoanalistas en estas prácticas, tal vez inhabilita e invalida tal posibilidad siendo, quizás esto, un índice de la acomodación del psicoanálisis a la época.

Es necesario agregar también que es perturbando los discursos de la cultura, a la vez que es perturbado por ellos, que el discurso analítico funciona en los intersticios, no siendo un metalenguaje. El psicoanálisis tiene un carácter a la vez disperso y convergente –respecto de lo que los múltiples discursos de la cultura reprimen– señalando las fallas en los huecos del saber. Se constituye, entonces, como un resto de dichos discursos, especie de dialecto que aporta algo nuevo y que a su vez necesita de esos discursos para mantenerse vivo.

Si Lacan construyó su enseñanza tratando de deconstruir lo que se había vuelto una técnica de adaptación en la historia del psicoanálisis, desde la ego psychology hasta el anafreudismo y el kleinismo, se debe a que el campo freudiano implica un lugar distinto. Actualmente, hay toda

una ideología psicoanalítica que da al analista un protagonismo del que se debe desconfiar. Entonces, son pertinentes las siguientes preguntas: ¿cuál es el lugar del psicoanalista? ¿desde dónde ofrece su práctica? ¿cómo puede operar el deseo del analista, tal como lo plantea Lacan, precepto a la vez ético y técnico, en las diversas instituciones y prácticas antes mencionadas? ¿qué consecuencias podemos pensar, si la cosa freudiana se torna la cosa aceptada debido a cierta asimilación cultural?

Palabras clave: psicoanálisis - ideología - práctica - transferencia

Considerando algunas cuestiones de carácter ideológico, referidas al campo de relaciones entre el psicoanálisis y los psicoanalistas, se puede constatar la presencia de psicoanalistas, en muchísimas prácticas sociales. Muchas de ellas, resultan ser más prestigiosas, si los agentes de esas prácticas están reconocidos socialmente con el nombre de psicoanalistas.

Se los encuentra en diversos ámbitos y actividades sociales: en hospitales generales de nuestro país, en centros de salud, en el ámbito jurídico, en peritajes forenses, trabajando en cárceles, en universidades, escuelas, en programas o proyectos de reforma educativa, en equipos que intervienen en las llamadas catástrofes naturales, etc. Sin hacer una crítica del valor de dichas prácticas, ni de las personas que llevan adelante las mismas, es menester interrogarse acerca de por qué tienen que llamarse psicoanalistas, para realizar una práctica que, en sí misma, nada tiene que ver con el psicoanálisis. Esas prácticas se realizan en instituciones que tienen sus regulaciones propias, y de algún modo participar en ellas implica, en gran medida, seguir las normas de funcionamiento para la reproducción de los discursos que establecen dichas instituciones. Entonces ¿cómo puede un psicoanalista tener cabida en esos lugares como psicoanalista? ¿puede hablar como psicoanalista allí? Las intervenciones que se hagan estarán atravesadas por *la realidad* propia de cada institución, teñidas por sus regulaciones, lo que llama a desconfiar, en torno a si son lugares posibles de ser ocupados por alguien como analista. Un analista interviene específicamente como analista, en el montaje de la neurosis de transferencia, y ése es su desafío. Cabe preguntar si los lazos que se establecen con una institución, que siempre presupone algún ideal, no chocan con el resorte mismo de la transferencia, el sujeto supuesto saber. Entonces, ¿qué tipo de transferencia se instala en esos ámbitos?

Generalmente las transferencias que se instalan son con la institución y con lo que ella representa, y no con un analista con nombre y apellido, que supone una referencia simbólica.

En relación a estas cuestiones, también me interesa señalar que en nuestra facultad, como así también en otras facultades de psicología, de hecho se genera un genuino interés de los alumnos por el psicoanálisis, en función de las diversas transferencias que se instalan con distintos docentes. Pero en una institución donde hay docentes y alumnos, donde de algún modo se tiene que responder a un contrato pedagógico, ¿ello no implica toda una dificultad, en la ya de por sí problemática transmisión del psicoanálisis? Entonces, ¿qué es ser un alumno en la universidad en relación a la enseñanza del psicoanálisis? y ¿cuál es el destino de las transferencias que se generan?

La presencia en tantas prácticas sociales ha hecho que el psicoanálisis resulte ser un discurso entre otros, una disciplina más, una doctrina con valor educativo, y si bien el psicoanálisis siempre ha tenido la pretensión de contar con los resortes de una interpretación posible de los

discursos de la cultura, la masiva presencia de psicoanalistas en estas prácticas, tal vez inhabilita e invalida tal posibilidad siendo, quizás esto, un índice de la acomodación del psicoanálisis a la época.

Respecto de lo que se llama *movimiento cultural*, Lacan señala lo siguiente:

...el movimiento cultural tiene una función de mezcla y homogeneización. Cada cosa que emerge posee ciertas cualidades, cierto vigor, cierta prominencia. Es un brote. Dicho movimiento cultural lo tritura hasta que se vuelve completamente reducido, infame, comunicante con todo".⁴¹⁶

Se advierte el peligro de que se termine asimilando lo que es del orden analítico al movimiento cultural, perdiendo la *cosa freudiana* su sentido crítico y el valor instituyente de un campo de verdad.

Es perturbando los discursos de la cultura, a la vez que es perturbado por ellos, que el discurso analítico funciona en los intersticios, no siendo un metalenguaje. El psicoanálisis tiene un carácter a la vez disperso y convergente –respecto de lo que los múltiples discursos de la cultura reprimen– señalando las fallas en los huecos del saber. Se constituye, entonces, como un resto de dichos discursos, especie de dialecto que aporta algo nuevo y que a su vez necesita de esos discursos para mantenerse vivo. No descarto entonces, que el discurso analítico pueda llegar a incidir sobre otros discursos que habitan en diversos ámbitos institucionales, produciendo una histerización, una perturbación de los saberes establecidos, y esto tal vez implique un lugar de resistencia contra las técnicas psicológicas y las instancias que expulsan el lugar del sujeto.

Lacan construyó su enseñanza tratando de deconstruir lo que se había vuelto una técnica de adaptación en la historia del psicoanálisis, desde la *ego psychology* hasta el anafreudismo y el kleinismo, y ello se debe a que el campo freudiano implica un lugar distinto. Actualmente, hay toda una ideología psicoanalítica que da al analista un protagonismo del que se debe desconfiar. Entonces, son pertinentes las siguientes preguntas: ¿Cuál es el lugar del psicoanalista? ¿Desde dónde ofrece su práctica? ¿Cómo puede operar el deseo del analista, tal como lo plantea Lacan, precepto a la vez ético y técnico, en las diversas instituciones y prácticas antes mencionadas? ¿Qué consecuencias podemos pensar, si la *cosa freudiana* se torna la *cosa aceptada* debido a cierta asimilación cultural?

La asimilación cultural puede ser entendida como la resistencia *del* mundo al psicoanálisis, pero también como la resistencia *al* mundo, del propio psicoanálisis que se resiste también a sí mismo, que en algunos casos se repliega para resistirse. La práctica analítica debería mantener en su seno una posición conflictiva, una tensión permanente, como condición misma de su existencia. No podría ser de otra manera, si su política es el síntoma. Pero es evidente nuestra ausencia de crítica y de capacidad para sostenernos entre tensiones que no admiten resolución.

El psicoanalista no es un especialista en el campo organizado del saber, pero muchas veces aparece como el profesional que progresivamente va a ocupar el lugar de opinador de actualidad. Por el contrario, lo real de su práctica pasa por un dominio diferente de aquel en el

416 LACAN, J., *Mi Enseñanza*, Buenos Aires: Paidós, 2006, p. 91.

que se sedimenta su práctica, se deposita el saber, con el que poco a poco se va formando en su experiencia.

El psicoanálisis no está guiado por un ideal terapéutico. En sí mismo es un proceso que con Freud, y en términos generales, puede llamarse de *exploración del inconsciente*, o mejor, de lo que el inconsciente implica. Se suele decir que no responde a la demanda de felicidad como ideal. Algo del orden de los ideales, como aquello que es esperable, deseable y políticamente correcto, no funciona para el psicoanálisis.

Pero algo que se ha vuelto imprescindible en el mundo contemporáneo es la *promesa de felicidad*. Incluso la felicidad devino un factor de la política. El ejercicio mismo de la política se ha convertido en una manera de gerenciar la felicidad. Pero la demanda de felicidad no sólo la hacen los gobernados a sus gobernantes, sino también los analizantes al psicoanalista. Entonces, ¿cómo se sitúa éste frente a tal demanda?

Ocurre, que en muchos casos la práctica psicoanalítica puede ser descrita con los mismos términos con los que se puede describir cualquier otra práctica psicoterapéutica, ocasión en que el psicoanálisis se desvirtúa totalmente. La recomendación de Freud, presente en uno de los textos de las *Nuevas lecciones introductorias al psicoanálisis* de 1933, dice que el psicoanálisis comenzó como una terapia y que seguramente no hubiera podido proseguir sin ese origen, pero cuando recuerda esto, agrega:

Pero no es en calidad de terapia como yo quería recomendarla a vuestro interés, sino por su contenido de verdad por los descubrimientos que nos procura sobre aquello que más interesa al hombre sobre su propio ser y por las relaciones que señala entre sus más diversas actividades.⁴¹⁷

Pone el acento en el *contenido de verdad* que implica la experiencia. Y en *El malestar en la cultura* se pregunta:

¿Qué fines y propósitos de vida expresan los hombres en su propia conducta; qué esperan de la vida, qué pretenden alcanzar en ella? Es difícil equivocarse la respuesta: aspiran a la felicidad, quieren llegar a ser felices, no quieren dejar de serlo.⁴¹⁸

Lacan a su manera, también dice lo mismo, y ambos afirman que también lo buscan cuando recurren a un psicoanalista. En Freud, la felicidad es entendida como la búsqueda del placer o la evitación posible del displacer. Y en este texto, Freud agrega, un poco sumariamente que hay tres fuentes de sufrimiento:

...desde el propio cuerpo que, condenado a la decadencia y a la aniquilación, ni siquiera puede prescindir de los signos de alarma que representan el dolor y la angustia; del mundo exterior, capaz de encarnizarse en nosotros con fuerzas destructoras omnipotentes e implacables; por fin, de las relaciones con otros seres humanos. El sufrimiento que emana de esta última fuente, quizá nos sea más doloroso que cualquier otro.

417 FREUD, S. (1932 [1933]) "Lección XXXIV" de "Nuevas lecciones introductorias al Psicoanálisis", en FREUD, S., *Obras Completas*, Tomo III, Madrid: Biblioteca Nueva, 1981, p. 3190.

418 FREUD, S. (1930) "El Malestar en la cultura", en FREUD, S., *Obras Completas*, Tomo III, Madrid: Biblioteca Nueva, 1981, p. 3024.

Freud llama *técnicas de vida* a las distintas maneras de evitación del sufrimiento: la neurosis, la ciencia, el arte, el humor, el éxtasis, la locura. Señala que no se trata de que alguien elija una u otra de estas técnicas, sino que todas esas alternativas y muchas más son tomadas según la *economía libidinal* de cada sujeto. Con Freud se puede suponer que cuando una persona llama al psicoanalista es en búsqueda de la felicidad, o bien más modestamente en busca de alivio de su sufrimiento. Pero, esto no es de ningún modo cierto, ya que hay demandas que buscan la preservación del sufrimiento, e incluso otras, la participación del analista en el mismo, dependiendo de cada economía libidinal. De hecho, también es posible suponer que la persona que consulta a un psicoanalista no piensa que va a resolver la dificultad concreta que lo aqueja, que puede ser de índoles diversas: que le falta trabajo, que le trae muchos inconvenientes sociales divorciarse, etc. Piensa en efecto que se trata de eso, pero también sabe que, tratándose de eso, se trata de otra cosa. Más que la felicidad, de lo que se trata es de lo que está en juego, en el límite de la demanda. Es en este sentido que Freud alude al *contenido de verdad* que concierne al sujeto, por lo que él recomienda el psicoanálisis, dándole un *lugar distinto* al de otras terapias o técnicas psicológicas.

En un texto llamado *Transmisión del psicoanálisis y tradición psicoanalítica*, Jorge Jinkis señala críticamente que cuando se afirma que “el psicoanálisis es un método”, esta expresión es utilizada sin la menor reflexión, homologando método al modo en que funciona en las ciencias experimentales, que consiste en aplicar un conjunto de procedimientos a un objeto en un estado inicial y esperar su transformación previsible. De esta manera el método tiene un valor instrumental y se podría anticipar el estado final del objeto. Jinkis afirma que este es el modelo predominante con el que se han pensado las relaciones entre educación y psicoanálisis a partir de la tergiversación de este último, especialmente *neutralizando* su método. Su desarrollo apunta a señalar que todas las pedagogías inspiradas o derivadas del psicoanálisis implican en última instancia la idea de una reeducación a favor del bien común que es el mayor bien: lo útil. Termina preguntando si esto no deja de estar presente, o bien no se traslada a otros aspectos de la práctica. Lacan señala en el *Seminario 7* sobre la ética del psicoanálisis que la belleza y lo útil no son sino valores que, como tales, contrarían la práctica del psicoanálisis.

Una práctica sin valor, esto es lo que se trataría de instituir para nosotros”. “Hacerse el garante de que el sujeto puede de algún modo encontrar su bien mismo en el análisis es una suerte de estafa.⁴¹⁹

El recorrido de un análisis es singularísimo, es una aventura que podríamos calificar de resultado *incierto* y si bien hay una dirección de la cura, no se puede, ni se trata de garantizar o prometer el *bien*. Pero ninguna psicoterapia que se funda en el carácter científico de alguna psicología, podría admitir esto porque en el campo de la ciencia siempre existe como horizonte la pretensión y el objetivo de colmar la falta. Por el contrario, la clínica psicoanalítica es una experiencia que se instaura como preservación de esa falta; no es por fuera del trauma y de la castración. En todo caso, lo que el analista tiene para dar es su deseo, haciendo la salvedad de que es un deseo advertido. *¿Qué puede ser un deseo tal, el deseo del analista?*, se pregunta Lacan en el *Seminario 7* de la ética. Dice lo que no puede ser: *no puede desear lo imposible*.

419 LACAN, J., (1959-1960) *El Seminario. Libro 7. La ética del psicoanálisis*, Buenos Aires: Paidós, 1988, p. 361.

Si el deseo del analista está enmascarado bajo la forma del deseo del educador o del terapeuta que quiere curar, ese deseo pertenece al registro del discurso amo que supone siempre la pretensión implícita de saber lo que le conviene al otro. Esto conduce a una posición canalla, si el analista se coloca como sujeto queriendo hacer de Otro y el paciente es tomado como un objeto a transformar.

Otro punto a considerar es el de la relación de los psicoanalistas con el Estado, en cuanto al intento de legislar la práctica analítica. No son casuales las dificultades para pensar la relación entre la práctica psicoanalítica y el Estado, cuyo objetivo es velar por el *bien* de los ciudadanos. El Estado, ¿puede ejercer un control o regular la práctica psicoanalítica? Es legítimo que, en tanto hay una práctica social referida a los individuos de la población, el Estado quiera tener un control sobre esa práctica. Pero ¿es legítimo, por ejemplo, que muchas instituciones psicoanalíticas de la ciudad de Buenos Aires hayan hecho propuestas de cómo garantizar la formación y autorización de los analistas, a legisladores, solicitando el reconocimiento y la inscripción del psicoanálisis, en el campo de la salud mental, ante la inminencia de la promulgación de la Ley de Salud Mental de la ciudad de Buenos Aires en el año 2000? ¿No se proponen de este modo como parte en el ejercicio de control, del lado del Estado?

Es pertinente recordar lo que Freud opinó respecto de la prohibición de ejercer la práctica del psicoanálisis, que recibe Teodoro Reik de parte del Consejo Municipal de Viena. Freud se detiene a escribir su célebre artículo *Psicoanálisis profano*, en principio para prestar ayuda a su discípulo, a quien aconsejó en su momento que, si quería ser analista, no estudiara medicina y comenzara un análisis con Abraham, y en segundo lugar, para plantear una pregunta que resultó muy incómoda para los *legalistas* de todas las épocas: “¿Es el ejercicio del psicoanálisis una materia que deba estar sometida a la intervención de la autoridad, o es más adecuado dejarlo librado a su desarrollo natural?”.⁴²⁰

El dilema que se plantea es que, por una parte, resulta imposible que un analista acepte el control, ya sea directo del Estado o mediado por una institución que ejerza la representación de éste respecto de su práctica; el analista no podría aceptar ese control, pero por otra parte, el Estado está en su legítimo derecho de hacerlo. El Estado tiende a la administración de la vida, considerada como bien supremo. La existencia del bien o de un bien está siempre como premisa de alguna manera, y en este punto entra en contradicción con uno de los postulados fundamentales del psicoanálisis: en rigor hay *ausencia de bien*, y ello es condición para el deseo. Estamos ante un problema de difícil resolución, una tensión que está presente. Pero dicha falta de resolución es prácticamente necesaria, no podría ser de otra manera. Como antes se mencionó, el psicoanálisis, salvo excepciones, ha intentado encuadrarse dentro de la legalidad que brinda el campo de la “salud mental” y ha terminado por adaptarse a ciertas funciones sociales, se ha psicologizado, o estandarizado como efecto de su enseñanza en las corporaciones, por falta de sentido crítico. Estos aspectos son correlativos a su éxito social, pero este supuesto logro es un síntoma, no menor, del que debe hacerse una lectura, ya que tal como están dadas las cosas, el psicoanálisis está ocupando el lugar que antes tenía la religión, siendo funcional a las demandas sociales y restituyendo de algún modo al padre ideal.

420 FREUD, S. (1926) “Análisis profano (Psicoanálisis y medicina) en FREUD, S., *Obras Completas*, Tomo III, Madrid: Biblioteca Nueva, 1981, p. 2944.

En la Conferencia de 1910, *El porvenir de la terapia psicoanalítica*, Freud plantea que la resistencia contra la teoría analítica, se expresa explícitamente en el rechazo al concepto de inconsciente por parte de la sociedad y declara que es completamente fundada ya que “la sometemos a nuestra crítica y la acusamos de tener gran responsabilidad en la causación de la neurosis”⁴²¹ mediante el socavamiento de los ideales y del porvenir de algunas ilusiones. Esta posición crítica de Freud, ubicaba entonces al psicoanálisis como una práctica cuestionadora de la sociedad y no como sucede hoy, que se la considera una práctica “auxiliar” destinada a la comprensión de la conducta de la persona. No hay que confundir el éxito o la aceptación social del psicoanálisis con la aceptación del inconsciente. Son dos planos que implican consecuencias diferentes. Freud no desconocía las resistencias que pueden provocar *las verdades más espinosas*, ya que el psicoanálisis pone en el tapete aquellas verdades indeseables que habitualmente tienden a ser rechazadas.

Otra acotación de Jorge Jinkis, en la revista *Conjetural* N° 49, a tener en cuenta es la siguiente: “La múltiple presencia social del analista, travestido de psicoterapeuta con las mejores intenciones y con un prestigio que no termina de agotarse, participa en la función de racionalizar *ad hoc* el funcionamiento segregativo de nuestra sociedad”⁴²² y alude al préstamo que se hace del lenguaje analítico para que éste sea utilizado en función de la “comprensión de la realidad”. Dicha función es, muchas veces, cómplice del discurso amo y así el psicoanálisis, declinado en psicología, termina ofreciendo los fundamentos de una coartada moral para la política. El papel que Lacan atribuía a la filosofía, la de ser auxiliar del poder, parece que ahora lo cumple la psicología con lenguaje psicoanalítico. Tampoco se trata de que el analista se quede tranquilo en su propio campo, amparado en la supuesta extraterritorialidad del psicoanálisis, gozando de cierto confort intelectual, ya que también así es cómplice de los discursos dominantes. El analista no es ajeno a las demandas de la cultura, está compelido a la política del síntoma, al trabajo de interpretación, y no al de comprensión, que es propio de la psicología. Son políticas incompatibles entre sí, la de la psicología que trata de comprender, de asimilar, de cerrar, y la del psicoanálisis que trabaja con los restos de la cultura, de diversos lenguajes, intentando abrir el paso a lo inquietante, a lo que hay en última instancia de inasimilable. La puesta en juego del deseo del analista, su política, implica entonces, siempre, una elección, una posición frente a la demanda social y requiere más que una ética, el mantenimiento de la cuestión ética en una forma singular.

Bibliografía

AAVV, *Revista Conjetural* N° 50, Buenos Aires: Ediciones Sitio, Abril 2009.

FREUD, S., *Obras completas*, Traducción por Luis López Ballesteros. Madrid: Biblioteca Nueva 4ª edición, 1981.

FREUD, S. (1910) “El porvenir de la terapia psicoanalítica”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Tomo II, Madrid: Biblioteca Nueva, 1981.

FREUD, S. (1912) “Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Tomo II, Madrid: Biblioteca Nueva, 1981.

FREUD, S., (1916-1917) “Lecciones introductorias al psicoanálisis”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Tomo II, Madrid: Biblioteca Nueva, 1981.

421 FREUD, S. (1910) “El porvenir de la terapia psicoanalítica”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Tomo II, Madrid: Biblioteca Nueva, 1981, p. 1568.

422 JINKIS, J., “Psicología a la violeta”, en *Revista Conjetural* N° 49, Buenos Aires: Ediciones Sitio, Agosto 2008, p 15.

FREUD, S., “Análisis profano. Psicoanálisis y medicina. Conversaciones con una persona imparcial”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Tomo III, Madrid: Biblioteca Nueva, 1981.

FREUD, S., (1927) “El porvenir de una ilusión”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Tomo III, Madrid: Biblioteca Nueva, 1981.

FREUD, S. (1930) “El malestar en la cultura”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Tomo III, Madrid: Biblioteca Nueva, 1981.

FREUD, S. (1932 [1933]) “Nuevas lecciones introductorias al Psicoanálisis”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Tomo III, Madrid: Biblioteca Nueva, 1981.

FREUD, S. (1937) “Análisis terminable e interminable”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Tomo III, Madrid: Biblioteca Nueva, 1981.

JINKIS, J., *Lo que el psicoanálisis nos enseña*, Buenos Aires: Lugar Editorial, 1983.

JINKIS, J., “Psicología a la violeta”, en *Revista Conjetural N° 49*, Buenos Aires: Ediciones Sitio, Agosto 2008, p 15.

LACAN, J., “La cosa freudiana o sentido del retorno a Freud en psicoanálisis”, en LACAN, J., *Escritos I*, Buenos Aires: Editorial Siglo XXI, 14ª edición, 1987.

LACAN, J., *El triunfo de la religión*, Buenos Aires: Paidós, 2005.

LACAN, J. (1959-1960) *El Seminario. Libro 7. La ética del psicoanálisis*, Buenos Aires: Paidós, 1988.

LACAN, J. (1969-1970) *El Seminario. Libro 17. El Reverso del psicoanálisis*, Buenos Aires: Paidós, 1992.

LACAN, J., *Mi Enseñanza*, Buenos Aires: Paidós, 2006.

Neurociencias y Psicoanálisis: ¿una relación posible?
Flavia Castro, Claudia Nieto, Soledad Secci y Claudia Vinuesa
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: PSI 258 “Actualidad de las psicologías en Rosario. Multiplicidad de teorías y prácticas. Director: Andrés Cappelletti.

Resumen

Este trabajo se presenta como un modo de poner en circulación ciertos interrogantes que se desprenden de dos instancias: por un lado, del proyecto de investigación en curso que llevamos a cabo en tanto docentes de la Cátedra de Epistemología “Actualidad de las Psicologías en Rosario. Multiplicidad de teorías y prácticas”, por otro, del seminario de formación interna dictado durante el período 2012 - 2013 por el profesor adjunto de la cátedra Ps. Marcos Esnal, en el contexto del programa de Epistemología respecto de “El sujeto como problema fundamental de la psicología. La psicología como tecnociencia. El psicoanálisis y las ciencias: problemas y debates”.

El seminario presenta el debate entre Neurociencias y Psicoanálisis, y abre a la interrogación sobre las diferentes posiciones acerca de la relación entre estas disciplinas. Establecer las limitaciones del *campo* de trabajo de cada una de las mismas resulta insoslayable ya que el análisis de un *campo* discursivo procede siempre tratando de determinar sus condiciones de existencia, su regularidad, sus límites, las correlaciones con otros enunciados y evidenciar así qué tipo de enunciados excluye a partir de su formulación.

Asistimos en la actualidad a la emergencia de nuevas posiciones teórico-discursivas respecto de una relación entre neurociencias y psicoanálisis, sea en adhesión a dicha relación o en su rechazo. Cabe destacar como representante de la primera posición, entre otros, a Gérard Pommier, autor del libro *Cómo las neurociencias demuestran el psicoanálisis*,^[1] en tanto que autores como Marie-Claude Thomas, en su artículo “¿Psicoanálisis esquizofrénico?”^[2] asume la segunda posición.

En tal sentido, el objetivo del presente trabajo consiste en interpelar aquellas posiciones teórico-discursivas que plantean una relación posible entre neurociencias y psicoanálisis, sosteniendo la especificidad de este último, en tanto el sujeto del inconsciente resulta irreductible al sustrato biológico.

Palabras clave: discurso - campo - neurociencias - psicoanálisis

[1] POMMIER, G., *Cómo las neurociencias demuestran el psicoanálisis*, Buenos Aires: Letra Viva., 2010.

[2] THOMAS, M. C., “¿Psicoanálisis esquizofrénico?”, en *Revista Me cayó el Veinte*, México, Nº 19, 2009.

La artesanía de un “sujeto colectivo”

Virginia M. Gorr y Gabriela A. Nogués

Facultad de Psicología

Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: PSI 283 “La violencia epistémica en la idea de sujeto moderno”.

Directora: Gabriela A. Nogués.

Resumen

La filosofía de occidente se orientó tradicionalmente a la búsqueda de un fundamento sólido y sustancial como punto de partida de todo conocimiento y de toda acción. Este fundamento es el sujeto-sustancia que empieza a desvanecerse hacia fines del siglo XIX; con el anuncio de Nietzsche “Dios ha muerto”, el hombre europeo se enfrenta a una crisis de certeza. Comienza en el pensamiento occidental un proceso de desustancialización que plantea un sujeto aligerado, es decir un sujeto débil inmerso en su caverna (conjunto de opiniones y prejuicios propios de la sociedad en que vive). Este sujeto mantiene las categorías del pensamiento eurocéntrico, subjetividad cualificada por un paradigma cognoscitivo que excluye e invisibiliza la emergencia de un sujeto otro. Este paradigma expresa una violencia epistémica que se manifiesta en la universalización de la idea de sujeto –generada en la modernidad– y sostiene un modelo abstracto como referente clasificatorio de todo ser humano. Desde un pensamiento otro, disruptivo, se plantea un cuestionamiento a este proceso de desustancialización. Walter Mignolo sostiene que no se debe olvidar la razón por la cual los conceptos fueron inventados: así como la colonialidad fue la cara oculta del proyecto de la ilustración europea, el sujeto moderno universal (sujeto cartesiano, yo pienso, yo trascendental) es la cara oculta de sujeto subalterno. En nuestra práctica docente proponemos que se constituya un sujeto histórico y situado (con conciencia crítica), un sujeto colectivo capaz de “salir con otros de la caverna”; dejar de lado al sujeto moderno universal (receptivo, pasivo) tanto como al sujeto aligerado, débil (“tolerante” y pragmático). La filosofía es el resultado de una invención de occidente, ha instalado un lenguaje cuya lógica responde a ese proyecto hegemónico. Desde un pensamiento “crítico y utopístico” se reconoce que el lenguaje filosófico, que se piensa como verdad absoluta, universal y necesaria no es sino un discurso/matriz impuesto durante siglos. Así se hace explícita una violencia epistémica –intelectual– operada por ese discurso/matriz al servicio de un proyecto global que aleja al pensamiento en sus diversas manifestaciones de la vida y del sufrimiento. Por lo tanto, nos proponemos abrir un nuevo campo de saberes y de prácticas; campo que lleva a analizar lo que interpela desde la exterioridad y cuestionar ese pensamiento hegemónico.

Palabras claves: sujeto - discurso/matriz - pensamiento otro - violencia epistémica

Introducción

La filosofía de occidente se orientó tradicionalmente hacia la búsqueda de un fundamento sólido y sustancial como punto de partida de todo conocimiento y de toda acción. Este fundamento es el sujeto-sustancia que empieza a desvanecerse hacia fines del siglo XIX; con el anuncio de Nietzsche “Dios ha muerto”, el hombre europeo se enfrenta a una crisis de certeza. Comienza en el pensamiento occidental un proceso de desustancialización que plantea un sujeto aligerado, es decir, un sujeto débil inmerso en su caverna (conjunto de

opiniones y prejuicios propios de la sociedad en que vive). Este sujeto mantiene las categorías del pensamiento eurocéntrico, subjetividad cualificada por un paradigma cognoscitivo que excluye e invisibiliza la emergencia de un sujeto otro. Este paradigma expresa una violencia epistémica que se manifiesta en la universalización de la idea de sujeto —generada en la modernidad— y sostiene un modelo abstracto como referente clasificatorio de todo ser humano.

Desde un pensamiento otro, disruptivo, se plantea un cuestionamiento a este proceso de desustancialización. Walter Mignolo sostiene que no se debe olvidar la razón por la cual los conceptos fueron inventados: así como la colonialidad fue la cara oculta del proyecto de la ilustración europea, el sujeto moderno universal (sujeto cartesiano, yo pienso, yo trascendental) es la cara oculta de sujeto subalterno. En nuestra práctica docente proponemos que se constituya un sujeto histórico y situado (con conciencia crítica), un sujeto colectivo capaz de salir con otros de la caverna dejando de lado al sujeto moderno universal (receptivo, pasivo) tanto como al sujeto aligerado, débil (tolerante y pragmático).

La filosofía es el resultado de una invención de occidente, ha instalado un lenguaje cuya lógica responde a ese proyecto hegemónico. Desde un pensamiento crítico y utopístico se reconoce que el lenguaje filosófico, que se piensa como verdad absoluta, universal y necesaria no es sino un discurso/matriz impuesto durante siglos. Así se hace explícita una violencia epistémica operada por ese discurso/matriz al servicio de un proyecto global que aleja al pensamiento de las diversas manifestaciones de la vida y del sufrimiento. Por lo tanto, nos proponemos analizar lo que interpela desde la exterioridad y cuestionar ese pensamiento hegemónico.

La matriz de la idea de sujeto

Se entiende por discurso/matriz a la articulación de un conjunto de categorías y valores que constituyen la trama lógico-conceptual que fundamenta el pensamiento; son formas de reelaboración y sistematización conceptual de diferentes modos de percibir el mundo, de idearios y de aspiraciones que tienen raigambre en procesos históricos y en experiencias políticas.

Sujeto moderno. El advenimiento de la modernidad como época, remite a procesos, fenómenos y acontecimientos que desde el siglo XVI tuvieron a Europa como protagonista: conformación del capitalismo, industrialización, urbanización y movimientos de masa, una democracia que amplía el campo de la ciudadanía y sus derechos. La Ilustración despliega un proceso de secularización hacia la constitución de la *Razón instrumental* que extiende su manto director sobre todo el orbe. En este contexto, el paradigma cartesiano requiere de un sujeto autoconciente, subjetividad clara y distinta que postula un *yo pienso* y formula las reglas del conocer-poder (ciencia); el yo, como *yo pienso* se constituye en fundamento del *yo conquisto*: categoría etnocéntrica que produce relaciones de subalternidad y que desafían pensar la alteridad como problema.

Este sujeto cartesiano, en Kant, se presenta escindido entre un sujeto trascendental y un sujeto empírico. El cuerpo en sí y las percepciones quedan desligados de la posibilidad de conocimiento científico y universal para favorecer la objetividad de la ciencia. El mundo aparece como una representación, no hay una relación estrecha de conocimiento con el

mundo mismo sino una relación mediada por la razón crítica. En Kant se distingue un yo empírico (psicológico) y un yo trascendental (condición de posibilidad del conocimiento). El yo pienso empírico pertenece al mundo fenoménico y está sujeto a inclinaciones y pasiones que no le permiten conocer lo universal (las leyes de la naturaleza), en tanto que el yo pienso trascendental (condición de posibilidad de la experiencia) pertenece al orden de lo nouménico. Para Kant, el yo no es una cosa (*res*) sino un sujeto trascendental, un *yo pienso* que acompaña todas las representaciones; por lo tanto, la identidad que permite pensar al hombre no es asunto empírico sino trascendental, universal y abstracto, sin posibilidad de intervención en situaciones concretas.

Sujeto posmoderno. ¿Qué pasó con ese sujeto moderno en la contemporaneidad? En un contexto de poscapitalismo preguntamos por los sujetos poscapitalistas. Ahora el sujeto moderno se ha transformado en sujeto posmoderno, fragmentado, desustancializado, de pensamiento débil, de conciencia débil. Es un sujeto histórico y situado, desinteresado de pensar la universalidad. Sujeto indiferente respecto de los fundamentos, que renuncia a toda transformación práctica de la realidad. Se acentúa su pertenencia a determinados horizontes históricos-culturales, lingüísticos y categoriales (sujeto inmerso en su caverna).

La cuestión del sujeto en Martin Heidegger no se mantiene fiel al viejo paradigma moderno del sujeto. Heidegger ha mostrado que la índole originaria del *Dasein* (el hombre) es la temporalidad, de este modo es el tiempo el que proporciona el horizonte trascendental para la pregunta por el ser. Por otro lado Heidegger se refiere al *Dasein* como ser-ahí, un ser-en-el-mundo cuya existencia es una trama de relaciones sin soporte. El sentido de la existencia es el tiempo y éste carece de dirección, sólo resta caminar, *vagabundear* hacia ninguna parte, la existencia es un espacio pero de juego; no se considera desde esta perspectiva al espacio como espacio geopolítico (condiciones políticas, sociales e históricas dentro del espacio geográfico de los estados). El *Dasein* está arrojado, no hay sujeto-sustancia dueño del propio ser porque nunca está en *su propio lugar*, es proyecto, pura existencia arrojada; solamente alcanza este lugar propio en la experiencia de la muerte. El sujeto-sustancia se revela entonces desustancializado, es apariencia, es decir, fenómeno.

En Heidegger se abandona la interioridad del sujeto con su autoconsciencia —*ego cogito*— para postular el ser-ahí en tanto acontecimiento (arrojado en el tiempo). El interés está puesto ahora en el ser, el cual se revela comprendiéndose. El *Dasein* no es sujeto frente a un objeto, sino un ente en el seno del ser; es el lugar donde el ser se hace cuestión de sí mismo, “el lenguaje es la casa del ser”.

En este breve recorrido para caracterizar la Modernidad y la Posmodernidad no está todo dicho: ciertamente ha desaparecido el sujeto-sustancia para dar lugar a un sujeto débil pero persiste la idea hegemónica de un sujeto universal cognoscente que rechaza la alteridad y no se responsabiliza por la “dignidad del expulsado”.⁴²³ En este proceso determinadas prácticas sociales se volvieron convencionales y se instauraron relaciones asimétricas, relaciones que se manifiestan en un sistema mundo (serie de mecanismos que redistribuyen los recursos desde la 'periferia' al 'centro' del imperio, considerándose el 'centro' el mundo

⁴²³ DUSSEL, E., *Filosofía de la Liberación*, México: Fondo de Cultura Económica, 2011, p. 239.

desarrollado, industrializado, democrático, llamado primer mundo, y la 'periferia', el mundo subdesarrollado o tercer mundo) desarrollado hasta hoy durante 500 años.

La idea de sujeto moderno y de sujeto posmoderno produjo la fragmentación del análisis de la sociedad y la subjetividad. Según Alcira Argumedo:

Uno de los instrumentos más típicos de distorsión y encubrimiento de las realidades sociales ha sido el aislamiento de los hechos particulares, eludiendo su articulación con contextos más amplios o la inclusión de otros elementos que muchas veces tienden a reformular drásticamente el diagnóstico de una situación dada. No casualmente las vertientes de origen liberal son las que más enfatizan la parcialización del análisis de los problemas históricos, políticos y sociales, negando la posibilidad científica de abordarlos desde una perspectiva de conjunto. Las verdades a medias, los cautos silencios, acompañaron el desarrollo histórico del liberalismo, tanto en la matriz de la filosofía jurídico-política —con sus hombres, libres, iguales y propietarios, organizados socialmente a través de un contrato— como en la versión de la economía política, que prefiere a ver a las sociedades cual fruto de la sabia e invisible mano del mercado, capaz de transformar en un bienestar general el comportamiento egoísta de los hombres que procuran su lucro individual.⁴²⁴

Sujeto colectivo

Aquellos excluidos —los marginados del sistema— constituyen un sujeto colectivo que ha determinado un quiebre en el proyecto posmoderno, dando posibilidad al surgimiento de múltiples demandas.

Las demandas de los sujetos colectivos han sido históricamente desoídas y, en este sentido, postergada su actualización. Nuevos actores que dieron vida a una generación de organizaciones diferentes a las anteriores, que produjeron nuevos discursos y practicaron modos de hacer de acción directa ocupando tierras urbanas y rurales. El mundo de los *sin* (sin trabajo, sin tierra, sin techo, sin derechos...) que creció al calor de la recomposición del capital productivo en capital financiero, buscó un lugar en el mundo apelando a la acción colectiva. En el breve tiempo de una década surgieron un conjunto de nuevas organizaciones que encarnaron con los años modos distintos de encarar el cambio social (zapatismo, sin tierra, movimientos indígenas, campesinos paraguayos y piqueteros argentinos).

Lo esencial del sujeto de acción colectiva es el modo en que expresa su movimiento/acción, el rechazo a quedarse quieto en el sitio en que la historia le ha asignado, el rechazo a ser objeto del orden social. Todo esto los convierte en sujetos políticos (sujetos colectivos/ciudadanos) y permite pensar la posibilidad de construir otros mundos.

Desde la reflexión que habilita la idea de sujeto colectivo se reconoce un interés comunitario que permite la configuración de un derecho colectivo; derecho de un nuevo sujeto político participativo, protagonista, corpóreo y con conciencia crítica.

⁴²⁴ ARGUMEDO, A., *Los silencios y las voces en América Latina*, Buenos Aires: E.N.P, 1993, p. 74.

La voz y la mirada constituyen al sujeto; el sujeto es aquel sitio que habla. Cuando toma un nombre universal que pone en forma demandas particulares se constituye en sujeto de la democracia, lo que le permite una doble inscripción: universal —en tanto sujeto de derechos— y particular —sujeto colectivo en tanto elector—.

La idea de otredad

Este sistema/mundo del que hablamos se impone y toma formas diversas: razón cínico-gestora y administradora mundial del capitalismo (sistema económico), del liberalismo (sistema político), del eurocentrismo (ideología), del régimen masculino (erótica), de la primacía de la raza blanca (racismo), de la destrucción de la naturaleza (ecología) y del yo pienso (sujeto del conocimiento). Durante siglos, el sistema/mundo ha generado una mirada etnocéntrica, que reclama en vías de una propuesta decolonizadora, la necesidad de una conciencia crítica (que difiere del pensamiento crítico del hombre moderno) que explicita el problema de la producción de un sujeto colonizado, una conciencia atenta al horizonte del Otro colonial, del bárbaro, de las culturas asimétricas dominadas⁴²⁵ para precisamente, cambiar esa mirada y modificar el sistema.

Esa otredad produce en el pensamiento hegemónico, según Alfredo Carballada, espanto y temor, lo que lleva a que se la denomine *salvaje*. Al mismo tiempo esa otredad es territorio por conquistar, inexplorado y desconocido, territorio que se relaciona con lo demoníaco por un lado y con la infancia por el otro, y que por ello necesita ser dominado y cultivado. Así, la idea de emancipación y de liberación desde la perspectiva eurocéntrica, conlleva la de coerción.

Walter Mignolo sitúa su teoría crítica en el contexto del “paradigma de conocimiento decolonial” con el fin de decolonizar la idea de América Latina. Mignolo llama “constructos imperiales” a esta perspectiva de la modernidad que pasa por alto el proceso de conquista, colonización y dominio imperial europeo y de Estados Unidos. Se propone construir una visión no europea que considere la memoria del trato y de la explotación de esclavos con las consecuencias psicológicas, históricas, éticas y teóricas de esa condición. Los mapas trazados y las historias contadas se han construido sin apartarse de la mirada europea y universal. “...ven a esos pueblos y a los continentes en que habitan como ‘objetos’, no como sujetos, y en cierta medida los dejan fuera de la historia...”⁴²⁶

Por otro lado, la crítica de Dussel, recuerda que en la modernidad hispánica del siglo XVI, se había formulado la pregunta acerca del derecho que tiene el europeo de ocupar, dominar y gestionar las culturas recientemente descubiertas.⁴²⁷ Esta pregunta, *olvidada* una y otra vez, es anulada definitivamente en la filosofía de la modernidad que se enmarca en la no superación del horizonte eurocéntrico.

El mundo de la periferia es pensado con una historia a cumplir, una meta preestablecida: las *nuevas* no-culturas deben ser modernizadas por *premodernas* y deben ser civilizadas por *bárbaras*. A este respecto el análisis de Todorov, asevera que:

⁴²⁵ DUSSEL, E., *Ética de la Liberación*, Madrid: Trotta, 2005.

⁴²⁶ MIGNOLO, W., *La idea de América Latina La herida colonial y la opción decolonial*, Barcelona: Gedisa, 2007.

⁴²⁷ Pensemos por ejemplo, en la reflexión de Bartolomé de las Casas.

...los autores españoles hablan bien de los indios, pero salvo casos excepcionales, nunca hablan a los indios. Ahora bien, sólo cuando hablo con el otro (no dándole órdenes sino emprendiendo un diálogo con él) le reconozco una calidad de sujeto comparable con el sujeto que yo soy. (...) si el comprender no va acompañado de un reconocimiento pleno del otro como sujeto, entonces esa comprensión corre el riesgo de ser utilizada para fines de explotación, de “tomar”; el saber quedará subordinado al poder.⁴²⁸

Indagar los discursos fundantes, preguntarnos por aquellas miradas que *ordenaron*, no es sino remitirnos a los juegos que regulan la constitución de una cultura, de una historia inscrita en un proceso expansionista, de anexión y colonización, supresión de lo otro, exclusión de las diferencias, hegemonía de la identidad. En definitiva estos juegos se han presentado en la historia sosteniendo que pensar es: 1- crear conceptos, esto es, referirse a una realidad inteligible ajena a lo sensible (sujeto-sustancia modelo, la idea); o 2- pensar el *ser arrojado*, la nada, y entonces admitir no tener una voz propia que pueda decir el ser (sujeto desustancializado, fragmentado e insatisfecho).

¿Es posible presentar alternativas a la dualidad expresada por el pensamiento hegemónico? Entendemos que sí, desde la perspectiva de una lógica otra, disruptiva (que cuestiona la propia lógica mediante la cual la modernidad se pensó y se sigue pensando como modernidad y posmodernidad); se parte de un *pensamiento otro* (pensamiento no hegemónico) que da acceso al mundo desde otro sujeto, desde otro lugar que es periférico, colonizado, marginado.

Acudimos para ello a Dussel quien sostiene que el proceso epistémico occidental (la ciencia) parte del hecho en cuanto fenómeno, lo que implica no ocuparse del hecho en cuanto tal sino de la explicación del mismo o de la búsqueda del por qué, referenciándose siempre en una teoría previa, un marco teórico que está propuesto *a priori*.

Si la ciencia es explicación a partir de una teoría, para tomar otro camino debemos internarnos en un ámbito metodológico que no es apodíctico o epistemático sino mostrativo o deíctico, que no parte de ningún *a priori* (*eidós* o nada) tomado como inmutable y absolutamente verdadero. Puede utilizarse el procedimiento dialéctico en el sentido del día (*medio*) que permite atravesar diversos horizontes ópticos, constituyéndose en un pensar argumentativo que parte de opiniones cotidianas. El pensar se inicia desde el mundo vital, en sus distintos niveles. La exterioridad es el nivel en que se sitúa este procedimiento, al que denomina *analéctico* indicando que es el ámbito donde todo hombre, grupo o pueblo se sitúa más allá, por encima (*aná*) de la totalidad. Su principio no es el de la identidad sino el de la distinción.⁴²⁹

Este punto de partida tiene en cuenta las tradiciones, las emociones y la cultura de los pueblos olvidados, hace posible contrarrestar el olvido y recomenzar el proceso de inclusión cultural una vez más: así las voces de los subalternos vienen del pasado para

⁴²⁸ TODOROV, T., *La conquista de América: el problema del otro*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2003, p. 143.

⁴²⁹ DUSSEL, E., *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*, Madrid: Trotta, 1998, p. 239.

repensar el presente.⁴³⁰ Esta dimensión permite aplicar métodos no científicos ni teóricos, su punto de partida es una decisión ética y una práctica histórica concreta. Este método práctico es el de la política, pero también el de la erótica, de la economía, de la pedagogía.

Proponemos indagar los discursos fundantes, preguntarnos por aquellas miradas que *ordenaron*, remitirnos a las condiciones que regulan la constitución de una cultura, de una historia inscrita en un proceso expansionista, de anexión y colonización, supresión de lo otro, exclusión de las diferencias, hegemonía de la identidad.

Bibliografía

- ARGUMEDO, A., *Los silencios y las voces en América Latina*, Buenos Aires: E.N.P, 1993.
- CARBALLEDA, A., *Los cuerpos fragmentados*, Buenos Aires: Paidós, 2008.
- DUSSEL, E., *Ética de la Liberación en la Edad de la Globalización y de la Exclusión*, Madrid: Trotta, 1998.
- DUSSEL, E., *Ética de la Liberación*, Madrid: Trotta, 2005.
- FULLAT, O., *El siglo posmoderno*, Barcelona: Crítica, 2002.
- HEIDEGGER, M., *Ser y Tiempo*, México: FCE, 1951.
- HEIDEGGER, M., *Acerca del Evento*, Buenos Aires: Almagesto, 1989.
- HUSSERL, E., *Meditaciones Cartesianas*, Madrid: Ediciones paulinas, 1979.
- LE BRETON, D., *Antropología del cuerpo y modernidad*, Buenos Aires: Nueva Visión, 1990.
- LYOTARD, J. F., *La fenomenología*, Barcelona: Paidós, 1989.
- MIGNOLO, W., “Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder”, 2002. Extraído de <<http://www.campus-oei.org/salactsi/walsh.htm>> [Consulta: 23 de agosto de 2013].
- MIGNOLO, W., *La idea de América Latina La herida colonial y la opción decolonial*, Barcelona: Gedisa, 2007.
- NIETZSCHE, F., *El crepúsculo de los ídolos*, Madrid: Alianza, 1979.
- NIETZSCHE, F., *La genealogía de la moral*, Madrid: Alianza, 1993.
- TODOROV, T., *La conquista de América: el problema del otro*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.
- VATTIMO G., *La aventuras de la diferencia*, Barcelona: Península, 1985.

