



V Jornadas de Investigación en Psicología 2015

**Secretaría de Ciencia y Tecnología
Facultad de Psicología U.N.R**

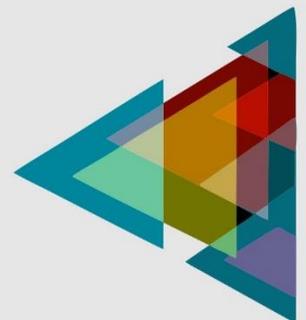
ISSN 2313-9536

**“Problemáticas actuales en
el campo de la Psicología”**

5 y 6 de Noviembre de 2015

Facultad de Psicología

Rosario, Argentina



ACTAS DE JORNADAS DE INVESTIGACIÓN

Año V, Volumen V

Diciembre 2015

Rosario (2000) Argentina

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

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

Edición general y Revisión: Melisa Mandolesi - Gustavo Urbano

Diseño de tapa: Sergio Pifferetti

ISSN 2313-9536

FACULTAD DE PSICOLOGÍA 2015

EQUIPO DE GOBIERNO

DECANO: Ps. Gómez Alonso, Raúl

VICE DECANO: Ps. Re, Fernando

SECRETARÍA ACADÉMICA: Ps. Miniccino, Verónica

SECRETARÍA DE RELACIONES INTERNACIONALES: Ps. Piazza, Eugenia

SECRETARÍA DE POSGRADO: Dra. Emanuelle, Elsa

SECRETARÍA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA: Ps. Cattaneo, María Romina

SECRETARÍA DE EXTENSIÓN: Ps. Meroni, Patricia

SECRETARÍA DE ASUNTOS ESTUDIANTILES: Sr. Flores, Lautaro

SECRETARÍA FINANCIERA: Dra. Abonizio, Marta

SECRETARÍA ADMINISTRATIVA: Sr. Banterla, Pablo A.

SECRETARÍA TÉCNICA: Sr. Oviedo, Carlos

ACTAS DE JORNADAS DE INVESTIGACIÓN

JORNADAS DE INVESTIGACIÓN 2015

“Problemáticas actuales en el campo de la Psicología”

5 y 6 de Noviembre de 2015

Facultad de Psicología

Rosario, Argentina

COMITÉ ORGANIZADOR

Ma. Romina Cattaneo
Melisa Mandolesi
Andrés Cappelletti
Romina Taglioni
Gustavo Urbano
Sergio Pifferetti

COMITÉ EVALUADOR

Adelmo Manasseri
Alejandro Martín Contino
Alicia Cristina Bilello
Ana Borgobello
Ana Cecilia Ausburger
Ana María Bloj
Ana María Sardisco
Analía Salsa
Betina Monteverde
Bruno Carignano
Carlos A. Bonantini
Carlos E. Barbato
Cecilia Bixio
Cecilia Gorodischer
Cecilia Satriano
Eduardo Oscar Audisio
Facundo Corvalán
Félix Temporetti
Gabriela Nogués
Gloria Cristina Bereciartúa
Gloria Diana Rossi
Griselda Guarnieri
Héctor Franch

Ignacio Sáenz
José Luis Comas
Juan Diego Vaamonde
Laura Arocena
Laura París
Lucía Stella Maris Bertolano
Marcela Bassano
María del Carmen de la Cruz
María Teresita Colovini
Mariano Castellaro
Mario Kelman
Martina Elizalde
Mauricio Cervigni
Miguel Gallegos
Nadia Peralta
Roberto José Luis Bertholet
Sandra Gerlero
Silvana Leonor Lerma
Stella Maris Orzuza
Susana Splendiani
Valentina Maltaneres
Víctor Quiroga

ISSN 2313-9536

INDICE

REFORMAR EL PENSAMIENTO. DEL PARADIGMA DISYUNTIVO A LA PROPUESTA DE LA COMPLEJIDAD

AUTORA: PEIRANO, LAURA. 14

LA IMPORTANCIA DEL MARCO EN DD.HH. EN LA FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS

AUTORA: DE LORENZO, ROMINA V. 20

ALCANCES Y OBSTÁCULOS DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL SUPERVISADA. 1PSI317

AUTORES: SAENZ, IGNACIO; JOVE, ISABEL; SECONDO, ADRIAN; RIBAUDO, SERGIO; LERMA, SILVANA; FASCIUTTO, SILVANA Y DUTTO, FABIÁN. 30

LÍNEAS PARA TRABAJAR LA NUEVA LEY DE SALUD MENTAL CON ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA

AUTORA: SECCI, SOLEDAD. 32

LOS COMIENZOS DE LAS PSICOTERAPIAS GESTALTICA, SISTEMICA Y COGNITIVA CONDUCTUAL EN LA CIUDAD DE ROSARIO. UN ANALISIS DE LAS CONDICIONES HISTORICAS DE DESARROLLO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PRIMEROS FORMADORES

AUTORES: BRANDOLIN, DIEGO; ABDO JUAN CARLOS; GHIONE, SILVIA; LAGORIO, ADRIANA; AGUILAR, ANA; MATTIA, CORINA; MACCARI, VERÓNICA; SOTO PAYVA, LAURA; PARIS, LAURA; AZERETZKY, TAMARA; BARONI, LUDMILA; TORRES, TANINA Y VITA, NATALIA. 38

ACERCA DE LA FORMACIÓN EN BIOLOGÍA DENTRO DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA, UNR. TESTIMONIOS DE LOS EGRESADOS DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA, UNR ENTRE LOS AÑOS 2000 Y 2014

AUTORES: PEIRANO, LAURA Y FRENQUELLI, ROBERTO. 46

INVESTIGACIÓN SOBRE GRADUADOS DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE ROSARIO, UNR

AUTORES: ELIZALDE, MARTINA; PERALTA, NADIA Y CUCURULLO, ANDREA. 55

ÁREA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN PSICOLOGÍA. HISTORIA Y POSIBLES RELEVOS

AUTORES: LAUS, IVONNE; GARCÍA, DIEGO; CONTINO, ALEJANDRO M. Y ROMA, SEBASTIÁN 57

LA SUBJETIVIDAD Y LAS PASIONES

AUTORES: NOGUÉS, GABRIELA; GORR, VIRGINIA; REBECCHINI, ANA; CASTELLARÍN, MARCELA Y ALEJANDRO, PATRICIA.	67
EL APORTE DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA A LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO	
AUTORES: CEROLINI, PABLO Y SARDISCO, ANA.	78
EL USO DEL DISPOSITIVO MÓVIL EN EL AULA UNIVERSITARIA COMO POSIBLE INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS EN EL MARCO DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	
AUTORA: MIZRAHI, MELINA.	86
APROXIMACIONES A LA TEMÁTICA DE LA ÉTICA E INVESTIGACIÓN, EN LA FORMACIÓN DE GRADO	
AUTORAS: CIERI, MARCELA Y GEREZ, ANA LAURA.	91
DE LA FILOSOFÍA A LA CLÍNICA PSICOANALÍTICA. LA IMPORTACIÓN DEL PAR OPOSITIVO <i>JE/MOI</i> EN LA OBRA DE LACAN Y LA CREACIÓN DEL CONCEPTO DE <i>SUJETO DEL INCONSCIENTE</i>.	
AUTOR: CEBALLOS, JORGE.	99
RÉGIMEN CIENTÍFICO Y RÉGIMEN ESTÉTICO: DIÁLOGOS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS ENTRE LA EPISTEMOLOGÍA Y LA PINTURA	
AUTORES: NIVOLI, MARIA SOLEDAD; DOINO FEDERICO; ABACA, EZEQUIEL; DEZORZI, GUILLERMINA; ALARCÓN, CECILIA; BERÓN, DANIEL; CLERICI, NURIA; DELEGLISE, ÁLVARO; ROLDÁN, ESTEFANÍA; PÉREZ LÓPEZ, CARLOS (PROFESOR INVITADO U. DE CHILE).....	109
REFLEXIONES SOBRE LA UTILIZACIÓN DE LAS PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS	
AUTORA: SATRIANO, CECILIA.	118
LA TEORÍA EN LA INVESTIGACIÓN SOCIAL	
AUTORA: RAGONE, MARIELA.	128
INVESTIGACIÓN Y PSICOANÁLISIS: LA CONSTRUCCIÓN DEL CASO COMO OBJETO DE ESTUDIO	
AUTORA: HOMAR, AMALIA.....	136
LAS INTENCIONES DE RENUNCIAR AL TRABAJO Y SU RELACIÓN CON VARIABLES PSICOSOCIALES EN EMPLEADOS ARGENTINOS (PID 1PSI318 UNR). AVANCES DE INVESTIGACIÓN	
AUTORES: VAAMONDE, JUAN DIEGO; ANDRIOLO, MARÍA VICTORIA; CAMMARDELLA, JUAN F.; FRITZLER, MELISA A.; SAN MARTÍN, MAITE L. Y SCARDILE, MARCOS J.	147
LA CONSTRUCCIÓN DE LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EN TEORÍAS VIGENTES EN EL CAMPO DISCIPLINARIO DE LA PSICOLOGÍA.	