⁴³⁰ DUSSEL, E., *Op. Cit.*, supra, nota 3.

Salud Mental y Pueblos Originarios: Discutiendo las clasificaciones diagnósticas en salud mental

Stella Maris Orzuza

Beca doctoral CONICET

Instituto de la Salud Juan Lazarte

Facultad de Psicología

Resumen

Se discuten las clasificaciones diagnósticas en salud mental de mayor utilización en Argentina a partir de los resultados de un estudio epidemiológico sobre problemas de salud en pueblos originarios realizado en Rosario, Santa Fe, Argentina. El citado estudio, identifica que, si bien las comunidades Qom asentadas en Rosario utilizan asiduamente los servicios de atención primaria de la salud para la resolución de los problemas de salud infantiles, no se encuentra la misma referencia con los servicios de salud mental. Se problematiza el abordaje del sufrimiento, la salud y la enfermedad en poblaciones con características étnicas desde categorías construidas por disciplinas occidentales, hipotetizando que, la distancia identificada entre la población y los servicios de salud mental encuentra su origen en las representaciones y prácticas disímiles sobre la salud y la enfermedad mental. La particular epistemología que sostiene las prácticas y concepciones sobre la salud y la enfermedad en comunidades indígenas, entra en contradicción con las occidentales, aún cuando es evidente su convivencia. Por otro lado, un porcentaje importante de los problemas de salud mental que se han identificado en pueblos originarios, tienen su origen en el lugar que ocupa este grupo social en la escala social, con lo cual es ingenuo buscar su etiología o su resolución en conflictos inconscientes, en la capacidad de elaboración del sufrimiento psíquico o en sus capacidades adaptativas. Con este estudio, se busca contribuir al desarrollo de teorizaciones respetuosas de las particularidades culturales de los pueblos reconociendo el carácter eminentemente cultural del psiquismo humano.

Palabras clave: clasificación diagnóstica - salud mental - pueblos originarios

La humanidad es variada en su esencia como lo es en sus expresiones
Clifford Geertz

Introducción

Se ha señalado ampliamente que en América Latina, los problemas de salud mental deben ser motivo de mayor atención, por su frecuencia y la discapacidad a la que se asocian. Así también, se ha demostrado, a través de estudios trasnacionales, que la tasa de los trastornos mentales más frecuentes es aproximadamente dos veces mayor entre las personas pobres que entre las ricas.⁴³¹ América Latina no es ajena a esta situación. Esta región presenta una polarización socioeconómica pronunciada, donde la riqueza está altamente concentrada en una pequeña proporción de la población. Diversos autores, desde la perspectiva de las desigualdades sociales en salud, han demostrado que, a pesar del claro mejoramiento de ciertos indicadores de salud poblacional, las disparidades entre grupos en sus condiciones de salud se han ampliado de manera paralela al incremento de las diferencias sociales, y

⁴³¹ Organización Mundial de la Salud [OMS], *Informe sobre la salud en el mundo 2001. Salud Mental: Nuevos conocimientos, nuevas esperanzas*, Ginebra: OMS, 2001.

que estas disparidades se encuentran en el origen de una situación de salud más desventajosa para los grupos sociales desfavorecidos.

Los pueblos originarios se encuentran sobrerrepresentados entre los ciudadanos más pobres. Considerando que diversos estudios señalan la relación entre la situación de pobreza, la discriminación y el racismo y la migración con mayor estrés psicológico,⁴³² los pueblos originarios, que presentan esta sumatoria de situaciones, podrían presentar una mayor vulnerabilidad ante los problemas de salud mental. Ello amerita un análisis diferencial de la situación de salud mental en estos grupos, como se está realizando para otros problemas de salud en Latinoamérica y en menor medida en Argentina.⁴³³

Argentina presenta una reducida población perteneciente o descendiente de pueblos originarios (menor al 3%). Los Tobas (autodenominados Qom), son uno de los grupos más numerosos. Tradicionalmente asentados en el Gran Chaco, las malas condiciones sanitarias, educativas y económicas en su región de origen, inundaciones en la década de los '80, expropiación de sus tierras y devastación de los recursos naturales necesarios para el sostenimiento de sus formas tradicionales de vida, favorecieron su continua migración a grandes centros urbanos como Rosario, ciudad a la que migran desde la década del '60. Si bien los residentes Qom señalan que sus condiciones de vida en Rosario son favorables comparadas con las presentes en sus lugares de origen, gran parte de los ciudadanos Qom viven en situación de pobreza. El analfabetismo es alto y el acceso a empleo formal, escaso. El hacinamiento es frecuente y muchas de sus viviendas son precarias.

La estrategia de atención primaria de la salud es un eje prioritario de la política sanitaria local, encontrándose extendida en todo el territorio, pero con mayor presencia en la periferia. Todos los centros de salud de atención primaria (70 centros) realizan prestaciones de salud mental.⁴³⁴ Las zonas de la ciudad donde se asienta la comunidad Qom pertenecen al área de referencia de distintos centros de atención primaria de la salud, de gestión municipal y provincial. Estas instituciones han logrado una importante referencia con la población Qom a través de dispositivos variados, pero la alta demanda, producto del crecimiento demográfico y la escasez de recursos materiales y humanos, dificulta su continuidad.⁴³⁵

A partir de un estudio previo realizado por la autora sobre problemas de salud infantiles en esta comunidad,⁴³⁶ se identifica que las mujeres, al ser consultadas por los problemas de salud que perciben como prioritarios en la infancia, señalan problemas de salud mental:

⁴³² ALMEIDA FILHO, N., "Social epidemiology of mental disorders. A review of Latin-American studies", en *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 75, 1, 1987, pp. 1 - 10.

⁴³³ CUYUL, A., ROVETTO, M. y M. SPECOGNA, "Pueblos indígenas y sistemas de información en salud: la variable étnica en seis provincias argentinas", en *Revista Argentina de Salud Pública*, Vol. 2, Nº 7, 2011, pp. 12 - 18.

⁴³⁴ GERLERO, S & A. C. AUGSBURGER, *La salud mental en la Argentina: avances, tensiones y desafíos*, Rosario: Laborde, 2012.

⁴³⁵ ARONNA, A., MAIDANA, R., RAPELLI, C. & A. RODRIGUEZ, "Relevamiento Sociosanitario de la población de la Cava", en *Investigación en Salud*, Volumen 9, Nº 1, 2008, pp. 69-90.

⁴³⁶ ORZUZA, S., "Estudio epidemiológico sobre la situación de salud de niñas y niños qom residentes en la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina), en el año 2012", Informe final académico, Comisión Nacional Salud Investiga, Ministerio de Salud de la Nación, Mayo de 2013, En prensa, 2012.

consumo de drogas; violencia familiar y niñas, niños y adolescentes en situación de calle. Ante este problema se recurre a respuestas comunitarias, como la asistencia de otras familias, pero no aparece la consulta al centro de salud u otros efectores del Estado como estrategia para resolver estos problemas. La comunidad preserva elementos que cohesionan su unidad, como la religión, ciertas prácticas para el tratamiento de la enfermedad y las figuras de poder, que no han sido suficientes para proteger a estas niñas y niños.

A la baja consulta a servicios de salud mental, se suman relatos místicos y fantásticos que, desde la psicopatología tradicional, se interpretarían como construcciones delirantes pero que, al interior de las creencias y prácticas Qom, constituyen parte de la configuración de funciones sociales (como la determinación de los médicos tradicionales) o de danzas, curaciones o interpretaciones sobre las causas de las muertes.⁴³⁷

Es escaso el conocimiento producido sobre los saberes indígenas con respecto a la salud mental. Los pocos estudios realizados en América Latina respetando las cosmovisiones de los pueblos se han realizado en México.⁴³⁸ El autor señala que la medicina indígena tiene su base epistemológica en su propia cosmogonía y cosmología. Este particular marco epistemológico provoca dificultades para su análisis desde las disciplinas occidentales, corriendo el riesgo de incurrir en reduccionismos y esquematizaciones. Esta complejidad invita a analizar la cosmología de los pueblos indígenas para comprender sus concepciones sobre lo que es estar sano o estar enfermo.

Frente a esta discusión, este trabajo se propone analizar algunos de las interpretaciones Qom sobre la salud y la enfermedad para cuestionar las taxonomías de mayor utilización en Argentina para los problemas de salud mental, preguntándose si es posible comprender e intervenir sobre los problemas de salud mental en pueblos originarios con dichas clasificaciones diagnósticas.

Estas reflexiones parten de un estudio epidemiológico sobre problemas de salud/salud mental en niñas y niños de la etnia Qom residentes en un barrio de la ciudad de Rosario (Argentina). Se define como objetivo general analizar la situación de salud de la población infantil (0-10 años) perteneciente o descendiente de la etnia *Qom* del barrio Municipal Toba de la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina) en el año 2012. Los objetivos específicos, integran los problemas de salud de mayor frecuencia identificados en los registros sanitarios con la caracterización socio-demográfica según condiciones de vida de la población étnica. Para ello, se utilizaron fuentes secundarias. Por otro lado, se identificaron prácticas, concepciones y saberes de la etnia Qom relacionadas con los procesos salud - enfermedad infantiles a través de fuentes primarias y secundarias. En este artículo, se recuperan enunciados e interpretaciones de las entrevistas a mujeres de la comunidad sobre los problemas de salud de niñas y niños y las formas de resolución del problema.

⁴³⁷ ORZUZA, S. "Concepciones y prácticas indígenas sobre la salud y la enfermedad. Conocerlas para respetarlas", en *Revista Sujeto, Subjetividad y Cultura*, N° 5, abril 2013, pp. 67-78.

⁴³⁸ VALLEJO SAMUDIO, A., "Medicina indígena y salud mental", en *Acta colombiana de psicología*, Volumen 9, número 2, 2006, pp. 39 - 46.

La construcción de clasificaciones diagnósticas universales como problema

Las clasificaciones psiquiátricas de mayor utilización en Argentina son la Clasificación Internacional de Enfermedades en su décima versión (CIE 10) por su capítulo V denominado Trastornos mentales y del comportamiento y el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales en su cuarta versión (DSM IV). Asimismo, la nosografía psicoanalítica es de amplia utilización tanto por profesionales psicólogos como psiquiatras.

Las dos primeras clasificaciones comparten la comprensión de los trastornos mentales (denominación que adoptan para nombrar el padecimiento psíquico o mental) como entidades constituidas por un conjunto de rasgos, caracteres o propiedades esenciales que permiten su identificación y ubicación en una categoría dentro de un sistema taxonómico exhaustivo y excluyente.⁴³⁹ El diagnóstico resultaría de la lectura semiótica. Dentro de las diversas críticas que se han vertido a esta forma de comprender la salud mental⁴⁴⁰ la que resulta sustancial para este modesto análisis es la pretensión de universalidad de ambas clasificaciones.

Por otro lado, la nosografía psicoanalítica, de amplia utilización en el ámbito local, no establece el diagnóstico a partir de entidades patológicas sino en función de procesos de estructuración psíquica. Desde esta perspectiva, para el establecimiento del diagnóstico se indaga la constitución subjetiva, ya que el síntoma por el que acude el paciente se interpreta como expresión del inconsciente. A pesar de la recuperación de la singularidad que implica esta comprensión de la salud mental, la pretensión de universalidad también le es atribuible al considerar inherente a la naturaleza humana la estructuración del psiquismo a partir del Complejo de Edipo. Sin embargo, diversos estudios antropológicos han puesto en duda su universalidad a través de estudios empíricos⁴⁴¹ y autores locales han cuestionado la existencia de un único complejo parental.⁴⁴²

El debate sobre la búsqueda de universales psicológicos atraviesa todos los desarrollos culturalistas del campo de la psicología en la actualidad. Los extremos en esta discusión se expresan, por un lado, en la Psicología Cultural en la versión de Clifford Geertz, quien considera que las diferencias culturales, sociales e históricas generan procesos psíquicos particulares; mientras que la Psicología Transcultural o la Antropología Psicológica utilizan métodos comparativos para identificar los elementos comunes en los procesos psíquicos de grupos sociales altamente heterogéneos entre sí.

⁴³⁹ DUERO, D. & V. SHAPOFF, “El conflicto nosológico en psicopatología: notas críticas sobre el diagnóstico psiquiátrico”, en *Revista CES Psicología*, Vol. 2, Núm. 2, 2009, pp. 20-48.

⁴⁴⁰ Cfr. URIBE, C. A., “La controversia por la cultura en el DSM-IV”, en *Revista Colombiana de Psiquiatría*, Volumen 29, número 4, 2000, pp. 345-366. BALSATEGUI, A., “La psicopatología insustancial en la era del DSM IV y la CIE 10”, en *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 22, 84, 2002, pp. 67-73. AUGSBURGUER, A. C., “La inclusión del sufrimiento psíquico: un desafío para la epidemiología”, en *Psicología & Sociedad*, Num. 16, Volumen 2, 2004, pp. 71-80. DUERO, D. & V. SHAPOFF, *Op. Cit.*, supra, nota 10.

⁴⁴¹ Cfr. MALINOWSKY, B., *Sex and repression in savage society*, New York: Meridian Books, 1927. MEAD, M., *Adolescencia y cultura en Samoa*, Buenos Aires: Abril, 1945. BENEDICT, R., *El hombre y la cultura*, Buenos Aires: Sudamericana, 1938.

⁴⁴² ROZITCHNER, L., “La subjetividad y los modelos históricos de sus ideales”, en *Topía*, 28, 2000, versión electrónica.

No caben dudas sobre la utilidad de clasificaciones diagnósticas en Salud Mental cuya utilización sea de alcance nacional. Permiten la construcción de información estadística imprescindible sobre la distribución de los problemas de salud mental en la población y su distribución desigual por grupo social, clase, género o etnia. Como información de base, permiten la definición de intervenciones y la distribución de los recursos humanos en salud mental en función de las necesidades de la población. Sin embargo, las clasificaciones existentes no han alcanzado el consenso necesario evidenciando la necesidad de seguir discutiendo la lógica de su construcción.

Las clasificaciones diagnósticas en Salud Mental presentan dificultades que son internas a la lógica de su construcción. Como se define en el DSM IV: “una clasificación categorial se utiliza cuando todos los miembros de una clase son homogéneos, cuando existen límites claros entre las diversas clases y cuando éstas son mutuamente excluyentes”.⁴⁴³ A continuación, el mismo manual señala que:

En el DSM-IV no se asume que cada categoría de trastorno mental sea una entidad separada, con límites que la diferencian de otros trastornos mentales o no mentales. Tampoco hay certeza de que todos los individuos que padezcan el mismo trastorno sean completamente iguales. El clínico que maneje el DSM-IV debe considerar que es muy probable que las personas con el mismo diagnóstico sean heterogéneas, incluso respecto a los rasgos definitorios del diagnóstico, y que los casos límite son difíciles de diagnosticar, como no sea de forma probabilística.⁴⁴⁴

Esta debilidad es producto de la pretensión de establecer un sistema de clasificación de las llamadas *enfermedades mentales* análogo a los sistemas taxonómicos de la medicina, a pesar de la evidente heterogeneidad en objetos de estudio. De esta manera, el problema reenvía a la naturaleza misma del objeto de estudio y a las diversas formas de comprenderlo.

Para demostrar la dificultad de la construcción de categorías universales en salud mental, se ejemplifica con una breve síntesis de algunos aspectos de la cosmología Qom referida a su comprensión de la salud y la enfermedad y sus formas de tratamiento.

Salud y enfermedad en pueblos originarios

El tratamiento y la curación de los problemas de salud en las comunidades Qom, se constituye por una heterogeneidad de prácticas y saberes, que integran conocimientos milenarios con fuerzas sobrenaturales. Los piogonak o médicos tradicionales⁴⁴⁵ son consultados cuando la enfermedad ha sido impuesta desde afuera, al decir de los entrevistados cuando “no es tuya”. En estos casos, la enfermedad ha sido provocada para generar un “daño”, esta última palabra, se utiliza también para designar al evento en su totalidad “se ha enfermado por daño”. La cura, ejercida por el médico piogonak o por otra

⁴⁴³ MASSON S.A., *Versión española de la cuarta edición de la obra original en lengua inglesa Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-IV*, publicada por la American Psychiatric Association de Washington, 1995, p. 18.

⁴⁴⁴ *Ibid.*, p. 18.

⁴⁴⁵ En este documento se utilizan, indistintamente, los términos Médico Tradicional o “Piogonak” (término Qom) y medicina tradicional o indígena al saber que porta.

persona autorizada, se realiza a través de hierbas y cantos. El piogonak parece poseer un poder mágico sobre la enfermedad. Se extrae parte de un relato de una mujer qom:

A1: (reconstrucción) *mi papá murió por daño. Le salían gusanos de las orejas. Lo curaron de esa maldad pero era tarde.*

El tiempo de asentamiento de la comunidad en Rosario provoca que los piagonak, cuando consideran que la enfermedad no ha sido invocada externamente, cuando no ha sido provocada por daño, al decir de los integrantes de la comunidad “es tuya”, derivan a los consultantes a los médicos de los servicios de salud. Sólo las personas de menor tiempo de radicación en Rosario o de mayor edad, se abstienen de consultar a los servicios de salud pública. En las palabras de una de las mujeres entrevistadas:

R: *si es para doctor (médico occidental) te dice nomás. Si no son tuyas (daño), te saca, si son tuyas, te manda.*

Esta comprensión plural de la causa de la enfermedad implica que las enfermedades no siempre tienen su origen en una disfunción interna, sino que pueden vincularse a su imposición por terceros que nos envían el mal, por problemas familiares o personales o por incumplimiento de normas sociales. Por otro lado, esta múltiple comprensión de la enfermedad podría interpretarse a partir de los vínculos que han establecido los médicos tradicionales con los médicos de los servicios de salud, reconociendo la validez de otros saberes para el tratamiento de la enfermedad. Ese reconocimiento se ha dado solamente en un sentido, de los piogonak hacia los médicos de los servicios de salud.⁴⁴⁶

Lo sobrenatural en las creencias Qom, se presenta también en episodios que, desde las taxonomías occidentales, serían consideradas construcciones delirantes o alucinaciones. Ello se expresa en la forma de devenir piagonak:

A1: *Si se muere y estoy al lado (de un piogonak), me pasa el poder. O del agua, estoy en el monte, te vienen esos espíritus, te dan lo que te tienen que dar. Ese es el don que te regalan. (...) Tenés que sufrir mucho primero. Te piden varias pruebas. Pierden la memoria algunos jóvenes, a través de otra persona que se le va pegando a él. Después se le pasa y es el médico chaman. Tiene que pasar por esas pruebas.*

Diversos relatos se suman al anterior encontrando explicaciones mágicas a los acontecimientos vividos:

A2: (reconstrucción) *cuenta que una sobrina del Chaco hablaba y no se le entendía, porque no estaba hablando su lengua, y que caminaba con la cabeza. Su sobrina estando en el monte había tenido contacto con espíritus.*

Otros relatos hablan de mujeres dancistas de iglesias pentecostales Qom que pueden adoptar formas de animales durante el baile. También se interpretan tragedias ocurridas a la comunidad o a las familias, provocadas por el incumplimiento de normas sociales.

446 Es necesario aclarar que en Argentina, los saberes tradicionales de los pueblos originarios sobre la salud y la enfermedad, y sus médicos tradicionales, no son autorizados como prácticas médicas ni a sus portadores.

Discusión

Los breves relatos enunciados muestran una comprensión de la enfermedad alejada de las interpretaciones occidentales expresadas en las taxonomías psiquiátricas como psicológicas. Las disciplinas occidentales miran signos y síntomas, no creen en poderes sobrenaturales sino en el conocimiento adquirido por la experiencia y el razonamiento. Las causas y las consecuencias de la enfermedad, por otro lado, son distintas según las epistemologías que sostienen los marcos teóricos. Algunas teorías buscan la causa en los límites del cuerpo, otras en la historia personal o familiar, y las perspectivas socioculturales, en las configuraciones de la cultura y la sociedad. Pese a la heterogeneidad, todas comparten la forma occidental de entender la producción del conocimiento científico.

Los pueblos originarios, por otro lado, en sus cosmogonías, incluyen núcleos ético-míticos que entran en contradicción con las concepciones científicas modernas. Las diferencias no se salvan por comprensiones sociales o culturales, ya que los fundamentos epistemológicos son distintos. ¿Cómo alcanzar una ciencia que, respetando las tradiciones y creencias de los pueblos, puede atender y comprender los problemas de salud mental en pueblos originarios?

Estas diferencias pueden estar en la base de la distancia que las comunidades establecen con los servicios de salud, expresada, en esta investigación, en la baja consulta a los servicios de salud por problemas de salud mental. Por otro lado, al no respetar sus creencias, se dificulta la transmisión y perduración de las culturas expresada en el Convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) ratificada por Argentina.

¿Cómo evitar la patologización de lo que es *normal* en otra cultura? ¿Cómo evitar la imposición de una cultura sobre otra? porque la ciencia moderna, también es una construcción cultural e histórica. Como señalan Duero y Shapoff⁴⁴⁷: “las formas en que cada comunidad piensa y significa la enfermedad y las experiencias de sufrimiento, delimitan y dan forma a lo que se considera un trastorno y también a lo que se concibe como su curación”.

Lo que constituye o no un trastorno mental y lo que hemos de considerar su expresión sintomática es social y culturalmente negociado. La cultura configura y significa las experiencias de sufrimiento. Clasificar los problemas de salud mental desde las taxonomías tradicionales implica colocar una interpretación de la salud y la enfermedad, sobre otra.

Si bien se ha reconocido la existencia de patologías culturales, bajo el rótulo de “síndromes dependientes de la cultura” como los nomina el DSM IV, se operacionalizan identificando signos y síntomas, “traduciéndolos” al idioma oficial de la ciencia. De esa forma, la diversidad cultural se convierte en el “contexto” o lo “accesorio”.

Por otro lado, cabe aclarar que esta exposición no pretende hacer una defensa de lo immaculado de las culturas indígenas ya que, como todas las culturas, son dinámicas y se encuentran permeadas por otras. Tampoco intenta abstenerlas de críticas. Este artículo sólo pretende abrir una serie de preguntas, interpelando la necesidad de construir nuevas

⁴⁴⁷ DUERO, D. & V. SHAPOFF, *Op. Cit.*, supra, nota 10, p. 23.

epistemologías que permitan comprender los problemas de salud en pueblos originarios sin una patologización innecesaria y al mismo tiempo, respetuosa de sus creencias y saberes.

Bibliografía

- ALMEIDA FILHO, N., “Social epidemiology of mental disorders. A review of Latin-American studies”, en *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 75, 1, 1987, pp. 1 - 10.
- ARONNA, A., MAIDANA, R., RAPELLI, C. & A. RODRIGUEZ, “Relevamiento Sociosanitario de la población de la Cava”, en *Investigación en Salud*, Volumen 9, N° 1, 2008, pp. 69-90.
- AUGSBURGUER, A. C., “La inclusión del sufrimiento psíquico: un desafío para la epidemiología”, en *Psicología & Sociedade*, Num. 16, Volumen 2, 2004, pp. 71-80.
- BALSATEGUI, A., “La psicopatología insustancial en la era del DSM IV y la CIE 10”, en *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 22, 84, 2002, pp. 67-73.
- BENEDICT, R., *El hombre y la cultura*, Buenos Aires: Sudamericana, 1938.
- CUYUL, A., ROVETTO, M. y M. SPECOGNA, “Pueblos indígenas y sistemas de información en salud: la variable étnica en seis provincias argentinas”, en *Revista Argentina de Salud Pública*, Vol. 2, N° 7, 2011, pp. 12 - 18.
- DUERO, D. & V. SHAPOFF, “El conflicto nosológico en psicopatología: notas críticas sobre el diagnóstico psiquiátrico”, en *Revista CES Psicología*, Vol. 2, Núm. 2, 2009, pp. 20-48.
- GERLERO, S & A. C. AUGSBURGER, *La salud mental en la Argentina: avances, tensiones y desafíos*, Rosario: Laborde, 2012.
- MALINOWSKY, B., *Sex and repression in savage society*, New York: Meridian Books, 1927.
- MASSON S.A., *Versión española de la cuarta edición de la obra original en lengua inglesa Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-IV*, publicada por la American Psychiatric Association de Washington, 1995.
- MEAD, M., *Adolescencia y cultura en Samoa*, Buenos Aires: Abril, 1945.
- Organización Mundial de la Salud [OMS], *Informe sobre la salud en el mundo 2001. Salud Mental: Nuevos conocimientos, nuevas esperanzas*, Ginebra: OMS, 2001.
- ORZUZA, S. “Concepciones y prácticas indígenas sobre la salud y la enfermedad. Conocerlas para respetarlas”, en *Revista Sujeto, Subjetividad y Cultura*, N° 5, abril 2013, pp. 67-78.
- ORZUZA, S., “Estudio epidemiológico sobre la situación de salud de niñas y niños qom residentes en la ciudad de Rosario (Santa Fe, Argentina), en el año 2012”, Informe final académico, Comisión Nacional Salud Investiga, Ministerio de Salud de la Nación, Mayo de 2013, En prensa, 2012.
- ROZITCHNER, L., “La subjetividad y los modelos históricos de sus ideales”, en *Topía*, 28, 2000, versión electrónica.
- URIBE, C. A., “La controversia por la cultura en el DSM-IV”, en *Revista Colombiana de Psiquiatría*, Volumen 29, número 4, 2000, pp. 345-366.
- VALLEJO SAMUDIO, A., “Medicina indígena y salud mental”, en *Acta colombiana de psicología*, Volumen 9, número 2, 2006, pp. 39 - 46.

La norma y la patologización de la vida cotidiana: DSM, psiquiatría y psicoanálisis

Mariano Bello y Cecilia López Ocariz

Facultad de Psicología

Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: PSI265 “El decir franco. *Parrhesia* y subjetividad”. Directora: María Teresita Colovini.

Resumen

El presente trabajo describe el inminente cambio de paradigma en los criterios clasificatorios de las enfermedades mentales que se efectuará en la quinta edición del DSM e interroga, desde esa modificación, el lugar de la psiquiatría y el psicoanálisis en el abordaje del sufrimiento mental en la sociedad contemporánea.

Este cambio de paradigma es descrito como el pasaje de un enfoque categorial a un enfoque dimensional en la serie de los diagnósticos posibles. La exposición se propone analizar críticamente las consecuencias de dichos cambios y para ello se apoya en el desarrollo de tres cursos consecutivos que Michel Foucault dictara durante los años 1973 a 1977 donde este problema es minuciosamente analizado.

Es recién en 1976 cuando Foucault encuentra que es la Norma, la que permite articular el poder disciplinar con la biopolítica y es allí donde ubica finalmente el exacto lugar de la psiquiatría en las sociedades occidentales contemporáneas.

Una vez llegado a este punto nos preguntamos hasta qué punto el psicoanálisis y otras prácticas no médicas en Salud Mental se ubican en continuidad o ruptura con el análisis propuesto por Foucault.

Palabras clave: DSM - norma - biopolítica - psiquiatría - psicoanálisis

En todos lados, todo el tiempo y hasta en las conductas más finas,
más comunes, más cotidianas, en el objeto más familiar de la psiquiatría
ésta tendrá que vérselas con algo que por una parte
gozará de un status de irregularidad con respecto a una
norma y al mismo tiempo deberá tener un status de
disfuncionamiento patológico con respecto a lo normal
Michel Foucault, *Los anormales*

I

Se preveía para 2013 la publicación del DSM-V, quinta edición del Manual de Diagnóstico y Estadística de los Trastornos Mentales de la Asociación Americana de Psiquiatría. Aparecerá luego de una gestación debatida no sólo por grupos de expertos, sino que también ha alcanzado una enorme repercusión en ámbitos mediáticos.

El debate ha pasado desde la lisa y llana propaganda, hasta un inicio de crítica seria y argumentada por parte de algunos psiquiatras norteamericanos que formaron parte de proyectos anteriores del DSM. Actualmente se dispone de un avance, una serie de borradores, que fueron publicados en la página oficial www.dsm5.org.

Tal como explica Juan Vasan en el libro *Una nueva epidemia de nombres impropios*, la chispa que encendió el debate fue la promesa explícita de un “cambio de paradigma” entre la versión anterior (DSM- IV R) y la de próxima aparición. Cambio planteado en términos del relevo parcial de un paradigma *categorial* con fronteras nítidas entre los cuadros clasificados por otro *dimensional* con límites más borrosos y gradientes de gravedad entre uno y otro, o incluso dentro del mismo, tal como ocurre con el “espectro” autista. Esa tendencia a la “espectralidad” se ha extendido cada vez más a diagnósticos aplicados a la infancia, tal como el síndrome de desatención y la llamada bipolaridad infantil.

Este cambio se debe a que las fronteras clasificatorias del esquema categorial (que impregna el DSM-IV) han ido dejando de ser líneas para a pasar a ser territorios organizados en una especie de gradación continua. Las fronteras se han convertido en zonas grises llenas de cuadros mixtos y heterogéneos, han devenido en territorios densamente poblados. Zonas intermedias, además, entre aquellos modos de comportamiento que se entienden por normales y los patológicos.

Este deslizamiento hacia una aproximación dimensional del sufrimiento mental (que sin embargo no anula sino que coexiste con la anterior) es el cambio paradigmático que propone el DSM-V y debe convocarnos a una cuidadosa consideración por las implicancias que conlleva.

El intento de conceptualizar el padecimiento mental como un gradiente que abarca desde un comportamiento *normal* a un trastorno *claro* no es nueva y había sido pensada para el DSM-IV, pero fue abandonado por sus serias limitaciones y por la creencia de que una categorización clara era vital para asumir decisiones en la clínica.

El DSM-IV, para situar un trastorno en los cuadros previstos, incluye la condición de que el mismo presente una afectación clínicamente significativa o un impedimento del funcionamiento. Ahora bien, para que un trastorno entre dentro de los llamados *no especificados*, no hace falta que presente estos requerimientos. Reconocer hoy que pocos pacientes encajan perfectamente en las clasificaciones y que los diagnosticados como NOS (*Not Otherwise Specific*) abundan, ha impulsado a quienes elaboran el DSM-V a considerar como un tema central avanzar hacia una aproximación dimensional del campo de la salud mental.

El paradigma categorial desembocó en una tendencia medicalizante, en la creación de entidades biogénicas descontextuadas del entorno y la época (como el ADD, el trastorno bipolar infantil y el TGD). Ahora el paradigma dimensional avanza sobre el mismo territorio con una tendencia patologizante, legitimando intervenciones sobre individuos que resultan englobados en nuevos *espectros* diagnósticos. Ambos deben ser revisados teóricamente y desmantelados prácticamente.

II

Frances Allen, Jefe del Departamento de Psiquiatría en la Escuela de Medicina de la Universidad de Duke, y Jefe de Grupo de Trabajo del DSM-IV, ha escrito en estos últimos años una serie de artículos profundamente críticos en torno a la próxima aparición del DSM- V. En uno de ellos, expresa:

Habr  un masivo sobre-tratamiento con medicamentos que son innecesarios, caros y muchas veces bastantes nocivos. El DSM-V aparece promoviendo lo que más temíamos: la inclusión de muchas variantes de la normalidad bajo la rúbrica de enfermedad mental, con el resultado de que el concepto nuclear de trastorno mental queda grandemente indeterminado.⁴⁴⁸

En el mismo sentido, Pierre Joseph, otro renombrado psiquiatra norteamericano indica en un artículo de la revista *Psychiatric Times* que:

Lo que puede cambiar al abrirse las puertas de la dimensionalización es la posibilidad de legitimar intervenciones que incidan sobre el curso de procesos y comportamientos independientemente de que sean considerados normales o patológicos. Este potencial de hacer sentir a la gente “better than well” (mejor que bien) a través de una cosmética psicofarmacológica fue ampliamente debatido (...) pero es una discusión que ha estado extra namente ausente en el mainstream psiquiátrico (...)

La intrusión de rótulos diagnósticos en el campo de lo previamente considerado como normal amenaza la legitimidad de la psiquiatría como medicina médica. En el peor de los escenarios, ella allana el camino que lleva desde una “bienintencionada” cosmética psicofarmacológica hacia los riesgosos territorios de la eugenesia.⁴⁴⁹

Si hacemos un esfuerzo de lectura, estas dos citas nos pondrán sobre una pista prolífica para comenzar a reflexionar sobre estos problemas que inquietan a todo al campo de salud mental en general y al psicoanálisis en particular.

Absteng monos un instante de deslizarnos rápidamente por la pendiente en la cual todo se explicar  en relación a los intereses de la industria psicofarmacológica. Ello bien podría ser una de las líneas de fuerza mayores, no lo negamos, pero hay también presente un juego sutil, una serie de mecanismos que indican una probable lógica que habría que poder empezar a despegar para entender con otra profundidad.

Este juego de citas indica, en primer lugar, que existe un plegamiento de lo anormal sobre lo normal, lo que provoca el estallido de las fronteras que los separaban. Lo anormal deja de ser un fenómeno marginal, menor, y provoca una inusitada patologización de comportamientos, conductas y afectos totalmente triviales y cotidianos. Este sin límites presupone e instrumentaliza la tan mentada *psicopatologización de la vida cotidiana*.

En segundo lugar, este plegamiento logra que el concepto de trastorno mental alcance un grado de indeterminación tal que pierde sentido su uso y su existencia misma se vuelva cuestionable.

En tercer lugar, debilitado el concepto de trastorno mental, se debilita la idea de tratamiento y de cura, superponiéndose a la de una *cosmética psicofarmacológica* que recorre el

⁴⁴⁸ ALEEN, F., “A warning sign on the road to DSM- V: Beware of its unintended consequences”, in *Psychiatric Times*, < <http://www.psychiatrictimes.com/articles/warning-sign-road-dsm-v-beware-its-unintended-consequences> > [Consulta: 6 de julio de 2012].

⁴⁴⁹ PIERRE, J., A Psychiatric of tomorrow: DSMV and Beyond, in *Psychiatric Times* <<http://www.psychiatrictimes.com/articles/psychiatry-tomorrow-dsm-5-and-beyond>> [Consulta: 6 de julio de 2012].

delgado límite de hacer sentir “mejor que bien” hacia una potencial eugenesia. Tal deslizamiento termina induciendo un profundo cuestionamiento de legitimidad de la psiquiatría como práctica médica.

Son absolutamente paradójicas la serie de consecuencias que acarrea la publicación de lo que se supone es el punto máximo de expresión y extensión global de la psiquiatría norteamericana. Ahí donde una nueva edición ratificaría el triunfo de un paradigma de psiquiatría reduccionista, tecnocrático y mercantilista, la psiquiatría misma se diluye. ¿Cuál es la lógica de este doble movimiento? ¿A qué objetivo, a qué estrategia responde esta especie de reducción de sacrificio a la que se expone la psiquiatría? ¿Cómo empezar a explicárnoslo?

III

En el año 1973-74 Michel Foucault dicta su curso en el Collège de France llamado *El poder psiquiátrico*, al año siguiente, profundizando y reorientando sus conclusiones, llamó a su curso *Los anormales* y termina este trayecto que nos interesa en el año 76-77 con el curso llamado *Defender la sociedad*. El hilo que se tensa desde la disección del poder psiquiátrico como poder disciplinar hasta el concepto de biopolítica, debió pasar por ese intermediario conceptual y argumentativo fundamental como lo es el problema de la norma y los anormales.

Seguiremos entonces extensamente las líneas que propone en este curso del año 1974-1975, para encontrar y precisar el lugar que la psiquiatría va gestando dentro de la sociedad de normalización y en qué medida ese lugar puede explicarnos algunos de los problemas abiertos más arriba.

Foucault nos indica que el siglo XVIII inventó no sólo una teoría jurídico-política del poder centrada en la voluntad, su transferencia y su representación en un aparato gubernamental, sino que también puso a punto una técnica general del ejercicio del poder, técnica transferible a instituciones y aparatos diversos. Esta técnica constituye el reverso de las estructuras jurídicas y políticas de la representación y la condición de funcionamiento y eficacia de esos aparatos. Esta técnica general del gobierno de los hombres entraña un dispositivo tipo que es la *organización disciplinaria*. Ahora bien, cuando se intenta analizar los efectos globales, los objetivos que atraviesan los dispositivos disciplinarios, surge algo que puede denominarse normalización, y esta es la novedad propuesta en el curso *Los anormales*:

(...) la norma no se define en absoluto como una ley natural, sino por el papel de exigencia y coerción que es capaz de ejercer con respecto a los ámbitos en que se aplica (...) No es simplemente, y ni siquiera, un principio de inteligibilidad; es un elemento a partir del cual puede fundarse y legitimarse cierto ejercicio del poder (...) la norma trae aparejados a la vez un principio de clasificación y un principio de corrección. **Su función no es excluir, rechazar.** Al contrario, siempre está ligada a una técnica positiva de intervención y transformación, a una especie de proyecto normativo.⁴⁵⁰

⁴⁵⁰ FOUCAULT, M., *Los anormales*. Curso en el Collège de France (1974-1975). México: Fondo de Cultura Económica, 2000, p. 57. El subrayado es nuestro.

La medicina mental se constituyó como ciencia a principios del siglo XIX, cuando estableció el carácter de enfermedad de la locura mediante diferentes procedimientos. Así pudo constituirse como ciencia especial al lado y dentro de la medicina. Al patologizar la locura mediante el análisis de los síntomas, la clasificación de las formas, la búsqueda de las etiologías, pudo constituir finalmente, una medicina propia de la locura: la medicina de los alienistas, la medicina de las enfermedades mentales. Foucault realiza el análisis de este proceso epistemológico, histórico, político y la vinculación de este dispositivo con el poder en el curso anterior llamado *El poder psiquiátrico* (1973-1974).

Ahora bien, resulta que a partir de 1850-1870, la tarea de la psiquiatría sigue siendo conservar su *status* de medicina, porque es este *status* el que posee los efectos de poder que trata de generalizar. Pero he aquí que aplica esos efectos de poder y de ese *status* de medicina que es su principio a algo que, en su mismo discurso, *ya no tiene status de enfermedad sino de anomalía*.

Esquirol es el último de los alienistas, porque es el último en plantear la cuestión de la locura, es decir de la relación con la verdad. La psiquiatría va a poder destacar como síntoma de enfermedad todo un conjunto de fenómenos que hasta entonces no tenían *status* en el orden de la enfermedad mental. Para funcionar, la psiquiatría ya no necesita la locura, ya no necesita el delirio y ya no necesita la alienación. Puede psiquiatrizar cualquier conducta sin referirse a la alienación. La psiquiatría se desalieniza y ve abrirse ante ella, como dominio de sus valoraciones sintomatológicas, todo el ámbito de todas las conductas posibles.

Tenemos, entonces, una fragmentación del campo sintomatológico que la psiquiatría se da por misión recorrer en busca de todos los desórdenes posibles de la conducta. Invasión, por consiguiente, de la psiquiatría a toda una masa de conductas que hasta allí sólo habían gozado de un status moral, disciplinario, o judicial. De aquí en más puede psiquiatrizar todo lo que es desorden, indisciplina, agitación, indocilidad, carácter reacio, falta de afecto, etc.

Al mismo tiempo, tenemos un anclaje profundo de la psiquiatría en la medicina del cuerpo que la convierte en una verdadera ciencia médica, pero referida a todas las conductas. Verdadera ciencia médica, porque a través de la neurología se funda el anclaje de todas las conductas en la medicina a causa de la fragmentación sintomatológica. La neurología era por fin una localización anatómica, ya no de la enfermedad mental, sino de la anormalidad.

Al organizar ese campo fenomenológicamente abierto, pero científicamente modelado, la psiquiatría va a poner en contacto dos cosas. Por un lado, introducirá efectivamente, en toda la superficie del campo que recorre, esa cosa que hasta ahí le es en parte ajena, la norma, entendida como regla de conducta, como ley informal, la norma a la que se oponen la irregularidad, el desorden, la extravagancia, la excentricidad, el desnivel, la distancia. (...) Pero su anclaje en la medicina orgánica o funcional, por intermedio de la neurología, le permite también atraer la norma entendida en un nuevo sentido: como regularidad funcional, como principio de funcionamiento adaptado y ajustado; lo anormal se opondrá a lo patológico, lo mórbido, lo desorganizado, el disfuncionamiento. Tenemos, por lo tanto, (...) **juntura, tenemos ajuste y recubrimiento parcial (...) de dos usos, dos realidades de la norma: la**

norma como regla de conducta y como regularidad funcional, la norma que se opone a la irregularidad y el desorden y la norma que se opone a lo patológico y lo mórbido.⁴⁵¹

El hecho fundamental que Foucault va descubriendo hacia el final del curso es que a partir del momento en que la psiquiatría se plantea efectivamente como tecnología de lo anormal, de los estados anormales fijados hereditariamente por la genealogía del individuo, el proyecto mismo de curar comienza a perder sentido. En efecto, lo que desaparece con el contenido patológico del dominio cubierto por la psiquiatría es el sentido terapéutico. Puede proponerse funcionar simplemente como protección de la sociedad contra los peligros definitivos que puede ser víctima por parte de gente que se encuentra en un estado anormal. A partir de la medicalización de lo anormal, a partir de la puesta a un lado de lo enfermizo, y por lo tanto, de lo terapéutico, la psiquiatría va a poder atribuirse efectivamente una función que será de protección y de orden. Se asigna un papel de defensa social generalizada, se convierte en la ciencia de la protección científica de la sociedad, la ciencia de la protección biológica de la especie.

Se entiende entonces por qué el curso siguiente se llamó *Defender la sociedad*. Una vez situada la psiquiatría como tecnología de la anormalidad, va llegando a dilucidar otro modo de tecnología de poder: la biopolítica.

Foucault plantea que desde fines del siglo XVIII existen dos tecnologías de poder que se introducen con cierto desfasaje cronológico y que están superpuestas. Una técnica es disciplinaria y centrada en el cuerpo. Produce efectos individualizadores y manipula el cuerpo como foco de fuerzas que hay que hacer útiles y dóciles a la vez. Por otro lado, existe una tecnología que no se centra en el cuerpo sino en la vida; una tecnología que reagrupa los efectos de masas propios de una población, que procura controlar la serie de acontecimientos riesgosos que pueden producirse en una masa viviente. Es una tecnología, en consecuencia, que aspira, no por medio del adiestramiento individual sino del equilibrio global, a algo así como una homeostasis: la seguridad del conjunto con respecto a sus peligros internos.

Por tanto, una tecnología de adiestramiento opuesta a o distinta de una tecnología de seguridad; una tecnología disciplinaria que se distingue de una tecnología aseguradora o regularizadora; una tecnología que sin duda es, en ambos casos, tecnología del cuerpo, pero en uno de ellos se trata de una tecnología en que el cuerpo se individualiza como organismo dotado de capacidades, y en el otro, de una tecnología en que los cuerpos se reubican en los procesos biológicos de conjunto.⁴⁵²

El punto es que, esos dos conjuntos de mecanismos, uno disciplinario y otro regularizador, no están en el mismo nivel. Lo cual les permite, precisamente, no excluirse y poder articularse uno sobre el otro.

Justamente la conclusión a la que va a llegar Foucault y que a nosotros nos interesa enormemente es que:

⁴⁵¹ *Ibidem*, p. 155.

⁴⁵² FOUCAULT, M., *Defender la sociedad*. Curso en el Collège de France (1975-1976), Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000, p. 236.

El elemento que va a circular de lo disciplinario a lo regularizador, que va a aplicarse del mismo modo al cuerpo y a la población, que permite a la vez controlar el orden disciplinario del cuerpo y los acontecimientos aleatorios de una multiplicidad biológica, el elemento que circula de uno a la otra, **es la norma. La norma es lo que puede aplicarse tanto a un cuerpo al que se quiere disciplinar como a una población a la que se pretende regularizar.** En esas condiciones, la sociedad de normalización no es, entonces, una especie de sociedad disciplinaria generalizada cuyas instituciones disciplinarias se habrían multiplicado como un enjambre para cubrir finalmente todo el espacio; ésta no es más, creo, que una primera interpretación, e insuficiente, de la idea de sociedad de normalización. La sociedad de normalización es una sociedad donde se cruzan, según una articulación ortogonal, la norma de la disciplina y la norma de la regulación. Decir que el poder, en el siglo XIX, tomó posesión de la vida, decir al menos que se hizo cargo de la vida, es decir que llegó a cubrir toda la superficie que se extiende desde lo orgánico hasta lo biológico, desde el cuerpo hasta la población, gracias al doble juego de las tecnologías de disciplina, por una parte, y las tecnologías de regulación, por la otra.⁴⁵³

IV

El DSM, Manual de Diagnóstico y Estadística, en sus sucesivas ediciones, ha abandonado paulatina y decididamente las categorías clásicas de las enfermedades mentales. Se ha ido transformando, edición por edición, en un catálogo de lo que en lengua inglesa se denomina *Disorders*. Palabra ambigua, que puede referirse tanto a los trastornos médico-psicológicos como al disturbio público y el desorden individual. Si el manual de psiquiatría se transforma en un manual de desórdenes de conducta, entonces ese manual encalla a la vez que produce ese lugar medio, entre la regularización y la disciplina, llamado norma.

En cada nueva edición, verán la luz más y más especies y subespecies de anormales. Incluso la *sindromatología*, como la llama Foucault, avanzará hacia la conducta más banal, hacia los afectos más cotidianos, hacia los pensamientos más triviales, al punto que no sólo la gran mayoría de individuos serán anormales sino que en cada individuo convivirán varias anormalidades, antes imperceptibles. La psicopatologización de la vida cotidiana, no es un sinnúmero de enfermedades nuevas, es la vida requisada, observada y medida a través del prisma de lo normal y lo patológico. Es la vida tomada en ambas tácticas: disciplinamiento y biopoder.

Sólo la norma articula el problema de la Estadística de la Población y el problema del Diagnóstico del individuo. La psiquiatría americana es cada vez más Ciencia de la Norma y Tecnología de la Normalidad. Ese proceso histórico y político que lleva más de 100 años, tiende a radicalizar el viejo sueño de lograr una ciencia total, ya ni psiquiátrica, ni neurológica, ni psicológica, que tenga por objeto la normalidad biológica de la especie humana.

El problema consiste en que una vez que se sitúa la psiquiatría en relación a la norma, es decir entre la disciplina y a la biopolítica, para Foucault se debilita todo proyecto terapéutico y de cura, porque no hay lazo a la enfermedad en sentido médico. ¿Qué lugar tiene la psicofarmacología, entonces, si la idea de cura no es importante para esta psiquiatría? ¿Disciplinar, regular? En esa denuncia que Pierre Joseph hacía más arriba, del

⁴⁵³ *Ibidem*, p. 236. El subrayado es nuestro.

uso del medicamento para una especie de *cosmética psicofarmacológica*, para hacer vivir *mejor que bien* resuena acaso el objetivo fundamental del poder moderno: Hacer Vivir.

Ya sobre el final de este recorrido nos quedan algunas preguntas que dirigimos al psicoanálisis y de las que los psicoanalistas parecen desembarazarse rápidamente.

¿Es el psicoanálisis una disciplina de la norma? Tendemos a responder de una manera rápida y automática. Foucault no suscribiría esa respuesta y pensaría más bien lo contrario. Sin embargo aún preguntamos:

¿Podrá el psicoanálisis tomar el relevo del problema radical de la locura sin tratarla como una anormalidad? ¿Podrá entonces poner en el centro de su praxis las relaciones de la locura con la verdad? ¿Con qué psiquiatría está el psicoanálisis realmente enfrentado?

Bibliografía

FOUCAULT, M., *El poder psiquiátrico*. Curso en el Collège de France (1975-1976), Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000.

FOUCAULT, M., *Los anormales*. Curso en el Collège de France (1974-1975), Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000.

FOUCAULT, M., *Defender la sociedad*. Curso en el Collège de France (1975-1976), Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2000.

VASEN, J., *Una nueva epidemia de nombres impropios*, Buenos Aires: Noveduc, 2011.

Sobre la conceptualización de los *trastornos mentales* en los DSM: un análisis crítico

Ignacio Iglesias Colillas
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Buenos Aires

Grupo de Investigación: Becario UBACyT

Resumen

El presente trabajo se propone realizar un examen crítico de los supuestos epistemológicos centrales del DSM IV ubicando la solidaridad de los mismos con su función político discursiva. Dicho recorrido se basa en el análisis del texto del manual a partir de múltiples métodos que van desde los análisis deconstructivos de Jacques Derrida hasta la epistemología crítica de Georges Canguilhem, pasando por las herramientas aportadas por el psicoanálisis.

Palabras clave: epistemología crítica - DSM IV - función política

Introducción

El presente trabajo se propone examinar algunos de los supuestos epistemológicos medulares del *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* en su 4ª versión (DSM – IV – TR), imbricando dicho análisis con uno que tome en consideración las funciones políticas del discurso psiquiátrico reducido a una axiomática meramente descriptiva y fenomenológica. Para este propósito nos internaremos en un análisis de este discurso. Este recorrido llevará en sí mismo una revisión del concepto de *trastorno mental* tal como es presentado en estos manuales.

En cuanto al método de análisis y revisión, nos hemos apoyado en diversas herramientas que van desde el método deconstructivo filosófico de Jaques Derrida al método genealógico – arqueológico conceptual de Michael Foucault, pasando por el psicoanálisis como método de lectura e interpretación textual y la lectura histórica de Georges Canguilhem, ubicada en la tradición epistemológica de Gastón Bachelard. Esto implica que no entendemos a la *epistemología* como *descripción* de los procedimientos generales, de los métodos y de los resultados de “la razón de la Ciencia”, sino que atribuimos a esta disciplina la tarea de despejar —descubrir y analizar— los problemas tal como se plantean —o se eluden—, se resuelven o se disuelven en la práctica clínica efectiva, condicionada desde postulados teóricos.

Algunos postulados epistemológicos de los DSM

Comencemos considerando algunos de los supuestos epistemológicos del DSM – IV tal como los autores los presentan en la introducción del manual, comenzando por sus fundamentos históricos, ya que hemos encontrado aquí elementos interesantes para el análisis.

Según los autores: “las muchas nomenclaturas que se han creado durante los últimos dos milenios se han diferenciado en su distinto énfasis sobre la fenomenología, etiología y

curso, como rasgos definitorios”.⁴⁵⁴ Es curioso que ninguno de estos criterios diagnósticos descriptos englobe al psicoanálisis, ya que en éste el diagnóstico se construye en relación a un vínculo, a una forma de *lazo social* llamada *transferencia*. No es, como muchas veces se escucha, la *etiología* lo que define la nosología psicoanalítica. Dejan de lado la nomenclatura analítica, desconociendo los entrecruzamientos irrefutables entre la psiquiatría y el psicoanálisis, tal como lo demuestra Bercherie, por ejemplo.⁴⁵⁵

La primera edición de esta serie de manuales data de 1952, año que ve salir a la luz el DSM – I. Sucede que lo que motivó la producción de estos manuales fue “la necesidad de recoger información de tipo estadístico”.⁴⁵⁶ En 1980 aparece el DSM – III, y esta versión “introdujo una serie de importantes innovaciones metodológicas como criterios diagnósticos explícitos, un sistema multiaxial y un enfoque descriptivo que pretendía ser neutral respecto a las teorías etiológicas”.⁴⁵⁷ Curioso, ya que si son neutrales ante las teorías etiológicas no se entiende muy bien por qué una y otra vez caen en el reduccionismo biologicista que suele redundar en intervenciones psicofarmacológicas. ¿Esto no es un sesgo etiológico?

Quisiera volver sobre lo que motivó la construcción y sistematización de estos manuales, retomando que fue “la necesidad de recoger información de tipo estadístico”. A nuestro criterio, esto tiene enormes incidencias en sus enfoques y también consecuencias en el tipo de paciente que producen y conceptualizan. Se pretende que toda esta *información* se recopiló partiendo de los *datos empíricos*.⁴⁵⁸

Sobre la construcción de los datos

Si bien son muchos los autores que han demostrado que los datos en ciencias sociales son constructos,⁴⁵⁹ quisiéramos introducir aquí una breve cita de Freud:

Muchas veces hemos oído sostener el reclamo de que una ciencia debe construirse sobre conceptos básicos claros y definidos con precisión. En realidad, ninguna, ni aún la más exacta, empieza con tales definiciones. El comienzo correcto de la actividad científica consiste más bien en describir fenómenos que luego son agrupados, ordenados e insertados en conexiones. *Ya para la descripción misma es inevitable aplicar al material ciertas ideas abstractas que se recogieron de alguna otra parte, no de la sola experiencia nueva. Y más insoslayables todavía son esas ideas —los posteriores conceptos básicos de la ciencia— en el ulterior tratamiento del material.*⁴⁶⁰

⁴⁵⁴ AAVV, *DSM – IV – TR, Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, Barcelona: Masson, 2003, p. XXIII.

⁴⁵⁵ BERCHERIE, P., *Los fundamentos de la clínica. Historia y estructura del saber psiquiátrico*, Buenos Aires: Manantial, 1986.

⁴⁵⁶ AAVV, *DSM – IV – TR, Op. Cit.*, supra, nota 1, p. XXIII.

⁴⁵⁷ *Ibidem*, p. XXIV.

⁴⁵⁸ *Ibidem*, p. XXIX.

⁴⁵⁹ RICOEUR, P., “Lo consciente y lo inconsciente”, en RICOEUR, P., *El conflicto de las interpretaciones*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003, p. 96.

⁴⁶⁰ FREUD, S. (1915) “Pulsiones y destinos de pulsión”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen XIV, Buenos Aires: Amorrortu, 2001, p. 113.

¿Es adecuado hablar de *semiología* dejando absolutamente de lado la problemática hermenéutica que ello implica? ¿Desde dónde se *recoge la información*?

En este sentido, parecen absolutamente pertinentes las observaciones de Thomas Szasz. Partiendo de la definición operacional de un concepto, es decir, de cómo un concepto se relaciona con operaciones reales, sostiene que *de hecho*, existe una división, una brecha insalvable entre lo que la mayoría de los psicoanalistas y los psiquiatras hacen y lo que dicen de su trabajo:

En cuanto a su labor concreta, se comunican con el paciente por medio del lenguaje, de signos no verbales y reglas (...). Pero ¿qué dicen los psiquiatras acerca de su trabajo? ¿Se expresan como si fuesen médicos, fisiólogos, biólogos e incluso físicos! (...). La psiquiatría, que utiliza los métodos del análisis comunicacional, tiene mucho en común con las ciencias que se dedican a estudiar los lenguajes y la conducta de comunicación. A pesar de esta conexión entre la psiquiatría y disciplinas como la lógica simbólica, la semiótica y la sociología, se continúa presentando a los problemas de salud mental dentro del marco tradicional de la medicina. El andamiaje conceptual de esta ciencia descansa, en cambio, en principio físicos y químicos.⁴⁶¹

Si bien se supone que el sistema *multiaxial* sería subsidiario de un pensamiento plural en cuanto a las *causas*, vemos que, una vez más, de lo que se trata es de *recopilar datos*.

Consecuencias de la teoría de la información

Sostenemos entonces que la importancia —tanto en su origen como en su método— otorgada a la recopilación de datos deja ya entrever una teoría de la cura en la cual encallan múltiples disciplinas terapéuticas solidarias con los DSM: se trata de la *teoría de la información*, según la cual hay que *informarle* al paciente sobre lo que le pasa, cómo le llama el discurso médico a eso que le pasa —sin explicitar jamás que los *trastornos* no son cosas, no son esencias ni sustancias, ni siquiera enfermedades—, y esto mismo es lo que deja el campo libre a *psicoeducarlo*, ya que siguiendo este modelo implícito, se enferma por ignorar de alguna manera el *nombre* de aquello de lo que se padece. Este postulado puede entrecerse también en el afán clasificatorio tan característico del DSM, donde aún lo que no tiene un nombre lo tiene, bajo el sintagma *no especificado*.

Por otra parte, el reverso de esta axiomática es que se reafirma una y otra vez que el *Saber* sobre ese *trastorno* lo tiene el médico. ¿Qué lugar se deja así para la elaboración del paciente sobre su padecimiento? El psiquiatra en todo caso se aviene a *informarlo* sobre lo que tiene, pero *lo informa* con un saber preestablecido e inmediato —un conocimiento— que nombra, que somete, que re-envía las palabras del paciente a los criterios del manual y viceversa, encerrando al paciente en un movimiento elíptico y alienante⁴⁶² —especialmente cuando el *DSM* establece la *cronicidad* de un trastorno— donde rara vez aparece alguna pregunta sobre el *para qué* o alguna pregunta sobre el posible *sentido* de dichos trastornos.

⁴⁶¹ SZASZ, T., *El mito de la enfermedad mental*, Buenos Aires: Amorrortu; 1973, p. 17.

⁴⁶² FOUCAULT, M., *El poder psiquiátrico*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica; 2008, p. 49.

La noción que denominamos *teoría de la información* se nos aparece como el punto de contacto entre ciertas funciones políticas del lenguaje en las sociedades de control y su efectación práctica de estas funciones en el discurso psiquiátrico en tanto establece relaciones de poder bien definidas materializándolas en sus nociones conceptuales y reactualizándolas en sus prácticas concretas cada vez que ocurre el encuentro psiquiatra — paciente.

Expresión versus Comunicación

Es en este sentido que seguiremos a Maurizio Lazzarato —sociólogo y filósofo italiano— quien introduce la noción de *acontecimiento* tal como se presenta en los textos de Mijaíl Bajtín para pensar las dinámicas y *modalidades discursivas* en este tipo de sociedades. El discurso psiquiátrico del DSM – IV es por antonomasia el vehículo principal de este tipo de políticas del lenguaje. Establezcamos entonces algunas definiciones operativas.

“Para tratar de dar cuenta de la naturaleza y de la función política del lenguaje (su *potencia de acción*) en el proceso de subjetivación”,⁴⁶³ Lazzarato comenta que tanto los movimientos feministas y antirracistas en los Estados Unidos así como también ciertos movimientos postobreristas en Europa se han valido de la filosofía analítica y sobre todo de la categoría de *performativo*; introducción necesaria para luego distinguir lo que se denomina el *giro acontecimental*, noción bajtiniana que supera dialécticamente a la categoría de los *performativos*.

En Estados Unidos, la categoría de “performativo” está siendo movilizada por militantes que luchan contra la pornografía y los “discursos de odio” racistas. De este modo, las categorías de Austin salen de la atmósfera polvorienta de la academia universitaria para entrar en las salas de los tribunales (...). Estas enunciaciones actúan sobre sus oyentes contribuyendo a la constitución social de aquellos a quienes se dirigen (la condición de la mujer o de una minoría étnica). No reflejan simplemente una relación social de dominación, sino que decretan, establecen o restablecen esta estructura de poder por la mera potencia de la palabra. Entonces, la enunciación performativa es asimilable a una conducta, a una acción que neutraliza la potencia de actuar de las personas a quienes está dirigida y, como tal, puede ser llevada a un tribunal (...). Según la teoría de Austin, la fuerza de la enunciación performativa proviene del hecho de que implica una “obligación social” (en el caso de una promesa, compromete a quien la enuncia, so pena de “perder el rostro”, o en el caso de una pregunta, compromete a aquél a quien se dirige la pregunta so pena de interrumpir la conversación (...). El “giro acontecimental” desarrolla un punto de vista radicalmente diferente. En la teoría de Bajtín (pragmática), el concepto de performativo no tiene lugar, porque “todo acto de habla” —y no solamente los performativos— “es un acto social”. Toda enunciación —y no solamente los performativos— es un acto ilocutorio que compromete una *obligación social*.⁴⁶⁴

⁴⁶³ LAZZARATO, M., *Políticas del acontecimiento*, Buenos Aires: Tinta Limón, 2010, p. 19.

⁴⁶⁴ *Ibidem*, pp. 21-22.

Es así que Lazzarato distingue las teorías de Austin y Bajtin transformando en una herramienta precisa y ajustada de análisis a las formaciones discursivas en sí mismas, permitiéndonos deslindar la función social del discurso psiquiátrico del DSM – IV.

Preferimos aprehender el discurso (...) –continúa Lazzarato–, no como una fuerza que realiza lo que anuncia (performativo), sino como una “acción sobre acciones posibles”, abierta a lo imprevisible, a la indeterminación de la respuesta – reacción del otro (de los otros).⁴⁶⁵

Es esta la lógica enunciativa que ubicamos como predominante en el texto analizado, una lógica cerrada a lo indeterminable de la singularidad subjetiva. Las cosas están planteadas de manera tal que nunca puede ingresar algún elemento novedoso, todo está establecido de antemano; tanto las escalas con las cuales se evalúan los síntomas como las terapéuticas para los distintos trastornos están prefijadas y estandarizadas de manera tal que no haya espacio alguno para la subjetividad, para la singularidad.

Utilizamos entonces para nuestro análisis el concepto de *enunciado* en el sentido de Bajtín: “el enunciado es en sí mismo una respuesta a otros enunciados, entra en el espacio público desmarcándose de otros enunciados, confirmando a otros tantos, convocando a otros tantos”.⁴⁶⁶ Allí donde el discurso psiquiátrico pretende cerrarse sobre sí mismo, instalar una lógica autónoma e independiente, estas nociones derriban las fronteras para re-enviar los enunciados psiquiátricos al interjuego con otros enunciados sociales, reintroduciendo aquello que se pretende negar u omitir: *que la psiquiatría tiene marcadas funciones políticas, se las niegue o se las exponga abiertamente.*

El modo del acontecimiento es la problemática. Un acontecimiento no es la solución de un problema, sino la apertura de posibles. Así, para el filósofo ruso Mijail Bajtin, el acontecimiento revela la naturaleza del ser como pregunta o como problema, de manera que la esfera del ser es la de *las respuestas y las preguntas*.⁴⁶⁷

Estos desarrollos precipitan en una distinción sencilla pero sólida para analizar el lugar del paciente en el discurso psiquiátrico actual en lo atinente a los *trastornos mentales*. Es el par *expresión versus comunicación*. Utilizaremos *expresión* para hacer referencia a la posibilidad, a la producción de un lugar discursivo abierto, de *enunciado* en términos de Bajtín, de *enunciación* en términos de Lacan⁴⁶⁸ donde se abre un espacio discursivo a la emergencia del Sujeto de lo Inconsciente en tanto *acontecimiento*. Esto da cuenta de lo múltiple y de lo más singular, relacionado en última instancia con lo que el psicoanálisis entiende por *goce*, lo más íntimo y propio que cada padecer oculta. Por otro lado, la *comunicación*, donde el régimen de enunciados aparece establecido de antemano, donde no hay espacio para la emergencia de la subjetividad más que entendiendo a ésta como un

⁴⁶⁵ *Ibidem*, p. 23.

⁴⁶⁶ *Ibidem*, p. 24.

⁴⁶⁷ *Ibidem*, p. 45.

⁴⁶⁸ LACAN, J. (1956 – 1957). “Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis”, en LACAN, J., *El Seminario. Libro 11*, Buenos Aires: Paidós, 2002, p. 34.

mero aparato de transmisión y recepción de información. El discurso psiquiátrico se nos presenta así como portavoz de la *comunicación*. Entonces:

Las sociedades de control se caracterizan por la potencia y el poder de sus máquinas de expresión. La filosofía del acontecimiento nos permite instalarnos en el centro de este nuevo terreno de lucha, desestimado por las sociedades disciplinarias, donde se enfrentan las lógicas y las prácticas de la expresión y de la creación con las lógicas y las prácticas de la comunicación y de la información: expresión *versus* comunicación. La comunicación y la información actúan en el interior de la creación de los posibles para reducir la relación acontecimental y sus bifurcaciones imprevisibles, sus aperturas problemáticas, que se expresan en los enunciados y en los signos, a una simple “transmisión de información” a un simple “intercambio comunicacional” (...). El proceso de actualización y de efectuación del acontecimiento debe ser normalizado y sometido a la lógica de la reproducción a través de la información y la comunicación. Se trata de neutralizar el acontecimiento, domesticarlo, de reducir lo imprevisible, lo desconocido de la relación acontecimental (expresiva y del lenguaje) a lo previsible, lo conocido, el hábito de la comunicación.⁴⁶⁹

Es así que Bajtín concibe una *ciencia de las singularidades*, donde la subjetividad así entendida no es plausible de ser reproducida ni generalizada en estándares comunes —tal como los postulados epistemológicos del DSM – IV lo proponen—. Bajtín muestra “cómo el terreno de la expresión es el lugar de una lucha, de un enfrentamiento entre fuerzas sociales y políticas acerca de las modalidades de constitución y de organización (...). Esta lucha puede ser definida como lucha entre el plurilingüismo y el monolingüismo”.⁴⁷⁰ Pensamos al discurso psiquiátrico como netamente *monolingüístico* y *comunicacional*, siguiendo estos desarrollos.

La definición de *trastorno mental*

Habiendo despejado la función política del discurso del DSM – IV, retomemos ahora sí el análisis deconstructivo de sus postulados. ¿Cómo se define lo que es un *trastorno mental* en el *DSM – IV*? En el apartado dedicado a este tema, se admite sin más que:

No existe una definición que especifique adecuadamente los límites del concepto *trastorno mental*. El término *trastorno mental*, al igual que otros muchos términos en la medicina y en la ciencia, carece de una definición operacional consistente que englobe todas las posibilidades. Todas las enfermedades médicas se definen a partir de diferentes niveles de abstracción —como patología estructural (p. ej. colitis ulcerosa), forma de presentación de los síntomas (p. ej., migraña), desviación de la norma fisiológica (p. ej., hipertensión) y etiología (p. ej., neumonía neumocócica)—. Los trastornos mentales han sido definidos también mediante una gran variedad de conceptos (p. ej., malestar, descontrol, limitación, incapacidad, inflexibilidad, irracionalidad, patrón sindrómico, etiología y desviación estadística). Cada uno es

⁴⁶⁹ LAZZARATO, M., *Op. Cit.*, supra, nota 10, pp. 151-152.

⁴⁷⁰ *Ibidem*.

un indicador útil para un tipo de trastorno mental, pero ninguno equivale al concepto y cada caso requiere una definición distinta.⁴⁷¹

Es evidente el intento de inscribir los postulados del manual en *la medicina y en la ciencia*, pero no se llega a visualizar en qué forma —más allá de esta analogía bastante lábil y poco fundamentada entre *enfermedad médica y trastorno mental*— se pretende lograr esto. Parece una definición tautológica que desconoce las reglas lógicas, más específicamente la teoría de las clases y de los conjuntos matemáticos. ¿Cómo puede ser que los elementos que configuran los *trastornos mentales* como *clase* (esta *gran variedad de conceptos* —p. ej., malestar, descontrol, limitación, incapacidad, inflexibilidad, irracionalidad, patrón sindrómico, etiología y desviación estadística—) sean a su vez los indicadores “para un tipo de trastorno mental”? Nótese que se está diciendo que la clase define a los elementos que la componen —lo cual sería lógicamente aceptable— pero al mismo tiempo se dice exactamente lo opuesto, es decir, que *cada uno es un indicador útil para un tipo de trastorno mental, pero ninguno equivale al concepto y cada caso requiere una definición distinta*, lo cual anula lo anterior ya que, si cada caso requiere una definición distinta, entonces esa premisa invalida la *clase* llamada *trastorno mental*, contradicción en la cual no se detienen.

La imitación del modelo médico deja aquí graves secuelas epistemológicas, apenas comentadas unas páginas más adelante cuando se admiten las *limitaciones del enfoque categorial*.

El DSM – IV es una clasificación categorial que divide los trastornos mentales en diversos tipos basándose en series de criterios con rasgos definitorios. La formulación de categorías es el método habitual de organizar y transmitir información en la vida diaria [volvemos a encontrar aquí el paradigma de la *información*] (el paréntesis nos pertenece) y ha sido el enfoque fundamental empleado en todos los sistemas de diagnóstico médico. Un enfoque categorial es siempre más adecuado cuando todos los miembros de una clase diagnóstica son homogéneos, cuando existen límites claros entre las diversas clases y cuando las diferentes clases son mutuamente excluyentes.⁴⁷²

Si este sistema no es el adecuado — ya que plantean que no conciben a los trastornos mentales como entidades separadas—, ¿para qué se lo usa? Pues bien, aquí es donde entra en juego — otra vez — la supuesta utilidad de este modelo para... *recoger información*. ¿Qué utilidad tendría recoger información de esta manera? Es innegable que encontramos, en muchos de los criterios que producen las diferentes categorías de *trastorno mental*, conceptos y nociones propias de la sociedad capitalista. Quizás estos sean los más relevantes: *descontrol, limitación, incapacidad, inflexibilidad, irracionalidad, áreas de funcionamiento, discapacidad, desviación estadística* —entre otros—. Al menos en lo operacional, estos criterios pasan a definirse automáticamente por comparación con la *norma*, con una instancia de *normalidad* que tampoco se define científicamente. Sigamos a Foucault para intentar esclarecer este punto. Según el autor, cabría hacer una lectura desde

⁴⁷¹ AAVV, *DSM – IV – TR, Op. Cit.*, supra, nota 1, p. XXIX.

⁴⁷² *Ibidem*, p. XXX.

la historia de las ciencias para interpelar críticamente este fenómeno. Hasta la irrupción de la economía capitalista, la ciencia clásica (siglos XVII y XVIII) respondía al problema de las multiplicidades empíricas de las plantas, los animales, las lenguas, etc., por medio de una operación de clasificación.

En cambio, a partir del desarrollo de la economía capitalista, en el momento, por consiguiente, en que se planteaba, paralelamente y en conexión con la acumulación de capital, el problema de la acumulación de hombres, resulta claro que una actividad meramente taxonómica y clasificatoria no era valedera (...). Hubo que utilizar, no esquemas taxonómicos (...) sino una distribución (...) que llamaré una táctica. La disciplina es una táctica, una manera de distribuir las singularidades, pero de acuerdo con un esquema que no es clasificatorio, distribuir las en el espacio, permitir acumulaciones temporales que puedan tener concretamente una eficacia máxima en el plano de la actividad productiva (...). Las disciplinas son técnicas de distribución de los cuerpos, los individuos, los tiempos, las fuerzas de trabajo.⁴⁷³

Como lo señala Ernesto Lentini en su estudio y análisis del discurso psiquiátrico en relación a la discapacidad mental, son los psiquiatras quienes autorizan cuándo un individuo puede ausentarse al trabajo por razones de *salud mental*, son ellos quienes deben firmar los *certificados de discapacidad*⁴⁷⁴, etc. Vemos entonces que los criterios que definen los llamados “trastornos mentales” así como también el uso que el discurso psiquiátrico hace de los mismos, son absolutamente funcionales a una táctica disciplinar subsidiaria de una distribución de los individuos que dista mucho del *bienestar* o de la *felicidad* de los mismos, sino que sostiene –anónimamente– otro funcionamiento, que se hace invisible bajo los cientos de *trastornos mentales* propuestos por este manual.

Finalmente, quisiéramos detenernos en un último punto de nuestra crítica de los postulados epistemológicos del *DSM – IV*. Se trata de la homologación entre *trastorno mental* y *síndrome*, conceptos que, en este párrafo, destacan como figuras de un fondo plenamente teñido de ideologías por lo menos cuestionables en sus fundamentos.

Leemos en la página XXIX:

En este manual cada trastorno mental es conceptualizado como un síndrome o un patrón comportamental o psicológico de significación clínica, que aparece asociado a un malestar (p. ej., dolor), a una discapacidad (p. ej., deterioro en una o más áreas de funcionamiento) o a un riesgo significativamente aumentado de morir o de sufrir dolor, discapacidad o pérdida de libertad. Además, este síndrome o patrón no debe ser meramente una respuesta culturalmente aceptada a un acontecimiento particular (p. ej., la muerte de un ser querido). Cualquiera que sea su causa, debe considerarse como la manifestación individual de una disfunción comportamental, psicológica o biológica. Ni el comportamiento desviado (p. ej., político, religioso o sexual) ni los conflictos entre el individuo o la sociedad son

⁴⁷³ FOUCAULT, M., *Op. Cit.*, supra, nota 9, pp. 95-96.

⁴⁷⁴ LENTINI, E., *Discapacidad mental. Un análisis del discurso psiquiátrico*, Buenos Aires: Lugar; 2007, p. 22.

trastornos mentales, a no ser que la desviación o el conflicto sean síntomas de una disfunción.⁴⁷⁵

Nuevamente afloran aquí palabras y términos que remiten al paradigma capitalista: no poder *funcionar* en un *área* ya da cuenta de una *discapacidad*; se dice que un *trastorno mental* es un *síndrome* o un *patrón comportamental o psicológico de significación clínica*. Muy bien. Pero lo que le atribuye *significación clínica*, ¿qué es? *Cualquiera que sea su causa, debe considerarse como la manifestación individual de una disfunción comportamental, psicológica o biológica*. Consideramos que esta frase es la más cargada teórica e ideológicamente. Sin ningún fundamento aparente, sin razón, sea cual sea la causa se trata de una *manifestación individual* —jamás se lo relaciona con la dinámica de un vínculo, de un grupo familiar o de alguna otra institución, por ejemplo— y es la *manifestación* de una *disfunción* (comportamental, psicológica o biológica).

Traducción: sea cual sea la causa, el que *no funciona* —acorde a la «norma»— está enfermo, aunque se adorne y suavice la definición intentando preservar las *manifestaciones culturales*. Lo que podría corroborar esta lectura es precisamente el cómo se intenta *negarla* inmediatamente después: “ni el comportamiento desviado (p. ej., político, religioso o sexual) ni los conflictos entre el individuo o la sociedad son trastornos mentales, a no ser que la desviación o el conflicto sean síntomas de una disfunción”. Es evidente que volvemos a encontrar el mismo estilo de *definiciones circulares*, por así decir, ya que de una u otra manera, siguiendo la lógica que propone el texto, siempre se tratará de una *disfunción*, porque estos *trastornos* están definidos en relación a ese término, al *no funcionar bien*.

Algunas conclusiones

El recorrido realizado exhibe que las investigaciones en neurociencias no le retiran a la psiquiatría su estatuto de Ciencia Social, y en este sentido su discurso puede ser sometido a análisis y revisión crítica. Más allá de cualquier discusión epistemológica, el uso inadecuado de este tipo de nosologías descriptivas y estadísticas sin una adecuada formación psicopatológica suele tener consecuencias iatrogénicas para los pacientes portadores de sus diagnósticos, muchas veces saturados semánticamente y vaciados de la subjetividad de quienes los padecen. Por otro lado, se puede verificar que las prácticas en salud mental se inscriben en contextos teóricos, ideológicos y políticos que conviene explicitar si se pretende otorgarle a todas las disciplinas que se ocupan de esta problemática un estatuto científico sólido y epistemológicamente adecuado a su objeto de estudio. Que se trate de *Ciencias Sociales* no es equivalente — o no tiene por qué serlo — a *falta de rigurosidad* teórica y epistemológica.

Bibliografía

AAVV, *DSM – IV – TR. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, Barcelona: Masson, 2003.
BERCHERIE, P., *Los fundamentos de la clínica. Historia y estructura del saber psiquiátrico*, Buenos Aires: Manantial, 1986.

⁴⁷⁵ AAVV, *DSM – IV – TR, Op. Cit.*, supra, nota 1, p. XXIX.

- FREUD, S. (1915) “Pulsiones y destinos de pulsión”, en FREUD, S., *Obras Completas*, Volumen XIV, Buenos Aires: Amorrortu, 2001.
- FOUCAULT, M., *El poder psiquiátrico*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2008.
- LACAN, J. (1956 – 1957). “Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis”, en LACAN, J., *El Seminario. Libro 11*, Buenos Aires: Paidós, 2002.
- LAZZARATO, M., *Políticas del acontecimiento*, Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.
- LENTINI, E., *Discapacidad mental. Un análisis del discurso psiquiátrico*, Buenos Aires: Lugar, 2007.
- RICOEUR, P., “Lo consciente y lo inconsciente”, en RICOEUR, P., *El conflicto de las interpretaciones*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- SZASZ, T., *El mito de la enfermedad mental*, Buenos Aires: Amorrortu, 1973.

Investigación interdisciplinaria Psicología-Ciencias de la Educación acerca de una práctica pública particular: la Escuela Orquesta del Barrio Ludueña

Carina Venanzetti, Natalia Forlini, María Crisalle, Micaela Balbis, Nicolás Mylonas,
Romina García y Guadalupe Aguirre y Ernesto Bonicatto
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: PSI 262 “La escuela orquesta de Barrio Ludueña como práctica potenciadora de inclusión escolar y social en niñas y niños”. Director: Ernesto Bonicatto.

Resumen

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 el sesgo enajenador que tomaban algunos *Proyectos de Investigación* –desde el marco de la LES– y construir un proyecto como espacio de encuentro de trabajo interdisciplinario entre profesionales que compartían un interés temático en común: la vinculación entre los conocimientos transmitidos/desarrollados en la universidad y las prácticas públicas pedagógicas sostenidas en contextos de exclusión y 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 escolar y social, así como indagar el uso de instrumentos musicales como instrumentos de la cultura, identificar las potencialidades específicas de estas prácticas pedagógicas para el sostenimiento de la escolaridad en niñas y niños y rastrear posibles sesgos de género en las instancias de trabajo.

En un primer momento, enmarcamos la investigación desde una perspectiva metodológica etnográfica. Trabajamos 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. Pero en el marco del trabajo de recolección de datos a través de estas herramientas, en los encuentros intrasubjetivos que se iban produciendo entre quienes investigamos y los actores de la experiencia en estudio, comenzó a interpelarnos la pregunta por los aportes que nuestro trabajo académico podría brindar a esta práctica pública que investiga.

Por esto, en este período de la investigación, nos encontramos trabajando en el análisis de la información recolectada –en conjunta revisión de las categorías propuestas en un principio– y en el armado de una propuesta cultural, que pueda constituirse en un aporte de esta investigación a los actores implicados en la práctica analizada.

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

La Escuela Orquesta del Barrio Ludueña. Práctica pública como objeto de investigación de nuestra práctica pública

Este trabajo da cuenta de los avances del Proyecto de Investigación bianual “La Escuela Orquesta del Barrio Ludueña como práctica potenciadora de inclusión escolar y social en

niñas y niños”, llevado adelante por un conjunto de compañerxs de equipos de cátedras de la Carrera de Ciencias de la Educación y de Psicología, de la Universidad Nacional de Rosario. A partir de un común interés por la vinculación entre los conocimientos transmitidos/desarrollados en la universidad y las prácticas educativas sostenidas en contextos de exclusión vulnerabilidad social, se construyó el proyecto alrededor de la experiencia de la Escuela Orquesta del Barrio Ludueña de la ciudad de Rosario; práctica pública que resultó convocante ya que permitía investigar en una situación específica la potencialidad de las prácticas pedagógicas para la inclusión social.

El objetivo general planteado en el proyecto fue analizar la incidencia de las prácticas pedagógicas de la Escuela Orquesta del Barrio Ludueña en la inclusión escolar y social de los niños y niñas que participan en ellas, indagando el uso de los instrumentos musicales como instrumentos de la cultura. Y los objetivos específicos fueron: indagar el uso y apropiación de instrumentos orquestales, desde las significaciones culturales, para la constitución de grupo e inclusión social; observar posibles sesgos de género en la potencialidad de las prácticas de la Escuela Orquesta para la inclusión escolar; y evaluar las prácticas de la Escuela Orquesta como potenciadoras de la inclusión escolar y el sostenimiento en la escolaridad en niñas y niños. Para esto se consideró a la metodología cualitativa como la más adecuada para abordar el objeto de investigación a través de entrevistas semiestructuradas, observaciones y análisis de documentos. La delimitación temporal de esta investigación abarca el período que comprende la fundación y establecimiento de la Escuela Orquesta hasta mediados del año 2013.

En el primer año de la investigación (2012), se trabajó en una indagación exploratoria de la historia de la Escuela Orquesta, sus modalidades de funcionamiento y vinculación con las instituciones y el contexto barrial. Tal indagación posibilitó abordar el objetivo general y aquel que apuntaba a evaluar las prácticas de la Escuela Orquesta como potenciadoras de la inclusión escolar y el sostenimiento en la escolaridad en niñas y niños.

En este segundo año, se acordó trabajar en vistas de abordar los demás objetivos: aquellos referidos a 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. Al mismo tiempo, nos encontramos con la necesidad de una reflexión y posible redefinición respecto de la perspectiva metodológica, dado que en el marco del trabajo de recolección de datos, comenzaron a producirse encuentros intrasubjetivos entre quienes investigamos y los actores de la experiencia en estudio, que nos interpelaron respecto de las modalidades y los aportes que nuestro trabajo académico —realizado desde una universidad pública— podría brindar a otra práctica pública a la que toma como su objeto de investigación.

Por esto, en este período, nos encontramos trabajando en una nueva etapa de recolección de información, enfocada al análisis respecto del uso y apropiación de instrumentos orquestales y posibles sesgos de género en la potencialidad de esta práctica pública inclusiva. Pero definimos concretar este proceso, en el marco de la construcción de una propuesta cultural a trabajar con el grupo de adolescentes de tutoría (de la Orquesta), que al

mismo tiempo pueda constituirse en un aporte de esta investigación a los actores implicados en la práctica analizada.

Esta ponencia se propone dar cuenta del proceso de reflexión compartida y construcción del nuevo dispositivo en este momento inesperado y convocante de la investigación.

La Escuela Orquesta del Barrio Ludueña: proyecto, historia y práctica. Una presentación a partir de los datos sistematizados en el primer año de la investigación

Fortalecidos en los fundamentos conceptuales con los que se construyó el proyecto, nos trasladamos a la zona noroeste de Rosario para conocer el proyecto de la Escuela Orquesta Barrio Ludueña, (en adelante, EOBL). Entrevistas abiertas y observaciones no participantes fueron las herramientas que nos permitieron acercarnos a su historia y funcionamiento actual.

La fundadora del proyecto se acerca a Edgardo Montaldo, referente histórico del lugar, con la idea de comenzar a gestionar en el barrio una orquesta sinfónica para niños. A partir de esta idea, Montaldo le propone implementarla en la escuela, es decir en el mismo edificio donde funcionan históricamente las instituciones educativas. Así, los primeros talleres de instrumentos de violín, viola y violoncello comenzaron a *resonar* en una estructura edilicia que *contagió* el encuentro entre escuelas, creando comunidades pedagógicas, a saber: Escuela Primaria N° 1.027 “Luisa Mora de Olguín”, Alfabetización de adultos (CAEBA), Escuela Técnica y EEMPA N° 2061 “Nazaret” y —actualmente— Escuela Secundaria N° 3.127 “Don Bosco”.

Es importante manifestar que cada una de estas instituciones educativas nace como fruto de incansables luchas político-sociales de los mismos vecinos del barrio; y la EOBL, no es la excepción. Fueron los vecinos y familiares de la comunidad quienes incluyeron y votaron a la EOBL en el Presupuesto Participativo⁴⁷⁶, lo cual permitió un crecimiento rotundo y posibilitó la consolidación de dicha institución. En un principio, este presupuesto solventa gastos administrativos, salidas de los niños y diez meses de sueldo de los profesores implicados en el proyecto; con el tiempo, familiares y profesores de la EOBL se unen nuevamente exigiendo estabilidad laboral de todos los trabajadores de la Orquesta, así como también la solidez y permanencia de la Institución. De esta manera, la EOBL comienza a transitar un camino burocrático paulatino para incorporarse al sistema estatal municipal, recorrido que aún hoy en día continúa atravesando.

Paralelamente a este proceso municipal, intervienen dos Instituciones más, posibilitando el funcionamiento total de la EOBL. La Comunidad Salesiana habilita el espacio físico, dado que las instituciones mencionadas anteriormente, forman parte de la congregación. Además la mayor parte de los instrumentos provienen de la *Fundación Allegro*, fundación que preside y crea la Directora Musical con el fin de recaudar fondos para proveer los instrumentos necesarios para el proyecto.

476 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. El Presupuesto Participativo, en la ciudad de Rosario, ha afrontado desde la implementación de nuevos semáforos, el asfalto de calles, así como también proyectos pedagógicos.

La realidad compleja que viven los niños y niñas dentro y fuera de estos espacios compartidos, requiere de ámbitos donde exponer y resignificar situaciones con actitudes de autocuidado, cuidado mutuo, amparo y conocimiento. Para ello, se implementaron las figuras de educadoras y educadoras tutoras, encargadas de brindar una mirada pedagógica constante hacia 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 invita a implementar nuevas estrategias y a probar con diferentes herramientas para afrontar la internalización de los contenidos específicos musicales.

La práctica cotidiana que caracteriza a esta institución, permite ubicarla como una experiencia de educación no formal en continuo contacto con modalidades de educación formal y organizaciones barriales, generando una articulación interinstitucional muy representativa. 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. Se entrelazan también problemáticas comunes promoviendo un trabajo mancomunado y comunitario para el barrio. Se afianza su lugar generando una articulación con las escuelas y con otras organizaciones barriales. El plantel de profesores manifiesta evidencias constantes de generar espacios de encuentro entre los adultos, para confrontar y debatir diversas intervenciones o problemáticas que los atraviesan.

Los niños, niñas y adolescentes músicos que pertenecen a la EOBL han conocido todos los teatros de la ciudad de Rosario y han vivenciado tocar en escenarios de congresos, ferias, festejos patrios a nivel municipal, así como también en centros culturales y plazas del barrio. Además, en diferentes oportunidades han tenido la posibilidad de generar un intercambio o de compartir escenario con diversos artistas de reconocimiento popular nacional e internacional.

Cada integrante que participa en la EOBL, sea niño o adulto, la ha enriquecido con una infinidad de aportes genuinos, con el fin de promover un mejoramiento o un crecimiento determinado. De esta manera constantemente se evidencia la apropiación del proyecto al generar propuestas musicales (obras, presentaciones, coreografías, músicos invitados, ensambles, etc); así como también sugerencias relacionadas al cuidado en las relaciones interpersonales, de convivencia, o del mismo edificio que comparten con otras Instituciones.

El abordaje teórico del que partimos

Se decidió la producción de este proyecto desde el abordaje de categorías de análisis e interrogantes que *describan y muestren lo que se hacía y sucedía en terreno* en busca de un análisis científico de la temática a abordar y, a su vez, desde el *tener en cuenta* investigaciones similares respecto de la problemática planteada⁴⁷⁷.

477 AGUIRRE, G., *Aprender es salud. Relación entre aprendizaje y salud en niños del primer ciclo de la EGB de contexto socio-económico desfavorable de una escuela de Rosario*, Tesis de especialidad sin editar,

La pregunta específica de investigación que motorizó el trabajo fue: ¿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?

En la escritura del proyecto, se situaron algunas referencias conceptuales que permitieron articular ésta y otras preguntas, cauces de una posible investigación. Se ubicó el fenómeno de la *exclusión escolar y social* no reduciéndolo sólo a un análisis de estadísticas económicas, sino desde una perspectiva que sitúa la pobreza como el efecto de procesos político sociales, que provocan mayores o menores niveles de vulnerabilidad⁴⁷⁸ en diferentes sectores de la sociedad. El concepto de *habitus*⁴⁷⁹ como “producto del trabajo de inculcación y apropiación necesario para que estos 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”,⁴⁸⁰ 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”.⁴⁸¹ 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 desafiación social⁴⁸²— 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 integración⁴⁸³ 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 inclusión o integración social. Condición de posibilidad que necesita al mismo tiempo de instituciones que hagan lugar a las características de los sujetos singulares.

Desde lo expresado, se otorgó sentido a la modalidad de esta Escuela Orquesta como pasaje entre instancias de educación formal y no formal con potencia en posibilidades de inclusión social y con claro valor formativo.

Punto de partida que posicionó la mirada del proyecto y permitió referir a la categoría *función potenciadora* de formaciones psicológicas, como elemento vertebral siguiendo los planteamientos realizados por Lev Vygotsky en relación al concepto de *Zona de Desarrollo Próximo*, cuando destacaba que, no sólo es necesario saber lo que el niño ha madurado,

Rosario: UNR, 2008. HEMSY DE GAINZA, V. y P. VIVANCO, *En música in dependencia (Educación y crisis social)*, Buenos Aires: Lumen, 2007.

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

479 BOURDIEU, P., *Capital cultural, escuela y espacio social*, Madrid: Siglo XXI, 1997.

480 *Ibidem*, p. 99.

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

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

483 *Ibidem*.

sino que todo aquel que *trabaja* con el niño debe preocuparse por el desarrollo que está próximo a alcanzar⁴⁸⁴.

Esta preocupación, posicionó al *trabajo docente* y al *docente en su trabajo* con sostenimientos, obsequios de ayudas —entendidos como puentes, intermediarios, instrumentos de mediación— para avivar y poner en funcionamiento toda una serie de procesos de desarrollo que, en el curso interno del desarrollo, se convierten en propiedades internas y propias del niño, logrando así una consolidación adecuada en la estructuración de sus funciones psíquicas superiores. Se enfatizaba entonces 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, se consideró importante no sólo el uso de estos instrumentos como herramientas, sino la posibilidad de que, mediados por el trabajo, pudieran adquirir la categoría de instrumentos al estar significados por la cultura.

En correspondencia, también se utilizó la definición del término *instrumento musical*, como un medio o puente externo y humanamente construido, al cual el niño recurre para activar un trabajo psíquico; comprendiendo 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. Trabajo psicológico de esas manos con ese instrumento que incidirá en la constitución, complejización y devenir del psiquismo humano.

Desde este conjunto de conceptualizaciones se resignificó la necesidad de un Otro con función constituyente para el sujeto —en tanto no se erija omnipotente—; adultos que habitando las escuelas reactualicen y ejerciten una *asimetría de cuidado*⁴⁸⁵ imprescindible en tiempos de crecimiento y constitución de niños y niñas.

Articulación de referencias conceptuales explicitadas, desde la cual —en el comienzo de la investigación— se comprendía la función de la Escuela Orquesta, como una forma de relación especial, ya sea entre niños-niños, niños-adultos.

El abordaje teórico: la necesidad de su revisión y ampliación

El armado de este proyecto se construyó desde concepciones sostenidas y transmitidas en instancias académicas entre quienes lo integran, pero a su vez, puestas a ser dialogadas y revisadas desde lo que pasa y se hace en territorio. Desde tales concepciones se construyó el armado de objetivos y preguntas de investigación sostenidas en las referencias conceptuales seleccionadas que resultaron pertinentes para dar cuenta de parte de los procesos encontrados en la experiencia. Por ejemplo, en los decires relevados en los acercamientos al campo, pudo confirmarse que una experiencia de educación, en este caso de pasaje entre instancias de educación formal y no formal, puede potenciar las

484 VIGOTSKY, L., *La imaginación y el arte en la infancia*, México: Fontamara, 1997.

485 BLEICHMAR, S., “Sobre la puesta de límites y la construcción de legalidades”, en BLEICHMAR, S., *Violencia social - Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*, Buenos Aires: Editorial Noveduc, 2008.

posibilidades de inclusión social como modo de integrar un grupo extrafamiliar de pertenencia en un proceso que, al mismo tiempo, posibilite el acceso a los bienes culturales y sociales que la escuela transmite.

“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”.⁴⁸⁶

“Ahora vuelvo, voy a buscar algo a mi casa y en un ratito estoy de nuevo acá”.⁴⁸⁷

En el comienzo de esta investigación, se ubicaba al fenómeno de la *exclusión escolar y social* desde una perspectiva que sitúa la pobreza como efecto de procesos político sociales, que provocan mayores o menores niveles de vulnerabilidad⁴⁸⁸, y se consideraba que la *inclusión escolar* podía resultar un primer acceso a las instituciones básicas de un Estado, en pos de una inclusión o integración social, al *hacer lugar* a las características de niños y niñas singulares y los grupos sociales que constituyen.