AUTORES: TEMPORETTI, FÉLIX; GERLERO, SANDRA; PARÍS, LAURA; BORGABELLO, ANA; CORVALÁN, FACUNDO; ESPINOZA, ANDREA; LÓPEZ OCARIZ, CECILIA; ORZUZA, STELLA MARIS; UMANSKY, CAROLINA; SALERNO, MARÍA DE LOS ANGELES; DEZORZI, GUILLERMO; BOTTO, MATÍAS; SANCHO, LUCAS; SARTORI, MARIANA Y MAZZOTTA, JULIA. .. 159

ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN PROCESOS DE ELABORACIÓN DE TESINAS. REFLEXIONES SOBRE ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS Y METODOLÓGICOS VINCULADOS AL PRIMER AÑO DE TRABAJO DE UN EQUIPO DE INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA

AUTORES: BENEDETTI, MARÍA GRACIA; HOMAR, AMALIA; RÍOS, JAVIER; RAMÍREZ, ROSANA; RAMÍREZ, FRANCISCO; HARRIS, NIMSI Y RÍGOLI, ANALÍA. 170

LA UNIDAD DE LOS HECHOS, LA MULTIPLICIDAD DE LOS CONCEPTOS EMOCIÓN / MOTIVACIÓN

AUTORES: FRENQUELLI, ROBERTO C Y PEIRANO, LAURA..... 181

ANÁLISIS MULTINIVEL DE LA RELACIÓN ENTRE CAPITAL SOCIAL Y BIENESTAR MENTAL EN ADULTOS MAYORES

AUTOR: SERRANI, DANIEL..... 190

PRÁCTICAS SALUDABLES DE CONVIVENCIA. ESTILOS DE APEGO Y SOCIALIZACIÓN PARENTAL: SU RELACIÓN CON CARACTERÍSTICAS DE LA PAREJA ADULTA

AUTORES: BRAGAGNOLO, GRACIELA; ALLOA CASALE, ISABEL; BICOCCA, ESTHER; CARABAJAL, JUAN J.; CASTELLARO, MARIANO; CILIBERTI, AUGUSTO; DOMININO, MARTÍN; GÓMEZ ALONSO, RAÚL; GONZÁLEZ, ROXANA; MARTÍNEZ, GRETTEL; RETAMAR, ROBERTO; REY, AILÉN; RINAUDO, ANDREA; TRAMONTE, ELIANA; VAAMONDE, JUAN DIEGO; RINALDI, PATRICIA; DE SANCTUS, MÓNICA Y CARMINATTI, JOSEFINA.199

POTENCIA DEL SER EN UN ANÁLISIS MICROSOCIAL SOBRE LA PROBLEMÁTICA DE NIÑAS, NIÑOS Y JÓVENES

AUTORES: PATRICIA, REAL; DOMÍNGUEZ, RAMONA; CAMPOS, KARLA; PIETRODARCHI, JIMENA; BENEDETTO, MARIEL; SÁNCHEZ, MELINA; TREFILÓ, LUISINA; ROMAGUERA, MATÍAS; MINUCHIN, GRETA Y KVIETKAUSKAS, YAMILA. 209

“DE BARCOS Y DRAGONES” Y “JUGUEMOS JUGANDO” UNA FORMA DE ACERCAR LA PRÁCTICA A LOS ALUMNOS EN LA FORMACIÓN DE GRADO.

AUTORES: AGÜERO, DANIELA; BEARZOTTI, VALERIA Y SOSIC, YANINA. 219

LOS SIN-REFUGIO

AUTOR: KELMAN, MARIO.	229
“LO IMPOSIBLE... QUE HABLE”	
AUTORA: FERNÁNDEZ, ARACELI ANA.....	237
REPETICIÓN EN JUEGO	
AUTORA: PIEDRABUENA, PAOLA.....	244
EL HOMBRE QUE MARCHA: VIAJES, ARTE Y PSICOANÁLISIS	
AUTORA: BOURBAND; LUISINA	252
APUESTA DEL PSICOANÁLISIS: VIGENCIA DE LA PALABRA.	
AUTORA: GHILIONI; CELESTE	260
DOS CATEGORÍAS PARA PENSAR LA NEUROSIS INFANTIL: SEXUALIDAD Y ANGUSTIA	
AUTORA: COLOVINI, MARITÉ.....	270
LOS TRAYECTOS DEL NIÑO, ENTRE EL SIGNO Y EL SIGNIFICANTE	
AUTORES: CASTRO, LAURA; ROY, JACOB; LOTTICI, SOFÍA; PÉREZ, JAVIER Y ZENÓN, PABLO.	280
¿QUÉ SE YO?	
AUTORA: SEMPÉ, EVANGELINA.	287
CUERPO Y SENSIBILIDAD	
AUTORA: LEMBERGER, GRACIELA.....	295
CONDICIONES DE POSIBILIDAD, LÍMITES Y EFECTOS DE LA TRANSMISIÓN DE LA CLÍNICA PSICOANALÍTICA EN LA UNIVERSIDAD	
AUTORES: GORODISCHER, CECILIA; WOLKOWICZ, DIANA; FINA, IVÁN; SCRINZI, MARIANA; BRIENZA, LUCÍA; TAGLIAMONTE, AGUSTINA Y MENDEZ, LILA.....	300
EL ENIGMA DEL AMOR Y SUS POSIBILIDADES EN LA ACTUALIDAD	
AUTOR: MAGDALENA, NÉLIDA A.	311
NEUROSIS INFANTIL, NEUROSIS EN LA INFANCIA. DESPATOLOGIZAR Y DESMEDICALIZAR EL SUFRIMIENTO DE LOS NIÑOS. COD: 1PSI305	
AUTORES: COLOVINI, MARITE; BOURBAND, LUISINA; SACNUN, A; SERRA, AM; BELLO, M; ZENON, P; FERNÁNDEZ MIRANDA J; PIEDRABUENA, P; PALAVECINO, A; JACOB, R; MUSUMECI, M; DEL MONTE, A; QUIROZ, M; CIRLUINI, J; GARCÍA VALLS, F Y FIOCHI, A.	320
“VIAJES DE INICIACIÓN Y VIAJES DE INICIADORES, EN LA ESCRITURA, DIFUSIÓN Y RECEPCIÓN DEL PSICOANÁLISIS”. PROYECTO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO (PIDIN) 2015	