De no tener esta capacidad de *hacer lugar* a tales características y necesidades, podría sólo consistir en otra modalidad de aquello que Gentili llama —a partir de Castel— *procesos de inclusión excluyente* en educación:⁴⁸⁹ inclusión en el sistema educativo de mayores “cantidades” de niños y niñas provenientes de los sectores excluidos, pero reforzando los circuitos diferenciales de acceso a calidad educativa. “Lo de siempre: escuelas pobres para los pobres y ricas para los ricos”,⁴⁹⁰ que a su vez producen “buena parte de las exclusiones” futuras y “sigue operando en la clasificación de la población escolar en términos de indisciplinados, violentos, desertores, desmotivados, ‘chicos-problema’”.⁴⁹¹

En este punto puede acotarse la pregunta de Dussell, indagando qué de esta experiencia produce “formas de inclusión que ayudarán a resolver algunas de las injusticias actuales, y cómo pueden pensarse mecanismos e instituciones que eviten cristalizarlas permanentemente”.⁴⁹²

La modalidad de la EO invita a institucionalizar las trayectorias escolares y vincula de otro modo con los conocimientos, evitando también lo que Tenti Fanfani llama la otra cara de la exclusión escolar tradicional: la exclusión del conocimiento, la cara actual más complicada.⁴⁹³ Esta posibilidad de apropiación real de conocimientos puede ser ejemplificada con la exposición de los conocimientos construidos con el uso de instrumentos que se visibilizan en cada muestra de *tocar en conjunto con otros* obras

486 ENTREVISTADO “G”. Entrevista realizada el 30 de agosto de 2012. Entrevistadora: Micaela Balbis.

487 ENTREVISTADO “J”. Entrevista realizada el 30 de agosto de 2012. Entrevistadora: María Crisalle.

488 CASTEL, R., *Op. Cit.*, supra, nota 7.

489 GENTILI, P., “De la exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento”, en *Revista Docencia*, N° 15, Chile, 2001.

490 *Ibidem*, p. 4.

491 DUSSEL, I., “Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista”, en *Cuadernos de Pesquisa*, v. 34, maio/ago, 2004, p. 123.

492 *Ibidem*, p. 331.

493 TENTI FANFANI, E., “Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión”, en *Bolsa, Revista de la bolsa de comercio de Rosario*, N° 1507, Rosario, 2009, p. 47.

musicales, en diferentes sitios de la ciudad. La *Facultad de Psicología*, por ejemplo, fue un espacio más al que se accedió⁴⁹⁴ para ir a *mostrar* aquello que saben hacer a partir de ser parte de la Escuela Orquesta.

“En un par de años, cuando termine la escuela, empiezo en la Facultad de Música. Mi hermana ya empezó el año pasado”.⁴⁹⁵

“Ah, sí, yo conozco esa Facultad de Psicología donde trabajás. La vi el año pasado cuando fuimos a tocar a música. Queda ahí al lado”.⁴⁹⁶

La inclusión que permite la orquesta, amplía los confines del mundo que pueden sentir como propio y, más aún, como posible de ser conocido. Pero, lo que se observó en el trabajo de campo también fue que esta inclusión pudo hacerse no sólo por la integración de cada quien en un proyecto orquestal sino porque el proyecto de la Escuela Orquesta se incluyó en un proyecto barrial previo, con más de 30 años de trabajo local, con un entramado institucional que puso en su centro a *la institución escolar*, construida y privilegiada aún antes que cualquier otra típica en un barrio: comedor, capilla o salita dispensario. Todas las instituciones barriales, en este marco fueron pensadas para hacer lugar a las características de los sujetos singulares.

“Cuando Derna se acercó... le habían dicho que a todo lo que pudiera ser algo bueno para los chicos, acá le dábamos lugar... La llevé a la escuela para que viera”.⁴⁹⁷

“*Acá le dábamos lugar*”. Este lugar que se abre permite pensar un espacio de producción conjunta de significaciones sociales. Un espacio público, entendido al modo en que Cullen⁴⁹⁸ lo plantea, es decir, un espacio que se caracteriza por ser un espacio de diálogo de razones, de contrastes y conflictos, ámbito de la pregunta, construcción, articulación, significación de lo común. Lo público tiene que ver con la universalidad, haciéndose cargo de lo diferente y construyendo desde ahí unidades de sentido y proyectos de acción. Entender lo público en estos términos implica la intencionalidad de generar condiciones para un proyecto común. La pregunta por cómo construir lo común es una pregunta ética que no se desvincula de la lucha por el reconocimiento de la igualdad y la justicia social como proyecto común. Lo público comienza cuando con equidad y libertad se construye lo común con solidaridad. Este autor nos propone pensar a la educación como una *práctica social discursiva* en donde se “*busca la socialización mediante la enseñanza de conocimientos legitimados públicamente*”⁴⁹⁹ lo que permite la formación de sujetos sociales críticos, autónomos y responsables con miras a la transformación social.

494 En el marco de las Jornadas “La infancia en la Mira”, organizadas por el Departamento de Psicología Educativa de esa misma Facultad, en Octubre de 2012.

495 ENTREVISTADO “G”. Entrevista realizada el 30 de agosto de 2012. Entrevistadora: Micaela Balbis.

496 ENTREVISTADO “J”. Entrevista realizada el 30 de agosto de 2012. Entrevistadora: María Crisalle.

497 ENTREVISTADO E. M. Entrevista realizada el 12 de agosto de 2012. Entrevistadora: María Crisalle.

498 CULLEN, C., *Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación*, Buenos Aires: Paidós, 2005.

499 *Ibidem*, p 157.

Los espacios de tutorías de la EOBL son espacios de reflexión, construcción de lo común y formación de convivencia ciudadana, en donde los distintos actores sociales se plantean en un diálogo respetuoso inquietudes y deseos, posibilidades y proyectos.

La convivencia es en realidad ciudadanía, es reconocer el espacio público, construirlo, cuidarlo y criticar lo que obstaculiza su conformación. Para esto es imprescindible el aprendizaje de la alteridad, aprender a entrar en relación con el otro y a reconocerlo como su semejante, pero también, aprender a examinar la consecuencia de los actos, lo que implica la instauración de un tiempo de reflexión, salir de la inmediatez.⁵⁰⁰

Cullen⁵⁰¹ nos propone repensar el tiempo en relación a la historicidad y la conformación de lo público rescatando su dimensión lúdica. Tiempo de reflexión, de producción de sentidos, de aprendizajes, de creación y producción social de reglas de comunicación. Es un tiempo lúdico de producción de sentidos sociales a la vez que tiempo para reflexionar acerca de lo que podría ser el bien común y el interés colectivo. “Para conocer el mundo hace falta salir de la relación dual de conflictos y deseos, hay que introducir eso que denominamos el tercero mediador, hay que hacer juntos”.⁵⁰²

En su libro, *Mateando entre sueños*, el mismo Montaldo define al trabajo comunitario que se realizó en Ludueña no como fruto de obtención de algún tipo de subsidio económico, ni como propuesta oficial para cubrir una carencia territorial sino como un encuentro entre voluntarios ajenos al lugar movidos por un sueño hecho compromiso y vecinos con ganas, fortalecidos por los testimonios y comprometidos para crear juntos.

“(la práctica comunitaria y la creación de los espacios) fue el resultado de un objetivo en común motivado por una situación de marginación y exclusión e impulsado por un encuentro”.⁵⁰³

Así, la Escuela Orquesta pudo ser rápidamente *escuela* para ser paralelamente Orquesta por todo lo que de escuela encontró previamente construido donde se asentó: encontró una modalidad específica y novedosa de organización de la enseñanza y de los aprendizajes que logró imponerse como proyecto posibilitando, a su vez, el dominio de un objeto cultural, como lo es un instrumento- herramienta musical que, al estar mediado por el *trabajo*⁵⁰⁴ adquirió la categoría de instrumento musical orquestal significado por la cultura, en relación a la función docente de constitución y complejización.

500 MEIRIEU, P., “El significado de educar en un mundo sin referencias”, <http://www.me.gov.ar/currifom/publica/meirieu_final.pdf>. [Consulta: 31 de agosto de 2013].

501 CULLEN, C., *Op. Cit.*, supra, nota 23.

502 *Cfr.* MEIRIEU, P., *Op. Cit.*, supra, nota 25.

503 MONTALDO, E., *Mateando entre sueños en asentamientos del barrio Ludueña de Rosario*, Rosario: Borsellino, 2012.

504 Ponemos énfasis en el concepto de trabajo en espacios de interacción humana —adultos y niños— con sostenimientos, puentes, ayudas externas como lo es el uso de herramientas, de estos instrumentos musicales que, al estar atravesados por el trabajo puede alcanzar la categoría de instrumento musical significado por la cultura, impactando en la complejización del psiquismo de estos niños y niñas y dando cuenta de una forma de comportamiento superior.

Pensar la escuela como constructora de subjetividad y el lugar de los docentes en esta construcción, permitió imaginar otras condiciones en las cuales los niños y niñas tracen sus recorridos escolares. La concepción Escuela ofreció a la EOBL la posibilidad de hacer diferencias en la vida de los niños y niñas: una escuela hecha de disponibilidad, de habilitar la oportunidad, de construir confianza... implicando el desafío de lógicas fatales de infancias desoladas y adolescencias perdidas...

Construir confianza significó que, si bien los docentes conocen las realidades de sus alumnos, no hacen de ellas una declaración de imposibilidad; por el contrario, reconocen en la escuela de la EOBL un espacio de sostén y confianza en pos de un devenir que se enseña y aprende a escribirlo en la Escuela de la EOBL. Al mismo tiempo, potenció aquella red agregando “música a los sueños”,⁵⁰⁵ interpretada y hasta creada por esos mismos niñas, niños y adolescentes del barrio, alumnos y alumnas de las escuelas, que en este proceso pudieron ser también *instrumentistas, adolescentes tutores...*

En testimonios como: “Hay que ver cómo llevan sus instrumentos... Con un orgullo.... El porte... No son un chico llevando un instrumento. Son uno con el instrumento”⁵⁰⁶ se refleja aquello mismo que puede verse en cada interpretación: la función que la posibilidad del aprendizaje de cada instrumento conlleva como apropiación de un instrumento cultural.

Sobre la alfabetización musical en la Escuela Orquesta. Perspectiva freiriana

De esta manera, en la necesidad de revisar y ampliar el abordaje teórico, a partir de estos testimonios y de acuerdo a la perspectiva educativa inaugurada por Paulo Freire, comenzamos a pensar la función de la Escuela Orquesta como alfabetizadora.

Paulo Freire, como otros, evidenció que tanto la cultura que se transmite, como la forma de transmisión no son neutrales, ni sin consecuencias para el desarrollo singular y colectivo.

El programa de alfabetización que llevó adelante pretendía por tal, lograr que los hombres y mujeres asuman, mediante la palabra, su función como sujetos históricos capaces de, en comunión, transformar las condiciones materiales de existencia en la que se hallan inmersos. Como sostiene Ernani Maria Fiori, en el Prólogo de *Pedagogía del Oprimido*, “alfabetizarse no es aprender a repetir palabras, sino a decir su palabra, creadora de cultura”.⁵⁰⁷

Por este motivo, puede ser considerado como alfabetización cualquier aprendizaje cultural que lleve a la toma de conciencia de las condiciones materiales de existencia y posibilite la transformación intencionada de la realidad para vivir mejor. Y por este motivo el trabajo en la Escuela Orquesta puede ser considerado como una tarea alfabetizadora.

Paulo Freire sostuvo que la tarea alfabetizadora NO debe conducir a la repetición mecánica y estéril de palabras vacías de sentido y pertinencia histórico-social, que por tal generan una alienación respecto a las condiciones materiales de existencia, encubriendo intereses

505 ENTREVISTADO E. O. Entrevista realizada el 12 de agosto de 2012. Entrevistadora: María Crisalle.

506 Testimonio una vecina, recogido en un recorrido realizado en el barrio, en Julio de 2012.

507 FREIRE, P., *Pedagogía del Oprimido*, Buenos Aires: Ed. Siglo XXI, 1973, p. 22.

económicos y reproduciendo formas de dominación y opresión. Por el contrario, la Pedagogía Liberadora, la alfabetización liberadora, debe conducir a la pronunciación de la Palabra Verdadera, palabra creativa, esperanzada, resultante del proceso de búsqueda que, en tanto tal, ya es transformadora del mundo material y simbólico. Puesto que, si la Palabra Vacía sirve para adecuarse al mundo, la Palabra Verdadera sirve para cuestionarlo, transformarlo.

De esta manera, los testimonios referidos y los encuentros mantenidos que revelan que la Escuela Orquesta es un lugar donde se elige estar y que el vínculo con los instrumentos trasciende el aprendizaje pragmático, nos permitieron pensar la interpretación musical como un modo de enunciar una palabra verdadera y creativa que se expande y visibiliza sonando en cada muestra. Nos permitió pensar a cada actuación como una práctica compartida que posibilita un encuentro con otros que implica y potencia un reconocimiento como sujetos de derecho, no determinados, en permanente constitución y hacedores de historia.

Comenzamos a pensar al instrumento y a la música como vehiculizadores de la Palabra Verdadera que no se encuentra de manera aislada sino que emerge de un contexto de diálogo que no sólo solidariza la reflexión y la acción, sino que permite que los sujetos cobren protagonismo histórico.

Se nos reveló como práctica liberadora, no sólo el aprendizaje musical sino también, el trabajo que los estudiantes que integran la Escuela Orquesta realizan en lo que denominan Tutoría, un espacio de reflexión dialógica acerca de su *praxis* como grupo y como Orquesta.

Por estos motivos quisimos sumarnos al Diálogo con la Escuela Orquesta con la convicción de que sólo así es posible transformar la realidad.

El diálogo, por tanto, es siempre creador; por un lado, de la realidad transformada; por el otro, de los sujetos que se liberan transformándola. Exige humildad y confianza, dado que “no hay ignorantes absolutos ni sabios absolutos: hay hombres que, en comunicación, buscan ser más”⁵⁰⁸. Tampoco hay diálogo sin esperanza: ésta mueve la búsqueda de los hombres y mujeres por cambiar el mundo y hacerse sujetos. Por tanto, quienes dialogan de verdad deben esperar algo de su reflexión y de su acción.

Lo que nos parece indiscutible es que si pretendemos la liberación de los hombres, no podemos empezar por alienarlos o mantenerlos en la alienación. La liberación auténtica, que es la humanización en proceso, no es una cosa que se deposita en los hombres. No es una palabra más, hueca, mitificante. Es *praxis*, que implica acción y reflexión de los hombres sobre el mundo para transformarlo.⁵⁰⁹

El camino para la apropiación de la Palabra Verdadera que afirma y transforma la existencia singular y colectiva es el Diálogo, entendido no como un intercambio lexical,

508 *Ibidem*, p. 104.

509 *Ibidem*, p. 88.

sino como un encuentro entre los hombres y mujeres para la transformación de la realidad a través de la reflexión y la acción sobre la cotidianidad.

“El diálogo es el encuentro de los hombres, mediatizados por la cultura, para pronunciarlo, no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tu”.⁵¹⁰ Es decir que la mediación cultural debe servir para toma de conciencia de las condiciones de existencia y su transformación.

En esta Pedagogía Dialógica, Educador y Educando —en el proceso de enseñanza-aprendizaje de cualquiera sea el constructo cultural— se ubican en la situación presente, existencial y concreta, en la que se hallan inmersos, explicitando las contradicciones que los atraviesan, cuestionando y sometiendo a crítica los niveles de percepción-acción sobre la realidad.

Ahora bien, esta Pedagogía conduce a que la práctica del Educador Dialógico converja con un trabajo de investigación tendiente a decodificar las contradicciones que atraviesan la situaciones existenciales concretas, ya que únicamente decodificando y explicitando las condiciones o condicionamientos que condujeron a determinada *situación límite*, es posible su superación y negación dialéctica mediante un acto transformador hasta entonces inédito, pero viable para vivir mejor.

Así, nos proponemos realizar un Trabajo de Investigación *con* la Escuela Orquesta que posibilite potenciar el *InéditoViable* que ya han sabido construir.

Conocer el mundo no es una operación meramente intelectual; es un proceso articulado a la práctica y a todas las dimensiones humanas. El presupuesto no es tanto conocer o tomar conciencia del mundo para luego transformarlo, sino conocer el mundo desde y en la práctica transformadora, en la cual intervienen deseos, valores, voluntades, emociones, imaginación, intenciones y utopías. Este proceso educativo de conocimiento del mundo nunca es definitivo; más bien siempre es inacabado, dado que el mundo no está dado, determinado, sino dándose, cambiando; también los sujetos, en el proceso de conocer y transformar el mundo, van cambiando ellos mismos y sus preguntas. Por ello, los productos del conocer no se asumen como verdades acabadas, inmodificables, sino susceptibles de perfeccionar, de discutir y cuestionar.

Convencidos que la educación de la Escuela Orquesta se basa más en una pedagogía de la pregunta, y no en una pedagogía de la respuesta, que no se cansa de apostar a ser más, apostamos a contribuir en ese proceso.

El abordaje metodológico que necesitamos reinventar

Si entendemos la conformación del espacio público como espacio de constitución de lo común de una forma dialógica, la práctica investigativa no queda por fuera de esta concepción. Es así que también nos reformulamos éticamente nuestro rol, nuestras inquietudes y nuestra práctica en pos de construcción de un espacio ciudadano y democrático.

510 *Ibidem*, p. 105.

En primer lugar, nuestro propio lugar como investigadores, necesitó ser revisada y profundizada dentro de esta experiencia pública, como sujetos consolidados en la construcción conjunta de conocimiento. Partiendo de la práctica de una de las integrantes del proyecto de investigación, coincidimos con María Teresa Sirvent cuando manifiesta que es menester construir espacios colectivos para objetivar nuestra realidad, donde cobra importancia la producción de significados colectivos sobre lo vivido. Expone que sólo reconociéndose a sí mismo dentro de un proceso histórico, ideológico y social se comienza a gestar un pensamiento crítico, en contraposición a la aceptación indiscutible de un pensamiento único generado por los intereses que caracterizan a los grupos de poder.⁵¹¹

Así, realizamos un ajuste metodológico, resaltando la *reflexión en acción y la reflexión sobre la acción* que propone Schön⁵¹² enmarcando el análisis crítico de la práctica cotidiana de una compañera del grupo de esta investigación en la EOBL. De esta manera, entendemos que este tipo de reflexión permite emplear instrumentos conceptuales y estrategias de análisis para contrastar y valorar la práctica realizada. Esta forma de reflexionar permite construir nuevas maneras de plantear los problemas, respondiendo a la complejidad de cada situación. Además el conocimiento en acción que se acumula en las intervenciones, crea conocimiento de manera continua, teorizando todo el tiempo conforme a cómo se presentan las dificultades. Según este autor, la *reflexión sobre la reflexión en acción* es el mecanismo que utilizan los profesionales para desarrollarse y aprender de sus propias experiencias. Dado que generalmente se considera al profesional como aquel capaz de consolidar un conocimiento socialmente legítimo, él ubica al *profesional reflexivo* como un contraprofesional que promueve la crítica continua. Según sus propias palabras: “la idea de la práctica reflexiva conduce a una visión de los profesionales como agentes de una conversación reflexiva de la sociedad con su situación, agentes que se dedican a una investigación cooperativa dentro de la estructura de una contienda institucionalizada”.⁵¹³

Sirvent continúa apuntalando este accionar, esta reflexión en acción, dentro de espacios colectivos para hacerle frente al pensamiento legitimado como único, el cual destruye cualquier intento de análisis crítico y emancipación; incluso pone en riesgo paralizar nuestro accionar y nuestros propios pensamientos. Dirá que sólo cabe en el rol de educadores e investigadores estimular el pensamiento reflexivo, para desmitificar las falacias del pensamiento único y alentar la participación social y política.⁵¹⁴

Precisamente, respecto de nuestra participación y política fue que nos planteamos la segunda revisión. Ya el pasado año, en el contexto de estas mismas jornadas institucionales, cerrábamos nuestro trabajo preguntándonos por la potencia que podría tener nuestro pensamiento académico para sumar a tal trabajo de interacción humana. Afirmábamos que

511 SIRVENT, M.T., “El valor de educar en la sociedad actual y el talón de Aquiles del pensamiento único”, en *Revista Voces Asociación de Educadores de Latinoamérica y El Caribe*, Volumen 10, 10, Noviembre del 2001.

512 SCHÖN, D., *El profesor reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998.

⁵¹³ *Ibidem*.

514 Cfr. SIRVENT, M.T., *Op. Cit.*, supra, nota 36.

Más allá de revisar categorías (que hasta aquí han demostrado ser válidas) quizá se trata de encontrar el modo en que una investigación puede realizar aportes a aquellas prácticas sociales que investiga. Hacer de una devolución un nuevo trabajo de interacción humana y no un mero trámite formal.⁵¹⁵

Fue así que nos propusimos generar algunos dispositivos que alojaran la posibilidad de producciones conjuntas, dando lugar a inquietudes e intereses de *todos* los que participamos en esta experiencia investigativa: tanto *investigadores* como *sujetos investigados*. Elaboramos entonces tres propuestas culturales, para poner en consideración con el grupo de adolescentes que integran el espacio de las tutorías. Las mismas consistían en:

- Ofrecer un recorrido por la Universidad, que podría ser con asistencia a alguna charla o clase, conjuntamente con estudiantes universitarios... Pensamos también en incluir los institutos terciarios. Evaluamos que teníamos ciertos contactos en diferentes instituciones (Psicología, Ciencias de la Educación, Música, Cine, Educación Física, Matemática, etc.) como para abarcar una oferta amplia, según los intereses de los chicos de la orquesta.
- Realizar una publicación de una producción escrita, que incluya textos del grupo de tutores y textos de los investigadores. El equipo de investigadores compromete a conseguir los fondos y realizar la edición de la publicación.
- Proponer realizar talleres con alguna/s temáticas que podamos trabajar y que puedan ser de interés para estos adolescentes. Consideramos entre éstas a aquellas que solemos abordar en los ámbitos en los que nos desempeñamos en la universidad. Definimos como temas posibles: Educación y salud en la perspectiva de DDHH, Identidad, y Sexualidad y géneros.

Ante nuestro ofrecimiento los adolescentes demostraron un gran interés, solicitando un trabajo respecto de las tres propuestas.

Nos encontramos, en este momento, comenzando la etapa de concreción de la primera y la tercera de las propuestas, habiendo acordado, además, que de lo que en ellas suceda, llevaremos un registro escrito conjunto, que servirá para dar forma a los textos que se incluirán en la publicación.

Bibliografía.

AGUIRRE, G., *Aprender es salud. Relación entre aprendizaje y salud en niños del primer ciclo de la EGB de contexto socio-económico desfavorable de una escuela de Rosario*, Tesis de especialidad sin editar, Rosario: UNR, 2008.

BLEICHMAR, S., “Sobre la puesta de límites y la construcción de legalidades”, en BLEICHMAR, S., *Violencia social - Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*, Buenos Aires: Editorial Noveduc, 2008.

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

BOURDIEU, P., *Capital cultural, escuela y espacio social*, Madrid: Siglo XXI, 1997.

515 VENANZETTI, C.; FORLINI, N.; CRISALLE, M.; BALBIS, M.; BONICATTO, E. y G. AGUIRRE, “Proyecto de investigación, proyecto de encuentro entre docentes. Recuperando preguntas sobre las prácticas pedagógicas inclusivas”, en *Actas de Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología*, Año II, Volumen II, 2013, Rosario, p. 29.

- CASTEL, R., *La metamorfosis de la cuestión social*, Argentina: Paidós, 1995.
- CULLEN, C., *Crítica de las razones de educar: temas de filosofía de la educación*, Buenos Aires: Paidós, 2005.
- DUSSEL, I., “Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista”, en *Cuadernos de Pesquisa*, v. 34, maio/ago, 2004.
- FREIRE, P., *Pedagogía del Oprimido*, Buenos Aires: Ed. Siglo XXI, 1973.
- GENTILI, P., “De la exclusión y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamiento”, en *Revista Docencia*, N° 15, Chile, 2001.
- HEMSY DE GAINZA, V. y P. VIVANCO, *En música in dependencia (Educación y crisis social)*, Buenos Aires: Lumen, 2007.
- MEIRIEU, P., “El significado de educar en un mundo sin referencias”, <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/meirieu_final.pdf>. [Consulta: 31 de agosto de 2013].
- MONTALDO, E., *Mateando entre sueños en asentamientos del barrio Ludueña de Rosario*, Rosario: Borsellino, 2012.
- MONTOYA, L. CRISALLE, M. y S. GRANDE (Compiladoras), *Andando juntos. Una Experiencia de Prevención de la Exclusión Escolar. (Equipos FAE, Rosario, 2004-2007)*, Área de Inclusión, Municipalidad de Rosario, Rosario: Laborde Editor, 2012.
- SCHÖN, D., *El profesor reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*, Barcelona: Paidós, 1998.
- SIRVENT, M.T., “El valor de educar en la sociedad actual y el talón de Aquiles del pensamiento único”, en *Revista Voces Asociación de Educadores de Latinoamérica y El Caribe*, Volumen 10, 10, Noviembre del 2001.
- TENTI FANFANI, E., “Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de inclusión”, en *Revista de la bolsa de comercio de Rosario*, N° 1507, Rosario, 2009.
- VENANZETTI, C.; FORLINI, N.; CRISALLE, M.; BALBIS, M.; BONICATTO, E. y G. AGUIRRE, “Proyecto de investigación, proyecto de encuentro entre docentes. Recuperando preguntas sobre las prácticas pedagógicas inclusivas”, en *Actas de Jornadas de Investigación de la Facultad de Psicología*, Año II, Volumen II, 2013, Rosario, pp. 18-31.
- VIGOTSKY, L., *La imaginación y el arte en la infancia*, México: Fontamara, 1997.

La trama discursiva del bienestar: Un recorrido de investigación sobre las publicaciones gráficas de medicina complementaria en la ciudad de Rosario

Guillermo Ferragutti, Mauricio Manchado, Zulema Morresi y Viviana Veliz

Facultad de Ciencia Política y RRII

Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: POL149 “Cuerpo y bienestar: entre la promesa y el imperativo. Los discursos sobre el cuerpo en publicaciones que se presentan como alternativas a las terapéuticas tradicionales”. Director: Carlos Kuri / CONICET.

Resumen

El presente trabajo se inscribe como parte de una serie de avances realizados en el marco del Proyecto de Investigación “Cuerpo y bienestar: entre la promesa y el imperativo. Los discursos sobre el cuerpo en publicaciones que se presentan como alternativas a las terapéuticas tradicionales” que llevamos adelante desde el año 2010.

El objetivo general del mismo es, desde una perspectiva foucaultiana de análisis del discurso, examinar las representaciones del cuerpo en publicaciones gráficas de la ciudad de Rosario que se presentan como alternativas a las terapéuticas tradicionales, particularmente las revistas “Do” y “El Sendero del Medio”. Ambas son consideradas como las revistas con mayor tirada y alcance a nivel local, y se vienen editando ininterrumpidamente hace ya más de diez años.

En una primera etapa, previa al análisis del *corpus*, procedimos a una caracterización general de las publicaciones: frecuencia, líneas editoriales y sus modificaciones a lo largo del tiempo, temas, perspectivas y disciplinas desde donde se aborda a los discursos. En un segundo momento, nos ocupamos de puntualizar algunos criterios para analizar los discursos y relevar sus principales características, en tres ejes preliminares: 1- su relación con lo exótico; 2- su vínculo con lo religioso y lo místico, y 3- su relación –a veces vedada y otras explícita– con el saber científico.

Una vez conformado y caracterizado el *corpus* empírico, avanzamos, en un tercer momento, con una serie de conclusiones parciales al profundizar sobre los basamentos epistemológicos de tales discursos y sus respectivas lógicas. Lógicas que, hipotetizamos, provienen de cuatro matrices de pensamiento (científica, místico-religiosa, ética y política) y cuya fuerza persuasiva radica en un constante proceso de emplazamiento y desplazamiento sobre discursos que ya, de alguna manera, son aceptados socialmente. En ese sentido, establecimos cuatro vectores de relaciones: a)- la relación del sujeto con su propio cuerpo; b)- la relación del sujeto consigo mismo; c)- la relación del sujeto con otros sujetos; d)- la relación del sujeto con lo Uno.

Dado que se trata de discursos caracterizados por la mixtura, la superposición y yuxtaposición, los organizamos con la finalidad de ordenar su estudio. Asimismo, consideramos que esos discursos se articulan con un fenómeno que adquiere mayor relevancia en la sociedad actual: la búsqueda de un bienestar que soslaya la inherente conflictividad de toda vida social.

Ante dichas reflexiones y análisis consideramos indispensable avanzar en una nueva dimensión del problema como son las condiciones de recepción de tales discursos. Actualmente nos encontramos diseñando el trabajo de campo a realizar con personas que

consumen periódicamente las publicaciones analizadas. Tales avances y perspectivas de trabajo es lo que pretendemos dejar reflejado en el presente escrito.

Palabras claves: cuerpo - discursos - bienestar - terapias complementarias

Introducción

Afiches multicolores en las paredes rosarinas anuncian la publicación de *La vida plena* (2010), el nuevo libro de Sergio Sinay; rankings de las obras más vendidas afirman que *El combustible espiritual*, de Ari Paluch, se ha convertido en *best seller*; las dietéticas y escuelas de yoga forman parte del paisaje cotidiano; folletos en la vía pública invitan a realizar la *Falun Dafa*, una práctica oriental que consiste en el cultivo del cuerpo y la naturaleza interior de la persona basada en los principios universales: verdad, benevolencia, tolerancia; un teatro de la ciudad de Rosario repleto se dispone a escuchar las palabras del endocrinólogo de origen hindú, educado en Estados Unidos, que difunde en Occidente la medicina ayurvédica, Deepak Chopra; y las publicaciones de *medicinas complementarias* crecen de forma sostenida dando cuenta no sólo de un afianzamiento en el tiempo (se publican hace más de 8 años de forma ininterrumpida) sino también un salto cualitativo y cuantitativo en lo que refiere a calidad y tirada (junto con una expansión multimediática) de sus ediciones. Estos indicios se presentaban como llamados de atención sobre un fenómeno comunicacional-cultural (y luego podremos decir también político) en expansión. Por tal motivo, nos proponíamos detenernos en él e indagar cómo se ponían en juego una serie de operaciones discursivas en la materialidad de dos publicaciones de medicina complementaria: *El Sendero del medio* y *Do*. Fue entonces que el objetivo general del proyecto titulado: “Cuerpo y bienestar: entre la promesa y el imperativo. Los discursos sobre el cuerpo en publicaciones que se presentan como alternativas a las terapéuticas tradicionales” se proponía examinar las representaciones del cuerpo en las publicaciones gráficas y digitales de la ciudad de Rosario que se presentan como alternativas a las terapéuticas tradicionales y, en dichas representaciones, analizar cómo se inscribían las modalidades discursivas de la promesa y el imperativo.

Desde allí partimos y el camino venidero deparó nuevos decursos para un proyecto de investigación cuyo título inicial debería ser sometido, al menos, a una reformulación formal (ya veremos por qué realizamos tal afirmación). Proyecto que, asimismo, se encuentra marcado por dos orígenes fuertemente significativos: 1) la inscripción del presente proyecto como continuidad de un proyecto anterior titulado: “El cuerpo como código, el cuerpo como exceso” perteneciente a la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario y dirigido, al igual que el presente proyecto, por el Dr. Carlos Kuri; y 2) los intereses y enfoques teóricos compartidos por quienes integramos el proyecto –que se enmarcan, asimismo, en los contenidos desarrollados en la cátedra Perspectivas Socio filosóficas del 3º año de la carrera de Comunicación Social–, que nos llevaron a abordar las publicaciones de medicinas complementarias desde una perspectiva del análisis del discurso foucaultiano.

Por último, es importante mencionar que la vacancia de estudios en el campo de la comunicación en torno a los procesos que aquí abordamos fue otra de las motivaciones –y principales justificaciones– para afrontar dicha problemática. Si bien reconocemos una serie de antecedentes en lo que se refiere a la indagación sobre las estrategias discursivas

desplegadas en las denominadas *literaturas de autoayuda*⁵¹⁶ o en análisis que desde una perspectiva sociológica o antropológica se ocuparon de fenómenos como el *new age* en Argentina,⁵¹⁷ por mencionar sólo algunos de los estudios que atraviesan y se vinculan con el emprendido en nuestro proyecto, reconocimos una vacancia de investigación local que nos presentaba un terreno sobre el cual avanzar con nuestra propuesta de investigación.

Esta propuesta consistió en el abordaje de la problemática en dos etapas. La primera, donde pusimos en práctica –siempre desde un enfoque cualitativo– la técnica de análisis de documentos desde una perspectiva del análisis del discurso foucaultiano, en la que concebimos al discurso como “armas, como instrumentos de ataque y de defensa frente a unas relaciones de poder y de saber”⁵¹⁸ y en tanto elementos o bloques de tácticas en la trama de las relaciones de fuerza donde “puede haberlos diferentes e incluso contradictorios en el interior de la misma estrategia” y donde “pueden por el contrario circular sin cambiar de forma entre estrategias opuestas”.⁵¹⁹ Dicho análisis se realizó sobre la materialidad de las revistas escogidas (*El sendero del Medio* y *Do*) a partir de las cuales buscamos explicar de qué manera, y mediante qué articulaciones con otros enunciados, esas revistas han llegado a ser un éxito editorial local. Por otra parte, la segunda etapa consiste –lo enunciamos en presente porque nos encontramos atravesándola actualmente– en un abordaje de los efectos de recepción de esos discursos en sujetos que identificamos como consumidores de las revistas bajo estudio. Para ello, realizaremos entrevistas semiestructuradas tratando de pensar cuáles son las articulaciones y tensiones existentes entre los enunciados de las revistas y las prácticas realizadas por sus consumidores.

En todo ese recorrido las idas y venidas, las afirmaciones y negaciones, las hipótesis y las contra hipótesis constituyeron un camino propio de todo proceso de investigación: el de habitar el carácter procesual que implica la acción de conocer. Así, nos propusimos –y proponemos– pensar en *diagonal* los fenómenos comunicacionales inscriptos en las publicaciones de medicina alternativa en la ciudad de Rosario, porque es desde esa perspectiva que pudimos –y podremos– asimilar los cambios que el proyecto deparó y seguramente nos seguirá deparando como investigadores.

I. Ordenar lo desordenado, clasificar ¿lo inclasificable?: Disposición, selección y agrupamiento del corpus empírico

Inicialmente, el proyecto de investigación que se acreditó buscaba interpelar el modelo de cuerpo sobre el que se basaban una serie de novedosas prácticas de sí que venían creciendo a nuestro alrededor y que en ese momento, considerábamos bajo el nombre general de *medicinas alternativas*. Influidos por lecturas críticas como Bauman, Beck, Foucault, y los autores de la sociología del cuerpo, como Giddens y Le Breton, esperábamos que el análisis de texto que implementáramos revelara una forma *posmoderna* de ver los fenómenos corporales, y, de este modo, poner en tensión el carácter comercial de estas intervenciones con la declaración y el tono supuestamente *emancipatorio* que transmitían. La búsqueda de

⁵¹⁶ Ver PAPALINI, V., “Literatura de autoayuda, una subjetividad del si- mismo enajenado”, en *La Trama de la Comunicación*, Vol. 11, Rosario, UNR Editora, 2006.

⁵¹⁷ CAROZZI, M., *Nueva era y terapias alternativas*, Buenos Aires: Universidad Católica Argentina, 2000.

⁵¹⁸ FOUCAULT, M., *Yo Pierre Riviere, habiendo degollado a mi madre, a mi hermana y a mi hermano...*, Barcelona: Tusquets, 2006, p. 18.

⁵¹⁹ FOUCAULT, M., *Historia de la sexualidad*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2008, p.98.

publicaciones de circulación local supondría también una puesta en conexión entre aquellos grandes proyectos socioculturales de orden mundial (hiper-capitalismo, sociedades de riesgo, posmodernidad), con la más pequeña e inocente práctica de sí mismo, realizada en la comodidad del hogar urbano de una ciudad como Rosario.

Luego de una observación breve del mercado editorial, nos contactamos con los editores de las revistas *Do* y *El Sendero del Medio*, por considerarlas las de mayor alcance, circulación y tirada, y pudimos rápidamente concertar una reunión con cada uno de ellos. Nos hicimos de forma gratuita –gracias a la predisposición y colaboración de los editores–, con 30 números entre ambas revistas, publicados en el período 2005-2011, las cuales constituimos como corpus de investigación. En las entrevistas se nos aclaró que, tanto por cuestiones legales como de precisión, las revistas no hablaban de medicinas alternativas sino de terapias complementarias, lo que las pone a salvo de cuestiones vinculadas a la disputa en el campo científico por la legitimación de sus saberes, y de cuestiones vinculadas al quehacer profesional, como la mala praxis, la iatrogenia y cualquier conflicto ético-deontológico.

Ahora bien, antes de continuar, y para conducir al lector de forma cronológica, tal como nosotros mismos fuimos avanzando en el tema, dedicaremos unos párrafos a caracterizar brevemente estas publicaciones.

La revista *Do* comenzó a editarse en septiembre de 2004 con una frecuencia bimestral. Se trató inicialmente de una pequeña iniciativa familiar dedicada a la difusión de las artes marciales orientales, pero a partir del número 31, comenzó a dar un espacio a las *disciplinas complementarias*, hasta comenzar gradualmente a ocuparse por entero de las mismas.

Sin embargo, mantuvo su nombre, que consiste en una sugerente adaptación del sinograma *Dō* que se utiliza tanto en japonés como en coreano –cuyo equivalente chino es tao–. En Occidente, este sintagma es reconocido como el sufijo que designa las artes marciales, pero observado más detenidamente, en los tres idiomas el término tiene una carga semántica muy llamativa: se trata tanto de un método como de una ética y estética –actitud– específica y rigurosa ante la vida y sus eventualidades, pero también es el grupo de saberes y de tradiciones que permite abordarlas. Frecuentemente, se traduce al castellano como camino. Actualmente, el grupo editor complementa su oferta editorial con un programa televisivo llamado Nuevo Paradigma, que se emite por Canal 16, Televisión Regional (Cablevisión), los días Sábados de 20 a 21 hs. y los Domingos 17 a 18 hs. A esta oferta se le suma un programa radial por Radio Fisherton CNN (FM 89.5 Mhz), los días lunes a jueves de 23 a una de la mañana.

Por su parte, *El Sendero del Medio* mantiene una frecuencia mensual, y lleva más de 80 números editados en 8 años. Durante su existencia produjeron innumerables cambios gráficos y de presentación. El equipo editorial también emite su programa en versión televisiva llamado “El Sendero del Medio TV”, por canal 13, Somos Rosario (Cablevisión) los Miércoles a las 18 hs. y los domingos a las 20 hs., y por radio, el Sendero del Medio Radio, los martes de 20 a 22 hs, por FM Por Siempre (FM 105.1 Mhz). Además, en 2011 la revista fue declarada de Interés Cultural por el Ministerio de Innovación y Cultura de la Provincia de Santa Fe por Resolución 331 del 27 de junio.

En términos de soporte, las dos publicaciones crecieron rápidamente, incorporando mejoras en la salida, la distribución y la tirada. El *Sendero del Medio*, que en sus comienzos se imprimía a un color en papel obra, aumentó el gramaje, incorporó la impresión a cuatro colores en papel fotográfico en tapa y contratapa, sumó una lámina intermedia coleccionable con biografías de grandes figuras, como la Madre Teresa o Gandhi, y aumentó el número de páginas y la cantidad de avisos publicitarios. La revista *Do* se mantuvo algo más sobria, con una cantidad más reducida de páginas y un formato más pequeño, pensado para ser distribuido de manera económica en dietéticas, gimnasios, farmacias, sanatorios y clínicas privadas. Además, ambas revistas incursionaron en radio, TV, sitios web, perfiles en redes sociales y canales en *Youtube*.

En lo que se refiere a la editorialización de los contenidos, *El Sendero del Medio* se publica en forma de monográficos. La revista *Do* anuncia en tapa una nota central, a la que se le otorga un espacio mayor. Cabe mencionar, además, que los artículos de ambas revistas tienen a sus propios anunciantes como autores, lo cual significaría una seria deslegitimación en la mayoría de las publicaciones de interés general, pero aquí parece apuntar a un refuerzo intencional, ya que se colocan ambas piezas en la misma página.

Ahora bien, cumplida esta etapa de caracterización, conviene dejar constancia de una serie de consideraciones. La primera consiste en que, al momento de elaborar el corpus, la cantidad de revistas de *El Sendero del Medio* era mayor que la de las revistas *Do*. Esta situación respondía varias cuestiones: a)- como ya hemos visto, el *Sendero del Medio* se editaba con mayor frecuencia; b)- también lo hemos dicho, la revista *Do* inicialmente no se ocupaba del tema de las terapias complementarias; c)- *El Sendero del Medio* cuenta con una distribución, cantidad de páginas y tirada mayor, y con un crecimiento geométrico de todos estos elementos. Ante esto, una de las primeras decisiones metodológicas que adoptamos fue prestar mayor atención y cuidado al análisis de *El Sendero del Medio*.

En algún sentido, las hipótesis iniciales se vieron desbordadas en los primeros análisis. Rápidamente pudo darse por saldada la pregunta por el tono declarativo-emancipatorio de los discursos y su carácter de funcionalidad y correspondencia con el orden social existente, tal como es caracterizado por los autores críticos. Pero este diagnóstico se mostraba tan autoevidente como improductivo para la construcción de nuevo conocimiento. En cambio, pudo verse, contra lo que se suponía, que lejos de existir una caracterización del cuerpo única y consistente, subsistían muchos modelos corporales superpuestos, que respondían a los más diversos saberes y sustratos epistemológicos, que convivían y se encabalgaban unos con otros sin ningún conflicto evidente, como si se tratase de una línea editorial única y coherente, o como si ésta no existiera. ¿Cómo clasificar lo inclasificable?

La estrategia de análisis de documentos, en este primer acercamiento, parecía inadecuada para el estudio de estas revistas sin establecer y sistematizar previamente otro tipo de abordaje, que permita establecer algún andamiaje material concreto que posibilite superar, frente a la notoria convivencia de diferentes prácticas terapéuticas, la simple impugnación de mala calidad de las revistas. ¿Sobre qué sustrato epistémico común podrían asentarse simultáneamente la Moxibustión y el Brain Gym? Se procedió a elegir seis revistas al azar y se comenzó un trabajo de lectura relevando en un listado enumerativo sin repeticiones ni clasificación todos los distintos saberes y prácticas terapéuticas que iban apareciendo. Se dio por concluido el trabajo antes de finalizar con las seis revistas, porque se había llegado

un punto de saturación: el listado incluía más de 280 entradas. Este breve pero significativo primer abordaje cuantitativo permitió despejar algunas hipótesis nuevas. No se trataba de revistas erráticas y sin línea editorial, sino de publicaciones donde el eclecticismo era la regla. Lo desordenado era en este caso, el orden correcto y expresamente formulado.

Se abordó, entonces sí, el análisis de documentos propiamente dicho con un importante desafío: en las publicaciones había una yuxtaposición intencional de saberes y aparecían evitados y soslayados todos los posibles conflictos epistémicos. Estos conflictos entre saberes eran suturados por unidades enunciativas de gran carga semántica, como el amor, la paz, lo verdadero, la armonía universal.⁵²⁰

¿Sobre qué entidades se establecía entonces, el afuera que servía como identificador del material?

En los artículos donde aparecía alguna hipótesis de conflicto, el componente agonístico que se establecía era el mundo exterior a la superficie del universo heterogéneo propuesto por las revistas. Ese afuera, constituido por la inseguridad, la enfermedad, el miedo, el daño intencional y las crisis permanentes eran contrapuestos al exuberante refugio de las páginas impresas.⁵²¹

En lo que tiene que ver con aquellos aspectos metodológicos, la técnica elaborada para el análisis de documentos cualitativos fue un proceso de codificación estándar a partir de etiquetas o membretes. Asimismo, debemos anticipar que ninguna de las hipótesis y conclusiones manifestadas buscan sostenerse por fuera del análisis concreto de los textos que configuran nuestro corpus. No deben ser leídas en términos de verificación ni de posicionamiento respecto de las terapias complementarias, de lo que tienen de impostura o de efectividad, o de negocio comercial; tampoco se debe confundir el texto manifiesto de las revistas bajo estudio con lo que luego sucede efectivamente en la práctica concreta de estas terapias.

II. Sobre ejes y matrices epistemológicas: Los procesos de emplazamientos y desplazamientos discursivos en las revistas de medicina complementaria

Como ya hemos mencionado, desde las primeras lecturas de las fuentes que buscaban indagar sobre las características y procedencia de los discursos de las revistas, pudimos apreciar la heterogeneidad de dichos discursos. Una yuxtaposición de saberes y prácticas coexiste sin que se pongan de manifiesto sus diferencias e incluso sus incompatibilidades lógicas. En las páginas recorridas conviven diferentes creencias religiosas con saberes derivados de la medicina (como la kinesiología), o de la medicina oriental (como la acupuntura) y referencias esotéricas que hablan de la presencia de duendes con otras referencias animistas que remiten al poder de las piedras, etc.

Los límites en el potencial productor de conocimiento que implicaban las lecturas críticas generales y la materialidad de las revistas en estudio nos impulsó a buscar categorías que

⁵²⁰ Este tema fue desarrollado en un trabajo presentado por MORRESI, Z.; VELIZ, V.: “El lenguaje Universal del Amor en el discurso de las medicinas complementarias”, en las *XV Jornadas de Investigadores en Comunicación*, Río Cuarto, 2011.

⁵²¹ COLACRAI, P., FERRAGUTTI, G. & MANCHADO, M., “Sálvese quien pueda: La Sociedad de la medicina complementaria”, en *Memorias de las XIV Jornadas de Investigadores en Comunicación*, 2010 <http://redcomunicacion.org/memorias/pdf/2010cocolacrai_pablo.pdf> [Consulta: 20 de junio de 2013].

tiendan un puente entre estos elementos. Una de ellas fue el discurso mitológico de Barthes,⁵²² el cual opera como un discurso de segundo orden, que no se pronuncia sobre la realidad para darle un significado, sino sobre otros discursos ya significantes, sobre los que existe un consenso previo, y a los que se adhería para, de alguna manera, deformar. Esta noción nos permitió explicar la efectividad de las revistas para prender en las matrices discursivas de nuestro medio, ya que descansa en saberes y creencias reconocidas en nuestra cultura, en donde se emplazan e inmediatamente después se desplazan de esa matriz original, redefiniéndose y redefiniendo los problemas del presente. La idea fue indagar la procedencia y particularidades de esta dinámica de emplazamientos y desplazamientos.

A partir de esta primera aproximación, encontramos que los enunciados presentes en las revistas se podían clasificar en cuatro grandes matrices de pensamiento: el discurso científico-médico, el discurso del psicoanálisis, el discurso místico-religioso y el discurso político liberal. Observamos un fuerte anclaje en estas tradiciones discursivas, y también una serie de desplazamientos que consideramos signos de su refuncionalización como discursos del bienestar. A su vez, estas cuatro vertientes discursivas establecen cuatro vectores de relación:

- 1- La relación del sujeto con su propio cuerpo, que puede observarse en las referencias al discurso médico- científico.
- 2- La relación del sujeto consigo mismo, que se articula al discurso psicoanalítico.
- 3- La relación del sujeto con los otros sujetos, relación política por excelencia, consonantes con los postulados del liberalismo.
- 4- Finalmente la relación del sujeto con lo Uno, que se alimenta de la matriz místico-religiosa.

La matriz médico-científica

Foucault señala que partir del siglo XVII se produce una transformación en el campo del conocimiento, a partir de la cual se genera lo que llama episteme moderna. Las viejas creencias *supersticiosas* y *mágicas* son reemplazadas por el discurso de la *ciencia*.⁵²³

El orden científico va a sustituir el conocimiento por analogía con el procedimiento analítico, ya no será la semejanza sino el discernimiento lo que generará saber sobre las cosas. En este marco, la medicina se abocará a observar y analizar el cuerpo, que se constituye en un objeto aislable y fraccionable.

En su mayoría, los discursos de las revistas analizadas no distinguen entre hombre y cuerpo; su enunciación encierra varias dimensiones: físico, espiritual, anímico, etc. El cuerpo es considerado holísticamente formando parte del Universo. Como podemos apreciar, las medicinas complementarias se remontan a formas de pensamiento y tratamiento pre- modernas:

Son medicinas en las que el elemento mineral o vegetal debería ayudar a curar un mal porque su forma, su color, su funcionamiento o su sustancia tienen una analogía con el órgano enfermo o con las apariencias de la enfermedad.⁵²⁴

⁵²² BARTHES, R., *Mitologías*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

⁵²³ FOUCAULT, M., *Las palabras y las cosas*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2001.

⁵²⁴ LE BRETON, D., *Antropología del cuerpo y modernidad*, Buenos Aires: Nueva Visión, 2004, p. 26.

Sin embargo, esta vuelta atrás no impide que en algunos artículos reaparezca el cuerpo organismo moderno, generando una mixtura discursiva, donde se utilizan sofisticados medios de diagnóstico o términos médicos para describir determinadas sintomatologías.

Asimismo vemos que se apela a titulaciones como “Doctor” o “Especialista”, entre otras, para legitimar a determinados terapeutas, o se intenta dar veracidad a afirmaciones a través de expresiones como “científicamente diseñados”, o “Institutos de Michigan han investigado”. Como podemos apreciar, se recurre a saberes que habían sido desplazados por el discurso científico, recuperándolos para emplazarlos en su lugar, produciendo un nuevo desplazamiento, que los ubica paralelamente y en juego con la matriz médico- científica.

La matriz místico-religiosa

Los discursos de las revistas comparten características que Bertrand Russel atribuye a la mística: la intuición que proporciona conocimiento de modo súbito en contraposición con el discurso analítico; la creencia en la unidad y la negación de todo conflicto; la negación de la realidad del tiempo (si todo es UNO, la diferencia entre pasado y futuro es ilusoria).

Según las publicaciones analizadas, llegamos a comprender qué nos pasa por medio de la intuición o por un acto de fe; a partir de allí, podemos curarnos armonizando con el cosmos. En ese mundo integrado no parece haber registro de las transformaciones que el paso del tiempo genera: se invita a volver a la esencia y a recuperar las sabidurías milenarias (como si hubiesen permanecido intactas a través de los milenios o siglos).

Si consideramos a la mística como *contraconducta*,⁵²⁵ se refuerza el parentesco entre estos discursos y el misticismo. Además de negar la mediación del *pastor*, escapa a la enseñanza de la verdad transmitida por una autoridad, la revelación se produce por medio de un ambiguo juego de alternancias: noche-día; sombra-luz; pérdida-hallazgo; ausencia-presencia.

A diferencia del *pastorado*, en la mística tenemos una comunicación inmediata con Dios. Los aspectos que enumeramos hasta aquí nos permiten observar una asociación entre esta forma de resistencia del poder de *pastorado* reinante en la Edad Media y las formas, si no de oposición, al menos de oferta complementaria a la medicina.

Hay algo en común en el discurso de las revistas: el anclaje místico se da fundamentalmente en la idea de que para lograr la salud hay que tener fe. En ese punto se centra el emplazamiento. Ahora, ya no es necesario el sacerdote como portador de salvación, ésta depende de uno mismo. Dios está en todas partes más allá de las distintas religiones. El lenguaje omnicompreensivo de estas publicaciones no deja nada fuera, no parece tener interdicciones; cosa que ninguna religión puede ofrecer, una especie de limbo discursivo donde, partiendo de diagnósticos similares se puede llegar a infinitas opciones de tratamiento.

⁵²⁵ Siguiendo los análisis de Foucault que ubica a la mística como forma de resistencia al poder pastoral en la Edad Media.

Finalmente, podemos reconocer una de las vertientes más cercanas en el movimiento *New Age*, que se difundió en nuestro país en los años '80. Comparten las referencias a la cultura hindú y la amplia gama de terapias que ofrecen. La diferencia radica en que las medicinas complementarias no se constituyen como un movimiento que formula una nueva forma de vida en términos comunitarios. Cuando proponen actividades grupales apelan al individuo centrado en sí mismo y unido al cosmos desde una uniformidad gregaria.

La matriz ética

La relación con uno mismo que proponen las revistas no es nueva para la tradición occidental. En la antigua Grecia esta relación estuvo marcada por: “La inquietud de sí mismo (*epimeleia heatou*) y el conócete a ti mismo (*gnothi seatou*)”.⁵²⁶ Esta relación ha ido variando a lo largo de los siglos, derivando en principios articuladores de morales austeras y rigurosas para los primeros siglos de nuestra era, en el “momento cartesiano”, en el cual el acceso a la verdad estuvo ligado al *conócete a ti mismo* en detrimento de la *inquietud de sí*, quedando ésta excluida del pensamiento filosófico.

El imperativo *conócete a ti mismo* generó las condiciones para desarrollos de saberes como el Psicoanálisis. No podemos desconocer la influencia que este campo de conocimiento ha tenido en el saber de nuestras sociedades, ni el hecho de que algunas de sus afirmaciones se difundieron masivamente.

En el marco de las prácticas propuestas por las revistas, constatamos remisiones más o menos aisladas al psicoanálisis. La particularidad consiste en apoyarse explícita o tácitamente en los fenómenos inconscientes, para desplazarse luego en dirección contraria. Esto es, se subraya la ineficacia del recordar o de la palabra en ciertas situaciones, se remarca su función de *signo*, se enfatiza la importancia del *presente* y la *economía* de tiempo aparece como clave de una amplia variedad de tratamientos: “focalizados”, “breves”, de “alto rendimiento”. Si bien la búsqueda del *Bienestar* resulta el común denominador, dicha búsqueda conlleva la práctica de diferentes *éticas*, mientras la *promesa* de la felicidad, parecería ser, en síntesis, la proposición que subtiende la oferta de las revistas.

La matriz política

Si seguimos a Foucault, la emergencia del término *Bienestar* en el discurso político aparece en el corazón del Siglo XVIII, en el marco de la problemática de la *población*, la *gubernamentalidad* y el surgimiento de la *Polizei*. Estas referencias remotas, encuentran puntos de contacto con las propuestas neoliberales actuales. Fundamentalmente las ideas de *laissez faire* y de capital humano. El libre juego de la economía, que hace que el comportamiento guiado por intereses individuales sea regulado “naturalmente” según las leyes del mercado, se desplaza al libre juego del individuo, que introspectivamente busca su bienestar y esto lo armoniza con el mundo. La noción de capital humano nos conduce a pensar que cada uno posee un capital innato y posibilidades de incrementarlo, por lo tanto somos gestores de nosotros mismos: de nuestra voluntad dependerá incrementar o perder capital. En el mercado de las terapias alternativas, los beneficios que prometen sus ofertas no presuponen una inversión de riesgo, sino más bien vagas pero infinitas promesas de bienestar.

⁵²⁶ FOUCAULT, M., *La hermenéutica del sujeto*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2009, p. 17.

De esta manera lo que hicimos fue abordar las cuatro matrices tratando de reconocer cómo se inscriben y funcionan las dinámicas de emplazamientos-desplazamientos discursivos que reconocimos en el corpus analizado.

III. Sobre consumidores y efectos de lectura: Ir al campo como última etapa de la investigación

A medida que avanzábamos en los análisis sobre el *corpus* se fue haciendo evidente que nuestras hipótesis y conclusiones parciales iban recortando y prefigurando una figura de lector que necesitaba una contrastación que cierre el circuito de comunicación que toda publicación propone.

Por lo tanto, la última etapa de la investigación consiste, a través de la técnica de entrevistas en profundidad, en indagar acerca de los usos, prácticas y discursos que ponen en juego quienes consumen las revistas que aquí analizamos. Esta última etapa no pretende confirmar o negar las hipótesis ya descritas en los apartados precedentes (aunque sí realizar un ejercicio de contrastación con ellas), sino más bien incorporar una nueva dimensión de análisis a la problemática de estudio que abordamos.

Esto se debe a que nuestro análisis discursivo busca explicar de qué manera y mediante qué articulaciones con otros enunciados, unas revistas de medicinas complementarias han llegado a ser un éxito editorial local, por lo que las conclusiones obtenidas hasta el momento son provisionales, y sólo basadas en los contenidos de la revista. En este sentido, una segunda etapa en la investigación buscará centrarse en los lectores de las mismas para contrastar nuestras hipótesis previas con lo relevado de los lectores.

Esta última etapa de la investigación es resultante de los interrogantes surgidos tras haber analizado los discursos de las revistas en relación a la aceptación de sus propuestas, que de novedosas y alternativas parecen tener muy poco. Por ello decidimos realizar entrevistas a los lectores con el objetivo de que la muestra a seleccionar para tal fin nos posibilite aproximarnos a la significación que los receptores dan a estos discursos de medicina complementaria.

A modo de conclusiones. Dificultades, avances y retrocesos en los pliegues de lo complementario

Como hemos visto en el transcurso de este trabajo, lo *complementario* asume un carácter difícil de asir; no porque se oculte tras los enunciados o inscriba su carácter práctico en la clandestinidad, sino más bien por lo contrario. Su emergencia en la superficie de los enunciados nos hace preguntarnos sobre los mecanismos discursivos que allí se inscriben y ello habilita una serie de cuestionamientos propios de todo proceso de investigación.

Sumado a ello, en el recorrido descrito nos encontramos con que la actualización y reactualización de estudios no provenientes del campo de la comunicación pusieron en cuestionamiento algunas de las hipótesis iniciales. Con esto nos referimos, puntalmente, a los planteos y críticas en los que se nos señalaba no haber abordado procesos históricos de fuerte vinculación con la problemática estudiada (por ejemplo, la consideración del movimiento *New-Age* que a fines de los años '80 y principios de los '90 introdujo

fuertemente las prácticas promocionadas por las revistas, desde una matriz religiosa) o la no incorporación de perspectivas que inscriben a estos fenómenos comunicacionales como parte de un orden bio-político (por ejemplo, los análisis de Nikolas Rose sobre las biomedicinas) con nuevas características y estrategias.

De todas maneras, entendíamos que abordar la problemática desde la comunicación, en tanto disciplina que se caracteriza por el cruce de campos heterogéneos, nos introducía en tales riesgos; sumados estos a los que emergían de discutir la problemática en espacios de divulgación que no tenían que ver estrictamente con la comunicación.⁵²⁷ Asimismo, el hecho de inscribir nuestro trabajo en el campo de la comunicación nos llevó a profundizar los avances, dándole la especificidad de nuestra disciplina. La propuesta era realizar un análisis del discurso de las publicaciones gráficas y esa fue una decisión que nos permitió contemplar análisis provenientes de otros campos e insistir en la materialidad discursiva sobre la que queríamos trabajar. Al centrar su materialidad de análisis en las revistas como artefactos culturales-comunicacionales con una importante difusión y circulación en la ciudad de Rosario, el trabajo asume una nueva potencialidad –que al mismo tiempo puede ser objetada–, aunque desde otras disciplinas tal abordaje pueda pensarse como restrictivo.

Por último, es importante dar cuenta de que el proyecto se inscribe, como lo dijimos al comienzo de esta ponencia, en un trabajo colectivo de cátedra desde donde construimos un problema de investigación. Esto, entendemos, nos permitió profundizar categorías y perspectivas desarrolladas en tal espacio académico y, asimismo, algunas de las investigaciones particulares.⁵²⁸ Esto puede ser pensado como un aporte sumamente valioso si lo consideramos ejercicio colectivo de una práctica –la de investigación– que, frecuentemente, suele transitarse en la más absoluta soledad.

En fin, todo ello configuró un entramado de investigación sobre el que decidimos actuar y en el cual nos posicionamos sobre los pliegues: en los pliegues que significaron avances y retrocesos significativos, en los pliegues que nos llevaron a cuestionar nuestros propios abordajes y reformular hipótesis, pero también en los pliegues de una serie de discursos que día a día se hacen más presentes en todo el cuerpo social. Inscripción que comenzamos a rastrear no sólo en la materialidad de las revistas, sino también en la de cuerpos y campos que *a priori* parecían vincularse con las medicinas y su complementariedad. Actuar en los pliegues implica arriesgar y creemos que, en fin, de eso se trata investigar.

Bibliografía

BARTHES, R., *Mitologías*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.

CAROZZI, M., *Nueva era y terapias alternativas*, Buenos Aires: Universidad Católica Argentina, 2000.

COLACRAI, P., FERRAGUTTI, G. & MANCHADO, M., “Sálvese quien pueda: La Sociedad de la medicina complementaria”, en *Memorias de las XIV Jornadas de Investigadores en Comunicación*, 2010

⁵²⁷ Nos referimos, por ejemplo, a la presentación de nuestros avances de investigación en las *VI Jornadas de Sociología de la UNLP* (2010) o en el *1º Encuentro Latinoamericano de Investigadores sobre Cuerpos y Corporalidades en las Culturas*, realizado en la Facultad de Humanidades y Artes, UNR, 2012.

⁵²⁸ Nos referimos a las investigaciones doctorales de algunos de los integrantes del PID.

<http://redcomunicacion.org/memorias/pdf/2010cocolacrai_pablo.pdf> [Consulta: 20 de junio de 2013].

FOUCAULT, M., *La hermenéutica del sujeto*, Buenos Aires: Siglo XXI, 2009.

FOUCAULT, M., *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

FOUCAULT, M., *Yo, Pierre Rivière, habiendo degollado a mi madre, a mi hermana y a mi hermano...* Barcelona: Tusquets, 2006.

FOUCAULT, M., *Seguridad, territorio y población*, Buenos Aires: FCE, 2007.

FOUCAULT, M., *El nacimiento de la clínica*, México: SXXI, 1986.

FOUCAULT, M., *Las palabras y las cosas*, Buenos Aires: SXXI, 2001.

LE BRETON, D., *Antropología del cuerpo y modernidad*, Buenos Aires: Nueva Visión, 2004.

PAPALINI, V., “Literatura de autoayuda, una subjetividad del si- mismo enajenado”, en *La Trama de la Comunicación*, Volumen 11, UNR Editora, Rosario, 2006.

RUSSEL, B., *Misticismo y lógica*, Buenos Aires: Paidós, 1961.

La adolescencia entre discursos: entrecruzamientos, continuidades y prácticas

Alfonsina Vesco y Laura Serra
Facultad de Humanidades, Artes y Cs. Sociales
Universidad Autónoma de Entre Ríos

Grupo de Investigación: UADER

Resumen

El presente trabajo se desarrolla en el marco de la investigación “La adolescencia entre el discurso médico, legal y educativo. Reconfiguraciones del presente”, llevada a cabo en la UADER.

A partir de las primeras conceptualizaciones respecto de la adolescencia y su constitución como campo de estudio en la Psicología, puede observarse que la salud, la educación y la ley configuran una compleja trama que habilita a intervenir sobre una adolescencia considerada *turbulenta*.

Se retoman algunos aspectos de estos entrecruzamientos interdiscursivos a fin de que su análisis nos permita reflexionar acerca de sus incidencias en las prácticas, en el marco de las actuales condiciones de producción de subjetividad.

Palabras clave: adolescencia - discursos - prácticas - subjetividad

El presente trabajo se enmarca y surge de la experiencia de investigación que venimos llevando adelante docentes de la cátedra de Psicología del Desarrollo II, correspondiente a las carreras de Profesorado y Licenciatura en Psicología de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (UADER). Uno de los móviles de intentar ejercer la práctica investigativa es el interés por articular y enriquecer nuestro accionar docente con conocimientos y reflexiones, saberes e inquietudes, que se generan en la investigación.

Actualmente nos encontramos iniciando un segundo tramo de investigación, que contempla la bajada a terreno y la delimitación de una situación a investigar a partir de las prácticas discursivas concretas de los profesionales intervinientes en el trabajo con adolescentes en situación de vulnerabilidad. Tal proyecto se titula: “La adolescencia y al campo jurídico: las prácticas de los profesionales en la aplicación de la Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de niños/as y adolescentes N° 26061”. Se trata de un proyecto de diseño cualitativo a través del cual pretendemos, por medio del trabajo de campo, poder acercarnos a las instituciones de protección de derecho que se ocupan del cuidado integral, resguardo y restitución de los derechos de adolescentes cuando algunos de tales derechos han sido vulnerados.

Nuestra hipótesis o supuesto de anticipación de sentido sostiene que en las prácticas de los profesionales de las instituciones de restitución de derecho conviven intervenciones que cristalizan el paradigma del adolescente como objeto de tutela, con otras que propenden a un sujeto de derechos. Nuestro objetivo será observar la implementación de la Ley

Nacional de protección integral de los derechos de niños/as y adolescentes N° 26061. Para este fin describiremos las prácticas de los profesionales que trabajan en un área o programa dependiente del COPNAF (Consejo Provincial de la Niñez, Adolescencia y Familia) procurando analizar los enunciados de los profesionales con el fin de conocer los significados que le confieren a sus prácticas y reconocer coherencias o incoherencias discursivas respecto del objetivo de la Ley.

Este segundo tramo de práctica investigativa es la consecución del proyecto titulado: “La adolescencia entre el discurso educativo, jurídico y médico. Reconfiguraciones del presente”. En dicho proyecto de investigación se arribó a la necesidad de continuar indagando acerca de las formas en que el Estado interviene en las prácticas que se desarrollan con los adolescentes en las diversas instituciones que los alojan, curan o educan. Este trabajo situó su contexto de descubrimiento, más que en un recorte de la realidad, en un escenario histórico; aquel que se configura a partir de las transformaciones acaecidas con la modernidad. Los objetivos que guiaron nuestra labor fueron:

- historizar el concepto de adolescencia desde los aportes del campo educativo, jurídico y médico.
- analizar cómo los discursos emanados de tales campos, moldearon las prácticas de intervención sobre los adolescentes.

Un primer tramo de nuestra práctica investigativa consistió en un análisis de textos bibliográficos y se caracterizó por un trabajo de historización de enfoque amplio, que permitió incluir materiales aportados por diversos campos; como ser: el médico-psicológico, el educativo y el jurídico. Elegimos una modalidad de indagación que permitía hilar fenómenos en su historicidad disolviendo cualquier tipo de naturalización universalizante. En esta perspectiva, se nos planteó el interrogante: ¿cómo fue posible que en un determinado momento de la historia, un grupo etéreo se constituyera en objeto de intervención de prácticas reguladoras de conductas?

Los ejes conceptuales elegidos fueron el de campo, el de discurso y el de prácticas. Sucintamente diremos que el concepto de campo fue tomado del planteo teórico de Bourdieu,⁵²⁹ tal concepto refiere al espacio social de acción y de influencia en el que confluyen relaciones sociales determinadas. Estas relaciones quedan definidas por la posesión o producción de una forma específica de capital, propia del campo en cuestión, y la posición de los participantes en el interior del campo depende en algún grado de las reglas específicas del mismo. El conjunto estructurado de los campos, que incluye sus influencias recíprocas y las relaciones de dominación entre ellos, define la estructura social.

Por otra parte, hemos trabajado el concepto de discurso, retomando el pensamiento de Michel Foucault,⁵³⁰ quien habla de un análisis de los discursos en su dimensión de exterioridad, es decir, buscar en el discurso sus condiciones de existencia. Desde tal perspectiva, un discurso no se establecería como un hecho azaroso. El discurso se dispone a partir de mecanismos de producción según un juego de permisos y restricciones. El análisis

⁵²⁹ BOURDIEU, P., *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona: Anagrama, 1997.

⁵³⁰ FOUCAULT, M. (1985) *La Vida de los Hombres Infames*, La Plata: Altamira, 1996.

arqueológico aportado por este autor nos permite establecer las condiciones de posibilidad de determinados objetos y sujetos pertenecientes a un periodo histórico establecido. Y en concordancia con tal posicionamiento, consideramos las prácticas tanto en su dimensión discursiva como no discursiva; es decir, como el lugar de encadenamiento de lo que se dice y de lo que se hace, las reglas que se imponen y las razones que se dan.

Partimos de la presunción de que los discursos analizados sobre la noción de adolescencia, y las prácticas que ésta inspira en los campos médico, jurídico y educativo, obedecen a reglas no explícitas en su superficie. Existiría un conjunto de restricciones y posibilidades con arreglo a las cuales los discursos que marcaron y delimitaron un espacio de edad entre el niño y el adulto a partir de la modernidad, fueron enunciados, transmitidos, transcriptos, legitimados o rechazados.

Consideramos que el transcurso del tiempo cambia el valor de la vida. La adolescencia como constructo moderno se presenta vinculada a la necesidad de cuidar y formar al joven para elevarlo a la altura de responsabilidad de la vida cívica y el trabajo. La progresiva conformación y modificación de los Estados planteó cambios en las leyes y en los principios derivados de la Revolución Francesa.

Las prácticas ligadas a la niñez y la adolescencia soportaron transformaciones junto a la proliferación de tecnologías políticas que se deciden a actuar sobre el cuerpo, la salud y las condiciones de vida de las personas.⁵³¹ Técnicas de regulación que el Estado administra vía la conjugación de la intervención en las familias del campo médico, el educativo y el jurídico.⁵³²

Las prácticas familiares tradicionales de transmisión oral de la Edad Media fueron denunciadas por su fracaso, ante los nuevos escenarios de la modernidad. Se establece un nuevo saber sistematizado representado en el Estado soberano, que es dado a ejecutar por un tercero representado en prácticas profesionales. Estas modificaciones instrumentan una serie de espacios de encierro donde el control y la tutela reemplazarán a la familia sospechada en su naturaleza. El orden natural que la familia representaba ya nos es considerado bueno en sí mismo, sino que necesita de los saberes de la ciencia para operar en forma idónea siguiendo una normativa civilizatoria. Las figuras del maestro, el médico, el juez, el capitán, serán los agentes que se sucederán como sustitutos capacitados del antiguo patriarca. En el campo médico, educativo y jurídico, los agentes del Estado interactúan al momento de intervenir sobre lo que un adolescente *es o debe ser*.

Sandra Souto Kustrín⁵³³ afirma que a partir de la Revolución Industrial hasta fines del siglo XVIII se presenta un panorama complejo de tecnificación y migración. Surge un tipo social nuevo: *el obrero*. La revolución agrícola expulsa a las familias campesinas de la vida rural y la alternativa que se presenta para éstas es trasladarse a la ciudad e incorporarse al trabajo en las fábricas. Gran parte de los trabajadores eran niños y mujeres. Las consecuencias

⁵³¹ FOUCAULT, M. (1999) *Los anormales*, Buenos Aires: Fondo de cultura económica, 2007.

⁵³² DONZELOT, J., *La policía de las familias*, Valencia: Pretexto, 1998.

⁵³³ SOUTO KUSTRÍN, S., “Juventud, Teoría e Historia: La formación de un sujeto social y de un objeto de análisis”, en *HAOL*, Número 13, Invierno de 2007.

fueron demográficamente desastrosas: fuertes tasas de mortalidad infantil, deformaciones físicas, mortalidad precoz. Con la industrialización se reinscribe el valor de la vida de las personas, se necesitan obreros sanos y calificados. Aparece y se desarrolla la acción de higienistas y urbanistas, quienes junto al patronato de la infancia fijan políticas de moralización de la clase obrera y regulación de la jornada productiva.

Del análisis de los textos trabajados pudimos estimar que desde la modernidad, la adolescencia ha sido objeto de diferentes discursos que intentaron ordenar, clasificar y hasta medir con el fin de prevenir, controlar y encauzar conductas que podían desviarse del pretendido curso normal y tornarse peligrosas. Significaciones construidas en relación a la adolescencia que estabilizaron ciertos *saberes* acerca de la misma. De tal análisis fuimos definiendo y describiendo en nuestra investigación las categorías de púber, de alumno y de menor adulto configuradas por los discursos emanados desde los respectivos campos médico, educativo y jurídico.

Campo jurídico: construcción de la categoría *menor adulto*

En cuanto al campo jurídico, observamos que en el siglo XVIII, el Derecho toma a la adolescencia como objeto privilegiado de estudio. El interés surge buscando una protección legal para los niños y adolescentes trabajadores. Sin embargo, este interés sufre un giro: se comienza a observar la relación entre adolescencia y criminalidad. El modelo de patronato de la infancia recortaba las libertades civiles y la vida privada de los menores, trataba a los adolescentes como si fueran naturalmente dependientes, considerando que requerían constante y omnipotente vigilancia. Grandes instituciones asilares se desarrollaron durante este período. De los niños sin familia, esos que están en peligro o pueden tornarse peligrosos si la escuela no los acogía, el juez se haría cargo.

Para nuestro Derecho, el niño se presenta como incapaz de hecho absoluto, esto significa que ningún acto que realice puede tener efectos jurídicos, ni siquiera aquellos que pudieran favorecerlo. El Derecho definirá quién es mayor o menor desde un punto de vista puramente cronológico; se es menor hasta cumplir los 18, momento en que se alcanza la mayoría de edad y con ella la plenitud de los derechos civiles. En esa edad cesa la *patria potestad* de los padres. El Derecho codifica, y para hacerlo no habla de niño sino de menor, y los clasifica en: impúber (incapaz absoluto) y menor adulto (incapaz de hecho relativo). Nuestro código nombra al adolescente como *menor adulto* y lo considera un *incapaz de hecho* desde los 14 hasta los 18 años, una persona que salvo excepciones no puede contraer derechos ni obligaciones por sí mismo, un sujeto que si bien puede ser titular de derechos, válidamente no los puede ejercer sin la anuencia de su representante legal, salvo excepciones establecidas expresamente por la ley.

Para nuestro Derecho, el *menor adulto* es alguien más desarrollado que el niño, que puede discernir, pero por carecer —adolescer aún— de la plena racionalidad del adulto, no puede otorgársele capacidad plena en materia civil. Por esto requiere de asistencia, de padres o tutores, para toda cuestión que no le esté expresamente permitida.

Campo Educativo: construcción de la categoría *alumno*

Situamos como uno de los hitos fundacionales de tal campo educativo el surgimiento de la escuela, entendiendo a la misma como la organización que toma a partir de la modernidad el relevo de la transmisión de los saberes instituidos, que se implementa como respuesta a cambios del orden social fundando sus prácticas en una determinada concepción de niño y de joven. La escuela surge requerida por las transformaciones del orden social en Occidente, a partir de la progresiva conformación de los Estados modernos y la aparición de la industria, a la vez que es exponente de una nueva concepción de hombre que gesta el Iluminismo. Concepción de hombre que se independiza del mandato divino y sitúa su lógica en el valor de la razón.

La escuela encuentra su fundamento en una nueva concepción de infancia: el niño es aquel inocente y sin razón, fácilmente corrompible, que ha de ser instruido y encauzado a través del proceso de escolarización para conformarse en el hombre civilizado y racional que el orden imperante requiere. Se asignaron al niño determinadas cualidades o características, tales como la vulnerabilidad, la fragilidad y la heteronomía. Se trataba de una infancia en posición de dependencia y obediencia en relación con el adulto.⁵³⁴

La escuela habría producido la posición de alumno, aquel colocado en posición de heteronomía, de acción protegida, de responsabilidad delegada, de dosificación del acceso a saberes y haceres, de gradualidades y normalidades. La operación crucial sería la de situar a los sujetos en posición de alumno, habida cuenta de su condición de niño o adolescente. Todos quedarían situados dentro del gran supuesto del discurso pedagógico: la posición de alumno implica la posición de infante. A su vez, la posición de infante condensaría la de alumno y los atributos sustanciales del niño. Por ello, quien se constituye en posición de alumno, cualquiera sea su edad, sería situado en el *como si* de una infancia.⁵³⁵

Según Valerie Walkerdine⁵³⁶ existió una relación entre la escolarización y el surgimiento de la administración científica, que posibilitó una transformación de la regulación por coerción manifiesta a la regulación por normalización encubierta; esta última basada en aparatos y técnicas para la clasificación y la regulación de lo normal. La autora habla de un binomio establecido entre la psicología del desarrollo y la pedagogía centrada en el alumno.

Las resistencias que el alumno pudiera mostrar a esta forma de educación serán tratadas como desviaciones individuales, legitimando sus prácticas en códigos llamados experimentales. El maestro será el guardián y protector del medio que ha de propiciar y fomentar el desarrollo normal del alumno, en tanto que el psicólogo y el pedagogo determinarán la medida de tiempo y espacio a la que pertenece cada uno de estos en función de una supuesta normalidad. La enseñanza habrá de impartirse considerando el proceso cognoscitivo propio de cada edad. Los fundamentos científicos logran establecer la

⁵³⁴ Para ampliar referencias respecto al surgimiento de la escuela y proceso de escolarización puede remitirse a Ariès Philippe (1973) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Madrid: Taurus. 1987. También en LARROSA, J., *Escuela, Poder y Subjetivación*, Madrid: De La Piqueta, 1995.

⁵³⁵ NARODOWSKI, M. y R. BAQUERO, “¿Existe la Infancia?”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año III, N° 4, Julio de 1994.

⁵³⁶ WALKERDINE, V., “Psicología del desarrollo y Pedagogía centrada en el niño. La inserción de Piaget en la educación temprana”, en LARROSA, J., *Escuela, Poder y Subjetivación*, Madrid: De La Piqueta, 1995.

ausencia de razón en el niño, profundizándose así la separación entre el mundo adulto y el infantil.

Campo médico: construcción de la categoría *púber*

Desde el campo médico, la pubertad se definió como una etapa de la evolución humana que se caracterizaría por los cambios físicos acontecidos en el cuerpo de un niño. Éste evoluciona hacia la adultez, adquiriendo la capacidad de la reproducción sexual. Para la medicina, la adolescencia abarcaría gran parte del período de los cambios fisiológicos puberales, pero su límite no se define por un factor biológico, sino en función de una convención etárea.

Retomando el planteo de Foucault, Clavreul⁵³⁷ sostiene que la razón médica es un discurso que conforma en hechos médicos elementos que sin él, seguirían siendo meramente contingentes e inesenciales. Impone su mirada en el dominio constituido como una ciencia de evaluación de los hechos, constituyéndose así en disciplinadora de una norma precisa de observación.

Por su parte, Canguilhem rastrea los orígenes del término norma, siendo éste proveniente del latín y capaz de ser traducido como escuadra, regla. Normalizar significa imponer una exigencia a una existencia, a un dato, cuya variedad y disparidad se ofrecen, con respecto a la exigencia, como algo extraño e indeterminado. La normativización funciona como un proceso que atraviesa los distintos campos técnicos, jurídicos, sanitarios, pedagógicos, sometiéndolos a la exigencia de una representación homogénea, verdadera y complementaria a la vez que totalizante; fundamentalmente portadora de una buena forma de pensar. La unidad virtual que ofrecerían las normas permite poner en continuidad formas disímiles: los organismos vivos y los órganos sociales, la patología de los tejidos y las formas delictivas que afectan el tejido social. Se puede asimilar el criminal a un enfermo, la condena a una prescripción terapéutica. El cuerpo biológico y el cuerpo social estarían puestos en perfecta continuidad según la ortodoxia devenida del discurso del médico.⁵³⁸

En los inicios del siglo XX la literatura médica sobre la pubertad se centró en la organización de categorías para delimitar sus posibles anomalías. Se produce un deslizamiento de las constantes fisiológicas, calificadas de normales en un sentido descriptivo, a la determinación, en un sentido normativo, de las patologías.

Hacia la segunda mitad del siglo XX se establece la definitiva consolidación de la adolescencia como una especialidad médica. Esta especialidad va a contener toda la herencia de la medicina evolutiva, y además contendrá la herencia psiquiátrica que avanza sobre los actos y las conductas, haciendo de lo contingente un observable que no sólo se detiene en las manifestaciones físicas. Las conductas psiquiatrizadas pasan a ser reconocidas y evaluadas según ideales sociales, tomando como eje una norma que se traslada de la fisiología a la psicología.

⁵³⁷ CLAVREUL, J., *El Orden Médico*, Barcelona: Argot, 1983.

⁵³⁸ CANGUILHEM, G. (1943) *Lo normal y lo patológico*, México: Siglo XXI., 1993.

Conceptualmente, la pubertad se constituye como campo de estudio, dentro de la psicología evolutiva, a comienzos del siglo XX. En 1904, el psicólogo norteamericano Stanley Hall publica el tratado “Adolescencia: su psicología y su relación con la fisiología, sociología, sexo, crimen, religión y educación”, constituyéndose su estudio en el hito fundacional de la psicología evolutiva. Aquí se observa cómo educación, salud y ley forman un complejo entramado que habilita a intervenir sobre una adolescencia considerada turbulenta. A partir de la descripción de características físicas y psicológicas de la pubertad, desarrolló una noción biológica de juventud que se extendería entre los 14 y 24 años. Sus conceptualizaciones fueron claves para el desarrollo del campo, considerando la pubertad como un periodo innatamente difícil, problemático, presente en todas las sociedades y fundamentalmente muy ligado a la constitución de patologías.

Las ideas de Hall fueron retomadas por Erik Erikson a partir de los años ‘50, reactualizando el antiguo modelo psiquiátrico-psicológico sobre los púberes. Era una visión más relativizada y sociológica que consideraba a la adolescencia, como un periodo de “crisis de identidad” y “moratoria de rol”, que se caracterizaría por la impulsividad, irracionalidad y animosa capacidad, motivada por factores biológicos y psicológicos. Afirmaba que las “psicopatologías del adolescente” llevaban a los jóvenes a unirse a “pandillas y bandas aberrantes”, y a ser utilizados por movimientos políticos y sociales.⁵³⁹

A partir de la consideración de la mente adulta como el resultado de una génesis que se produce en los años de infancia y adolescencia, autores como Erikson, Wallon y Piaget, plantearon un análisis de la adolescencia en términos de estadios generales, cuyas descripciones intentan precisar los lazos entre este estadio y los precedentes, considerando que el ser humano nace con una serie de conductas y disposiciones que se van a ir especificando a lo largo del tiempo. Algunos aspectos de la conducta están determinados genéticamente, por ejemplo: el desarrollo de las capacidades motoras. Otros se deben a factores ambientales e influencias externas, constituyendo éstas variables en estrecha y mutua interacción. De este modo, el desarrollo es el proceso que experimenta un organismo que se modifica en el tiempo hasta lograr un estado de *equilibrio*. Se constituye así una forma de equilibrio final definitiva, que se corresponde con la *lógica natural* del pensamiento adulto.⁵⁴⁰

De acuerdo a las mencionadas teorías, y partiendo de la consideración de una supuesta generalidad inter-individual, el desarrollo resulta equiparado a *equilibrio e integración*, en el marco de un proceso en cual, una multiplicidad de factores (lo psicológico, lo afectivo, lo social, lo intelectual) interactúan con lo biológico. El yo se corresponde con la confluencia de estos factores en interacción a partir de lo biológicamente predeterminado. La idea de *integración* se corresponde con la noción de individuo, de unidad, arribando a la concepción del hombre como *unidad bio-psico-social*. La personalidad adulta se correspondería con un punto de llegada dado por el logro del equilibrio y la integración, conceptos que remiten a las tradicionales definiciones de *salud* y sus resonancias respecto de lo considerado como normalidad.

⁵³⁹ SOUTO KUSTRÍN, S., *Op. Cit.*, supra, nota 5.

⁵⁴⁰ LEHALLE, H., *Psicología de los adolescentes*, México: Grijalbo, 1990.

Equilibrio e integración aparecen así como ideales, cuyo cumplimiento implica un valor a ser obtenido, tomando así un carácter de normativizante. Es posible interrogar allí la supuesta *naturalidad* de dicho procesos; ya que aquello que hace al cumplimiento de ciertos ideales se articula a la relación entre el hombre y la cultura.

Cabe destacar las contribuciones propuestas por Sigmund Freud desde 1893 a 1937 al conocimiento psicoanalítico. En sus obras considera a la pubertad como un período en el que se establecen cambios destinados a dar a la vida sexual infantil su forma sexual final. Articula las transformaciones anatómicas de la pubertad, sus teorías sobre la sexualidad infantil y el Complejo de Edipo, con los acontecimientos socioculturales que involucran a los jóvenes.⁵⁴¹

A diferencia de las concepciones biologicistas, la asunción de una identidad sexual es considerada como una construcción particular, cuya definición dependerá de los avatares identificatorios resultantes del atravesamiento del Complejo de Edipo. De este modo, los cambios puberales implican no sólo una cuestión de transformación de la imagen física o corporal, sino una reubicación del sujeto en lo real de un cuerpo para poder luego asumir nuevas formas de lazo con los pares.

Siguiendo a Freud, Jaques Lacan plantea la importancia del pasaje de la latencia a la adolescencia al reeditar la experiencia edípica, es decir la asunción de la ley paterna. Ley que al posibilitar la separación de aquellos que nos ayudaron a constituirnos como sujetos, nos permite incluirnos en la sociedad y en la cultura.

De esta manera, y a la luz de los aportes del psicoanálisis, puede considerarse a la adolescencia como un proceso de significación respecto de dichas modificaciones corporales, como así también respecto de la significación en torno a la transición de lo familiar a lo cultural.

Pensando reconfiguraciones del presente

En la actualidad, el proceso de clasificación se ha acelerado en el campo que se delimita para el niño y el adolescente. La expansión dimensional es una tendencia en los manuales diagnósticos de las enfermedades mentales: se amplía la cantidad de patologías y se produce un descenso del *umbral* que ubica como trastornos a conductas antes *dudosas*. Vemos que las distintas versiones del DSM van avanzando sobre lo que anteriormente eran las distintas variantes de la normalidad, incluyéndolas bajo la rúbrica de la enfermedad mental. Por consiguiente, el concepto nuclear de trastorno mental tiende a quedar indeterminado en las nuevas clasificaciones patológicas de los adolescentes y los niños: trastornos generalizados del desarrollo (TGD), déficit atencional (ADHD), jóvenes opositoristas y desafiantes (ODD), trastornos obsesivos compulsivos (TOC), bipolares infantiles (TBPI), de Asperger, trastorno disocial, etc. Esta tendencia de la psiquiatría se presenta como una superación de los problemas epistemológicos en la construcción de los

⁵⁴¹ FREUD, S. (1905) “Tres ensayos para una teoría sexual. Punto III: Las Metamorfosis de la Pubertad”, en Freud, S., *Obras Completas*, Tomo VII, Buenos Aires: Amorrortu, 1995.

saberes sobre la enfermedad mental, careciendo de una interrogación ética sobre los mismos.⁵⁴²

La atención del agente normativo (psiquiatra, psicólogo, padres, maestros, etc.) se centra en el signo de un trastorno que no requiere desciframiento, interpretación, ni análisis en su complejidad relacional. En esta condición de reduccionismo clínico las neurociencias buscan encontrar una supuesta única *base biológica* a la condición multidimensional de la enfermedad. Dicha condición, reconocida muchas veces desde los supuestos teóricos generales, es reducida en la terapéutica a un mero adiestramiento del individuo y a una eliminación de sus síntomas por medio de psicofármacos.

De este modo, los síntomas individuales o los fenómenos sociales son cada vez menos presentados como problemas a resolver en sus coyunturas, y cada vez más, tomados como trastornos a eliminar.

Al respecto, cabe situar además que el signo en tanto *desvío* de la norma pone en juego el entrecruzamiento entre la problemática del diagnóstico y las cuestiones relacionadas a la judicialización de los menores. Allí se pone de manifiesto que lo patológico se refleja en criterios establecidos en demandas sociales que priorizan la defensa social antes que el estado del adolescente, ya que se tiene en cuenta en elaboración de diagnósticos: las variaciones, desviaciones, signos de advertencia, situaciones de alerta con el objetivo de evitar un futuro peligro que desencadene consecuencias indeseables sobre el entorno. Resulta así que la lectura de un síntoma queda condicionada por el sentido que se le otorga en el contexto de una determinada situación. Diferentes lecturas que dan lugar a diferentes prácticas: tendientes a la protección y al tratamiento en los sectores medios; y al control y la asistencia sobre los sectores populares.⁵⁴³

La mirada médica arraigó también en la educación, generándose entre este campo y la medicina un acople casi perfecto, ya que ésta supone un ideal psicopatológico al momento de intervenir sobre el alumno. Así, luego de corroborar que el alumno no se ajusta al modelo de incorporación secuencial de los aprendizajes, los agentes del sistema educativo recurrirán a los especialistas que determinarán los tratamientos a seguir.

A través de la investigación que realizamos pudimos identificar en varias de las fuentes bibliográficas abordadas ciertos puntos un común. Uno de ellos ha sido el de situar la conformación de la adolescencia como grupo social a partir del siglo XIX y su consolidación en la primer mitad del siglo XX. A partir de la Modernidad, el adolescente quedó incluido bajo las características asignadas a la infancia —la necesidad de protección y cuidados—, así como bajo la distinción entre el mundo adulto y el infantil. Las

⁵⁴² Pueden rastrearse referencias a la temática en VASEN, J., *Una Epidemia de nombres impropios. El DSM-V invade la infancia en la clínica y las aulas*, Buenos Aires: Noveduc, 2011. También en JANIN, B., *Niños desatentos e hiperactivos. ADD/ADHD. Reflexiones críticas acerca del Trastorno por Déficit con o sin Hiperactividad*, Buenos Aires: Noveduc, 2007.

⁵⁴³ COREA, C. e I. LEWKOWICZ, *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*, Buenos Aires: Lumen Humanitas, 1999.

transformaciones políticas, sociales, económicas en su enlace con las producciones de las disciplinas científicas, acaecidas durante el siglo XIX, propiciaron que los adolescentes fuesen identificados y nombrados como grupo social definido, a la vez que se asientan las bases científicas para considerar a la adolescencia como etapa del desarrollo. Se estipularon las características cognitivas, afectivas y de carácter, a esperar en esta etapa del ciclo vital.

Desde el mundo adulto, el adolescente será demandado a responder de otra manera de aquella que se espera del niño, en la medida en que ya porta otra posibilidad de razón y juicio. El adolescente podrá interpelar y de hecho ha interpelado al adulto en su posición de autoridad. Durante la primera parte del siglo XX es ubicado y toma esa posición de renovar y aportar al progreso de la sociedad a través de su fuerza, su vitalidad, su intelecto. A la vez que seguirá requiriendo de control y observancia, por su disposición a posibles desviaciones.

Siguiendo a Corea y Lewcowicz, podemos afirmar que en la actualidad, la caída del ideal de *hombre futuro* (condición que otrora se otorgaba al niño y al adolescente), conlleva la desaparición del estatuto de infancia, interrogando por ende el de adolescencia. Fenómeno consecuente con el cambio de las políticas estatales de representación, que quedan subsumidas bajo las prácticas de consumo.

De este modo, y ante el actual debilitamiento de las instituciones en sus funciones de orientar y regular comportamientos, el Estado retrocede en relación a su lugar determinante de los criterios, siendo relevado por el mercado. Numerosos jóvenes de diferentes sectores sociales viven atravesados por el ideal del acceso y la ilusión de estar incluidos en el mismo; en tanto que éste tiende a homologarlos a la hora de suscitar aspiraciones y deseos y, a la vez, diferencia, incluye o excluye a la hora del acceso.⁵⁴⁴

Más allá de los distintos modelos pedagógicos que se sucedieron desde el surgimiento de la escuela hasta la psicodidáctica propia de la primera mitad del siglo pasado, encontramos a un adulto en posición de saber qué hacer y qué demandar al niño y al adolescente: guiarlo, controlarlo, normalizarlo para que se constituya en el hombre civilizado y racional que el progreso de los Estados requería.

Hoy, diversas aproximaciones colocan los problemas relativos a la autoridad en educación en términos de debilitamiento, alteración o caída del modelo disciplinario propio de las instituciones de la Modernidad, momento en el cual los adultos funcionaron desde sus certezas, operando desde una capacidad y una credibilidad tal que les permitió la transmisión o la imposición de tales certezas a las nuevas generaciones.

Históricamente, diversos tribunales exteriores dictaban lo que se debía hacer, lo que se debía ser y cómo conducirse: Dios, Rey, Ciencia, Tradición, Padre... Tiempos en los que la clara localización del sitio de lo prohibido y lo permitido daba lugar a la posibilidad de la transgresión.⁵⁴⁵ Así, el joven deseaba crecer, llegar a ser grande, salir y liberarse del agobio

⁵⁴⁴ KANTOR, D., *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*, Buenos Aires: Del Estante, 2008.

⁵⁴⁵ ANTELO, E.; BERTIN, F. y otros, *Lo que queda de la escuela*, Rosario. Cuadernos de Pedagogía, Laborde, 2000.

de esos personajes *dictadores* de la totalidad de sus actos.

En los contextos actuales, la asimetría radical del adulto y el monopolio de la autoridad por parte de padres y docentes pareciera no orientar las reflexiones y las prácticas educativas. El término adulto no remite a una edad o condición, sino más bien a una posición en relación con los adolescentes, configurada por el lugar desde el cual se establece y se sostiene el vínculo con ellos.