AUTORES: BOURBAND, LUISINA; FERNÁNDEZ, Z.; CAMINOS, A.; GIUSTI, C. Y BUSTOS, C.....	322
“HACERLE UN NUDO AL PSICOANÁLISIS”	
AUTORA: CAVIGLIA, FELICITAS.....	324
DE LA PREGUNTA INFANTIL A LA CONSTRUCCIÓN DE UN MITO	
AUTOR: CIURLUINI, JULIETA.....	332
EL FANTASMA EN LAS ESTRUCTURAS CLÍNICAS: NEUROSIS, PERVERSIÓN Y PSICOSIS	
AUTORES: SPLENDIANI, SUSANA; GARO, SILVINA; MORELLI, VERÓNICA; CUFFIA, GASTÓN; GALEAZZO, PABLO Y LÓPEZ PAPUCCHI, SANTIAGO	338
“EL NIÑO OBJETO DEL OTRO”	
AUTOR: QUIROZ, MATIAS.....	344
ESCRITURA Y FORMALIZACIÓN. PSICOANÁLISIS Y ESTRUCTURALISMO.	
AUTORA: MADELEINE MAIDA RE	352
IDENTIFICACIÓN Y SEXUACIÓN EN EL CAMPO DEL PSICOANÁLISIS	
AUTORAS: SPLENDIANI, SUSANA A.; GONZÁLEZ, CLAUDIA V. Y CANDELERO, ROSANNA	362
ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL SÍNTOMA Y EL FANTASMA EN LAS ADICCIONES	
AUTOR: MORELLO, ALDO.....	364
FUNDAMENTOS LÓGICOS DE LAS FÓRMULAS DE LA SEXUACIÓN	
AUTOR: FRAZZETTO, MARCELO	373
¿ES POSIBLE IMPEDIR LA PSICOLOGIZACIÓN DEL PSICOANÁLISIS?	
AUTOR: FANCH, HÉCTOR	381
RETÓRICA, ARTIFICIO Y ESCRITURA DE CASO	
AUTORES: STAGNITTA, GISELA; GIANFELICI, ROMINA; CORREA, ANDRÉS; PEÑALOZA, FACUNDO Y BIANCHI, RICARDO	389
PSICOANÁLISIS Y LIBERTAD EN LA ÉPOCA ACTUAL	
AUTOR: PEREZ, ALVARO.	395
LOCURAS INFANTILES	
AUTORA: DI NARDO, OLIVIA	401
ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO A POSIBLES ENCUADRES DEL PSICOANÁLISIS EN LA LABOR PÚBLICA.	
AUTOR: ELDER, NICOLÁS	406

NIÑOS PEQUEÑOS APRENDIENDO SOBRE CAMUFLAJE. COMPARACIÓN DE DOS GRUPOS ETARIOS.

AUTORES: RAYNAUDO, GABRIELA; PERALTA OLGA..... 414

VICISITUDES EN LA CONSTITUCIÓN DE LA AUTORIDAD DESDE LA POSICIÓN DOCENTE EN LOS ESPACIOS ÁULICOS. SU ABORDAJE EN UNA ESCUELA MEDIA PÚBLICA PREUNIVERSITARIA, EN LA CIUDAD DE ROSARIO. PSI322

AUTORES: OROQUIETA, NATALIA; ROSSI, GLORIA DIANA Y FERRARO LAURA 416

LITERATURA PARA NIÑOS Y ESCUELA: CONSTRUYENDO PRÁCTICAS SUBJETIVANTES.

AUTORES: BLOJ, ANA; CRISALLE, MARÍA; MASCHIO, ANA; MUSUMANO, ANALÍA; RONCHESE, CRISTINA; CASTAÑO, MÓNICA Y BORZONE, GEORGINA..... 422

HISTORIAS DE SEXO, AMOR Y OTRAS DISPUTAS...O DE CÓMO LA EDUCACIÓN SEXUAL SE TRANSFORMÓ EN EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

AUTORA: GANGLI, CECILIA INÉS..... 434

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE PROCESOS SOCIOCOGNITIVOS DEL APRENDIZAJE EN IRICE-CONICET-UNR

AUTORES: ARJOL, LUCÍA; CURCIO, JUAN MANUEL; MORGUEN, NICOLÁS; CASTELLARO, MARIANO Y PERALTA, NADIA 443

ORIENTACION VOCACIONAL. LA TRANSMISION INTERGENERACIONAL EN LAS NUEVAS CONFIGURACIONES CULTURALES. DEL PACTO MOSAICO AL CONTRATO INTERGENERACIONAL.

AUTORES: ROSSI, GLORIA Y WHEELER, CRISTINA..... 445

¿PARA QUÉ LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL?

AUTORES: AMIGO, CAROLINA; AUDISIO, ALICIA INÉS; BILELLO, ALICIA; CHIESA, GONZALO; FILIPPI, GUSTAVO GUILLERMO; GANGLI, CECILIA INÉS; SCHERRER, VICTORIA; TORRES, VERÓNICA Y VILLEGAS, ROXANA. 456

CONSTRUCCIÓN DE LA CATEGORÍA JUVENTUD COMO EXISTENTE SOCIAL

AUTOR: FARIAS, FERNANDO D. 459

APROXIMACIONES A UN ESTUDIO COMPARATIVO SOBRE CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS DE VIDA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN ALUMNOS DE SEXTO Y SÉPTIMO GRADO DE DIFERENTES CONTEXTOS SOCIO- CULTURALES

AUTORES: UMANSKY, ANA CAROLINA; ROMANO, IRIS ROSANA Y TAGLIONI, ROMINA.	468
LA SALUD Y LAS ACCIONES DE PREVENCIÓN Y PROMOCIÓN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS: ELEMENTOS CRÍTICOS EN TORNO DE LOS LOGROS Y LOS LÍMITES QUE PRESENTAN.	
AUTORA: AUGSBURGER, ANA CECILIA.....	475
PROBLEMÁTICA DEL TRATAMIENTO CON PSICOFÁRMACOS EN NIÑOS DE ESCUELA PRIMARIA DE ROSARIO	
AUTORES: BRUNNO SILVINA; MASES, MARIELA; MURACA, FRANCISCO Y AUDISIO, EDUARDO	486
UNA CLÍNICA POSIBLE EN LA RESIDENCIA DOCENTE. ENTRE EL SABER A ENSEÑAR Y EL SABER INCONSCIENTE. LA E.S.I Y LA PREGUNTA POR LO TRANSMISIBLE SOBRE LA SEXUALIDAD.	
AUTORES: TORRES, VERÓNICA Y VILLEGAS, ROXANA.....	495
HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA EN EL CAMPO DEL TRABAJO EN ARGENTINA. ENTREVISTAS A REFERENTES DEL ÁMBITO DE LAS UNIVERSIDADES NACIONALES.	
AUTORES: CATTANEO, MA. ROMINA; MANDOLESÍ, MELISA; BONANTINI, CARLOS Y QUIROGA, VICTOR.....	497
VIVENCIAS Y USOS DEL TIEMPO EN MUJERES TRABAJADORAS DE LA CIUDAD DE ROSARIO. RELACIÓN CON LA SALUD MENTAL.	
AUTORES: RASPO, CRISTIAN; ARAGÓN, AMPARO; PASTORE, MELINA; MANDOLESÍ, MELISA Y CATTANEO, ROMINA	499
POLÍTICAS, PROGRAMAS E INSTITUCIONES. UN INTERROGANTE SOBRE LAS PRÁCTICAS DE LOS PROFESIONALES EN LA RESTITUCIÓN DE LOS DERECHOS VULNERADOS	
AUTORES: BERTIN, FABIANA Y SURRACO, MAYKA.....	501
LEGISLACIÓN Y PRÁCTICAS PROFESIONALES: REFLEXIONES Y CONTROVERSIAS.	
AUTORES: SERRA, LAURA A. Y VESCO, ALFONSINA	509
ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DE RE-VINCULACIÓN FAMILIAR. INTERVENCIONES PROFESIONALES A PARTIR DE LA LEY DE PROMOCIÓN Y PROTECCIÓN INTEGRAL DE LOS DERECHOS DE LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES	
AUTOR: ROSSI, JESICA	517
ARTICULACIÓN DOCENCIA/ASISTENCIA A LA COMUNIDAD/FORMACIÓN DE GRADO, UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA	
AUTORAS: BERECIARTÚA, GLORIA Y HOLSTEIN MARÍA ANGÉLICA	526

SALUD MENTAL EN EL HOSPITAL GENERAL. AVANCES Y DESAFÍOS

AUTORES: TOSI, A.; BENITEZ, P.; GARCETE, E.; GIOVANELLO DÍAZ, A.; MARINI, M.; SANTANOCITO, G.; SUÁREZ, S.; ZILLI, F.; BALLERINI, A.; FIGUERAS, L.; LACELLI C.; AMADO, Y.; SARLI, J.; ANTEZZA, G.; ARCE, J.; ROMERO BUCCA, C.; LENZI, M.; CANTERO, N.; MOULIN, L.; GARBINO, A.; MAZON, M.; CORDOBA, G.; ALFONSO, M.; CRUDELLI, B. Y VACCARO, I.
..... 532

LA TEORÍA DEL APEGO EN NUESTRA CÁTEDRA DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNR. NEUROPSICOLOGÍA Y PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO DESDE LA COMPLEJIDAD

AUTOR: FRENQUELLI, ROBERTO..... 543

COGNICIÓN Y SEMIOSIS. ADQUISICIÓN DE REPRESENTACIONES EXTERNAS EN LA TEMPRANA INFANCIA

AUTORES: SALSA, ANALÍA M. Y VIVALDI, ROMINA A. 553

REPRESENTACIÓN MEDIÁTICA DE LAS MUJERES COMO ACTORAS SOCIALES EN CASOS DE FEMINICIDIOS

AUTOR: BASSI, DIEGO MARTÍN..... 564

EL ACAECER DE LA PRÁCTICA EN EL ESTREMECIMIENTO DE LA DEMOCRACIA

AUTORA: CAMPOS, KARLA DANIELA..... 574

PRÁCTICAS RESIDENTES EN HOSPITALES GENERALES Y LA LEY DE SALUD MENTAL 26.657

AUTORES: LACELLI, CATALINA Y CRUDELI, BRUNO 583

ABRIENDO CAMINOS A LOS OBSTÁCULOS EN INVESTIGACIÓN

AUTORES: CARRERA, LAUTARO E IZAGUIRRE, JIMENA..... 594

EL ALGUIEN DE PIERCE Y EL ALGUIEN DE LACAN

AUTORA: ANDRIOLO, MARÍA VICTORIA..... 600

LA MAGIA DEL MODELO: ANÁLISIS DE UN CASO DE CULTURA ORGANIZACIONAL

AUTORES: MARONI, ADRIEL Y MORGUEN, NICOLÁS. 608

MANIFIESTO COMUNISTA Y SU RELACIÓN CON LA ACTUALIDAD

AUTORES: BERAIZ, JUAN IGNACIO; MARC, CAROLINA Y VILLARINO, MARTIN..... 617

SÍNDROME DE BURNOUT Y SALUD MENTAL EN TRABAJADORES DE LAS ÁREAS DE SALUD Y EDUCACIÓN.

AUTORES: QUIROGA, VICTOR; MANDOLESI, MELISA; CATTANEO, MARÍA ROMINA Y GHIGLIONE, GUILLERMINA..... 619

SOBRE LA RELACIÓN ENTRE BIOLOGÍA Y PSICOLOGÍA EN EL SIGLO XIX.
AUTOR: ANDRÉS CAPPELLETTI **622**

REFORMAR EL PENSAMIENTO. DEL PARADIGMA DISYUNTIVO A LA PROPUESTA DE LA COMPLEJIDAD

Autora: Peirano, Laura.

lauramariapeirano@hotmail.com

Maestría en Psicopatología y Salud Mental .Facultad de Ciencias Médicas.
U.N.R

Resumen

Esta ponencia forma parte de mi proyecto de tesis de la Maestría en Psicopatología y Salud Mental. El gran tema que me anima es el de la formación de los futuros trabajadores de la Salud, específicamente en cuanto a la formación en Biología al interior de la carrera de Psicología aquí en la Universidad Nacional de Rosario. Las contribuciones que desde esa disciplina se pueden hacer al complejo campo de la Salud Mental. Intenta ser un recorrido teórico sobre las concepciones disyuntivas que han marcado la historia de nuestro medio académico y una propuesta a reformular el pensamiento desde una perspectiva de la epistemología de la complejidad, trabajando alguna de sus categorías.

Desarrollo

*El principal órgano de la visión es el pensamiento.
Vemos con nuestras ideas y vamos a seleccionar
en la realidad lo que nuestro pensamiento
ya tenía la intención previamente de encontrar.*

La promulgación de la Ley Nacional de Salud Mental N° 26657, en noviembre de 2010, y su posterior Decreto Reglamento N° 603 en 2013, se inscribe en un proceso de sucesivas transformaciones políticas e innovaciones legislativas. En dicho contexto, el análisis del contenido de la ley permite distinguir un conjunto de desafíos fundamentales dentro del vasto campo de la salud en general y de la salud mental en particular. Nos encontramos frente a una oportunidad inédita para revisar las concepciones y prácticas que orientan la formación de los recursos humanos que habrán de ocuparse de que esta Ley pueda ser implementada. Consideramos que el cumplimiento de la misma será posible en tanto haya actores que puedan comprenderla y apropiársela. Por eso partimos de la idea fuerte que los cambios paradigmáticos y de pensamiento que

se necesitan no vendrán de intelectualidades librescas sino del trabajo concreto en el campo. En el Capítulo IX, la Ley 26657 hace referencia a la Autoridad de Aplicación de la misma dictaminando que es el Ministerio de Salud de la Nación el encargado de aplicar la presente Ley. Y en su Artículo N°33 dice: “La autoridad de aplicación debe desarrollar recomendaciones dirigidas a las Universidades Públicas y Privadas, para que la formación de los profesionales en las disciplinas involucradas sea acorde con los principios, políticas y dispositivos que se establezcan en cumplimiento de la presente ley” Siguiendo sus lineamientos, se necesita reforzar un perfil profesional que permita abrirse a intervenciones integrales que incluyan acciones basadas en enfoques colectivos desde una perspectiva interdisciplinar, sostenida en la dialogicidad y el trabajo en red.

Dado que en presentaciones anteriores he trabajado la perspectiva interdisciplinar, ahora me adentrare lo más posible, teóricamente, a qué entendemos por dialogicidad. Todos nos aproximamos a un problema con un caudal de conocimientos que hemos ido cultivando a través del tiempo, de nuestra práctica, de los debates y las tensiones tanto heredadas como actuales. Por eso es menester revisar y actualizar supuestos para ir detectando insuficiencias en las teorías que usamos. Asumir lo teórico como quehacer procesual e histórico y no como un dogma inamovible. Para ello debemos tener una actitud crítica hacia todo aquello que se asuma como verdad única y fija. Diaz Gómez (2006) propone reformar el pensamiento de los formadores de pensamiento, en este caso pensemos en los docentes universitarios. Trabajar los procesos formativos de los docentes para que se pueda hacer un giro desde una racionalidad moderna a una contemporánea; trabajar con y sobre el pensamiento; asumir los textos de los intelectuales que al momento están produciendo conocimiento e interpelan el ethos cultural y académico que estamos construyendo. Incidir desde la formación de las nuevas generaciones en tanto éstas se ubican ante nuevas sensibilidades sociales, horizontes teóricos, perspectivas políticas y éticas para responder al tiempo presente. Debemos desarrollar nuestros propios procesos de pensamiento y creatividad para significar la realidad que nos toca vivir. Ampliar el sentido desde el escenario formativo de la educación superior.

Aquí, en nuestro medio académico, la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario se visualiza una fuerte tendencia a la disyunción. Esta es una marca de origen. Sabemos que desde los albores del siglo XX, en nuestro país se perfilaron dos dimensiones de la Psicología, la “científica” y la “filosófica”. Por un lado la concepción centro europea donde los fenómenos de la vida interior estaban ligados a las ciencias humanas, la filosofía, y por qué no la literatura. Por otro, una concepción más pragmática, angloamericana, ligada a lo experimental, a lo objetivo (Rovaletti, 1998). Estas dos orientaciones traducen la dualidad metodológica de la Psicología, una de sesgo experimental, ligada al campo de la fisiología y de la clínica médica psiquiátrica, y la otra, una psicología dentro de los marcos filosóficos que abordará los procesos superiores de pensamiento, lenguaje y la relación con la cultura (Rovaletti, 1998). Esta polaridad o como me gusta llamarla siguiendo a Cyrulnik (2006) violencia dualista, instaló la idea que los departamentos de biología se ocuparían del cerebro y los departamentos de psicología del espíritu. Así cerebro y espíritu o mente aparecen como absolutamente disociados. ¿Cómo hacer para no disociarlos? Desde las polarizaciones excluyentes la opción sólo es entender “lo uno” o “lo otro”, separando y clausurando lo que nace entramado, por esto desde la cátedra Psicofisiología a la que pertenezco y que obviamente se inscribe dentro de la sub área biológica de esta Facultad nos hemos apoyamos en una epistemología de la complejidad. Partimos de volver a unir para superar la exclusión y la disyunción. Complementar lo antagónico, integrar sin negar las demarcaciones. Aquí decimos, en cambio, “no es lo uno sin lo otro”, en una anotación circular donde naturaleza y cultura; genético y ambiental; espíritu y materia; lo psíquico y lo somático entran en esa circularidad. El pensamiento complejo, nos dice Morin (1998) critica el pensamiento simplificador pero no lo excluye. No desecha sino que integra, se opone a los reduccionismos simplificadores impuestos por imperativos, ya sean religiosos o cientificistas, y por qué no de mercado. Este autor ha afirmado que el pensamiento complejo vive en la tensión que engendran los antagonismos; busca articular y unir la parte con el todo y viceversa. Por eso considera que se trata de un problema de reformar el pensamiento. La operación que hace nuestro pensamiento cuando conceptualiza implica una disyunción mental, una