En tiempos donde la vulnerabilidad, la fragilidad y la heteronimia de niños y adolescentes sobre las cuales se asentaba el lugar del adulto parecieran haber dejado de existir —o persisten, pero con otros contenidos y significados—, consideramos que se torna productivo analizar el lugar desde el cual el adulto se posiciona para alojar a los jóvenes.

Bibliografía

- ALIANI, N., *Psicopatología, Psicoanálisis y Orden médico*, Rosario: Mar por Medio, 2012.
- ANTELO, E., BERTIN, F. y otros, *Lo que queda de la escuela*, Rosario. Cuadernos De Pedagogía, Laborde, 2000.
- ARIÈS, P. (1973) *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, Madrid: Taurus. 1987.
- BERTIN, F., ALIANI, N., FIORE, M., FLORESTA, D., SERRA, L. y A. VESCO, *La adolescencia entre el discurso educativo, jurídico y médico. Reconfiguraciones del presente*, Trabajo de Investigación. Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, UADER, Universidad Autónoma de Entre Ríos, 2010.
- BOURDIEU, P., *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*, Barcelona: Anagrama, 1997.
- CANGUILHEM, G. (1943) *Lo normal y lo patológico*, México: Siglo XXI., 1993.
- CLAVREUL, J., *El Orden Médico*, Barcelona: Argot, 1983.
- COLEMAN, J. (1980) *Psicología de la adolescencia*, Madrid: Morata, 1985.
- COREA, C. e I. LEWKOWICZ, *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*, Buenos Aires: Lumen Humanitas, 1999.
- DONZELOT, J., *La policía de las familias*, Valencia: Pretexto, 1998.
- DUSCHATZKY, S., *Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*, Buenos Aires: Paidós: 2000.
- FOUCAULT, M. (1975) *Vigilar y Castigar*, Madrid: Siglo XXI, 1976.
- FOUCAULT, M. (1969) *La arqueología del saber*, México: Siglo XXI, 1979.
- FOUCAULT, M. (1985) *La Vida de los Hombres Infames*, La Plata: Altamira, 1996.
- FOUCAULT, M. (1999) *Los anormales*, Buenos Aires: Fondo de cultura económica, 2007.
- FREUD, S. (1905) “Tres ensayos para una teoría sexual. Punto III: Las Metamorfosis de la Pubertad”, en Freud, S., *Obras Completas*, Tomo VII, Buenos Aires: Amorrortu, 1995.
- JANIN, B., *Niños desatentos e hiperactivos. ADD/ADHD. Reflexiones críticas acerca del Trastorno por Déficit con o sin Hiperactividad*, Buenos Aires: Noveduc. 2007.
- KANTOR, D., *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*, Buenos Aires: Del Estante, 2008.
- LEHALLE, H., *Psicología de los adolescentes*, México: Grijalbo, 1990.

NARODOWSKI, M. y R. BAQUERO, “¿Existe la Infancia?”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año III, N° 4, Julio de 1994.

SOUTO KUSTRÍN, S., “Juventud, Teoría e Historia: La formación de un sujeto social y de un objeto de análisis”, en *HAOL*, Número 13, Invierno de 2007.

VASEN, J., *Una Epidemia de nombres improprios. El DSM-V invade la infancia en la clínica y las aulas*, Buenos Aires: Noveduc. 2011.

WALKERDINE, V., “Psicología del desarrollo y Pedagogía centrada en el niño. La inserción de Piaget en la educación temprana”, en LARROSA, J., *Escuela, Poder y Subjetivación*, Madrid: De La Piqueta, 1995.

Discapacidad, normativa y prácticas con niños

Cecilia Derrigo

Facultad de Ciencias Médicas

Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: Proyecto de tesis de investigación. Maestría en Psicopatología y Salud Mental

Resumen

El propósito central de nuestra investigación apunta a describir y comprender cuáles son los fundamentos sobre los que se basan los profesionales de la salud de la ciudad de Rosario para solicitar u otorgar Certificados Únicos de Discapacidad a niños, y el modo en que esto atraviesa sus prácticas. Esto nos dará una idea de cómo se construyen los justificativos de las acciones y/u omisiones que se realizan, desde la perspectiva de la responsabilidad y ética que implica el ejercicio profesional.

Sostenemos que portar una certificación de discapacidad tiene como consecuencia no sólo la adquisición de derechos que de otro modo estarían denegados, sino que también asigna al sujeto un lugar como excluido del territorio de los “normales”.

Se considera importante que se realice una mirada crítica para evaluar en qué medida la normativa existente y el modo de aplicación de la misma son generadores de prácticas particulares, que tienen consecuencias tanto en el desarrollo de los niños como en el entorno familiar.

Pensamos que la infancia es un tiempo clave en la vida de una persona, debido a que en ella se producen acontecimientos fundantes para la constitución de su psiquismo. Por ello sabemos los riesgos que una afección clasificatoria puede tener en el niño y su entorno más cercano, que es el primero en devolverle una mirada que lo nombra, otorgándole así un lugar dentro del entramado simbólico.

Para realizar este estudio se llevará a cabo un análisis de la normativa local en lo que refiere a discapacidad, teniendo como eje el modo en que la misma es implementada desde los sistemas de salud en la Argentina. Asimismo se realizarán entrevistas semi-estructuradas a profesionales que trabajen con niños en la ciudad de Rosario por los que solicitan u otorgan Certificados Únicos de Discapacidad y se consultarán estadísticas en las Juntas Evaluadoras que funcionan en dicha ciudad. Por último, se realizará un análisis de los discursos que sean producto de las entrevistas realizadas y del material recabado, en articulación con la normativa, el marco teórico de referencia y el estado actual del conocimiento sobre el tema.

Palabras clave: discapacidad - niños - certificación - prácticas - normativa

Aprender en la universidad: el alumno ingresante y el desempeño académico

Nélida A. Magdalena
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: PSI 133 “Nivel académico de los alumnos ingresantes a la carrera de Psicología y su incidencia en el desempeño del Primer y Segundo Año”.
Director: Ovide Menin.

Resumen

En el presente trabajo se destaca la importancia del momento de articulación entre la educación media y superior. Los alumnos que ingresan a la Universidad presentan rasgos particulares que los diferencian del resto de la población estudiantil. Cada grupo, con su peculiaridad, proviene de una educación con niveles académicos diversos y debe disponerse para las exigencias del estudio universitario.

En el ciclo educativo anterior el alumno forjó un nivel académico acorde a las coordenadas de su contexto socio económico y a la respuesta que pudo dar en tal situación. Así, hay quienes, no alcanzando el nivel para lograr una producción académica acorde, ven obstaculizado el cursado eficiente provocándose inseguridades y miedos que agravan el cuadro del déficit académico.

Los efectos derivados de esta situación se manifiestan en el malestar circulante que suele adquirir diferentes modalidades. Todo lo cual va acrecentando las angustias y la confusión que, llevadas al límite, se traducen en deserciones a la carrera, no pocas veces, masivas.

Como actor institucional el docente, atendiendo a las singularidades y alejado de la tendencia a plasmar una visión unilateral, puede introducir instrumentos de observación y reflexión conducentes al ejercicio del pensamiento crítico que fomenta el intercambio y la circulación de experiencias.

Palabras clave: ingresante - nivel académico - singularidades - aprendizaje - desempeño

El presente trabajo se fundamenta en la investigación “Nivel académico de los alumnos ingresantes a la carrera de Psicología y su incidencia en el desempeño del primer y segundo año” llevada a cabo en el periodo 2007 - 2011 en la Facultad de Psicología y dirigida por el Dr. Ovide Menin.

En dicha tarea se consideraron las observaciones realizadas desde el plantel docente de las Jornadas de reflexión para ingresantes y Talleres de lectura ofrecidos durante los dos cuatrimestres de cada año de investigación. El método utilizado fue el abordaje, explícito en el título de la investigación, tanto desde una perspectiva cuantitativa como de una cualitativa. La primera reflexión partió del análisis de las encuestas que los ingresantes respondieron en las Jornadas de reflexión del año 2006, cuya información tabulada operó como referencia del nivel académico de dicha población estudiantil.

El abordaje cualitativo permitió conocer, desde la conformación de grupos focales en la población bajo estudio, la singularidad de cada entrevistado atendiendo a la descripción de su experiencia de ingreso. Según el instructivo confeccionado, las cuatro consignas trabajadas fueron:

- Preparación recibida desde el secundario para la educación superior.

- Su consideración de los requisitos para transitar con eficacia la carrera.
- Sus principales dificultades en el tránsito.
- Evaluación general de la elección de la carrera, del cursado y la visión del futuro profesional, desde la perspectiva actual después de 4 años del ingreso.

Desde la implementación cuantitativa se realizaron encuestas individuales a los alumnos asistentes a las Jornadas cuya información se tabuló. Al desplegarse el dato de la edad en franjas etarias, se refutó la hipótesis de partida en cuanto a la incidencia del cambio curricular e institucional derivado de la EGB y el Polimodal. El registro reveló que el déficit de conocimientos se presentaba también en alumnos que no habían sido atravesados por tales innovaciones. Toda esta intelección llevó al planteo de la reconsideración de las responsabilidades que reposan sobre la educación superior y a la posibilidad de dar respuestas a la población estudiantil en una posición activa de participación y no reductible al señalamiento de falencias que se producen en momentos previos al ingreso a la universidad.

(Efectos del) Déficit y desnivel. Responsabilidad desde la docencia universitaria

Del análisis de las variables empleadas se observó que cada ingresante alcanzó su nivel académico dentro de las coordenadas del contexto en el que se desempeñó y acorde a la respuesta que pudo dar a esto.

Quienes no alcanzaron el nivel exigido por la universidad vieron obstaculizado el cursado eficiente surgiendo inseguridades y miedos agravantes del cuadro del déficit académico. Los efectos derivados se manifestaron en el malestar circulante que suele adquirir diferentes aristas, acrecentando las angustias y la gran confusión que, llevado al límite más extremo, se traduce en deserciones a la carrera, no pocas veces, masivas.

El alumno trae a la Facultad desde su formación, la expectativa de hallar un lugar organizado, consistente y contenedor al cual poder responder aunque la exigencia sea sentida como elevada. Por ende ofrecer un contexto educativo en lo posible apropiado, ayuda a crear el entusiasmo necesario para el logro académico esperado.

En su oportunidad, el docente se formula tácitamente la pregunta por el nivel del ingresante a la institución y concretamente el planteo es tanto el déficit como el desnivel del conjunto. Le urge situar aquello que le compete en su función en relación a la transmisión. Hacemos referencia puntualmente al aprendizaje y la enseñanza como ejes, en torno a los cuales giran interrogantes tales cómo: Quién aprende —perfil del alumno—; cómo aprende —lectura y comprensión de textos—; dónde aprende —la institución educativa que recibe y asume la responsabilidad sobre la cual estamos reflexionando—. Ante estas cuestiones concomitantemente se presentan otras: ¿Quién enseña y cómo es la enseñanza? ¿Se produce la transmisión? ¿Qué se transmite?

Con el ingresante apremia cuestionar el aprendizaje

En datos obtenidos de grupos focales 2009 respecto a la cohorte 2006 en relación a la segunda consigna sobre los requisitos para el tránsito exitoso por la carrera, se relevaron respuestas que apuntaron mayoritariamente a la relación con los docentes: “(...) elegir muy

bien al profesor, sobre todo los de los primeros años porque marcan el futuro de la carrera en cuanto a la continuidad de la misma”.⁵⁴⁶

Cobra así relevancia la responsabilidad docente en la consideración de los rasgos del grupo áulico para el ejercicio de su función y, entre otros aspectos, en lo que atañe a la preparación de los temas de cada clase. Lo que se deriva en la necesidad de una formación permanente que abre espacios creadores atendiendo a la singularidad de cada grupo.

Es el docente que en esa línea de ejercicio acompaña a los alumnos en el proceso de búsqueda de conocimientos y estimula el deseo de aprender en cada uno, generando curiosidad e interés por la tarea. Esta sería la meta académica y no el puntaje aprobatorio que en todo caso es su consecuencia. Desde este enfoque, no hay buenos y malos docentes sino que hay quienes se colocan en función y quienes no lo pueden hacer. El docente en función no traslada un bloque de instrucciones inertes que sólo inmovilizan y clausuran sino que abre a la búsqueda a partir de la falta.

Teniendo en consideración que la apertura esperada se produce si es asumida por el conjunto del aula, se hace necesario trabajar en ese ámbito con respeto por las diferencias y en relación a la heterogeneidad. Éste es el motivo por el cual no se puede plasmar una visión unilateral de un todo, sino atender a la posibilidad de introducir instrumentos válidos de observación y reflexión que generen el ejercicio del pensamiento crítico, fomentando el intercambio y la circulación de experiencias.

Interrogados los alumnos que conformaron los grupos focales respecto a la segunda consigna sobre las capacidades u habilidades que se requieren para un buen rendimiento académico la mayoría respondió según lo ya señalado y poniendo igual énfasis en el trabajo grupal que funciona como referente en cuanto al ordenamiento de temas con su bibliografía y también en la organización del tiempo a aplicar y la eficacia del aprendizaje en el intercambio de ideas. Manifestaron apreciar la experiencia de las jornadas de reflexión para ingresantes donde tuvieron la primera vivencia grupal venciendo inhibiciones iniciales.

En la vida educativa las interacciones, necesarias y esperables, producen afectos de todo tipo, pudiendo el docente canalizar y coordinar estos fenómenos dinámicos a favor de un mejor resultado tanto en lo intelectual como en lo vivencial. Los actores institucionales se encuentran en este escenario inaugural y urge el saber hacer desde la institución.

El saber reúne al alumno con el docente que se supone que tiene lo que el recién llegado viene a buscar. Se establece una relación disimétrica y trídica entre el saber, el alumno que espera adquirirlo desde quien supuestamente lo detenta y el docente que funciona desde ese lugar.

Disimetría, disparidad y lugares discursivos

No hay una simetría de lugares por cuanto los actores institucionales funcionan no simplemente desde la falta de reciprocidad sino desde una cierta disparidad. No hay un encastre posible desde el lugar de un agente que se dispone a la transmisión y desde el alumno a quien va dirigido. En tanto hablantes, lo que se pone en juego es un saber que incluye la falta misma y al hacerlo puede disparar el deseo de su búsqueda. En cada caso se localizan respuestas singulares por lo que no hay esquemas ni estándares, sino lugares

⁵⁴⁶ Datos obtenidos de alumnos integrantes de grupos focales 2009.

discursivos dispares. Por lo que cuando el que pone en movimiento el saber se dirige al alumno, no debiera descuidar al sujeto como efecto y la transmisión de la falta que ponga en marcha una búsqueda. En cuanto al calibre de esta transmisión que es la que importa, es ése el legado del docente.

El docente genera un clima lector y suscita la atención de la clase. Hacer focalizar el tema y provocar al alumno con inquietudes respecto al mismo, es transmitir un vacío que ponga en movimiento el deseo.

En consideración a este punto fundamental del espacio que no debe ser sellado para que no sea obturador, de la transcripción de las respuestas de los grupos focales, se concluye lo que sigue. La mayoría asegura que la escuela secundaria no los preparó suficientemente para ingresar a la educación superior ni en los contenidos ni en el método de estudio. Privar de la posibilidad deseante haciendo repetir fórmulas impuestas no en pocos casos se traduce en una vivencia torturante. El docente en su función de transmisión más que datos indubitables traslada su propio interés y entusiasmo en la tarea de búsqueda. Cada tema de cada clase tratado como un texto de investigación para el logro de un producto, es singular, es propio, porque el docente procura generar un campo de ideas para el ejercicio del pensamiento crítico, aplicado a comparar contextos discursivos, terminología específica, y el reconocimiento del atravesamiento del autor por las coordenadas históricas, socio-políticas, filosóficas, éticas.

El autor escribe desde un marco conceptual que determina su producción y el alumno debe estar advertido antes de emprender la lectura. En la transmisión surge, como lo indica Freud, que educar junto a gobernar y psicoanalizar son tareas imposibles. El alumno está ubicado en la posición de un sujeto afectado por la imposibilidad del todo. Se siente provocado, es decir “llamado” por ese objeto agálmico que habla y también hace silencios que despiertan el deseo de aprender, de pesquisar lo que falta.

En la transmisión se produce un traslado pero no de un objeto, sino de la falta de objeto —falta de un objeto de conocimiento compacto y total arrojado como una verdad indiscutible—. Por esto, lo que verdaderamente se transmite es el deseo de aprender, cuando se asume ese resto imposible de captura imaginaria. De lo contrario, el destino es la impotencia.

Freud citó en su obra varias veces a Mefistófeles, en el *Fausto* de Goethe: “Lo mejor que alcanzas a saber no puedes decirlo a los muchachos”.⁵⁴⁷ La cita es elocuente pero podemos pensarla yendo más allá, en la diferencia entre la elucubración de saber y el saber expuesto. Cada cual podrá saber aquello que logre soportar, porque se trabajan en esta carrera conceptos que producen sensaciones, conmueven remitiendo al alumno a su propia historia, produciendo ciertas resistencias en la apropiación de conceptos. Con la presentación de temas y la tarea de acompañar al alumno, orientarlo en la construcción del conocimiento, hay una serie de datos instructivos muy ilustrativos con los cuales meramente bordeamos un saber y no lo depositamos como si fuera algo que viene a colmar recipientes vacíos. De tal forma se ubica el docente como un coordinador itinerante asumiendo el rol de observador participante.

⁵⁴⁷ FREUD, S., “La interpretación de los sueños” en FREUD, S., *Obras Completas*. Volumen IV, Buenos Aires: Amorrortu, 1987, p. 160.

Así el docente es testigo de las transformaciones que el alumno expresa, cuando puede sentir que su opinión es válida, que sus nociones tienen un valor. Hubo una apropiación de conocimiento, no sólo por una suma de datos sobre la cual reflexiona, sino por un movimiento que circunscribe una falta, un vacío central que posibilita la función y que se manifiesta como deseo. El alumno presenta una pregunta pero si puede hacerlo, sabemos que la pregunta presenta al sujeto y lo que resulta de la tarea es un saber nuevo para cada uno, porque interrogar al saber impide dogmatizarlo.

Desde los grupos focales una amplia mayoría destacó en virtud de la primera consigna sobre la preparación que ofrece el secundario, la cosificación de los saberes y la falta de reflexión: “No se prepara a los alumnos en cuanto a los contenidos y, sobre todo, modalidad de estudio para el ingreso (a la universidad)”.⁵⁴⁸

Son tres vías pero no es trivial

Junto al aprendizaje y la enseñanza, consideramos la tercera vía de la función docente que es la evaluación. Ésta da cuenta de la necesidad de apreciar el desempeño del alumno ingresante en su rendimiento intelectual y en cuanto a su participación en la vida universitaria. Se conforman tres vías que son inmanentes por lo que nos detendremos en cada una. Para intentar desplegarlas señalamos que en la enseñanza hay que favorecer la búsqueda y el análisis de nociones para la construcción de nuevos conocimientos en el grupo. Se constituye así el conocimiento en el nódulo de la actividad docente en su función de coordinar y provocar el interés del alumno, implicándolo en la tarea. Se procura poner en cuestión lo que se presenta como obvio, alentando el pensamiento divergente. Para ello es conveniente impulsar un “ambiente lector”, a partir de un verdadero deseo de aprender. Ahora bien, para que todo este proceso se desarrolle según las mejores expectativas de logros, hay que considerar la diversidad del alumnado, retirando el énfasis de la enseñanza para que tome el lugar principal el aprendizaje, pasando de una enseñanza uniforme para toda la clase, en un irreflexivo e insensato “para todos lo mismo” al trabajo en pequeños grupos singulares. No se trata de que el alumno dirija su esfuerzo meramente en aprehender, memorizar ejes, palabras y expresiones de otros, citas de autoridad, sino que también pueda lograr extraer del propio saber, comprender desde cada uno, relanzando la crítica reflexiva y alejándose de la adhesión irreflexiva e ingenua.

La formación del juicio crítico permite un diálogo con el saber en sus dos vertientes: el saber que aportan las ciencias y el saber hacer propio de la experiencia de cada uno. Así para completar el tríptico indisoluble de enseñanza - aprendizaje - evaluación hemos mencionado que nos compete, en esta última instancia, una referencia a exámenes parciales y finales. Se entiende esta vía como una instancia más de aprendizaje auspiciando un clima de confianza, instrumentando la labor con parámetros adecuados alejados de cualquier arbitrariedad que crearía confusión e inseguridad.

Desde la fuente de datos recogidos en los grupos focales respecto a la tercera consigna sobre las principales dificultades halladas en la carrera, la mayoría hace referencia, además de otros aspectos, a las evaluaciones. Entre otras respuestas destacamos: “rendir mal tiene diferente impacto según la edad y la carga de responsabilidad”; “postura de desinterés de

⁵⁴⁸ Fuente: Grupos focales 2009.

algunos docentes en los exámenes orales”. “Tanto entre las distintas cátedras como dentro de una misma cátedra, hay disparidad de criterios docentes a la hora de evaluar”, “miedo a los profesores”.⁵⁴⁹

En vistas a la noción de evaluación que tiene implicancias en el aprendizaje mismo, el docente adquiere una función posibilitadora y no obturadora del proceso. Abriendo y no cerrando los caminos del saber, evaluándose a sí mismo en su función en el momento de los exámenes.

Postulamos que no solamente en los exámenes de los alumnos, sino en cada instancia de formación y en las tareas de enseñanza y aprendizaje, el docente se dispone a una evaluación permanente de su función. Tarea con un montante para nada trivial sobre todo teniendo en consideración que aquellos que reflejan los alumnos según nuestro medio de indagación, en respuesta a la cuarta consigna disparada —elección y balance sobre la carrera— es que mayoritariamente experimentan una genuina satisfacción por la elección realizada. “No me arrepiento, es una carrera fascinante que me ayudó a conocerme y conocer a otros y estoy esperanzado en cuanto al futuro como profesional de la salud mental”.⁵⁵⁰

Bibliografía

BLANCHARD LAVILLE, C., *Saber y relación pedagógica*, Buenos Aires: Novedades Educativas, UBA, 2004.

DEWEY, J., “Escuela y Sociedad”, en BOWEN, J. y P. Hobson, *Teorías de la educación*, Limusa: México, 1979.

DUSSEL, I. y M. CARUSO, *La invención del aula*, Buenos Aires: Santillana, 1999.

FREUD, S., “La interpretación de los sueños” en FREUD, S., *Obras Completas*. Volumen IV, Buenos Aires: Amorrortu, 1987.

FREUD, S., “Prólogo a August Aichhorn”, en FREUD, S., *Obras Completas*. Volumen XIX, Amorrortu, 1989.

JOLIS, M. D., *Compilación, Los adolescentes en la escuela y en la universidad*, Buenos Aires: Lumen, 2000.

MENIN, O., *Pedagogía y Universidad*, Rosario: HomoSapiens, 1992.

MENIN, O., *Proyecto Institucional para la formación docente: una experiencia alternativa: el MEB*, Rosario: Homo Sapiens, 1999.

MENIN, O., *Problemas de aprendizaje, ¿qué prevención es posible?*, Rosario: Homo Sapiens, 1997.

MENIN, O., *Aulas y psicólogos. La prevención en el campo educativo*, Rosario: Homo Sapiens, 2004.

MENIN, O. y F. TEMPORETTI, *Reflexiones acerca de la escritura científica*, Rosario: Homo Sapiens, 2005.

MIRETTI, M., “La necesidad de formar buenos lectores” en *Aula Hoy*, Año 7, N° 22, Rosario: Homo Sapiens, 2001, pp.30-33.

NUGUER, L. y otros, “Apuntes sobre el trabajo pedagógico en el ámbito de la universidad”, en *Cuadernos de pedagogía*, N° 1, Rosario: 1998.

⁵⁴⁹ Fuente: Grupos focales 2009.

⁵⁵⁰ Fuente: Grupos focales 2009.

Cruce de políticas públicas: educación y trabajo. Sus efectos en los jóvenes

María Flaviana Ponce, Salvador Rizzotto, Luis Turco,

Horacio Tartaglia, Brenda Turco, Lucio

Chendo, Emiliano Torres,

Marcela Méjico y Guillermo Molina

Facultad de Psicología

Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: PSI 252 “Trabajo y juventud: efectos subjetivos y nuevas modalidades de representación del mundo laboral”. Director: Carlos Bonantini.

Resumen

La sociedad industrial disciplinaba en torno al trabajo y la educación. Hoy, parece disciplinar a partir del temor a quedar excluido y al desempleo.

El objetivo de esta ponencia es abordar una problemática en la que interesa el papel del trabajo como eje articulador de la sociedad y la incierta situación de los jóvenes que no logran una inserción objetiva en el mercado laboral. Como respuesta a la crisis y a la desocupación, surgen políticas públicas que funcionan como posibles salidas de la exclusión destinando subsidios, elaborando nuevas formas de capacitación, diseñando propuestas de gestión de organizaciones, programas de empleo, etc.

Específicamente, nos interesa el análisis de las políticas educacionales y su articulación con el trabajo, para considerar los efectos subjetivos y las representaciones de los jóvenes que se ponen en juego en el escenario del nuevo capitalismo global.

Palabras clave: trabajo - educación - jóvenes - políticas públicas - representaciones

Desarrollo

Trabajo y educación constituyen instituciones hoy en crisis, lo que profundiza desigualdades y genera incertidumbres.

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, impacta directamente en la subjetividad.

La sociedad industrial disciplinaba en torno al trabajo y la educación. 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.

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 y 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.

Bourdieu⁵⁵¹ dice: “La juventud no es más que una palabra” y presenta la polisemia de esta palabra y sus diferentes sentidos según el contexto social en que es usada (profesión, gobierno, atletismo). Si bien es evidente que en nuestra sociedad el concepto de juventud constituye una categoría imprecisa, a su vez, parece ubicarnos en un marco clasificatorio preciso.

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. De este modo, el concepto no tiene contenido en sí mismo, sino siempre en referencia o en relación con la niñez o la adultez.

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 por un lado, a la contradicción del papel del trabajo como ámbito de dignificación personal y por otro, a la profunda precarización de sus condiciones.

Se asume que el trabajo potencia el desarrollo psicológico de los jóvenes, pues significa independencia y libertad para poder decidir sobre sus propias vidas. Además interviene en los procesos de constitución de sus identidades, convirtiéndose en uno de los principales 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.

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.

Hacia los jóvenes se dirigen políticas y mensajes edificantes, pero el impacto subjetivo proviene fundamentalmente de la identificación con prácticas que observan en sus contemporáneos, y la persistencia de valores y actitudes de los padres. Así es que podríamos preguntarnos: ¿qué pasa cuando el trabajo no es posible para muchos ciudadanos?

Desde mediados del siglo XIX y en el siglo XX, ciertos sectores sociales brindan a los jóvenes una especial tolerancia, permitiéndoles así gozar de un cierto período de beneficio de postergación de exigencias, sobre todo en cuanto a la formación de la propia familia y la inserción en un trabajo, como tiempo legítimo para dedicarse al estudio y la capacitación.

Los jóvenes con más recursos generalmente tienen oportunidad de estudiar, de postergar su ingreso a las responsabilidades de la vida adulta: se casan y tienen hijos más tardíamente.

⁵⁵¹ BOURDIEU, P., *Sociología y cultura*, México: Grijalbo, 1990.

También como algunos otros autores señalan, específicamente Dubet⁵⁵², la pertenencia a una sociedad que vivencia la precariedad laboral como forma de vida hace que esta situación se torne como referencia y representación de situación laboral/social, otorgando un sentido a la situación de explotación en función de la identidad en términos de clase social. Es común en estos casos, la representación dicotómica de la realidad: dominación/explotación, exclusión/precariedad.

A través de las entrevistas realizadas se ha podido observar que la importancia que se otorga a la situación laboral varía de acuerdo a las edades, siendo aquellos más jóvenes los que más despreocupados aparecen, seguramente por esto de estar en una etapa de maduración y/o búsqueda vocacional todavía.

También se ha podido observar la importancia del trabajo y su centralidad, ligados a ser mujer u hombre. Se observan diferencias para un varón respecto de una mujer joven, y más aún respecto de una mujer de sectores populares. El primero tiene mayor probabilidad de disponer de tiempo excedente, de retrasar decisiones familiares, porque no está presionado por los ritmos biológicos que la maternidad impone en la mujer, mientras que a las mujeres se les reduciría esa probabilidad a medida que crecen, por el miedo a perder la posibilidad de tener hijos, incrementándose aún más en los sectores de recursos más bajos y/o menor formación, en los que el modo de realización pasa casi exclusivamente por su condición de ser madres. En cambio, para las mujeres de sectores medios y altos se abren otras perspectivas de logro que compiten por su tiempo y energía y pueden considerarse como relativamente alternativas de la maternidad: carreras profesionales, artísticas, intelectuales, etc. La mujer que ha podido incorporarse al mercado laboral superando prescripciones de género, manifiesta una mayor valoración con respecto a la importancia que esto tiene en su vida, siendo mayor cuanto más satisfactoria o prestigiosa es la actividad que realiza.

Si bien vivimos la transformación social, tecnológica y organizacional de las sociedades, con su consecuente precarización del mercado de trabajo, el proceso de inserción juvenil aparece en las entrevistas evidenciando una fuerte desimplicación con respecto a esto, en cuanto no aparecen indicios de conflicto, movilización, rechazo o protesta.

Los jóvenes de sectores con menores recursos deben ingresar tempranamente al mundo del trabajo, generalmente a trabajos menos atractivos como actividades manuales o de poca especialización, aunque muchos no consiguen empleo. También suelen contraer a menor edad obligaciones familiares (casamiento o unión temprana, hijos). Carecen del tiempo y del dinero para vivir un período más o menos prolongado con relativa despreocupación y ligereza. Aún cuando el desempleo y la crisis proporcionan a veces tiempo libre, esta circunstancia arriba a una condición no deseada, un *tiempo libre* que se constituye a través de la frustración y la desdicha. Esto lleva a entender que el tiempo libre es un atributo de la vida social, es tiempo social, vinculado con el tiempo de trabajo o de estudio, que sólo así, otorga permisividad y legitimidad.

Cuando se pregunta acerca de lo que significa el trabajo para sus vidas, la mayoría de las respuestas son muy pragmáticas y tienden a definirlo como actividad que se realiza a cambio de remuneración. Aparece también la idea de trabajo como obligación o carga, especialmente en aquellos jóvenes que deberán incorporarse al mundo laboral, o al menos

⁵⁵² DUBET, F., *La galère. Jeunes en suNie*, Paris: Fayard, 1987.

intentarlo para la satisfacción de necesidades concretas e inmediatas a través del trabajo. Para ellos, “trabajar es hacer algo para salir adelante”, “trabajar para mantener a la familia”, “si no trabajo, no vivo”, es decir, el trabajo es una obligación.

En los jóvenes con más formación educacional, la definición tiene un carácter más amplio y ligado no solamente a la satisfacción de necesidades, sino al cumplimiento de un objetivo, como el de ocupar un lugar en la sociedad. O sea, un ideal del trabajo configurador de identidad laboral, ya no para sobrevivir, sino para lograr un reconocimiento y status social. En el interior del grupo de estudiantes se encuentran diferencias en términos de modalidades de estudio y de pertenencia social, pero la mayoría manifiesta ideas de desarrollo personal y dignificación.

Entre los jóvenes pertenecientes a niveles socioculturales más altos, con padres profesionales, el trabajo como vivencia próxima se halla ausente, fundamentalmente porque el hecho de continuar estudiando, ingresar a la facultad una vez finalizado el secundario, aparece como mandato, alejando de este modo el momento de acceder a los circuitos laborales y las responsabilidades adultas. Adhiriendo a lo que postula Margulis,⁵⁵³ mediante su ingreso a la universidad, prolongan su situación de dependencia familiar, alargando su estadio juvenil. Tienden a enfatizar aspectos vinculados con la realización y el desarrollo personal en frases de este tipo: “El trabajo es el esfuerzo personal conducente a lograr mi realización personal”, “es lo que dignifica al hombre”, “es lo que me va a permitir ser alguien en la vida”... Se ha observado también que a mayor cantidad de estudios, mayor configuración del trabajo en torno a ideas como realización, independencia, crecimiento y autonomía personal.

También en las entrevistas aparece claramente la noción de juventud en tanto estadio intermedio hacia la adultez: “El trabajo es una forma de tener un futuro”, “... permite empezar a planificar mi vida”, “...marca el momento de dejar la adolescencia y crecer”. El trabajo se encuentra aquí asociado al fin de la etapa de la adolescencia y la independencia de la familia, la formación de un nuevo hogar, la autonomía económica, elementos que definen la condición de la adultez. Implica así, la idea de pasaje o transición de la adolescencia a la adultez.

Con respecto a si siente posibilidades de inserción laboral, la mayoría de las respuestas se asocian al éxito o al fracaso. El éxito en la búsqueda viene asociado a la responsabilidad y a la capacitación, especialmente en aquellos jóvenes que más estudios tienen: “Creo que para tener un buen trabajo hay que prepararse, estudiar, estar actualizado”. “No es fácil conseguir un buen laburo, pero no llega solo, hay que buscarlo, generarlo y tener la capacitación que se necesita”. Se puede observar que en este tipo de respuestas, priman cualidades y características personales de formación, como atributos que contribuirían a que la búsqueda de un trabajo constituya una experiencia gratificante.

En los niveles socioculturales más bajos, el éxito o el fracaso en la búsqueda de inserción laboral se atribuye al logro de ciertas posibilidades personales que derivan más de la voluntad y de los modos de saber comportarse, que del dominio de habilidades técnico profesionales y aptitudes: el esfuerzo, la voluntad, o la mera suerte. En general aspiran a posiciones de subordinación: “hay que tener siempre buena predisposición”, “Hay que ser paciente y tolerante...”, “La gente que no dura en un trabajo es porque no sabe

⁵⁵³ MARGULIS, M. y otros, *La cultura de la noche*, Buenos Aires: Espasa Calpe, 1996.

comportarse...”, “todavía no tuve suerte para conseguir algo”, o bien, “tengo pocas relaciones que me puedan dar una mano...”

El discurso hegemónico capitalista acerca del valor del trabajo es asumido por el grupo de jóvenes, cualquiera sea su nivel sociocultural de origen, como responsabilidad individual. El éxito y el fracaso entre los jóvenes no se vincula con causas externas, sino por el contrario, se plantea como derivado de las propias características, sean éstas personales o resultado del proceso de formación, lo que impacta subjetivamente como culpabilización y responsabilidad del propio agente si no puede lograr su inserción laboral.

Serrano Pascual⁵⁵⁴ señala que esta situación es importante en el contexto actual de crisis laboral, en el que para la explicación de los problemas de inserción de los jóvenes, se pasa de una explicación de las prácticas discriminantes del mercado de trabajo frente a determinados grupos de mano de obra, a otra de análisis de la inadecuación de la demanda a la oferta de trabajo.

Desde la percepción de los jóvenes, la mayoría busca en las capacitaciones 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, 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.

Bibliografía

BOURDIEU, P., *Sociología y cultura*, México: Grijalbo, 1990.

DUBET, F., *La galère. Jeunes en suNie*, Paris: Fayard, 1987.

MARGULIS, M. y otros, *La cultura de la noche*, Buenos Aires: Espasa Calpe, 1996.

SERRANO PASCUAL, A., “Procesos paradójicos de construcción de la juventud en un contexto de crisis del mercado de trabajo”, en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, Número 71/72, 1997, pp. 177-200.

⁵⁵⁴ SERRANO PASCUAL, A., “Procesos paradójicos de construcción de la juventud en un contexto de crisis del mercado de trabajo”, en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, Número 71/72, 1997, pp. 177-200.

La elección académica subjetiva: una (a)puesta anticipatoria al futuro como significante vacío

Gloria Diana Rossi y Cristina Wheeler
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: CIUNR

Resumen

El presente trabajo aborda los avances del Proyecto de Investigación en curso⁵⁵⁵ cuyos objetivos generales son:

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

Profundizaremos el análisis de las tensiones devenidas, del complejo proceso de transmisión intergeneracional entre adultos y jóvenes, pensando desde la posición, quién debe ofrecer (lógica del don) objetos, representaciones, valores, sentidos, ideales, etc. desde el campo de la cultura, para que los adolescentes –a través del proceso de identificación y sublimación– puedan apropiarse de ellos.

Por otra parte abordaremos las tensiones generadas por las transiciones del mundo de la escuela media a la elección de un proyecto académico laboral.

Según Claudia Jacinto:

La ilusión meritocrática pierde fuerza, y en el mercado de trabajo, el capital social, los contactos personales y las recomendaciones, juegan un papel fuerte para el acceso a empleos decentes. La exclusión laboral de aquellos que no cuentan con este tipo de capital social refleja una marcada segmentación intrageneracional...⁵⁵⁶

Analizaremos la incidencia en los adolescentes, de lo que algunos autores han llamado la *deslegitimación de la anticipación*.⁵⁵⁷

Palabras clave: elección - apuesta - transmisión - futuro - anticipación

⁵⁵⁵ Proyecto de Investigación “La Elección Académica Subjetiva. Una (a)puesta anticipatoria al futuro como significativo 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”. Facultad de Psicología. Consejo de Investigaciones Universidad Nacional de Rosario. Directora. Lic. Cristina Wheeler.

⁵⁵⁶ JACINTO, C. (comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales. Instituciones, dispositivos y subjetividades*, Buenos Aires: Editorial Teseo, 2010, p. 16.

⁵⁵⁷ FRIGERIO, G. y G. DIKER (comps.), *Educación: saberes alterados*, Paraná: La Hendija, 2010, p. 24.

Hay que ser capaz de cuestionar la existencia misma de las disciplinas... los problemas no se presentan como objetos, sino como demandas sociales complejas y difusas que dan lugar a prácticas sociales inervadas de contradicciones e imbricadas con cuerpos conceptuales diversos (...) sostenemos la necesidad de ser indisciplinado frente a las disciplinas. Toda relación con una teoría es pasional, podemos someternos a ella, refugiarnos en ella, o hacerla trabajar, desafiarla. Creemos que hoy sólo se puede desarrollar la ciencia (con minúscula) con una actitud irreverente ante la Ciencia (con mayúscula). La irreverencia no es el rechazo o la negación, es simplemente el no reverenciar.
Alicia Stolkiner⁵⁵⁸

El presente trabajo expresa los avances del Proyecto de Investigación en curso⁵⁵⁹ en el cual ponemos el énfasis en la elucidación de la compleja trama de relación singular - colectivo, en la incidencia que la crisis de la función de transmisión intergeneracional posee en el lazo social entre adultos y adolescentes, y en la incidencia de las representaciones sobre los horizontes de futuro que sobredeterminan las elecciones académicas en los adolescentes de las diferentes clases sociales.

Presentación

Ana María Fernández recurre a la noción de *campo* de problemas que supone una resistencia activa a la reducción de los elementos heterogéneos que lo componen. “Su producción de conocimientos se inscribe no sólo en sus historicidades de hecho sino en la indagación crítica de las mismas”.⁵⁶⁰

En tal sentido, se configura un desafío para quienes estamos implicados desde —en este caso— el CAMPO PSI en el sostén de prácticas profesionales llamadas de Orientación Vocacional, en cuanto a la necesidad de producción de nuevos saberes y la elaboración de criterios metodológicos y modalidades de intervención específicas que posibiliten el abordaje de estas nuevas encrucijadas.

Actualmente existe un panorama altamente conflictivo para los adolescentes que se debaten entre la persistencia de representaciones residuales del prestigio de ciertas prácticas profesionales como posibilidad imaginaria de ascenso social —característico de la cultura de la Modernidad— confrontados con modelos sociales massmediáticos exitosos frente a condiciones de acceso y posibilidades cada vez más restringidas en el campo social.

El campo de la Orientación Vocacional es complejo y está conformado por problemas de complejidad creciente: el conjunto de saberes y referentes teórico-técnicos acuñados a lo largo de su historia disciplinaria y modalidades de intervención y estrategias fundamentadas en distintos modelos teóricos.

Por todo lo explicitado, abordamos la profundización del análisis de las representaciones de los adolescentes, lo cual nos posibilitará descifrar la multiplicidad de significaciones y

⁵⁵⁸ STOLKINER, A., “De Interdisciplinas e Indisciplinas” en AAVV, *El Niño y la escuela. Reflexiones sobre lo obvio*, Buenos Aires: Nueva Visión, 1994.

⁵⁵⁹ 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. Directora: Lic. Cristina Wheeler. Facultad de Psicología. Consejo de Investigaciones. Universidad Nacional de Rosario.

⁵⁶⁰ FERNANDEZ, A. M., *Instituciones estalladas*, Buenos Aires: Eudeba, 2008, p. 288.

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, como 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 es el discurso *textual* de cada adolescente, registrado en las entrevistas realizadas, en cada taller realizado en cada escuela y en las respuestas de la encuesta, centrandó el análisis del material discursivo 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.

Hemos profundizado las categorías teóricas ya desarrolladas en el marco teórico de la investigación en curso, tomando autores de diferentes disciplinas: del campo de la Sociología de la Educación, del Psicoanálisis, de la Pedagogía Social, de la Antropología de la Memoria, de los Estudios de la Cultura, de la Sociología del Trabajo, de la Filosofía, etc.

El quiebre en las relaciones de autoridad entre las generaciones también ha llevado a una puesta en cuestión de la misma acción de transmisión, frente a lo cual, cabe preguntarse por los efectos de esto respecto de la orfandad de referencias y recursos subjetivos en tanto que insumos desde los cuales los adolescentes deberían poder extraer elementos para construir su proyecto anticipatorio en relación a la elección académica.

Pareciera que las representaciones, los valores, los ideales del mundo adulto ya no son eficaces en la interpelación a los adolescentes, en cuanto a su proyección de futuro. Esta particular situación sería efecto de la profunda mutación histórico social a la que asistimos.

Pensamos que 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 de la impronta de los universos simbólicos paterno y materno, en relación a los procesos, fantasías, fracasos, detenciones, etc. atravesados por las figuras paterna de elección. Estos procesos se inscriben en el proceso de transmisión e inscripción filiante en la cadena generacional.

Sabemos que 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 —en términos de los procesos identificatorios— 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.

Toda elección académica es una apuesta anticipatoria y la vivencia de gratificación subjetiva del sujeto en el encuentro con ese objeto implica que el sujeto pueda tolerar la espera y el enigma que ella conlleva.

En lo que respecta al orden de determinación histórico singular de la elección académica, o sea, el modo en como se tramitan en el plano de la producción de subjetividad en los adolescentes, las proyecciones y anticipaciones subjetivas en la construcción de un proyecto identificador, retomamos conceptos fundamentales de Piera Aulagnier quien señala:

El futuro, no puede coincidir con la imagen que el sujeto se forja acerca de él en su presente; esta falta de coincidencia que el sujeto experimenta cotidianamente, debe

reemplazar de todos modos, *la certeza perdida*, la esperanza de una coincidencia futura posible, para la catectización de un devenir del que el yo no puede sustraerse conserve todo su vigor (...) Para *ser*, *el yo debe apoyarse en este anhelo*, pero una vez alcanzado ese tiempo futuro deberá convertirse en fuente de un nuevo proyecto, en una remisión que sólo concluirá con la muerte. *Entre el yo y su proyecto debe persistir un intervalo, lo que el yo piensa ser debe presentar alguna carencia*, siempre presente, en relación con lo que anhela llegar a ser...entre el yo futuro y el yo actual debe persistir una diferencia, *una X* que represente lo que debería añadirse al yo para que ambos coincidan. Esta X debe faltar siempre; representa la asunción de la prueba de castración en el registro identificatorio y recuerda lo que esta prueba deja intacto; *la esperanza narcisista de un autoencuentro, permanentemente diferido, entre el yo y su Ideal que permitiría el cese de toda búsqueda identificatoria. (...), la angustia resurgirá en toda oportunidad en la que las referencias identificatorias puedan vacilar. Ninguna cultura protege contra el peligro de esta vacilación.*⁵⁶¹

Como bien señala Aulagnier, si las referencias identificatorias están vacilantes y el futuro aparece como incierto y amenazante, la inscripción en el sujeto de esta situación puede generar inhibición o fuertes dificultades en los tiempos de decisión de la elección vocacional.

Nos parece interesante vincular esta vivencia subjetiva angustiosa emergente de la vacilación de las referencias identificatorias —en lo referido a las conmociones sociales—, pensándola en los movimientos cíclicos de nuestro país con profundas conmociones en el campo de lo político y social que dificultan fuertemente la decisión de un proyecto académico a futuro.

Por otra parte y en cuanto al análisis del orden de determinación socioeconómico directo e indirecto de la elección académica, nos apoyamos en el relevamiento de diferentes autores provenientes de campos disciplinarios diversos, que nos permiten pensar las complejidades de la tensión entre los procesos subjetivos singulares y los procesos sociales, como un campo complejo de problemas.

En las condiciones actuales, al romperse la linealidad en la proyección de vida futura en los jóvenes, tal como se desarrollada en la Modernidad, se da una doble crisis, a saber: a) crisis de normatividad y b) crisis de previsibilidad, lo cual produce una crisis en el campo de las anticipaciones subjetivas.

Pensamos que es desde la posición del adulto, que debe ofrecerse a los adolescentes y jóvenes (lógica del don), objetos, representaciones, valores, sentidos, ideales, etc., en el campo de lo social, la cultura, la educación, lo familiar, etc., de manera tal que los jóvenes puedan apropiarse y —mediando el trabajo sublimatorio— será (re)significada a *pès – coup*, del tiempo de su apropiación subjetiva.

En el *Campo de lo Social*, la función de transmisión supone una ética y al mismo tiempo, maniobras en el plano de lo político que posibiliten la creación de condiciones de posibilidad, de manera que las nuevas generaciones puedan tener la oportunidad de insertarse en la trama societal, en un horizonte de recursos y posibilidades.

En el *Campo de la Cultura*, la función de transmisión implica la transmisión de los capitales simbólicos y culturales que definen una nacionalidad, una pertenencia, una historia social, que asegura la continuidad de una identidad.

⁵⁶¹ AULAGNIER, P., “Condenado a invertir”, en Revista APA, N° 2 – 3, 1984.

En el *Campo de la Educación*, la función de transmisión implica la transferencia a las nuevas generaciones, de aquellos capitales culturales y escolares que cada sociedad considera básicos para el desarrollo del ciudadano.

En el *Campo de la Escena Familiar*, la transmisión implica la habilitación, desde la posición de pasador que la función paterna implica, con relación a la producción de un proyecto en un hijo adolescente, lo cual supondría dejar vacío ese lugar, en el cual debería poder alojarse el sujeto destinatario de la transmisión.