separación. Ser se opone a no Ser, viviente a no viviente. Pero esa división no es real. Por eso decimos el dualismo es un modo de conocer, no de ser (Frenquelli, 2015). La naturaleza del hombre es una y compleja, cuando abstraemos el concepto de mente por una parte, de cuerpo por la otra, terminamos por creer que se trata de dos cosas distintas y es allí donde surgen muchos de los problemas que hoy nos ocupan. El filósofo Alejandro Korn, en su formidable texto "Sistema Filosófico" ha dicho no sin acierto: "nuestra mente está condenada a parir mellizos". Para estudiar al hombre en su conjunto habrá que darle la palabra al biólogo, al lingüista, al sociólogo, al historiador, cada uno tomara distintos niveles del mismo objeto. Luego, en dialogicidad y en red, restituiremos nuestros fragmentos de conocimiento a un ser vivo que es el hombre en la naturaleza. (Cyrulnik & Morin, 2006). La complejidad necesita escapar de la lógica de aislar un hecho, un dato, un elemento para entenderlo. La complejidad necesita de la contextualización. Entonces la tarea de todos nosotros será superar la necesidad de nuestro pensamiento por simplificar para controlar y dominar. Debemos tolerar la tensión, sostenerla y no intentar resolverla a la manera de un cierre definitivo. Aquí me quiero detener un instante, muchas veces se establecen similitudes entre el pensamiento complejo y el hegeliano. Si bien acuerda con la dialéctica en la tensión y la confrontación, el pensamiento complejo no apuesta a llegar a síntesis superadoras. Pretende, eso sí, permanecer en lo que Morin llama complementariedad/antagonismo de los contrarios. Una perspectiva de la *unidad en la diversidad* que no se trata de todo mezclado y confuso, crítica que muchas veces recibe del pensamiento polarizador que no puede abarcar las inclusiones, ni la recursividad y menos la dialógica. Tensión de los antagonismos, dialogicidad como diálogo entre dos lógicas, renunciando al anhelo de un cierre que ordene y fije pautas universales. Apuesta a mantenerse en la incertidumbre, abierto a lo imprevisible. Hoy asistimos a un mundo que ha abandonado las certezas de sus pensamientos y ha incluido, hasta en el nivel de la física, el concepto de incertidumbre. El mundo ya no obedece a un puñado de leyes simples, se vuelve complejo desde el momento en que una inteligencia de la incertidumbre y el desorden lo aborde; así el mundo ya no aparecerá divisible, a merced de un análisis que lo descomponga para conocer sus regularidades, sino que se le deberá entrar por

la naturaleza misma del tejido que lo constituye. Ilya Prigogine nos habla del fin de las certidumbres instalando las incertidumbres en el corazón mismo del conocimiento. Pero las incertidumbres que siempre estuvieron asociadas al caos y a la imposibilidad de previsión hoy nos permite pensar en términos de “sucesos”, “acontecimientos”, “contingencias”, “evolución por disrupción”, “prácticas situadas”, etc. Estamos asistiendo desde hace algunos años al agotamiento del proyecto de la modernidad que inicio Descartes hace varios siglos atrás. Las grandes profecías no se han cumplido. La noción de una verdad fija, eterna, sustancial, y por ende objetiva se ha agrietado. Ese hombre escindido entre Naturaleza y Humanidad, entre una naturaleza mecanizada, desacralizada y una humanidad que ubica al hombre con una racionalidad iluminada, también se ha diluido(Casullo,2004). De repente apareció el desorden con la termodinámica. Se constató que los acontecimientos, que siempre incluyen una dimensión aleatoria, azarosa, contingente, desempeñan un papel fundamental. Se comprendió que nuestro pensamiento debe funcionar jugando con el orden y el desorden. “El puro desorden equivale a la disolución general y el orden puro al congelamiento general” (Cyrułnik p. 45). Occidente ha sido un gran fragmentador y esa fragmentación es la que le ha valido su poder técnico e intelectual. Pero esa fragmentación es peligrosa porque no ve más que secciones, compartimentos, eliminando todo lo que sea pasión, carne, humanidad. A esto hay que oponerles el discurso de la agrupación, de la empatía, la conexión, la comunidad y la comunión. Sabemos desde la academia que cabalgamos entre dos paradigmas o cosmovisiones. Sabemos que además de la transmisión de conocimientos es menester producir una transformación en los modos de pensamiento. Por ello la formación en el área biológica no tiene como objetivo formar alumnos especialistas en esta disciplina, sino la competencia para responder e interpretar un mundo cada vez más complejo y en crisis. Entonces también importan los lineamientos didáctico e instrumentales al interior del aula, Psicofisiología abreva en la idea que conocer no es sólo tener una representación del mundo exterior, sino acción inmediata encarnada, que implica una disposición emocional, lingüística y corporal.(Varela,1988). Esto se tradujo en el diseño de diferentes grupos especiales que llevan a cabo desde hace años tareas de observación y salidas al campo. Fue la creación, en 1994

del Grupo de Desarrollo Temprano lo que dejo ver con claridad el lugar que ocupa la Biología en la formación del Psicólogo y como a partir de sus contenidos hemos tratado de colaborar en esta empresa de transformar los modos de pensar.

Referencias

- Cyrułnik, B & Morin, E. (2006) *“Diálogos sobre la naturaleza humana”* Paidós. Argentina
- Casullo, Nicolás (2004) *“El debate modernidad~posmodernidad”*: edición ampliada y actualizada. Retórica. Buenos Aires.
http://www.4shared.com/office/euLcR2mH/casullo_nicols_-_el_debate_mod.html
- Diaz Gomez, A. (2006) Formación compleja en humanidades en el ámbito de la educación superior , en
<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/soto/colaboraciones%20Diaz%20Gomez.pdf>
- Frenquelli, R. (2015) La unidad de los hechos, la multiplicidad de los conceptos
http://www.psicofisiologia.com.ar/index.php?option=com_content&task=view&id=1094&Itemid=31, pag web ISSN 2422 7358
- Korn, A. (1959) *“Sistema Filosófico”* Nova. Bs As.
- Ley Nacional de Salud mental N° 26657 Recuperado en
www.msal.gov.ar/saludmental/.../ley-nacional-salud-mental-26.657
- Morin, E. (1998) *“Introducción al pensamiento complejo”*. Gedisa. BsAs
- Prigogine, I. & Stengers, I. (1997). *La nueva alianza, metamorfosis de la ciencia*. Madrid: Alianza
- Rovaletti, M. (1998). Panorama Psicológico Argentina: antecedentes, constitución, institucionalización y profesionalización de la Psicología. CUYO. Anuario de Filosofía Argentina y Americana, N° 15
- Varela, F. “El círculo creativo. Esbozo histórico natural de la reflexividad”, en Watzlawick, P., *La realidad inventada*, Barcelona: Gedisa 1988.

LA IMPORTANCIA DEL MARCO EN DD.HH. EN LA FORMACIÓN DE PSICÓLOGOS

Autora: De Lorenzo, Romina V.

rominavictoriadelorenzo@gmail.com

Carrera de Psicología en UCES – Sede Rafaela

Resumen

Si bien hablar de una necesaria formación profesional enmarcada en DDHH parece una obviedad, la realidad actual nos demuestra que no lo es tanto. Muchos de los egresados de la carrera de psicología actualmente desconocen en profundidad la implicancia de un ejercicio enmarcado en el respeto y la promoción de los DDHH, así como las normativas y prácticas que se sustentan en dicho marco; lo que necesariamente implica ciertas carencias a la hora de la atención y de otorgar sus correspondientes derechos a sus pacientes.

Además significa un desconocimiento de importantes luchas “psi” en décadas como los 50, los 70 y a posteriori; así como de la importancia de normativas actuales que intentan romper con paradigmas tutelares y devolver a los sujetos (en este caso, nuestros pacientes) sus derechos personalísimos, su autonomía y libertad de decisión.

Por ello, en lo siguiente nos propondremos atender a tres ejes principales:

- Contextualizar la formación del psicólogo en la sociedad actual, sus obstáculos y desafíos.
- Recuperar cierta historicidad que nos permita entender la vinculación que, de antaño, se ha dado entre psicología y DDHH en nuestro país.
- Cerrar la exposición con una breve revisión de legislaciones que promueven la importancia de enmarcarnos en pos de los DDHH. Proponiendo cuestiones que nos permitan una formación profesional que contemple este marco.

El mapa actual en cuestiones de formación

¿Porqué iniciar contextualizando la formación del psicólogo? Porque sucede que la sociedad actual - la argentina y la mundial - se ha vuelto sumamente compleja. El proceso de globalización y la propuesta capitalista ha producido ciertos cambios en la sociedad que merecen ser tenidos en cuenta para considerar reformular las propuestas académicas en pos de que respondan

a estas nuevas realidades y no se generen futuros profesionales que queden inermes frente a una realidad que los desborda y de la cual los tecnicismos y teorías puras no pudieron advertirle.

De hecho, como docente de último año académico puedo evidenciar cierto temor al futuro profesional dado por la sensación de que aquello que se les enseña académicamente no responde de lleno a las exigencias y competencias que se les exige a posteriori en la realidad como profesionales.

Si bien considero que cierta parte de este temor tiene que ver con el futuro desconocido, con lo novedoso del ejercicio profesional y con inseguridades propias de profesionales noveles (que todos alguna vez debimos sortear y considero es mejor hacerlo de la mano del trípode: formación continua, análisis personal y supervisión de casos); también es cierto que aquí se da sustento a la temática que intento introducir: de haber un marco sustentado en DDHH que se sostenga a lo largo de toda la carrera y que permitiese posicionarse ética y legalmente desde los tiempos iniciales de formación a los estudiantes generaría la seguridad de una praxis amparada en normas deontológicas y legislaciones, que necesariamente posicionaría de modo diferente a nuestros estudiantes.

Pues bien, contemplemos el hecho de que estamos sumergidos en una sociedad capitalista, este punto nos posibilitará pensar dos cuestiones centrales en la formación actual de psicólogos: a) ¿Qué perfil se busca hoy del psicólogo? b) ¿De qué modo incide el modelo en la oferta académica actual?

En el contexto socio-económico en el que nos vemos envueltos, sería errado pensar que el perfil del psicólogo no se ve modificado. De hecho, inmersos en una lógica mercantilista se aspiran a profesionales “productores”, competentes y efectivos...adjetivos que necesariamente modifican las expectativas que se tienen de los profesionales psicólogos.

A esto se suma la enorme relevancia que han cobrado los medios de comunicación y cómo han trastocado la realidad a partir de avances tecnológicos constantes, generando una posición consumista donde el tener prevalece sobre el ser y el nivel de consumo se destaca por sobre la base de ciertos principios y valores sostenidos desde antaño.

En este terreno y con estas situaciones circundantes, el perfil del futuro psicólogo se evidencia como aquel capaz de resolver y responder a realidades

complejas, en constante cambio, con problemáticas tan complejas que es necesario abordarlas interdisciplinariamente.

Ahora bien, si ese es el perfil que la sociedad exige a los psicólogos uno podría pensar que la formación académica persigue el mismo y ajusta su propuesta en miras a lograrlo. En este punto, es lícito aclarar que, pese a ello, se sostienen en muchas casas académicas ciertos cánones posmodernos vinculados a la competitividad y la mercadotecnia (en donde las carreras universitarias pasan más a tener fines capitalistas que pedagógicos) pero se siguen poniendo en práctica propuestas de formación que se sostienen de antaño, que no se renuevan ni atienden a las condiciones propias de la actualidad, con poca apertura a la reflexión – la clase expositiva magistral sigue siendo la forma de transmisión de contenidos más sostenida por los profesores – y poca convocatoria a un posicionamiento crítico por parte de los alumnos.

En consonancia con lo que venimos planteando, Giberti (2010) indica que “un problema en la formación universitaria de los psicólogos resulta del desconocimiento de esta realidad y ejercitarse en tramitarla psíquicamente” (p. 10)

Más aún, adentrándonos en aspecto aún más vinculados a los ético/legales se puede ver que en la actualidad se ha llegado a asociar con el enfoque posmoderno de la moralidad la celebración de la «debacle de lo ético», la sustitución de la estética por la ética y la consiguiente «emancipación última».

En este contexto, podría pensarse que la ética pasaría a ser algo propio de la modernidad y – como la posmodernidad rechaza toda propuesta de su etapa anterior – la ética se encuentra en “devaluación”.

De la mano de Lipovsky (1998) podríamos pensar a esta época como posdeontica, en donde nuestras acciones se han liberado de todo “deber ser”, no hay norte claro a nivel ético/moral, ni obligaciones absolutas, deslegitimándose la idea del esfuerzo como aquella instancia necesaria para alcanzar ciertos ideales. Simplemente porque éstos, los ideales, han caído: propios de la modernidad, fueron derrocados junto con ella de la mano de un alto individualismo hedonista.

Por su parte, Bauman (1993) nos sugeriría también que existe un fuerte rechazo actual a todas las formas modernas de abordar las problemáticas

morales, con su consecuente reticencia a reconocer normas generales, filosofías absolutistas, etc.

Es entonces que podríamos pensar que en la actualidad se constituye cierta ética pragmática, donde lo que define no es "lo bueno," como diríamos siguiendo a los clásicos. Lo moral ya no es lo bueno o lo bello, sino lo posible y lo útil.

A este momento "posdeónico", se vienen a sumar toda una serie de situaciones enraizadas en las más atroces formas de violencia. Convivimos en una sociedad en donde la violencia no es su novedad - porque es cierto que existe desde antaño - pero sí lo son sus formas. Una sociedad en donde la "repetición de acontecimientos traumáticos lleva a una especie de insensibilización paulatina" (Bleichmar, 2012, p. 125) y se consolidan subjetividades que naturalizan el horror, la violencia, las formas diversas del maltrato hacia el otro sin cuestionarse dichas cotidianidades.

Una sociedad en donde los modelos son impuestos por los medios, y sin ánimos de estigmatizar a los mismos, por consiguientes los mismos son transitorios, efímeros y tan superficiales que no se prestan para construir subjetividades que busquen repreguntarse y cambiar las condiciones en las que se vive.

Sociedad, que con los golpes (militares y capitalistas) que ha sufrido ha vaciado sus instituciones, ha destruido todo en materia de salud, educación y garantía de derechos durante años y que, poco a poco intenta levantarse y recomponerse; debiendo hacer un enorme esfuerzo por desprenderse de paradigmas que quebrantaron la Argentina.

No pretendo un estudio minucioso de la realidad, pero sí era necesario esbozarla de modo de poder comprender cabalmente las implicancias en la formación de nuestros futuros colegas que vienen aparejadas con el constante cambio y la vorágine actual. Es entonces que más que nunca, se evidencia la necesidad de un posicionamiento amparado en una reflexión ético-legal que garantice el respeto y promoción de los DDHH como pilar estable desde el cual sostenerse.

Y en este sentido, la deontología profesional, entendida como el conjunto de normas que comparte cierto grupo aunado en una profesión colegiada, va a

prestarnos colaboración en la tarea de esclarecer ciertos deberes mínimos que el psicólogo deberá garantizar, respetar y promover en su ejercicio, el de sus colegas y en la comunidad toda; los cuales, teniéndolos en claro, posibilitarán una propuesta de formación más humana, reflexiva, crítica y comprometida con su entorno y sus problemáticas.