En el *Campo de la Subjetividad*, la tramitación de la transmisión implica la inscripción del discurso sociofamiliar y las tensiones y contradicciones devenidas del mismo.

Colette Soler —en una extraordinaria conferencia— analiza y caracteriza los estados depresivos en la actualidad, relacionándolos con la fragilidad de los lazos sociales, tanto en el ámbito laboral, amoroso, social, etc.

Nos parece pertinente señalar el punto en el cual se hace alusión a los efectos desubjetivantes del actual capitalismo intensivo, en cuanto al arrasamiento de aquellos capitales y valores que son necesarios para poder sostener y pulsionar un proyecto académico futuro, en los adolescentes y jóvenes.

La autora señala que:

(...) El capitalismo con su oferta tiene un déficit en otro punto, y lo digo así, utilizando un concepto del sociólogo francés, Pierre Bourdieu, *el discurso capitalista destruye el capital simbólico*. El capital simbólico comprende el conjunto de los saberes que se transmiten, y que construyen armas para el futuro, son instrumentos posibles del éxito: pero el capital simbólico incluye otra cosa: *los valores estéticos, morales, religiosos; los valores que dan un sentido a las desgracias de la vida, que las compensan, que permiten soportarlas; y el discurso capitalista destruye esos valores, porque conoce un solo valor: la mercancía*. Entonces, el capitalismo al suprimir estos valores, suprime la posibilidad de usar estos valores para hacerse una *escabeau* (escalera); que ahora la única escabeau posible, es la de la competencia económica.⁵⁶²

Por otra parte, Ana María Fernández plantea que en la actualidad existirían dos posiciones subjetivas en los adolescentes y jóvenes, a quienes ella nomina como *jóvenes de vidas grises*, caracteriza estas particularidades planteando que:

Aunque por caminos opuestos, en ambas modalidades quedan desconectados/as del sí mismo —*de la experiencia de sí*—, ya que no pueden instalar las demoras que todo campo de experiencias necesita. En la *plusconformidad*, la demora es impedida por la premura en responder a la demanda imaginaria de los otros. *Se clausura la pregunta por el deseo*. En los *desbordes de las pulsiones* salidas de cauce, la demora del campo de experiencias no puede configurarse por la vertiginosidad de la urgencia de satisfacción. Aquí, la pregunta por el deseo queda arrasada por la urgencia de satisfacción. ¿Cuáles serían aquí las temporalidades alteradas? Básicamente, las articulaciones entre las experiencias que significan el pasado y las proyecciones de futuro, es decir, la capacidad de ilusionar, de imaginar cómo lograr,

⁵⁶² SOLER, C., *Los estados depresivos*, Conferencia. Facultad de Psicología. UBA. Texto desgrabado por Leticia Palumbo y establecido por Claudia Barbará. AUN. Publicación de Psicoanálisis del Foro Analítico del Río de la Plata, Buenos Aires, 2010, p. 21.

cómo construir un porvenir. Tanto la apropiación de la historia vivida como la apropiación de lo por - venir han de establecer anclajes fundamentales en la configuración de un presente.⁵⁶³

Consideramos que estas nociones son muy fecundas para poder articularlas en relación con el complejo proceso de elección y decisión que un proyecto académico, vocacional implica. En cuanto al primer grupo al cual ella refiere, o sea a aquellos jóvenes que están apresados, entrapados, alienados, en responder a la demanda del otro (padres, educadores, adultos, etc.), al no existir la pregunta por su propio deseo, el proceso de tramitación de la misma, que es condición necesaria para poder construir un proyecto subjetivo, está suspendido. Por lo tanto con sus elecciones apuntarían a satisfacer las expectativas puestas en ellos por otros.

En cuanto al segundo grupo, o sea a aquellos jóvenes tomados por diferentes desbordes pulsionales, al quedar arrasada la pregunta por el deseo, debido a la búsqueda que la urgencia pulsiona de la satisfacción inmediata, no dispondrían del —tempo subjetivo— necesario para poder tramitar una decisión a futuro.

Esta autora, basándose en aportes de Cornelius Castoriadis, señala que la producción de proyectos identificatorios con sentido para los sujetos que los portan, está articulada con la oferta de sentidos que se ofrecen a las nuevas generaciones desde el campo históricossocial, dado que los sentidos nunca se constituyen en un vacío histórico.

Con respecto a la temporalidad que se forma en relación con las expectativas de futuro, es necesario plantear de entrada que las ilusiones y esperanzas de cada quien, si bien tendrán su singularidad, son inseparables de las condiciones de posibilidad de las formas que presentan las esperanzas colectivas del momento histórico que a alguien le toca vivir, sea en sus condiciones de clase, género, grupo etario, etnia, condición sexual, región geopolítica, etc.⁵⁶⁴

Ana María Fernández denomina *lógicas del instante*, a aquellas modalidades de posicionamientos subjetivos y modos de configuración de los lazos sociales que erosionan *la lógica de anticipación*, diferenciando aquellos momentos de incertidumbre social pasajero, en los cuales esos posicionamientos pueden significar una salida ingeniosa, en relación a ese momento histórico, de aquellas situaciones de incertidumbre que adquieren el carácter de permanentes.

En cambio, cuando la incertidumbre se instala como un modo de funcionamiento de la lógica social, la posibilidad de imaginarizar futuro se torna imposible, por ende los sujetos, operan con el puro presente, no pudiendo investir las proyecciones y las elecciones vocacionales.

En esta misma línea de pensamiento Graciela Frigerio utiliza el concepto de *deslegitimación de la anticipación*, refiriéndose a la crisis respecto de las razones para aprender, fundamentada en el hecho de que ha cambiado la relación con la tradición y se ha desdibujado la asimetría intergeneracional en las relaciones entre adultos y las nuevas generaciones.

⁵⁶³ FERNANDEZ, A. M., *Jóvenes de vidas grises. Psicoanálisis y estrategias biopolíticas*, Buenos Aires: Nueva Visión, 2013, pp. 29 - 30.

⁵⁶⁴ *Ibidem*, p. 31.

La legitimidad de la anticipación, el sentido que sostiene la acción y acerca del cual se promete que será descubierto *après - coup* (que es a la vez, en diferido —más tarde, más adelante—, y algo que se le atribuye a posteriori a algo que ya ha ocurrido, creando así un sentido que resulta de la interpretación tardía de lo ya acontecido), es un requisito de todo gesto pedagógico.⁵⁶⁵

Según Ana María Fernández, lo cual podemos corroborar en las entrevistas con los adolescentes, la apelación al tiempo inmediato, de parte de los adolescentes y jóvenes, sin proyecciones a larga data, puede ser una coartada subjetiva para poder afrontar de un modo creativo, no angustiante, la precariedad e incertidumbre social.

Sin embargo, caracteriza como estrategia biopolítica de vulnerabilización la pérdida de esperanzas colectivas, ancladas en aquellas situaciones del campo social que obturan la posibilidad de elegir y sumergen al sujeto en un estado de desasosiego y angustia.

Esta autora indica que:

Al mismo tiempo, que el establecimiento de las condiciones de posibilidad para la problemática del deseo se constituya supone, asimismo, la posibilidad de elegir. Elegir implica poder o saber operar ciertas funciones. Cómo distinguir, ponderar y priorizar unas acciones y no otras. ¿Desde dónde pueden ponerse en funcionamiento? Nada más ni nada menos que desde los intercambios, interacciones, configuraciones, conexiones, desconexiones con lo establecido que —en la experiencia de sí— puedan ligar, conectar, religar, agenciar, las producciones fantasmáticas de cada quien con las relaciones con la realidad del mundo en que una vida merece ser vivida.⁵⁶⁶

Por otra parte, Claudia Jacinto, quien proviene de la Sociología del Trabajo, plantea la importancia del capital social, que incide de una manera crucial en la inserción en el mercado laboral, concluyendo que aquellos adolescentes que no posean una red de relaciones sociales que les faciliten su inserción social, no van a tener oportunidades de obtener buenos trabajos, quedando (des)afiliados. Sostiene que:

La ilusión meritocrática pierde fuerza, y en el mercado de trabajo, el capital social, los contactos personales y las recomendaciones, juegan un papel fuerte para el acceso a empleos decentes. (...) La capacidad del individuo de gestionar su propia transición a la vida adulta depende fundamentalmente del capital social y cultural, del apoyo recibido por su familia y las oportunidades o restricciones relativas a la educación, el género, el origen social y étnico. Para aquellos con menos oportunidades se configuran, así, *constelaciones de desventajas*, entendidas como las complejas relaciones entre factores socioeconómicos, institucionales e individuales.⁵⁶⁷

Bibliografía

AULAGNIER, P., “Condenado a invertir”, en Revista APA, N° 2 – 3, 1984.

FERNANDEZ, A. M., *Instituciones estalladas*, Buenos Aires: Eudeba, 2008.

FERNANDEZ, A. M., *Jóvenes de vidas grises. Psicoanálisis y estrategias biopolíticas*, Buenos Aires: Nueva Visión, 2013.

⁵⁶⁵ FRIGERIO, G. y G. DIKER (comps.), *Op. Cit.*, supra, nota 3, p. 25.

⁵⁶⁶ FERNANDEZ, A. M., *Op. Cit.*, supra, nota 9, p. 36.

⁵⁶⁷ JACINTO, C., (comp.), *Op. Cit.*, supra, nota 2, pp. 24-25.

FRIGERIO, G. y G. DIKER (comps.), *Educación: saberes alterados*, Paraná: La Hendija, 2010.

JACINTO, C. (comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*, Buenos Aires: Teseo, 2010.

SOLER, C., *Los estados depresivos*, Conferencia. Facultad de Psicología. UBA. Texto desgrabado por Leticia Palumbo y establecido por Claudia Barbará. AUN. Publicación de Psicoanálisis del Foro Analítico del Río de la Plata, Buenos Aires, 2010.

La función del docente: el lazo intergeneracional entre adultos y adolescentes. Una mirada desde una Escuela Media Preuniversitaria

Andrea Caminotti, Laura Ferraro,
Natalia Oroquieta y Romina Taglioni
Facultad De Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: PSI 286 “La función docente: el lazo intergeneracional entre adultos y adolescente. Una mirada desde una escuela media preuniversitaria”. Directora: Gloria Diana Rossi.

Resumen

Este proyecto de investigación se propone explorar las vicisitudes en la constitución del lazo social entre los adultos que sostienen la función docente y los alumnos-adolescentes de una escuela media intentando una aproximación de los factores que facilitan y obstaculizan el diálogo intergeneracional. El trabajo se centra en la indagación de las representaciones en torno a la función docente y a las adolescencias que atraviesan el diálogo intergeneracional. Por esto, cobra especial interés analizar el impacto del imaginario institucional que se sostiene en el diálogo intergeneracional entre el adulto en tanto docente y los adolescentes alumnos.

No es posible pensar las condiciones de posibilidad y los obstáculos que operan en el diálogo intergeneracional entre la función docente y los adolescentes en el marco de la escuela secundaria sin contextualizar las coordenadas históricas y políticas que lo constituyen y lo fundan.

Desde una perspectiva psicoanalítica concebimos el diálogo como una práctica de discurso, con lo cual, el acento recae en el valor de la palabra en la constitución de los vínculos entre los sujetos. Adscribimos, de este modo, a la definición de la noción de discurso como constitutivo del lazo social.

En su célebre obra *Modernidad líquida*, Bauman utiliza la metáfora de la liquidez o fluidez para caracterizar la naturaleza de la fase actual de la historia de la modernidad. Señala que en la actualidad, las pautas y configuraciones ya no están determinadas y no resultan autoevidentes; hay demasiadas, chocan entre sí y sus mandatos se contradicen, de manera que cada una de esas pautas y configuraciones ha sido despojada de su poder coercitivo o estimulante. De este modo, puntualiza que nuestra sociedad es una versión privatizada de la modernidad, en la que el peso de la construcción de pautas y la responsabilidad del fracaso recaen primordialmente sobre los hombros de los individuos.

Una de las reflexiones que interesa resaltar es aquella en la que ubica el modo en que la licuefacción afecta a las pautas de dependencia e interacción. Esas pautas son maleables hasta un punto nunca antes experimentado por las generaciones anteriores, ya que, como todos los fluidos, no conservan mucho tiempo su forma. En este sentido resulta imposible menospreciar el profundo cambio que el advenimiento de la modernidad fluida ha impuesto a la condición humana.

Palabras clave: función docente - lazo social - intergeneracional - adolescencias - escuela media

El tema de la investigación se articula con nuestra experiencia en el espacio curricular denominado Orientación tutorial: proyecto implementado en el año 2012 en una escuela media pre-universitaria, el cual se propone la apertura de un espacio de escucha de las problemáticas adolescentes con el fin de propiciar un proceso de acompañamiento, reflexión y conciencia crítica en torno a cinco ejes temáticos (Proyectos, Aprendizajes, Grupo, Sexualidad, Riesgos).⁵⁶⁸ El docente-tutor tomará el rol de facilitador y organizador enlazando los discursos emergentes que promueve el espacio.

En este sentido, el proyecto de investigación intenta una aproximación de los factores que facilitan y obstaculizan el lazo intergeneracional, centrándose en la indagación de las representaciones en torno a la función docente y a las adolescencias que atraviesan el diálogo intergeneracional.⁵⁶⁹

Desde una perspectiva psicoanalítica concebimos el diálogo como una práctica de discurso, con lo cual el acento recae en el valor de la palabra en la constitución de los vínculos entre los sujetos. Adscribimos, de este modo, a la definición de la noción de discurso como constitutivo del lazo social.

No es posible pensar las condiciones de posibilidad y los obstáculos que operan en el diálogo intergeneracional entre la función docente y los adolescentes en el marco de la escuela secundaria, sin contextualizar las coordenadas históricas y políticas que lo constituyen y lo fundan, cobrando especial interés analizar el impacto del imaginario institucional que se sostiene en el diálogo intergeneracional entre el adulto en tanto docente y los adolescentes alumnos.

Hacemos referencia a la metáfora de la liquidez o fluidez para caracterizar la naturaleza de la fase actual de la historia de la modernidad, señalando que en la actualidad las pautas y referencias ya no están determinadas y no se presentan como autoevidentes: hay demasiadas, chocan entre sí y sus mandatos se contradicen. De este modo, cada una de estas configuraciones ha sido despojada de su poder coercitivo y estimulante. En este sentido, interesa resaltar el modo en que la licuefacción afecta a las pautas de dependencia e interacción humana, siendo estas pautas maleables hasta un punto nunca antes experimentado por las generaciones anteriores, ya que como todos los fluidos, no conservan mucho tiempo su forma. Por estas razones, no es posible dejar por fuera del análisis el profundo cambio que el advenimiento de la modernidad fluida ha impuesto a la condición humana.

Con respecto al estado actual de los conocimientos sobre el tema, tomamos como punto de partida aquellos autores que han teorizado en torno a las interferencias en la transmisión intergeneracional. El planteo fundamental de estas teorizaciones afirma que la fragilización

⁵⁶⁸ Proyecto Orientadores y Coordinadores de Curso para el ciclo básico de nivel secundario. 2011. Autoras: Ps. Nora Bolis y Profesora Nora Kleinerman; colaboradora Natalia Oroquieta.

⁵⁶⁹ Hablamos de “Adolescencias”, ya que no podríamos tomar un solo modelo de adolescente sin tener en cuenta las diferentes variables en juego en esta etapa psicosocial: cultura, nivel socioeconómico, geografía, momento histórico, etc. Diferenciando a la pubertad como etapa biológico-hormonal.

de los lazos sociales encuentra su punto crítico en lo que pasa y se pasa entre las generaciones, explicitando que las interferencias que atravesaron todas las épocas, se presentan de modo más intenso cuando una sociedad ha estado sometida a conmociones más o menos profundas.⁵⁷⁰

Es necesario pensar acerca de las particularidades de nuestra época, desde la debilidad y fragilidad de los lazos sociales que la caracterizan, para analizar y comprender las representaciones que intervienen en el diálogo entre los adultos-docentes y los adolescentes alumnos.

Para comprender los procesos de la adolescencia y sus vínculos en la actualidad no podemos dejar de mencionar la concepción de sujeto que se sostiene desde la perspectiva psicoanalítica.

En palabras de Rodulfo,⁵⁷¹ el sujeto es un sujeto de lenguaje, formado por palabras. Antes de nacer ya lo esperan, lo forman y lo nombran. El tiempo subjetivo de la adolescencia plantea un reordenamiento de esas palabras que nos nombraron, recategorización en donde algunas caen, otras se reafirman y otras se redelinean. Tanto es así, que es por muchos planteada como un tiempo subjetivo de segundo nacimiento. Este acontecer adolescente, supone una etapa de desprendimientos. El sujeto se proyecta hacia el mundo adulto. En esta búsqueda intenta diferenciarse y forjar una nueva identidad convenida según sus deseos, elecciones, inquietudes, prioridades, y también nueva identidad forjada a costa de pérdidas, duelos y decepciones.

Anteriormente, en su teorización plantea que hay dos procesos que tiene lugar en esta etapa: la Desidealización y Desidentificación, en un sentido de movimiento dinámico y creativo. Mientras el niño es chico, los adultos son *grandes*, considerados así en el sentido de ser grandiosos. Es una gran decepción cuando el sujeto cae en la cuenta de que esto no es una verdad absoluta. Estos dos procesos tienen que ver con la decepción que no sólo los enfrenta con la verdad de que los adultos no son *grandes* —con la caída de estas figuras hasta entonces tan virtuosas—, sino que también los enfrenta con la decepción de una promesa incumplida: el mundo adulto es Grande, acceder a él implica encarnar esa Grandeza, habiendo valido la pena tanta espera.⁵⁷²

En este punto de la reflexión nos preguntamos por el lugar que ocupa el adulto en este proceso constitutivo de la adolescencia, en tanto el horizonte de la investigación tiene como eje el lazo intergeneracional. Según Bleichmar⁵⁷³ la instancia adulta es destituida y confrontada. Ahora el sujeto debe buscar por fuera de la familia, los elementos que van a seguir con su conformación. Debe emprender la construcción de un lugar simbólico de exterioridad respecto del Otro. En este contexto de exogamia, lo fundamental es que desde

⁵⁷⁰ KORINFELD, D., "Narrativa zombi, inevitabilidad y derechos de los jóvenes. Transmisión intergeneracional y prácticas institucionales", en <http://www.puntoseguido.com/boletin_items_detalle.asp?item_id=: 190> [Consultado 10 de setiembre de 2012].

⁵⁷¹ RODULFO, R., *El psicoanálisis de nuevo. Elementos para la deconstrucción del psicoanálisis tradicional*, Buenos. Aires: Eudeba, 2004. ROTHER HORSTEIN, M. C., y colaboradores., *Adolescencias: trayectorias turbulentas*, Buenos. Aires: Paidós, 2006.

⁵⁷² RODULFO, M. y R. RODULFO, *Clínica psicoanalíticas en niños y adolescentes. Una introducción*, Buenos. Aires: Lugar, 1986.

⁵⁷³ BLEICHMAR, S., *La subjetividad en riesgo*, Buenos. Aires: Topía, 2005.

el lugar adulto también se haga un duelo, duelo por la pérdida del lugar impoluto, permitiéndoles a los más jóvenes una búsqueda segura y sólida de su identidad, propiciándoles las herramientas necesarias para esta reestructuración subjetiva. Este movimiento enfrenta a las personas adultas con la no perennidad del tiempo: es enfrentarse con un representante de la muerte. Deberán tener recursos para dicho embate de la realidad y para resignar deseos narcisistas, de completud, de saber, de poder.

En vías de profundizar el interrogante planteado, Aulagnier⁵⁷⁴ describe que el sujeto no es pasivo ante esas marcas que recibe del mundo, no está determinado absolutamente por los significantes que le vienen desde la alteridad. El protagonismo del sujeto está en buscar recursos para no subsumirse en los significantes que le son dados. Es ahí donde debe ser interpelado por su deseo, por su futuro. Este movimiento podrá ser acompañado por los adultos, que se dispongan a soportar este trascender de las generaciones más jóvenes. Este movimiento de sustitución generacional moviliza la estructura vincular y configura una crítica de lo heredado y transmitido. Para conseguir un nuevo arreglo identificatorio, se plantea a modo de desafío pero también con angustia.

Si tomamos en cuenta a los adolescentes en la actualidad, podemos considerar, como lo señala Korinfeld,⁵⁷⁵ la circulación de determinadas narrativas que los identifican: por ejemplo, la narrativa zombi. El relato zombi constituye un factor de peso en el análisis del diálogo intergeneracional en la sociedad contemporánea, diálogo que se actualiza con sus particularidades en las prácticas institucionales. El relato básico del género zombi se caracteriza por ser una distopía: la ficción construye una metáfora del capitalismo. Se relaciona con lo que Espósito denominó el paradigma inmunitario, esto es, para evitar la contaminación se deben construir barreras, límites entre los miembros.

En gran parte de los discursos que producen alarma social, la figura del joven ocupa un lugar significativo, un blanco sobre el que se desencadena el mecanismo victimario. En este sentido, es válido preguntarse por el modo en que estos discursos se sostienen en las prácticas. El desafío de la época de cambio de paradigma es la coexistencia conflictiva entre el niño y el joven de la Tutela y el niño y el joven de la Convención; desafío que implica atravesar las tensiones que se revelan cotidianamente en los encuentros entre los adultos y los jóvenes. Gran parte de estas disquisiciones son las que nos interpelan a la hora de llevar adelante nuestras estrategias en el espacio de Orientación tutorial.

Otro de los aspectos inherentes a la constitución del lazo intergeneracional es la introducción de las TIC en todos los órdenes de la vida cotidiana, tales como los procesos productivos, los modos de comunicación, de entretenimiento, etc. Estas transformaciones afectaron los procesos culturales y los ámbitos educativos. Se trata de un nuevo paradigma cultural que no sólo contempla el uso de nuevas herramientas tecnológicas, sino también el modo en que los sujetos adolescentes se apropian de los manejos simbólicos que brindan

⁵⁷⁴ AULAGNIER, P., *La violencia de la interpretación. Del pictograma al anunciado*, Buenos Aires: Amorrortu, 1977.

⁵⁷⁵ KORINFELD, D., *Op. Cit.*, supra, nota 3.

estos instrumentos. En este punto nos preguntamos por el lugar del adulto docente como mediador de los paradigmas culturales previos y los actuales.⁵⁷⁶

Las prácticas cotidianas en las instituciones suponen una complejidad que requiere poner en relación el modo en que los discursos son sostenidos singularmente por sus actores y al mismo tiempo anclados en un determinado imaginario institucional. En virtud de problematizar esta relación nos servimos de la conceptualización de Cornelius Castoriadis,⁵⁷⁷ quien señala que el imaginario se vincula con la imaginación, con las representaciones que se tienen de las cosas. Para este autor, las significaciones son imaginarias porque no son ni racionales (no podemos construirlas lógicamente) ni reales (no podemos derivarlas de las cosas: no corresponden a ideas racionales, y tampoco a objetos naturales). Es posible asociar esta definición con los aportes de Graciela Frigerio,⁵⁷⁸ ya que considera el imaginario institucional como el conjunto de imágenes y representaciones, generalmente inconscientes, que, producidas por cada sujeto y por cada grupo, se interponen entre el productor y los otros sujetos tiñendo sus relaciones, sean éstas sociales, o de vínculos con el conocimiento. Este imaginario adquiere características particulares en cada institución y se refleja en el modelo de gestión que esa institución utiliza.

El recorte conceptual desplegado sustenta el planteamiento del objetivo general del presente proyecto de investigación:

-Explorar las vicisitudes en la constitución del lazo social entre los adultos que sostienen la función docente y los alumnos-adolescentes de una escuela media preuniversitaria.

De cual se desprenden los siguientes objetivos específicos:

-Explorar los factores que facilitan y obstaculizan el diálogo intergeneracional entre los docentes y los adolescentes.

-Indagar las representaciones en torno a la función docente y a las adolescencias que atraviesan el diálogo intergeneracional.

-Analizar el impacto del imaginario institucional que se sostiene en el diálogo intergeneracional entre el adulto en tanto docente y los adolescentes alumnos.

A partir de allí consideramos pertinente —para lograr los objetivos propuestos— adoptar una perspectiva descriptiva bajo un paradigma interpretativo. Dada la característica y complejidad del problema, la adopción metodológica no pretende realizar generalizaciones o buscar leyes universales, sino construir un conocimiento fundado que propicie el debate acerca del diálogo intergeneracional entre los adultos en tanto docentes y los alumnos adolescentes.

⁵⁷⁶ LEVY, D., "La fascinación tecnológica", en <http://www.puntoseguido.com/boletin_items_detalle.asp?itemjd=191> [Consulta: 15 de setiembre de 2012].

⁵⁷⁷ CASTORIADIS, C., *Figuras de los Pensable*, Buenos Aires: FCE, 2006.

⁵⁷⁸ FRIGERIO, G., POGGI, M y G. TIRAMONTI., *Las instituciones educativas. Cara y ceca*, Buenos Aires: Troquel, 1993.

Por ello, se aspira a construir un conocimiento significativo, con una visión holística, teniendo en cuenta el proceso histórico de dicha institución.

Se distinguen algunos núcleos de análisis que comprenden el diálogo intergeneracional entre docentes y adolescentes: el imaginario institucional; los enfoques de los docentes y alumnos en cuanto diálogo intergeneracional y su concepción sobre las adolescencias y la función docente. Para ello se buscará recuperar y producir datos provenientes de distintas fuentes secundarias y primarias: el Proyecto Educativo Institucional (PEI), los docentes de la unidad académica que pertenezcan al Departamento de Ciencias Humanas y Naturales (incluyendo al respectivo jefe de Departamento) y los alumnos que estén cursando el tercer año del instituto.

Las estrategias metodológicas serán llevadas a cabo a través de las siguientes actividades:

1. Para el análisis del PEI (fuente secundaria) se prevé realizar un análisis documental buscando identificar los siguientes ejes:

- Contextualización y desarrollo histórico de la escuela media.
- Enfoques conceptuales, epistemológicos y técnico-procedimentales de la enseñanza.
- Objetivos institucionales.
- Descripción del Perfil Docente.
- La formación que se aspira del alumno.

2. Se construirá un modelo de entrevista de carácter abierto (fuente primaria). Se llevarán a cabo entrevistas en profundidad, las cuales se administrarán al Jefe del Departamento de Ciencias Humanas y Naturales y a docentes del mismo.

Las entrevistas serán organizadas sobre ciertos ejes temáticos:

- Recursos didácticos-pedagógicos en el proceso enseñanza-aprendizaje en un instituto de escuela media preuniversitaria en el Área de Ciencias Sociales.
- Concepciones sobre la función docente respecto al vínculo con los alumnos adolescentes en la transmisión de los contenidos curriculares.
- Perspectivas de los adultos en tanto docentes acerca de las adolescencias.

3. Otra fuente primaria a analizar serán los encuentros con los alumnos de tercer año. Se implementarán a razón de seis encuentros, de dos horas cátedra, sobre un total de seis cursos, con metodología taller. Además se elaborará un cuestionario semiestructurado que se administrará en dichos encuentros. Los puntos a rastrear serán:

- Representaciones sobre la institución escolar y el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Modalidades de lazo con la figura docente.
- Concepciones de adolescencias y rol docente.

La selección de este conjunto de ejes temáticos será planteada inicialmente como organizadores de los encuentros y las entrevistas aunque no se restringirá a un ordenamiento rígido ni estructurado, a los fines de obtener la información que facilite la reconstrucción y análisis de los relatos.

El plan de análisis, en función del enfoque metodológico, se apoyará en un desarrollo secuencial desde las primeras búsquedas y recolección de información, apelando a establecer una articulación entre observación y análisis documental, elaboración e interpretación de los datos recogidos.

En la interpretación y construcción de la información se distinguirán los contextos y significados más relevantes de los ejes indagados con la finalidad de entrelazar las distintas unidades de información: PEI y perspectivas de los docentes y alumnos.

A modo de consideraciones finales, demarcamos entonces distintos niveles de implicación de nuestro proyecto de investigación.

A nivel sociocultural, el presente proyecto contribuirá a mejorar las relaciones intergeneracionales desde la función docente en las escuelas medias, propiciando la apertura de otros espacios de encuentro y vinculación en los escenarios educativos actuales, en un horizonte de reconstrucción del lazo social. En esta dirección, aportará a pensar la complejidad de los vínculos intergeneracionales ampliando las posibilidades de inclusión en la escuela media.

A nivel académico-disciplinar aportará a la formación Universitaria Profesional del Psicólogo y de los Profesores de Psicología, generando insumos teórico-metodológicos para la formación de futuros adscriptos y pasantes.

En tanto psicólogas, interviniendo en prácticas públicas en Educación, con este proyecto nos proponemos potenciar herramientas de análisis que contribuyan a la reflexión de los obstáculos que operan en el diálogo intergeneracional entre docentes y alumnos, resignificando la formación y función docente frente al desafío de las nuevas adolescencias.

Bibliografía

AULAGNIER, P., *La violencia de la interpretación. Del pictograma al anunciado*, Buenos Aires: Amorrortu, 1977.

BAUMAN, Z., *Modernidad Líquida*, México: Fondo de Cultura Económica, 2012.

BLEICHMAR, S., *La subjetividad en riesgo*, Buenos Aires: Topía, 2005.

CASTORIADIS, C., *Figuras de lo Pensable*, Buenos Aires: FCE, 2006.

DOLTÓ, F., *La causa de los adolescentes. El verdadero lenguaje para dialogar con los jóvenes*, Buenos Aires: Seix Barral, 1990.

FRIGERIO, G., POGGI, M. y G. TIRAMONTI., *Las instituciones educativas. Cara y ceca*, Buenos Aires: Troquel, 1993.

GALENDE, E., *De un horizonte incierto. Psicoanálisis y salud mental en la sociedad actual*, Buenos Aires: Paidós, 1997.

KORINFELD, D., "Narrativa zombi, inevitabilidad y derechos de los jóvenes. Transmisión intergeneracional y prácticas institucionales", en

<http://www.puntoseguido.com/boletin_items_detalle.asp?item_id=: 190> [Consultado 10 de setiembre de 2012].

LEVY, D., "La fascinación tecnológica", en <http://www.puntoseguido.com/boletin_items_detalle.asp?itemjd= 191> [Consulta: 15 de setiembre de 2012].

RODULFO, M. y R. RODULFO, *Clínica psicoanalíticas en niños y adolescentes. Una introducción*, Buenos Aires: Lugar, 1986.

RODULFO, R., *El psicoanálisis de nuevo. Elementos para la deconstrucción del psicoanálisis tradicional*, Buenos Aires: Eudeba, 2004.

ROTHER HORSTEIN, M. C., y colaboradores., *Adolescencias: trayectorias turbulentas*, Buenos Aires: Paidós, 2006.

SCHIFFINO, M. y otros, *100 años de vida, historia y educación técnica: Homenaje en su centenario*, Rosario: UNR, 2006.

Neurociencias y subjetividad. El por qué y el para qué de la biología humana en la formación del psicólogo

Eduardo Audisio, Pablo Martino, Sabrina Cavallaro, Roberto Frenquelli, Gustavo De Vega, Daniela Rossi, Francisco Muraca, Silvina Brunno, Gloria Bereciartua, Cristina

Ronchese y Laura Yorlano

Facultad de Psicología

Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: Departamento de Estructura Biológica del Sujeto.

Resumen

El Plan de Estudios de la Carrera de Psicología (aprobado por Resolución CD 215/96) plantea como finalidad el hecho de “formar profesionales capacitados científicamente en las distintas corrientes de pensamiento o escuelas de psicología, fundantes de concepciones del sujeto, con ubicación histórica y epistemológica para la intervención psicológica en relación con las distintas situaciones o conflictos del sujeto en los ámbitos de su vida y la investigación de los procesos psicológicos del sujeto en situación”. En el mismo plan, al analizar el perfil profesional del Psicólogo, se afirma que la formación en las diferentes corrientes de pensamiento o escuelas de la psicología, debe lograrse con sustento filosófico, antropológico, biológico, social y en ciencias del lenguaje. Esta necesidad de una formación interdisciplinaria, que incluye la biología humana, constituye el principal fundamento para la incorporación del Área Biológica dentro del currículum de la Carrera de Psicología. El Departamento de Estructura Biológica del Sujeto está conformado por cuatro asignaturas que forman parte del Ciclo Básico del Plan de Estudios, a saber: Estructura Biológica del Sujeto I, Estructura Biológica del Sujeto II, Psicobiología y Psicología y Psicopatología del Lenguaje. A partir de los requerimientos de la reciente evaluación de CONEAU en cuanto al funcionamiento de los Departamentos hemos diseñado un cuestionario, a modo de encuesta, para conocer la opinión de todos los docentes y ayudantes alumnos que integran dicha unidad académica. El presente trabajo tiene por objetivo presentar los resultados obtenidos del análisis cualitativo (reuniones en las que se definieron las categorías de análisis) y cuantitativo (Programa estadístico Epi-Info). El cuestionario fue respondido por cuarenta y cinco (45) docentes (diez (10) Profesores, diecinueve (19) JTP, once (11) Ayudantes Alumnos y cinco (5) Adscriptos). Considerando a los graduados universitarios, veintitrés (23) son Psicólogos/as y once (11) tienen otras formaciones de grado. Un 65% de los encuestados valoraron como *Buena* la integración entre las asignaturas del Departamento, y un 61% como *Regular* la vinculación académica con otras materias de la Carrera. A partir del análisis cualitativo y cuantitativo de las respuestas a una pregunta abierta, se pudo establecer que los ejes conceptuales considerados relevantes para contribuir a la mayor integración intra-departamental fueron: neurociencias y subjetividad, emoción y procesos cognitivos, psicología del desarrollo, psicopatología, y perspectivas epistemológicas. Además, las asignaturas más mencionadas como propicias para establecer vinculaciones académicas fueron: Psicología Clínica I y II, Trabajos de Campo, Estructura Psicológica Individual del Sujeto I, II y III, Psicología Educativa I y II, Residencias, y Desarrollos Psicológicos Contemporáneos. Se espera que estos resultados permitan una instancia de reflexión acerca del funcionamiento del Departamento de Estructura Biológica del Sujeto respecto de la integración actual entre las asignaturas que lo constituyen. Además, se consideran los temas que podrían establecerse

como ejes conceptuales para contribuir a la integración de dichas materias, y de aquellos otros que podrían ser relevantes para la vinculación con otras asignaturas de la Carrera. En definitiva, el propósito de este trabajo es contribuir, desde una perspectiva interdisciplinaria, a la formación profesional del futuro Psicólogo.

Palabras clave: interdisciplina - biología humana - neurociencias - subjetividad - formación del psicólogo

Introducción

El *Plan de Estudios de la Carrera de Psicología* (aprobado por Resolución CD 215/96) plantea la finalidad de “formar profesionales capacitados científicamente en las distintas corrientes de pensamiento o escuelas de psicología, fundantes de concepciones del sujeto, con ubicación histórica y epistemológica para la intervención psicológica en relación con las distintas situaciones o conflictos del sujeto en los ámbitos de su vida y la investigación de los procesos psicológicos del sujeto en situación”. En el mismo plan, al analizar el perfil profesional del Psicólogo, se afirma que, la formación en las diferentes corrientes de pensamiento o escuelas de la psicología, debe lograrse con sustento filosófico, antropológico, biológico, social y en ciencias del lenguaje.

Así también, en el marco de la *Ley Nacional de Salud Mental* (Ley N° 26.657, Artículo 3), “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”. En tanto, en el Artículo 13 se considera que “los profesionales con título de grado están en igualdad de condiciones para ocupar los cargos de conducción y gestión de los servicios y las instituciones, debiendo valorarse su idoneidad para el cargo y su capacidad para integrar los diferentes saberes que atraviesan el campo de la salud mental. Todos los trabajadores integrantes de los equipos asistenciales tienen derecho a la capacitación permanente y a la protección de su salud integral, para lo cual se deben desarrollar políticas específicas.

Esta necesidad de una formación interdisciplinaria, que incluye la biología, constituye el principal fundamento para la incorporación del Área Biológica dentro del *currículum* de la Carrera de Psicología. En este punto, el Departamento de Estructura Biológica del Sujeto está conformado por cuatro asignaturas que forman parte del Ciclo Básico del Plan de Estudios, a saber, Estructura Biológica del Sujeto I, Estructura Biológica del Sujeto II, Psicobiología y Psicología y Psicopatología del Lenguaje.

La asignatura *Estructura Biológica del Sujeto I* (E.B.S.I) es la primera de las disciplinas biológicas que los alumnos cursan en la carrera, por lo tanto, debe abocarse al desarrollo de los principios biológicos generales. Su recorrido temático transita por el estudio de las biomoléculas, células, formas de comunicación intercelular, integración y regulación en el organismo humano, transmisión y expresión de la información genética, desarrollo del organismo humano, poblaciones humanas y su integración en el medio ambiente. Además la evolución biológica constituye un principio unificador en los estudios de la disciplina. De este modo, la asignatura mencionada, permite brindar elementos necesarios para que, en las otras disciplinas del Área, los estudiantes puedan emprender el estudio de la neuroanatomía

y la neurofisiología, de las alteraciones de la salud humana con manifestaciones biológicas y psicológicas, y de las bases biológicas del lenguaje (Programa E.B.S. I, 2013).

Al acceder al nivel de integración fisiológico, ya en el curso inmediato superior, sostenemos que, en el entendimiento de que la función es un medio para el logro de un fin, y que los seres vivos –dotados o no de sistema nervioso– persiguen la finalidad de conservar su información estructura, es que puede entenderse a lo psicológico como una adquisición emergente en la deriva evolutiva. Curiosa adquisición que, por su complejidad incomparable, proyecta al hombre a la paradoja de verse con excelsos rendimientos al par que a desventuras y profundos malestares. El cerebro humano, en la intimidad de su rica conectividad, es el asiento de dichas *performances*, que superan e incluyen otros niveles, como el social y el biológico. La supremacía de lo psíquico nace entre estos dos brazos. Brazos que reclaman primacía. Supremacía y Primacía, un par de opuestos que, antagónicos al par de cooperativos, componen el basamento de una visión antropológica interdisciplinar. *Estructura Biológica del Sujeto II* tiene profundas intersecciones con todas las asignaturas de la carrera, sean del ciclo básico o clínico, aportando conocimientos fundamentales para la formación del futuro psicólogo/a (Programa E.B.S. II, 2013).

La asignatura *Psicobiología* representa el último nivel del Área Biológica junto con *Psicología y Psicopatología del Lenguaje*. La propuesta curricular de Psicobiología abarca entre otros contenidos: el Enfoque Biopsicosocial del Sujeto, Emoción, Estrés y Enfermedades, Emoción e Inteligencia, Nosografía, Nociones Generales de Semiología, Psicopatología, Trastornos Afectivos, Trastornos Esquizofrénicos, Nutrición y Sueño, Trastornos Convulsivos y Trastornos Producidos por Consumo y Abuso de Psicotrópicos. Mediante este recorrido curricular se pretende estimular al alumno al trabajo interdisciplinario en el área de la salud, abogando por el conocimiento conceptual, fenomenológico y terminológico de las patologías, tal como se presentan en la práctica profesional. Así también, se desarrollan nociones de Psicofarmacología aplicada a las alteraciones abordadas, que no tienen otra pretensión que acercar a futuros profesionales psicólogos una breve síntesis de las herramientas farmacológicas que se usan corrientemente en esas alteraciones mentales y en especial los efectos adversos que producen según su uso (Programa Psicobiología, 2013).

Finalmente, en *Psicología y Psicopatología del Lenguaje* (P.P.L.) se parte de considerar el lenguaje como una función cerebral superior, específicamente humana y probablemente una de las más complejas. A través del lenguaje, mediante el uso de significantes o símbolos arbitrarios podemos expresar, compartir nuestras ideas, conceptos, creencias, sentimientos, deseos, etc., acerca de nosotros mismos, de los demás y del mundo que nos rodea. Pero el lenguaje no sólo consiste en la mera traducción de “contenidos del pensamiento” a un código lingüístico (oral, gestual o gráfico) sino que está directamente implicado en la propia construcción del conocimiento y en la constitución subjetiva. Se aborda el lenguaje como un largo proceso de construcción que un ser humano produce en relación con otro, en el que intervienen, además, procesos neurofisiológicos, afectivos, cognitivos y sociales. Al igual que ocurre con *Psicobiología*, esta asignatura se ocupa del estudio de la psicopatología del lenguaje en el niño y en el adulto, los trastornos del habla y de la voz (Programa de P.P.L., 2013).

Ahora bien, a partir de los requerimientos y las recomendaciones formuladas por el *Comité de Pares Evaluadores de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria* –CONEAU Convocatoria 2011– respecto de implementar estrategias que permitan una mayor comunicación entre las asignaturas que integran cada uno de los Departamentos y entre los Departamentos, hemos diseñado una encuesta para conocer la opinión de todos los docentes y ayudantes alumnos que integran dicha unidad académica.

Con este trabajo nos proponemos indagar acerca de las concepciones y opiniones de los encuestados. Se espera que los resultados de la consulta permitan una instancia de reflexión en razón del funcionamiento del *Departamento de Estructura Biológica del Sujeto*, esto es, de la integración actual entre las asignaturas que lo constituyen y de los temas que podrían establecerse como ejes conceptuales para contribuir a la integración de dichas asignaturas de la Carrera, a los fines de contribuir, desde una perspectiva interdisciplinaria, en la formación del futuro Psicólogo.

Metodología

El instrumento utilizado para recolectar la información fue un cuestionario elaborado especialmente para este trabajo y constituido por siete preguntas, cerradas y abiertas. En la primera se indagaba acerca del cargo docente del encuestado y en la segunda sobre su formación universitaria de grado. Las dos preguntas siguientes se ocupaban de la interrelación de las asignaturas que constituyen el Departamento, en una se pedía la valoración sobre el grado actual de vinculación y en otra se solicitaba que se detallaran temas propicios para establecer esas conexiones.⁵⁷⁹ Por último, en las tres restantes se trataba la relación de las asignaturas del Departamento con otras materias de la Carrera. En este caso, se solicitaba una valoración de la actual vinculación; luego, que se señalaran las asignaturas más indicadas para establecer interacciones⁵⁸⁰; por último, se requerían temas que se consideraran adecuados para este objetivo⁵⁸¹.

El cuestionario fue distribuido entre los docentes del Departamento, comprendiendo a Profesores, Jefes de Trabajos Prácticos, Adscriptos y Ayudantes Alumnos.

El análisis de las respuestas a las preguntas cerradas se realizó utilizando el *Programa Epi Info*. Las respuestas a las preguntas abiertas, referidas a los temas propuestos para establecer interrelaciones, se analizaron cualitativamente en reuniones realizadas por los autores, con el propósito de categorizarlas y luego analizarlas cuantitativamente.

Resultados

Respondieron el cuestionario 45 docentes: 10 Profesores, 19 Jefes de Trabajos Prácticos, 5 Adscriptos y 11 Ayudantes Alumnos. De los 34 con título universitario, 23 son Psicólogos/as y 11 tienen otras formaciones de grado. En este último grupo se encuentran graduados en las siguientes disciplinas: Fonoaudiología, Medicina, Bioquímica, Ciencias Biológicas y Química.

⁵⁷⁹ En ambos casos se requerían cinco temas en orden decreciente de importancia.

⁵⁸⁰ Cinco asignaturas en orden decreciente de importancia.

⁵⁸¹ Cinco temas en orden decreciente de importancia.

Con respecto a la integración actual entre las asignaturas que constituyen el Departamento, los docentes la consideraron “Buena”⁵⁸² en un 65,1% de los casos. Por su parte, los temas indicados por los docentes como posibles ejes integradores de las asignaturas del Departamento fueron organizados en las siguientes categorías –en cada una de éstas se indican las temáticas que incluyen:

- *Neurociencias y subjetividad*: Estructura del Sistema Nervioso; Neuroplasticidad; Neurociencias y subjetividad; Interdisciplina; Avances en Neurofisiología; Neurociencias y Psicoanálisis, Genética del Sistema Nervioso.
- *Emoción y procesos cognitivos*: Funciones Cerebrales Superiores; Procesos Psicológicos Básicos; Emoción; Aprendizaje.
- *Psicología del Desarrollo*: Etapas de la vida; Adolescencia; Vejez; Apego; Sexualidad; Estimulación Temprana.
- *Psicopatología*: Demencias; Bulimia y Anorexia; Psicósomática; Adicciones; Discapacidad; Psiconeuroendocrinoinmunología; Estrés; Psicofarmacología.
- *Enfoque interdisciplinario*: Perspectiva bio-psico-social; Redes neuronales y redes sociales; Adaptabilidad; Perspectiva evolutiva; Ecología.

El análisis cuantitativo de todos los temas seleccionados por los encuestados se muestra en el *cuadro 1*. Si se analizan los indicados en primer término por cada encuestado, la categoría *Neurociencia y Subjetividad* fue la más señalada con el 41,9%.

Categoría temática	Nº de elecciones	Porcentaje
Neurociencia y subjetividad	50	28,7
Psicopatología	43	24,7
Psicología del desarrollo	34	19,6
Emoción y procesos cognitivos	26	14,9
Enfoque interdisciplinario	21	12,1

Cuadro 1. Temas elegidos por los docentes del Departamento de Estructura Biológica del Sujeto como los más propicios para establecer relaciones entre las cátedras de dicha unidad académica. Se indica la cantidad de veces que cada categoría fue elegida por los docentes encuestados, expresada en valor absoluto y en porcentaje.

Al manifestar cómo consideraban a la vinculación académica actual de las asignaturas que integran el Departamento con otras materias de la Carrera, los docentes consultados la calificaron como “Regular”⁵⁸³ en un 62,2%.

En el *cuadro 2* se muestran los resultados con respecto a todas las asignaturas de otras áreas que fueron mencionadas como las más propicias para establecer interrelaciones académicas. Si se consideran las materias indicadas en primer término se destacan las siguientes: Estructura Psicológica Individual del Sujeto (30,0%), Psicología Clínica (22,5%) y Trabajo de Campo (22,5%). Cabe señalar que bajo cada una de estas denominaciones se consideran a las distintas asignaturas que llevan esa designación.

⁵⁸² Escala: Muy Buena-Buena-Regular-Mala.

⁵⁸³ Escala: Muy buena-Buena-Regular-Mala.