Psicología y DD.HH. Lazos sólidos de antaño que deben recuperarse

Si a vuelo de pájaro revisamos la construcción de nuestra profesión en el país y su relación con los DD.HH. podemos evidenciar con claridad que ya desde la creación de la FePRA (en 1977) se plantea la importante necesidad de contemplar ciertos principios éticos básicos y fundamentales que garanticen el respeto a la población y sus derechos. De hecho, ya en su preámbulo la FePRA (2013) declara que se comprometen a propiciar para cada sujeto y para la sociedad en la que se encuentran la vigencia plena de los DD.HH..

Más específicamente en vinculación con los DD.HH., debemos contemplar que los psicólogos cumplen papeles fundamentales para garantizarlos y protegerlos: desde 1994 la Declaración Universal de los DDHH (Aprobada por NU en 1948) forma parte de nuestra Constitución Nacional, por lo que tanto como profesionales que responden a una comunidad, así como sujetos civiles debemos de conocerla, practicarla y respetarla.

A partir de dicho hecho, la mayoría de las normativas vigentes (Ley N° 9538 de Ejercicio Profesional, Ley N° 26657 de Salud Mental, Ley N° 26529 de Dchos. del paciente, Ley N° 26061 de Protección Integral de niños, niñas, adolescentes y familia, entre otros) que regulan nuestra profesión explicitan el espíritu del respeto y promoción de los DD.HH., por lo cual conocerlo brindaría mayor fundamento a nuestra praxis sin ser un simple acatamiento a la norma.

Más aún, la consolidación de la profesión del psicólogo se ha vinculado históricamente con la promoción y lucha en materia de DD.HH. Autores como Avelluto (2003) proponen interesantes recorridos históricos que permiten dar cuenta de dicha relación y al cual invito a revisar para obtener mayor detalle que no puede brindarse en esta oportunidad por la brevedad de la publicación y la necesidad de focalizar en ciertos hitos.

Sí resulta pertinente indicar que aún en las épocas más violentas de nuestro país, el cuerpo de psicólogos sostuvo sus luchas por garantizar el

respeto de los DD.HH. Solo basta con mencionar situaciones tales como la formalización del espacio de la FePRA en plena dictadura militar (1997) y que en mismo año se produjo la desaparición de Beatriz Perossio (una de las dirigentes de la FePRA de aquel momento), con su consiguiente búsqueda comprometida y lucha por parte de todo el cuerpo de psicólogos.

Pero no sólo nos referimos a las praxis en que tuvieron que incursionar nuestros colegas psi en épocas de dictadura, también finalizada la misma “comenzaron a realizarse innumerables seminarios y jornadas organizadas por los centros de estudiantes en distintas universidades del país. De estos surgieron proyectos de cátedra” (Edelman, 2010, p. 75) que permitían pensar lo vivenciado, la realidad en la que quedó el país post-dictadura y la forma de elaborar la misma, tratando de restituir a la población en materia de salud. Lo cual da cuenta de que, marcados por la historia particular de nuestro país y en conocimiento de ciertas normativas internacionales y nacionales vinculadas con los DD.HH. el cuerpo de psicólogos rápidamente tomó para sí la bandera de defensa y garantía de los mismos.

En esta misma línea es que también surgieron numerosos equipos asistenciales de organismos de Derechos Humanos, tales como el Equipo de asistencia Psicológica de las Madres que surgió en plena dictadura militar, el Movimiento Solidario de Salud Mental (MSSM) surgido en 1982 para asistir a familias de desaparecidos, el Equipo de Salud Mental del C.E.L.S. que en 1982 surgió para brindar asistencia a víctimas directas de la tortura, entre tantos otros.

Sucede que, recuperada la democracia y luego de años nefastos de consumismo y capitalismo desmedido, los fatídicos 90', la crisis del 2001, etc.; ciertas subjetividades se fueron atemplando, ciertos motores se detuvieron en su búsqueda y los psicólogos empezaron a ampararse en cuestiones de “competencias” para no inmiscuirse en cuestiones vinculadas con su contexto, comunidad y el otro.

Pero, tal como indica Giberti (2010) “no podemos volver la espalda a los procesos socio-políticos, bajo la disculpa de que no son nuestra incumbencia. Lo son y ello por requisito de nuestro trabajo a favor del desarrollo humanizador e integral de los grupos y personas” (pág. 6).

En consonancia con esta necesidad de hacer propios es que considero comenzaron a emerger las legislaciones mencionadas ut supra que implicaron necesariamente un cambio de paradigma. Abandonar la concepción del modelo hegemónico psiquiátrico que sostenía una visión de “enfermo mental-objeto-loco-digno de aislamiento” para pasar a un paradigma que sostenga que se trata de un “sujeto que padece”, con derechos a garantizar, y al que se le debe escucha y atención integral.

Se evidenció, entonces, la necesidad de un paradigma que contemple la salud mental como lo enuncia en su Cap. II art. 3 la ley de Salud Mental N° 26657 (2010) cuando habla de la misma como un proceso con múltiples dimensiones a ser tenidas en cuenta (por lo cual se hace necesario y exigible un tratamiento a partir de un equipo interdisciplinario) y que compela a los profesionales (y futuros profesionales) a una formación integral con miras a un marco en DD.HH.

De hecho la sanción de la Ley de Salud Mental N° 26657 era una deuda que teníamos como país con aquellos sujetos que padecían – literalmente, sino vean informes del CELS - nuestro sistema de atención psiquiátrica. Muchos años antes ya habíamos asumido compromisos internacionales vinculados con una necesaria reforma (siendo una de las más importantes la Declaración de Caracas en 1990), pero dado el cambio paradigmático que implicaba la nueva legislación la misma tuvo que esperar, agravándose por aquellos tiempos la manicomialización de la pobreza, la vulneración de los derechos de los pacientes, etc.

Si a todo esto le sumamos el hecho de que cuando trabajamos enmarcados en Derechos Humanos podemos tomar real conciencia de las situaciones de vulnerabilidad, de que trabajamos con sujetos sufrientes, con situaciones de injusticia y de desigualdad; difícilmente podríamos sostener el supuesto de que el psicólogo debe atenerse exclusivamente a su disciplina en su formación; pues se necesita una formación integral, en el que es exigible el manejo de cierto marco jurídico propio del territorio en el que interviene: sus legislaciones, protocolos de acción, convenciones celebradas, etc. ¿Qué mejor modo de garantizar dicho manejo que introduciéndolo desde niveles iniciales en la formación del psicólogo? Nuevamente emergen fundamentos para que el marco

jurídico nacional e internacional y las normas deontológicas propias de nuestra profesión encuadren la formación de futuros profesionales.

Espacios de formación enmarcados en los DD.HH

Por todo lo antes mencionado - y como venimos anticipando - es imprescindible generar espacios que promuevan un posicionamiento frente a las teorías y técnicas que se transmite en la formación profesional; compeliendo a un futuro ejercicio ético y legal pero también despertando a una ciudadanía comprometida con su entorno y realidad social tal como fuera indicando en el Principio E del Código de ética de la FePRA (2013).

De este modo podremos garantizar “profesionales que se inscriban en la cotidianidad del país actual (...) que estén presentes en diversas decisiones políticas habitualmente tomadas por otros profesionales” (Giberti, 2010; p. 12).

Pero además despertaremos a los estudiantes, sacándolos de la innermidad de las clases magistrales para convocarlos a posicionarse como sujetos activos, reflexivos y críticos, que se habiliten a “poder preguntar las teorías en lugar de acomodarse a ellas, para forzar la realidad”. (Giberti, 2010, p. 14).

Se hace necesario entonces este marco, en una transmisión de contenidos que no se traten sólo de cuestiones conceptuales y/o procedimentales, sino también y principalmente actitudinales. Formando futuros profesionales que sepan cuestionarse la realidad y las teorías que les proponen para entender e interpelar la misma, buscando garantizar que se de cierta “inclinación hacia la necesidad de revisar, modificar y resignificar los planes de estudio acordes con el país y la época” (Giberti, 2010 p. 15).