Asignaturas	Nº de elecciones	Porcentaje
Psicología Clínica	35	21,6
Trabajo de Campo	31	19,1
Estructura Psicológica Individual del Sujeto	25	15,4
Psicología Educativa	20	12,3
Residencia	16	9,9
Desarrollos Psicológicos Contemporáneos	9	5,6
Lingüística	7	4,3
Metodología de la Investigación en Psicología	5	3,7
Estructura Psicológica Social del Sujeto	4	3,1
Epistemología	3	2,5
Psicología	2	1,3
Desarrollo Histórico Epistemológico	1	0,6
Seminarios	1	0,6

Cuadro 2. Asignaturas de la Carrera de Psicología, pertenecientes a otros departamentos, elegidas por los docentes del Departamento de Estructura Biológica del Sujeto como más propicias para establecer interrelaciones. Se indica la cantidad de veces que cada asignatura fue elegida por los docentes encuestados, expresada en valor absoluto y en porcentaje. Las denominaciones de las asignaturas utilizadas comprenden a todas las materias que llevan esa designación.

Finalmente, se analizaron los temas seleccionados por los docentes para establecer vinculaciones con asignaturas de otros departamentos de la Carrera. Las categorías utilizadas para este análisis fueron las mismas que para las respuestas sobre los temas de integración intradepartamental, y los resultados se muestran en el **cuadro 3**. Si se consideran los temas indicados en primer término por cada uno de los encuestados, las dos categorías con más menciones fueron: *Psicopatología* (38,9%) y *Neurociencia y subjetividad* (33,3%).

Categoría temática	Nº de elecciones	Porcentaje
Psicopatología	61	42,3
Emoción y procesos cognitivos	24	16,7
Psicología del desarrollo	24	16,7
Neurociencia y subjetividad	21	14,6
Enfoque interdisciplinario	14	9,7

Cuadro 3. Temas elegidos por los docentes del Departamento de Estructura Biológica del Sujeto como los más propicios para establecer vinculaciones con otras asignaturas de la Carrera. Se indica la cantidad de veces que cada categoría fue elegida por los docentes encuestados, expresada en valor absoluto y en porcentaje.

Conclusiones

Los integrantes del Departamento de Estructura Biológica del Sujeto que respondieron la encuesta son representativos de los diversos cargos (Profesores, Jefes de Trabajos Prácticos, Adscriptos y Ayudantes Alumnos) y de las diversas formaciones universitarias (Psicología, Medicina, Fonoaudiología, Bioquímica, Ciencias Biológicas y Química) de los miembros de dicha unidad académica. Cabe destacar la composición multidisciplinaria del cuerpo docente de la misma.

A través del relevamiento de las opiniones se ha podido obtener un diagnóstico del estado de integración actual entre las disciplinas que lo componen, la que fue considerada como

“Buena”. Asimismo, se establecieron una serie de ejes conceptuales que podrían contribuir en un futuro cercano a fortalecer dicha integración y favorecer de este modo a una mayor coherencia interna en el funcionamiento del departamento. Vale destacar que los ejes a considerar son los siguientes: *Neurociencias y Subjetividad, Emoción y Procesos Cognitivos, Psicología del Desarrollo, Psicopatología y Enfoque Interdisciplinario*.

En segundo lugar se ha tratado de identificar cómo evalúan el estado de vinculación entre las asignaturas que forman parte del Departamento y aquellas que no pertenecen al mismo, siendo considerada dicha relación como “Regular”. Intentando describir de qué forma los integrantes del departamento piensan esta relación, se pidió que señalaran las asignaturas con las que se podrían establecer posibles vinculaciones. Fueron muchas las elegidas, siendo lo destacable que, en la mayoría de casos, las respuestas apuntaron a materias en las que se trabajan cuestiones de abordaje clínico psicológico. A partir de esta información será posible ahondar esfuerzos y desarrollar estrategias que promuevan la consolidación y profundización de los lazos vinculantes con mencionadas disciplinas.

Si se comparan los porcentajes de los temas elegidos para establecer vinculaciones entre las asignaturas del Departamento (*cuadro 1*) con aquellos seleccionados para las relaciones interdepartamentales (*cuadro 3*), se puede observar una diferencia destacable. En el primero de los casos, las elecciones se reparten entre las cinco categorías con una cierta supremacía de *Neurociencia y subjetividad* (28,7%), seguido por *Psicopatología* (24,7%). En cambio, para los temas determinados para la interacción con asignaturas de otros departamentos la categoría *Psicopatología* se diferenció claramente del resto, siendo señalada en un 42,3 % de los casos. Este resultado sería coincidente con la elección de asignaturas antes mencionada, donde también predomina la orientación hacia la clínica.

A modo de cierre, el presente trabajo ha significado una experiencia enriquecedora, constituyendo un antecedente y aliciente para la realización de futuras actividades departamentales, en las que se pueda establecer relaciones más cercanas entre los Departamentos que conforman la Carrera de Psicología.

Bibliografía

Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657. Promulgada el 2 de diciembre de 2010. Publicada en el Boletín Oficial el 3 de diciembre de 2010.

Plan de Estudios de la Carrera de Psicología. Resolución CS 215/96.

Programa 2013 de Estructura Biológica del Sujeto I. Secretaría Académica. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario.

Programa 2013 de Estructura Biológica del Sujeto II. Secretaría Académica. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario.

Programa 2013 de Psicobiología. Secretaría Académica. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario.

Programa 2013 de Psicología y Psicopatología del Lenguaje. Secretaría Académica. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario.

Reglamento de Departamentos de la Facultad de Psicología. Resolución CD 098/96.
Secretaría Académica. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario.

¿Cómo entrenar funciones cognitivas a través de juegos digitales?

Una experiencia de investigación y transferencia con perspectiva neurocientífica

Mauricio Cervigni, Guillermo Alfonso, Pablo Martino, Florencia Stelzer, Cecilia Mazzoni, Amparo Aragón, María Paola Acosta, Julia Marchetti y María del Rosario Sguerzo

Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: Centro de Investigaciones en Neurociencias de Rosario (CINR)

Resumen

El presente trabajo describe una propuesta de intervención a través de juegos digitales para potenciar funciones cognitivas (flexibilidad y planificación) en adolescentes de una escuela pública de Rosario con orientación técnica. El objetivo del mismo es presentar de manera sencilla y pormenorizada el diseño seleccionado y el tipo de metodología a utilizar. Para tal fin, se detallarán las diferentes fases de investigación y estimulación contempladas (1- consentimientos informados; 2- medición de variables antropométricas y sociodemográficas; 3- pruebas de inteligencia; 4- evaluación neuropsicológicas pre y post, y 5-estimulación neurocognitiva), así como los fundamentos neurocientíficos que las sustentan, los instrumentos a utilizar y las características técnicas de los mismos. Finalmente, se proyectarán posibles resultados, así como algunos parámetros a tener en cuenta para la correcta utilización de los mismos en programas de mayor alcance.

Palabras clave: estimulación - entrenamiento - juegos digitales - intervención

Esclarecimiento de la relación entre el *principio de placer* y el *principio de constancia* mediante un abordaje conexionista

Mariano Bruno y Adrián Campanaro

Facultad de Psicología

Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: Grupo de investigación interdisciplinaria en ciencias cognitivas y psicoanálisis - CONICET

Resumen

El presente trabajo busca establecer una aproximación a la teoría de redes conexionistas, particularmente a las redes recurrentes, especializadas en minimizar una hipotética función de energía, con el fin de dar luz a la relación que existe entre los dos grandes principios de descarga que dominan, dentro de la obra freudiana, la vida anímica, es decir, el *principio de constancia* y el *principio de placer*.

En una primera instancia se hará una reseña teórica sobre ambos principios con el objeto de establecer, desde la propia teoría freudiana, características y relaciones mutuas.

Posteriormente, se realizará una breve introducción del enfoque conexionista o neurocomputacional para establecer las bases que permiten introducir el tipo de modelo conexionista con el que vamos a trabajar. Luego de describir detalladamente el funcionamiento del modelo, veremos qué es lo que se entiende por función de energía o armonía.

Finalmente, mediante las *redes recurrentes* se buscará aclarar la relación que existe entre el *principio de constancia* y el *principio de placer*.

Palabras clave: principio de constancia - principio de placer - función de armonía - redes recurrentes - conexionismo.

Relaciones entre la memoria de trabajo y el cálculo aritmético en niños. Una revisión de la literatura

Florencia Stelzer, Mauricio Cervigni, Cecilia Mazzoni y Pablo Martino
Facultad de Psicología
Universidad Nacional de Rosario

Grupo de Investigación: Centro de Investigaciones en Neurociencias de Rosario (CINR).
Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET).

Resumen

La memoria de trabajo constituye un constructo cognitivo asociado a la capacidad de retener información en la mente y manipularla por breves periodos temporales. Si bien existen diversos modelos cognitivos de dicha habilidad, el modelo de Baddeley y Hitch es uno de los modelos que en la actualidad goza de mayor aceptación. El modelo inicialmente propuesto por estos autores implica tres componentes: por un lado, dos sistemas esclavos – el bucle fonológico y la agenda viso-espacial– y por otro, un sistema ejecutivo central. Los sistemas esclavos son responsables de la retención de información de diferente naturaleza, mientras que el ejecutivo central es el encargado de la manipulación y actualización de la información en la mente. Distintos estudios han vinculado la capacidad de memoria de trabajo con el desempeño de los sujetos en tareas de cálculo aritmético. No obstante, en la actualidad no está claro el modo en que los diferentes componentes implicados en la memoria de trabajo se vinculan con distintas habilidades requeridas en el cálculo aritmético. El objetivo de este trabajo es realizar una revisión de las relaciones halladas entre la memoria de trabajo y las habilidades de cálculo aritmético en niños cursantes del nivel educativo primario. Dado que las habilidades procedimentales implicadas en el cálculo y el acceso automatizado de hechos matemáticos simples varían a lo largo del desarrollo, la relación entre la memoria de trabajo y el cálculo aritmético no sería constante a lo largo del mismo. Se discuten las implicaciones de esta variabilidad en el diseño de estrategias de pesquisaje, prevención e intervención sobre dificultades en el cálculo aritmético.

Palabras clave: cálculo aritmético - memoria de trabajo - niños - intervenciones

Introducción

Desde el paradigma cognitivo se ha planteado que la capacidad de cálculo aritmético depende de un conjunto diverso de habilidades numéricas y no numéricas. Entre las habilidades numéricas han sido consideradas la capacidad de procesamiento numérico y de cálculo. La primera de éstas implica la capacidad de comprensión y producción de representaciones numéricas analógicas y simbólicas, mientras que el procesamiento del cálculo implica (a) el conocimiento conceptual de símbolos operacionales (+; -) o las palabras que los representan (más; menos), (b) la capacidad de recuperar hechos matemáticos básicos (ej: tablas de multiplicar) y (c) el conocimiento de las reglas procedimentales implicadas en diferentes procesos de cálculo (por ejemplo: para sumar dos números multidígitos, comenzar por aquellos ubicados en la columna de la derecha, si el resultado de la suma es inferior a 9 colocar el mismo en la parte inferior de dicha columna y continuar el proceso de suma en la columna siguiente, en caso contrario, trasladar las

unidades excedentes a la columna contigua de la izquierda, para incluirla en la suma, y así continuar). Por otro lado, dentro de las habilidades no numéricas han sido consideradas la velocidad de procesamiento, la memoria de trabajo, la atención y la inhibición.

Si bien diferentes estudios han observado una relación entre la capacidad de cálculo aritmético y los procesos y sistemas cognitivos antes mencionados, en la actualidad no es claro de qué modo cada uno de estos se encuentra implicado en diferentes operaciones de cálculo aritmético (suma, resta, multiplicación, división) en distintas etapas del desarrollo. Asimismo, en el presente no es claramente comprendido de qué modo los diferentes procesos y habilidades cognitivas mencionadas permiten discriminar a niños con y sin dificultades en el cálculo a lo largo del desarrollo.

El objetivo de este trabajo es contribuir a la comprensión de la relación entre el cálculo aritmético y la memoria de trabajo en niños cursantes de la escolaridad primaria. Para esto se realizará una revisión de la literatura, comparando los diseños y resultados entre diferentes trabajos. Dado que en la actualidad coexisten diferentes modelos cognitivos de la memoria de trabajo, en primer lugar se realizará una breve revisión de los mismos. Por otro lado, considerando que gran parte de los trabajos en niños que vinculan la memoria de trabajo con el desempeño en cálculo aritmético, han sido desarrollados comparando el desempeño en memoria de trabajo en muestras de niños con y sin discalculia, se definirá brevemente esta entidad así como algunos de los criterios diagnósticos utilizados en la identificación de la misma.

Modelos cognitivos de la memoria de trabajo

En la actualidad coexisten diferentes modelos de la memoria de trabajo, los cuales se diferencian en función de la estructura de componentes postulados para esta función. El modelo originalmente propuesto por Baddeley y Hitch en 1974⁵⁸⁴ considera que este constructo está integrado por dos sistemas esclavos –el bucle fonológico y la agenda visoespacial– y un ejecutivo central. Los sistemas esclavos almacenan a corto plazo información de carácter fonológico o visoespacial, permitiendo la mantención activa de la misma a través del proceso de repetición sub-vocal en el caso del bucle fonológico, y de la manipulación de la misma en la agenda visoespacial.⁵⁸⁵ Finalmente, el ejecutivo central está involucrado en la supervisión de los sistemas esclavos, hallándose asociado al mismo los procesos de focalización atencional y alternancia.

Por otro lado, Kane y Engle⁵⁸⁶ consideran que la memoria de trabajo constituye una habilidad de dominio general, que engloba a procesos de dominio específico involucrados en la retención de información de carácter verbal o visoespacial. Estos investigadores definen a la memoria de trabajo como la habilidad para (a) retener información activa en la

⁵⁸⁴ BADDELEY, A. D., & G. J. HITCH, “Working memory”, in G. H. BOWER (Ed.), *The psychology of learning and motivation*, New York: Academic Press, 1974, pp. 47–90.

⁵⁸⁵ LOGIE, R.H. “The functional organisation and the capacity limits of working memory”, in *Current Direction in Psychological Science*, 20, 2011, pp. 240–45.

⁵⁸⁶ Cfr. KANE, M.J., & R.W. ENGLE, “Working-memory capacity, proactive interference, and divided attention: limits on long-term memory retrieval”, in *Journal of Experimental Psychology*, 26, 2000, pp. 336–58. KANE, M.J., & R.W. ENGLE, “The role of prefrontal cortex in working-memory capacity, executive attention, and general fluid intelligence: an individual-differences perspective”, in *Psychonomic Bulletin & Review*, 9, 2002, pp. 637–71.

mente e (b) inhibir elementos que interfieren en la recuperación de la misma (Kane & Engle 2000, 2002). La inhibición de elementos distractores estaría a cargo de un sistema de atención ejecutivo equivalente al ejecutivo central propuesto por Baddeley.

Desde una perspectiva teórica similar, Nelson Cowan y otros investigadores⁵⁸⁷ consideran que la memoria de trabajo se encuentra organizada en distintos componentes responsables del almacenamiento y procesamiento de la información. Estos autores distinguen entre un componente de capacidad limitada, designado foco de atención o amplitud de atención, y un componente de control atencional, el cual controla el procesamiento de la información en condiciones de interferencia. En este modelo los términos amplitud atencional y control atencional pueden ser considerados constructos teóricos, los cuales pueden ser asociados a diferentes operaciones cognitivas elementales. A nivel operativo, la amplitud atencional hace referencia al número de elementos individuales o agrupaciones de estos que pueden ser retenidos activamente en la mente por breves periodos temporales. Por otro lado, el control atencional puede ser vinculado a las operaciones de inhibición cognitiva e inhibición perceptiva, dependiendo del paradigma de evaluación utilizado.

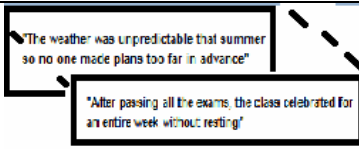
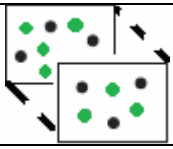
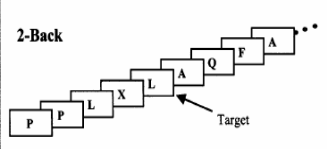
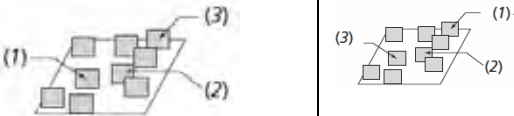
Las operaciones cognitivas hacen referencia a los procesos cognitivos elementales implicados en distintos constructos teóricos. La memoria de trabajo constituye un constructo al cual han sido vinculadas diferentes operaciones tales como la retención, manipulación de la información y operaciones implicadas en el control de interferencias (inhibición cognitiva y perceptiva). Se entiende por *retención de información* a la capacidad de sostener representaciones mentales activas en la mente. La operación *manipulación* hace referencia a la capacidad de reordenar mentalmente un conjunto de elementos. La *inhibición perceptiva* es definida como la capacidad de focalizar la atención sobre un estímulo perceptivo a expensas de otros distractores, operación que ha sido designada por algunos autores como *atención selectiva* o *focalizada* (Diamond, 2013). Por otro lado, la *inhibición cognitiva* o de borrado puede ser definida como la capacidad de suprimir una representación mental prepotente.

En la tabla 1 se presentan diferentes procedimientos paradigmáticos empleados en la evaluación de la memoria de trabajo, detallando las operaciones cognitivas que intervienen en su realización.

⁵⁸⁷ COWAN, N., ELLIOTT, E. M., SAULTS, S., MOREY, C.C., MATTOX, S., HISMJATULLINA, A., & A. R. CONWAY, "On the Capacity of Attention: Its Estimation and Its Role in Working Memory and Cognitive Aptitudes", in *Cogn Psychol.*, 51(1), 2005, pp. 42–100.

Tabla 1

Ejemplos de tareas paradigmáticas utilizadas en la evaluación de la memoria de trabajo

Tarea	Operaciones cognitivas	Descripción general	Ejemplo de estímulos	Respuesta esperada
Expansión de dígitos hacia atrás	Retención y manipulación de la información	El participante debe repetir los dígitos en un orden serial inverso al escuchado	8 – 5 – 3	“3 – 5 – 8”
Expansión de lectura	Retención de información, inhibición cognitiva	El participante debe leer un conjunto de oraciones, indicando la última palabra de cada una de las mismas		“”Resting; advance”
Expansión de conteo	Retención de información, inhibición perceptiva	Se debe indicar el número de puntos verdes que integran una serie de láminas		“3, 4”
Paradigma n-back	Retención de información, inhibición cognitiva	Se solicita indicar si la letra señalada como blanco es idéntica o diversa de la letra presentada n-presentaciones atrás		2-back=idéntica
Bloques de Corsi	Retención y manipulación de información viso-espacial	Los cuadrados cambian en un orden serial de modo creciente, se deben señalar los mismos en orden inverso al visualizado		

Discalculia

La discalculia constituye un trastorno del aprendizaje que se caracteriza por una dificultad para incorporar y recordar datos numéricos y aritméticos,⁵⁸⁸ realizar operaciones de cálculo y crear estrategias para la solución de problemas.⁵⁸⁹ Los niños con este trastorno pueden presentar dificultades en el entendimiento de conceptos numéricos simples, falta de una comprensión intuitiva de los números, y tienen problemas en el aprendizaje de números y procedimientos numéricos. En la literatura se han utilizados diferentes términos para referirse a este trastorno, tales como *incapacidad para aprender aritmética*,⁵⁹⁰ *dificultades aritméticas específicas*,⁵⁹¹ *discapacidad matemática*,⁵⁹² *dificultades matemáticas*⁵⁹³ o

⁵⁸⁸ Cfr. GEARY, D. C., HOARD, M. K., & D. H. BAILEY, “How SLD manifests in mathematics”, in D. P. FLANAGAN, & V. C. ALFONSO (Eds.), *Essentials of specific learning disability identification*, Hoboken, NJ: Wiley, 2011, pp. 43-64. Y también: ROSSELLI, M., MATUTE, E., PINTO, N., & A. ARDILA, “Memory abilities in children with subtypes of dyscalculia”, in *Developmental Neuropsychology*, 30, 2006, pp. 801-818.

⁵⁸⁹ LANDERL, K., BEVAN, A., & B. BUTTERWORTH, “Developmental dyscalculia and basic numerical capacities: A study of 8-9-year-old students”, in *Cognition*, 93, 2004, pp. 99-125.

⁵⁹⁰ KOONTZ, K. L., & D. B. BERCH, “Identifying simple numerical stimuli: Processing inefficiencies exhibited by arithmetic learning disabled children”, in *Mathematical Cognition*, 2, 1996, pp. 1-23.

⁵⁹¹ LEWIS, C., HITCH, G. J., & P. WALKER, “The prevalence of specific arithmetic difficulties and specific reading difficulties in 9- to 10-year-old boys and girls”, in *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1994, pp. 283-292.

⁵⁹² GEARY, D. C., “Mathematical disabilities: Cognitive, neuropsychological and genetic components”, in *Psychological Bulletin*, 114, 1993, pp. 345-362.

simplemente *discalculia*. Según el DSM-IV⁵⁹⁴ se considera que un niño presenta discalculia cuando manifiesta un rendimiento por debajo de dos desviaciones estándar de lo esperado para su edad en pruebas matemáticas, presenta dificultades en este dominio que interfieren con su desempeño académico, y tales dificultades no pueden ser explicadas por un déficit sensorial.

Relaciones entre la memoria de trabajo verbal y el cálculo aritmético en niños con dificultades en el cálculo

Distintas investigaciones han señalado que los niños con dificultades en el cálculo presentan un desempeño inferior en memoria de trabajo verbal cuando es controlada la influencia conjunta de otras variables tales como el CI, la velocidad de procesamiento, y la memoria a corto plazo.⁵⁹⁵ No obstante, los instrumentos utilizados en la evaluación de este constructo requieren de diversas operaciones, no siendo uniformes entre sí respecto de los procesos elementales implicados en su realización (ver tabla I). Asimismo, algunos trabajos de revisión contemporáneos han señalado que el tipo de estímulo presentado, afecta la relación observada entre la memoria de trabajo verbal y las competencias matemáticas. Puntualmente, se ha hallado que la utilización de estímulos numéricos *versus* palabras o letras genera variaciones en las relaciones observadas. Las tareas más utilizadas que implican un estímulo numérico son la tarea de expansión de dígitos hacia atrás y la tarea de expansión de conteo. Por otro lado, ejemplos de pruebas que implican un estímulo verbal serían las tareas de expansión de letras y palabras hacia atrás, y la tarea de expansión de lectura. Tanto las pruebas numéricas como no numéricas requieren retener y trabajar sobre información sostenida en la memoria por breves periodos temporales. Conforme al modelo de Baddeley, esta información sería almacenada y codificada en un formato fonológico, por la cual la utilización de un tipo de estímulo u otro (numérico o verbal) no debería generar variaciones en las relaciones observadas. No obstante, en investigaciones en las que se ha analizado por separado la relación entre las medidas de memoria de trabajo verbal numérica y no numérica, con el desempeño en matemática, se halló que sólo las primeras permitían discriminar entre los niños con y sin dificultades en matemáticas.⁵⁹⁶

Asimismo, en estudios en los cuales se utilizó únicamente tareas no numéricas que demandan diferentes operaciones cognitivas, tales como la tarea expansión de lectura, no se han observado diferencias consistentes entre niños con y sin dificultades en matemáticas.⁵⁹⁷

⁵⁹³ JORDAN, C. N., KAPLAN, D., & B. HANICH, "Achievement growth in children with learning difficulties in mathematics: Findings of a two-year longitudinal study", in *Journal of Educational Psychology*, 94, 2002, pp. 586-597.

⁵⁹⁴ AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (text rev.), Washington, DC: Author, 2000.

⁵⁹⁵ SWANSON, H. L., & O. JERMAN, "Math disabilities: A selective meta-analysis of the literature", in *Review of Educational Research*, 76, 2006, pp. 249-274.

⁵⁹⁶ Cfr. PASSOLUNGI, M. C., & C. CORNOLDI, "Working memory failures in children with arithmetical difficulties", in *Child Neuropsychology*, 14, 2008, pp. 387-400. PASSOLUNGI, M. C., & L. S. SIEGEL, "Short-term memory, working memory, and inhibitory control in children with difficulties in arithmetic problem solving", in *Journal of Experimental Child Psychology*, 80, 2001, pp. 44-57. PASSOLUNGI, M. C., & L. S. SIEGEL, "Working memory and access to numerical information in children with disability in mathematics", in *Journal of Experimental Child Psychology*, 88, 2004, pp. 348-367.

⁵⁹⁷ Cfr. REUKHALA, M., "Mathematical skills in ninth-graders: Relationship with visuospatial abilities and working memory", in *Educational Psychology*, 21, 2001, pp. 387-399. SWANSON, H. L., & M. BEEBE-FRANKENBERGER, "The relationship between working memory and mathematical problem solving in children at risk and not at risk for serious math difficulties", in *Journal of Educational Psychology*, 96, 2004,

Por otro lado, las dificultades en matemática son mejor predecidas cuando se utilizan tareas numéricas complejas de memoria de trabajo (expansión de conteo)⁵⁹⁸ que cuando se emplean tareas más simples tales como dígitos hacia atrás.⁵⁹⁹

La tarea expansión de dígitos hacia atrás si bien en numerosos trabajos ha sido considerada como una tarea que evalúa la memoria de trabajo verbal, en algunos estudios no se ha observado que el desempeño en ésta se vea afectado por la similaridad fonológica entre los estímulos, hecho característico en las tareas que implican la codificación fonológica.⁶⁰⁰ Algunos autores han planteado que la representación viso-espacial intervendría en la realización de esta tarea. En soporte de esta hipótesis, estudios con topografías por emisión de positrones han revelado que áreas de procesamiento visual se activarían en la ejecución de esta tarea de memoria de trabajo.⁶⁰¹

Por otro lado, las tareas complejas de memoria de trabajo numéricas (por ejemplo: expansión de conteo) requieren de la retención de información en contextos de interferencia, mientras que la prueba expansión de dígitos hacia atrás demanda de la retención y manipulación de la información en la mente. Si bien algunos autores han hallado que el desempeño en tareas complejas de memoria de trabajo se relaciona con el desempeño en pruebas que requieren la manipulación de la información en la mente (dígitos hacia atrás), otros autores no han observado una relación estrecha entre ambos tipos de tareas. Este hecho podría originarse en que la intervención del ejecutivo central en ambas es diferente.⁶⁰²

pp. 471–491. VAN DER SLUIS, S., VAN DER LEIJ, A., & P. F. DE JONG, “Working memory in Dutch children with reading- and arithmetic-related LD”, in *Journal of Learning Disabilities*, 38, 2005, pp. 207–221.

⁵⁹⁸ Cfr. ANDERSSON, U., & B. LYXELL, “Working memory deficit in children with mathematical difficulties: A general or specific deficit?”, in *Journal of Experimental Child Psychology*, 96, 2007, pp. 197–228. GEARY, D. C., HOARD, M. K., BYRD-CRAVEN, J., & M. C. DESOTO, “Strategy choices in simple and complex addition: Contributions of working memory and counting knowledge for children with mathematical disability”, in *Journal of Experimental Child Psychology*, 88, 2004, pp. 121–151. WU, S. S., MEYER, M. L., MAEDA, U., SALIMPOOR, V., TOMIYAMA, S., GEARY, D. C., et al, “Standardized assessment of strategy use and working memory in early mental arithmetic performance”, in *Developmental Neuropsychology*, 33, 2008, pp. 365–393.

⁵⁹⁹ Cfr. GEARY, D. C., HAMSON, C. O., & M. K. HOARD, “Numerical and arithmetical cognition: A longitudinal study of process and concept deficits in children with learning disability”, in *Journal of Experimental Child Psychology*, 77, 2000, pp. 236–263. LANDERL, K., BEVAN, A., & B. BUTTERWORTH, *Op. Cit.*, supra, nota 8. TEMPLE, C. M., & S. SHERWOOD, “Representation and retrieval of arithmetical facts: Developmental difficulties”, in *Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A, Human Experimental Psychology*, 55A, 2002, pp. 733–752.

⁶⁰⁰ ROSEN, V. M., & R. W. ENGLE, “The role of working memory capacity in retrieval”, in *Journal of Experimental Psychology. General*, 126, 1997, pp. 211–227.

⁶⁰¹ GERTON, B. K., BROWN, T. T., MEYER-LINDENBERG, A., KOHN, P., HOLT, J. L., OLSEN, R. K., et al, “Shared and distinct neurophysiological components of the digits forward and backward tasks as revealed by functional neuroimaging”, in *Neuropsychologia*, 42, 2004, pp. 1781–1787.

⁶⁰² CONWAY, A.R., KANE, M.J., BUNTING, M.F., HAMBRICK, D.Z., WILHELM, O., & R.W. ENGLE, “Working memory span tasks: A methodological review and user's guide”, in *Psychonomic Bulletin & Review*, 12(5), 2005, pp. 769-86.

Sumado a lo anterior, la carga de control atencional implicada en las tareas de dígitos hacia atrás variaría en función de la lengua del participante. Puntualmente, en español e italiano los números requieren de un tiempo de repetición subvocal superior respecto de aquellas lenguas en las cuales las unidades numéricas son monosilábicas (ej: inglés). Trabajos efectuados con niños españoles e italianos muestran una relación entre el desempeño en dígitos hacia atrás y las competencias matemáticas⁶⁰³, mientras que en los estudios efectuados con niños de habla inglesa no se ha observado esta relación.⁶⁰⁴

En conjunto estos resultados indican que dependiendo del tipo de tareas utilizadas y de la lengua natal de los participantes las relaciones observadas entre la memoria de trabajo verbal y el cálculo aritmético pueden variar.

Relaciones entre la memoria de trabajo viso-espacial y el cálculo aritmético en niños con dificultades en el cálculo

Los estudios que relacionan el desempeño en tareas de memoria de trabajo viso-espacial con dificultades en la matemática son menos frecuentes. Asimismo, estos difieren notoriamente entre sí respecto de: las edades de los participantes, el criterio diagnóstico de las dificultades matemáticas y el tipo de tareas utilizadas en la evaluación de la memoria viso-espacial. En lo referido al tipo de pruebas utilizadas, los procedimientos de evaluación de este constructo han sido clasificados por algunos autores conforme al carácter dinámico o estático de la información que debe ser retenida. Las tareas estáticas requieren de la mantención de información que no cambia durante un mismo ensayo, tal como el color o la forma, mientras que las tareas dinámicas la información a retener experimenta modificaciones dentro de un ensayo, tales como cambios de locación o dirección. Las tareas estáticas más utilizadas son las tareas de matrices estáticas en las cuales los participantes deben recordar la ubicación de determinadas configuraciones visuales en sucesivos ensayos. Por otro lado, un ejemplo de tareas dinámicas paradigmática es la tarea bloques de Corsi. En esta prueba el participante debe señalar la secuencia en que una serie de bloques han cambiado. Algunos autores consideran que cuando la secuencia a replicar en esta tarea es hacia adelante, se evalúa un componente pasivo de la memoria de trabajo, mientras que cuando el orden solicitado es inverso se considera el aspecto activo de dicha memoria.⁶⁰⁵

Dadas las diferencias de diseño entre los estudios que evalúan la relación entre la memoria de trabajo viso-espacial y las dificultades en el cálculo, se encuentran resultados contradictorios entre los mismos. Por ejemplo, en 2005 D'Amico y Guarnera⁶⁰⁶ hallaron que niños de 9 años de edad con y sin discalculia, diferirían significativamente entre sí en

⁶⁰³ D'AMICO, A., & M. GUARNERA, "Exploring working memory in children with low arithmetical achievement", in *Learning and Individual Differences*, 15, 2005, pp. 189–202. PASSOLUNGHI, M. C., & C. CORNOLDI, *Op. Cit.*, supra, nota 15. PASSOLUNGHI, M. C., & L. S. SIEGEL, *Op. Cit.*, supra, nota 16. PASSOLUNGHI, M. C., & L. S. SIEGEL, *Op. Cit.*, supra, nota 17. ROSSELLI, M., MATUTE, E., PINTO, N., & A. ARDILA, *Op. Cit.*, supra, nota 7.

⁶⁰⁴ GEARY, D. C., HOARD, M. K., & C. O. HAMSON, "Numerical and arithmetical cognition: Patterns of functions and deficits in children at risk for a mathematical disability", in *Journal of Experimental Child Psychology*, 74, 1999, pp. 213–239. LANDERL, K., BEVAN, A., & B. BUTTERWORTH, *Op. Cit.*, supra, nota 8. TEMPLE, C. M., & S. SHERWOOD, *Op. Cit.*, supra, nota 26. VAN DER SLUIS, S., VAN DER LEIJ, A., & P. F. DE JONG, *Op. Cit.*, supra, nota 20.

⁶⁰⁵ PASSOLUNGHI, M. C. & C. CORNOLDI, *Op. Cit.*, supra, nota 15.

⁶⁰⁶ D'AMICO, A., & M. GUARNERA, *Op. Cit.*, supra, nota 30.

su desempeño en ambos tipos de tareas de memoria de trabajo viso-espacial. Anteriormente, McLean y Hitch (1999) observaron que sólo las tareas dinámicas permitían discriminar ambos grupos de niños. En un sentido opuesto, otros estudios no han hallado que ambos grupos difieran entre sí en los dos tipos de tareas.⁶⁰⁷

Relación entre la memoria de trabajo y el cálculo aritmético a lo largo del desarrollo

Algunos trabajos de revisión de la literatura reciente han señalado que el ejecutivo central y la memoria viso-espacial intervendrían principalmente en el aprendizaje inicial de las habilidades matemáticas, mientras que el componente verbal de la memoria de trabajo participaría principalmente una vez que dicha habilidad o conocimiento ya ha sido incorporado.

Estudios efectuados en niños sin trastornos del aprendizaje han observado que dependiendo de la edad del niño, la experiencia en la realización de ciertos ejercicios y de la tarea de cálculo utilizada, la relación entre la memoria de trabajo y el cálculo varía. Por ejemplo, Bisanz y otros autores⁶⁰⁸ hallaron que existían diferencias entre niños preescolares y escolares en los recursos cognitivos utilizados para la resolución de diferentes operaciones de cálculo aritmético. Específicamente, durante el periodo preescolar la memoria de trabajo viso-espacial (evaluada a través de una versión adaptada de la tarea bloques de Corsi hacia atrás) constituía el mejor predictor del rendimiento de preescolares en problemas de adicción y substracción presentados por escrito en formato no verbal (por ejemplo: el examinador coloca dos discos sobre una bandeja, luego cubre los mismos para que no puedan ser visualizados por el niño y añade dos discos más por detrás de este cobertor. Se solicita al niño que indique cuántos discos se encuentran en la bandeja). Por el contrario, tal componente de la memoria de trabajo no predice el rendimiento en este tipo de pruebas durante primer grado. Por otro lado, las tareas utilizadas para la evaluación del bucle fonológico y el ejecutivo central constituyen los mejores predictores de tales problemas matemáticos cuando estos son presentados verbalmente en niños de mayor edad. Estos resultados son acordes con lo postulado por Huttenlocher, Jordan y Levine,⁶⁰⁹ los cuales han propuesto que durante el periodo preescolar los niños resuelven problemas a través del uso de modelos mentales visuales o espaciales, mientras que a medida que las habilidades lingüísticas y la memoria verbal se desarrollan, los infantes comienzan a utilizar códigos verbales para la resolución de los mismos.

⁶⁰⁷ Cfr. GEARY, D. C., HOARD, M. K., NUGENT, L., & J. BYRD-CRAVEN, "Strategy use, long-term memory, and working memory capacity", in D. B. BERCH & M.M.M. MAZZOCCO (Eds.), *Why is math so hard for some children? The nature and origins of mathematical learning difficulties and disabilities*, Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co., 2007, pp. 83–105. GEARY, D. C., HOARD, M. K., NUGENT, L., & J. BYRD-CRAVEN, "Development of number line representations in children with mathematical learning disability", in *Developmental Neuropsychology*, 33, 2008, pp. 277–299.

⁶⁰⁸ Cfr. BISANZ, J., SHERMAN, J. L., RASMUSSEN, C., & E. HO, "Development of arithmetic skills and knowledge in preschool children", in J. I. D. CAMPBELL (Ed.), *Handbook of mathematical cognition* New York: Psychology Press, 2005, pp. 143–162. KLEIN, J. S., & J. BISANZ, "Preschoolers doing arithmetic: The concepts are willing but the working memory is weak", in *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54, 2000, pp. 105–115. RASMUSSEN, C. & J. BISANZ, "Representation and working memory in early arithmetic", in *Journal of Experimental Child Psychology*, 91, 2005, pp. 137–157.

⁶⁰⁹ HUTTENLOCHER, J., JORDAN, N. C. & S. C. LEVINE, "A mental model for early arithmetic", in *Journal of Experimental Psychology*, 123, 1994, pp. 284–296.

Conclusiones

La revisión de la literatura realizada indica que dependiendo de: (a) la edad de los participantes, (b) la lengua de los mismos, (c) el código en el cual los problemas son administrados (verbal o no verbal), (d) el estado de adquisición de la habilidad de cálculo evaluada (en desarrollo vs. consolidada) y (e) el tipo de operaciones implicadas en las tareas de memoria de trabajo utilizadas, las relaciones observadas varían.

Para comprender con mayor claridad la relación entre la memoria de trabajo y el cálculo aritmético, será necesario que estudios posteriores identifiquen las distintas habilidades matemáticas implicadas en las tareas utilizadas para la evaluación de esta habilidad en distintas edades. Por ejemplo, determinar si la resolución de tareas de adición multidígitos (por ejemplo: $246 + 365$) a los 9 años de edad recaen principalmente en conocimientos procedimentales, conceptuales o en hechos matemáticos automatizados.

Por otro lado, futuras investigaciones deberán realizar una mayor especificación y control del tipo de código utilizado en las tareas de memoria de trabajo (verbal, visual, visoespacial) y el tipo de operaciones cognitivas involucradas en la realización de tales tareas (por ejemplo: mantención, manipulación, control de interferencias). Consideramos que estos controles permitirán profundizar la comprensión del desarrollo de las habilidades de cálculo aritmético en niños, permitiendo un adecuado pesquiasaje e intervención sobre las dificultades en esta competencia.

Bibliografía

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (text rev.), Washington, DC: Author, 2000.
- ANDERSSON, U., & B. LYXELL, "Working memory deficit in children with mathematical difficulties: A general or specific deficit?", in *Journal of Experimental Child Psychology*, 96, 2007, pp. 197–228.
- BADDELEY, A. D., & G. J. HITCH, "Working memory", in G. H. BOWER (Ed.), *The psychology of learning and motivation*, New York: Academic Press, 1974, pp. 47–90.
- BISANZ, J., SHERMAN, J. L., RASMUSSEN, C., & E. HO, "Development of arithmetic skills and knowledge in preschool children", in J. I. D. CAMPBELL (Ed.), *Handbook of mathematical cognition* New York: Psychology Press, 2005, pp. 143–162.
- CONWAY, A.R., KANE, M.J., BUNTING, M.F., HAMBRICK, D.Z., WILHELM, O., & R.W. ENGLE, "Working memory span tasks: A methodological review and user's guide", in *Psychonomic Bulletin & Review*, 12(5), 2005, pp. 769-86.
- COWAN, N., ELLIOTT, E. M., SAULTS, S., MOREY, C.C., MATTOX, S., HISMJATULLINA, A., & A. R. CONWAY, "On the Capacity of Attention: Its Estimation and Its Role in Working Memory and Cognitive Aptitudes", in *Cogn Psychol.*, 51(1), 2005, pp. 42–100.
- D'AMICO, A., & M. GUARNERA, "Exploring working memory in children with low arithmetical achievement", in *Learning and Individual Differences*, 15, 2005, pp. 189–202.
- GERTON, B. K., BROWN, T. T., MEYER-LINDENBERG, A., KOHN, P., HOLT, J. L., OLSEN, R. K., et al, "Shared and distinct neurophysiological components of the digits forward and backward tasks as revealed by functional neuroimaging", in *Neuropsychologia*, 42, 2004, pp. 1781–1787.
- GEARY, D. C., "Mathematical disabilities: Cognitive, neuropsychological and genetic components", in *Psychological Bulletin*, 114, 1993, pp. 345-362.

GEARY, D. C., HAMSON, C. O., & M. K. HOARD, “Numerical and arithmetical cognition: A longitudinal study of process and concept deficits in children with learning disability”, in *Journal of Experimental Child Psychology*, 77, 2000, pp. 236–263.

GEARY, D. C., HOARD, M. K., NUGENT, L., & J. BYRD-CRAVEN, “Development of number line representations in children with mathematical learning disability”, in *Developmental Neuropsychology*, 33, 2008, pp. 277–299.

GEARY, D. C., HOARD, M. K., & D. H. BAILEY, “How SLD manifests in mathematics”, in D. P. FLANAGAN, & V. C. ALFONSO (Eds.), *Essentials of specific learning disability identification*, Hoboken, NJ: Wiley, 2011, pp. 43-64.

GEARY, D. C., HOARD, M. K., & C. O. HAMSON, “Numerical and arithmetical cognition: Patterns of functions and deficits in children at risk for a mathematical disability”, in *Journal of Experimental Child Psychology*, 74, 1999, pp. 213–239.

GEARY, D. C., HOARD, M. K., NUGENT, L., & J. BYRD-CRAVEN, “Strategy use, long-term memory, and working memory capacity”, in D. B. BERCH & M.M.M. MAZZOCCO (Eds.), *Why is math so hard for some children? The nature and origins of mathematical learning difficulties and disabilities*, Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co., 2007, pp. 83–105.

GEARY, D. C., HOARD, M. K., BYRD-CRAVEN, J., & M. C. DESOTO, “Strategy choices in simple and complex addition: Contributions of working memory and counting knowledge for children with mathematical disability”, in *Journal of Experimental Child Psychology*, 88, 2004, pp. 121–151.

HUTTENLOCHER, J., JORDAN, N. C. & S. C. LEVINE, “A mental model for early arithmetic”, in *Journal of Experimental Psychology*, 123, 1994, pp. 284–296.

JORDAN, C. N., KAPLAN, D., & B. HANICH, “Achievement growth in children with learning difficulties in mathematics: Findings of a two-year longitudinal study”, in *Journal of Educational Psychology*, 94, 2002, pp. 586-597.

KANE, M.J., & R.W. ENGLE, “Working-memory capacity, proactive interference, and divided attention: limits on long-term memory retrieval”, in *Journal of Experimental Psychology*, 26, 2000, pp. 336–58.

KANE, M.J., & R.W. ENGLE, “The role of prefrontal cortex in working-memory capacity, executive attention, and general fluid intelligence: an individual-differences perspective”, in *Psychonomic Bulletin & Review*, 9, 2002, pp. 637–71.

KLEIN, J. S., & J. BISANZ, “Preschoolers doing arithmetic: The concepts are willing but the working memory is weak”, in *Canadian Journal of Experimental Psychology*, 54, 2000, pp. 105–115.

KOONTZ, K. L., & D. B. BERCH, “Identifying simple numerical stimuli: Processing inefficiencies exhibited by arithmetic learning disabled children”, in *Mathematical Cognition*, 2, 1996, pp. 1-23.

LANDERL, K., BEVAN, A., & B. BUTTERWORTH, “Developmental dyscalculia and basic numerical capacities: A study of 8-9-year-old students”, in *Cognition*, 93, 2004, pp. 99-125.

LEWIS, C., HITCH, G. J., & P. WALKER, “The prevalence of specific arithmetic difficulties and specific reading difficulties in 9- to 10-year-old boys and girls”, in *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1994, pp. 283-292.

LOGIE, R.H. “The functional organisation and the capacity limits of working memory”, in *Current Direction in Psychological Science*, 20, 2011, pp. 240–45.

- PASSOLUNGI, M. C., & C. CORNOLDI, "Working memory failures in children with arithmetical difficulties", in *Child Neuropsychology*, 14, 2008, pp. 387–400.
- PASSOLUNGI, M. C., & L. S. SIEGEL, "Short-term memory, working memory, and inhibitory control in children with difficulties in arithmetic problem solving", in *Journal of Experimental Child Psychology*, 80, 2001, pp. 44–57.
- PASSOLUNGI, M. C., & L. S. SIEGEL, "Working memory and access to numerical information in children with disability in mathematics", in *Journal of Experimental Child Psychology*, 88, 2004, pp. 348–367.
- RASMUSSEN, C. & J. BISANZ, "Representation and working memory in early arithmetic", in *Journal of Experimental Child Psychology*, 91, 2005, pp. 137–157.
- REUKHALA, M., "Mathematical skills in ninth-graders: Relationship with visuospatial abilities and working memory", in *Educational Psychology*, 21, 2001, pp. 387–399.
- ROSSELLI, M., MATUTE, E., PINTO, N., & A. ARDILA, "Memory abilities in children with subtypes of dyscalculia", in *Developmental Neuropsychology*, 30, 2006, pp. 801–818.
- ROSEN, V. M., & R. W. ENGLE, "The role of working memory capacity in retrieval", in *Journal of Experimental Psychology. General*, 126, 1997, pp. 211–227.
- SWANSON, H. L., & M. BEEBE-FRANKENBERGER, "The relationship between working memory and mathematical problem solving in children at risk and not at risk for serious math difficulties", in *Journal of Educational Psychology*, 96, 2004, pp. 471–491.
- SWANSON, H. L., & O. JERMAN, "Math disabilities: A selective meta-analysis of the literature", in *Review of Educational Research*, 76, 2006, pp. 249–274.
- TEMPLE, C. M., & S. SHERWOOD, "Representation and retrieval of arithmetical facts: Developmental difficulties", in *Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A, Human Experimental Psychology*, 55A, 2002, pp. 733–752.
- VAN DER SLUIS, S., VAN DER LEIJ, A., & P. F. DE JONG, "Working memory in Dutch children with reading- and arithmetic-related LD", in *Journal of Learning Disabilities*, 38, 2005, pp. 207–221.
- WU, S. S., MEYER, M. L., MAEDA, U., SALIMPOOR, V., TOMIYAMA, S., GEARY, D. C., et al, "Standardized assessment of strategy use and working memory in early mental arithmetic performance", in *Developmental Neuropsychology*, 33, 2008, pp. 365–393.
-