De hecho, el triple compromiso exigido por la FePRA (2013): para con los consultantes, para con los colegas y para con la comunidad; exige que garanticemos un ejercicio profesional ético y responsable, en donde todos los principios enunciados en el mismo código se sostienen y llevan a la praxis.

Teniendo en cuenta el conjunto de normativas que en pos de garantizar los derechos humanos de los pacientes prescriben ciertos deberes específicos a respetar, resulta fundamental reflexionar acerca de como se incorporan dichos contenidos en la formación de los futuros profesionales. Es en este punto donde la inclusión de temáticas referidas a la ética y deontología en la formación de

grado adquiere su real peso y dimensión. En otras palabras, si es posible afirmar que el secreto profesional, el consentimiento informado, la autonomía y muchos otros principios deontológicos encuentran su fundamento último en la consideración del paciente como un ser humano en cuanto tal, sin que el padecimiento de la enfermedad mental pudiera considerarse un menoscabo para dicha condición, se torna necesario abrir un interrogante acerca de cómo se transmiten y que lugar ocupan los mismos en el recorrido de los estudiantes por la institución académica. En definitiva, considero que la reflexión ética y deontológica es uno de los posibles puntos de articulación entre los derechos humanos y la formación en la carrera de Psicología.

Claro que a esta situación se suma la particularidad de que en nuestra ciencia existen tensiones no resueltas dadas por hechos tan visibles como el hecho de no predominar una única teoría psicológica, sino una convivencia y oferta de diversas teorías y prácticas.

Por ello, la exigencia de que los alumnos revisen críticamente las teorías y se posicionen ético/legalmente frente a las mismas puede llegar a ser un proceso complejo dado que implica la vivencia de estar solo, pensarse a sí y por sí mismo, asumiendo la responsabilidad de responder a aquellas preguntas que lo dilematizan y haciéndose cargo de dichas respuestas.

Obviamente que el conocimiento de las normativas y el marco de los DD.HH. por sí mismo no alcanza para garantizar un ejercicio profesional comprometido, serio y responsable pero si indica un fuerte punto de apoyo que brinda seguridad a los jóvenes profesionales y genera la posibilidad de que el profesional adquiera convicción sobre las normas y las refleje en sus prácticas.

Referencias

Avelluto (2003) "La construcción de la profesión del psicólogo" Buenos Aires: EDUNTREF.

Bauman, Z. (1993) "Ética Posmoderna". Madrid: Editorial Siglo XXI.

Bleichmar, S. (2012) "Violencia social-violencia escolar: De La puesta de límites a la construcción de legalidades". Buenos Aires: Editorial Noveduc..

Giberti, E. (2010) "La formación del Psicólogo". Revista PSYBERIA. Año 2: N° 4. Rosario. Recuperado en <http://artes-y-ciencias.campusvirtual.ucasal.edu.ar/course/view.php?id=67>

Edelman, L. "Ética y DD.HH". Revista PSYBERIA. Año 2: N° 4. Rosario.
Recuperado en [http://artes-y-
ciencias.campusvirtual.ucasal.edu.ar/course/view.php?id=67](http://artes-y-ciencias.campusvirtual.ucasal.edu.ar/course/view.php?id=67)

FePRA (2013) "Código de ética". Buenos Aires.

Ley de Derechos del Paciente N° 26.529

Ley de Salud Mental N° 26657

Ley de Protección integral de niños, niñas, adolescentes y familia N° 26061

Ley de Ejercicio Profesional N° 9538.

Lypovetsky, G. (1998). "El crepúsculo del deber" Barcelona: Editorial Anagrama.

Sec. de DD.HH. del Min. de Justicia y DD.HH. de la Nación (2006)

"Consecuencias actuales del terrorismo de Estado en la salud mental.
Salud mental y derechos humanos. Cuadernillo orientativo dirigido a
profesionales de la salud mental". Buenos Aires

ALCANCES Y OBSTÁCULOS DE LA PRÁCTICA PROFESIONAL SUPERVISADA. 1PSI317.

Autores: Sáenz, Ignacio; Jove, Isabel; Secondo, Adrián; Ribaudó, Sergio; Lerma, Silvana; Fasciutto, Silvana y Dutto, Fabián.

ignaciofsaenz@gmail.com

Práctica Profesional Supervisada (Pps). Facultad De Psicología Unr.

Resumen

Objetivo general:

Analizar las competencias, la formación académica, los alcances y obstáculos que brinda el nuevo plan de estudio al alumno/practicante para su desempeño en las prácticas profesionales supervisadas y su articulación con los efectores de salud pública y de desarrollo social.

Objetivos específicos:

Evaluar el perfil profesional del alumno practicante y su capacidad de articulación teórico-práctica

Indagar la implementación del nuevo plan de estudio y la incidencia en la formación de los alumno/practicantes.

Describir las diferentes prácticas que se realizan en los efectores de salud pública y de desarrollo social, y los obstáculos que se presentan para el desarrollo de las mismas.

Desarrollo:

El tipo de estudio que se desarrolla es de carácter descriptivo, transversal y prospectivo. Se trabaja con una estrategia metodológica de triangulación donde el objeto de estudio es desarrollado desde una perspectiva cuantitativa, trabajar con triangulación implica operar con distintas fuentes teóricas, datos y metodologías. El trabajo de campo se realiza en los efectores públicos e instituciones, donde se realizan las prácticas profesionales. El marco teórico que sostiene y da sentido a esta investigación se desprende de los ejes temáticos de la cátedra "A" de la asignatura PPS. En particular se trabaja con los articuladores teóricos del Psicoanálisis, la Salud Comunitaria y la Perspectiva de Género.

Se considera que la formación del psicólogo no está libre de obstáculos, el intersticio de la formación clínica y la práctica de la misma son uno de los objetos de estudio de esta investigación en el marco de la implementación del nuevo

plan de estudio en la Facultad. Partimos de interrogar como se desarrollan las prácticas profesionales supervisadas en el campo de la salud pública y en las organizaciones de la comunidad a partir de la formación académica de grado y que efectos se observan a partir del cambio del plan de estudio.

En esta primera etapa de la investigación se analiza como transitan los alumnos la implementación del nuevo plan y cuáles son los efectos en su práctica profesional a fin de categorizar los obstáculos y brindar aportes a los necesarios ajustes que requiere su aplicación. A través de grupos focales se trabaja con los alumnos/practicantes las expectativas que cada uno trae a este espacio de las PPS, y los obstáculos que se presentan en el desarrollo de sus prácticas.

Conclusiones:

La investigación se encuentra en sus tramos iniciales, se diseñó un cuestionario dirigido a conocer la opinión de los alumnos practicantes, el mismo se administra vía on line, también se realizó un grupo focal donde se analizó la opinión que tienen los alumnos sobre su formación académica para abordar la práctica profesional y la implementación por primera vez del trabajo integrador final. De estos datos preliminares se puede señalar como más significativos, el acuerdo con la modificación del plan de estudios, pero que el mismo necesita mejoras, señalando particularmente las dificultades que se presentaron en la implementación del TIF en forma conjunta con la práctica profesional. Por otra parte surge la demanda de los practicantes de generar un espacio de taller destinado exclusivamente a la escritura del Trabajo integrador final.

Referencias

- Klappenbach, H. (2000) *El título de Psicólogo en Argentina. Antecedentes Históricos y situación actual*. Revista Latinoamericana de Psicología, Año/vol.32, nº 003- Fundación Universitaria Honrad Lorenz Bogotá, Colombia.
- Saenz, I. (2010): *La formación del Psicólogo en el Siglo XXI*, Rosario, <http://www.fpsico.unr.edu.ar/congreso4/congreso.htm>.
- Saenz, I. (2012): *El debate epistemológico de la psicología, la formación de grado y la interdisciplinar*. Cap. II Tesis Doctoral. Rosario, Mimeo.
- Saforcada, E; Lellis, M ; Mozobancyk, S. (2010) *Psicología y Salud Pública*. edit. Paidós. Bs. As.

LÍNEAS PARA TRABAJAR LA NUEVA LEY DE SALUD MENTAL CON ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA.

Autora: Secci, Soledad.

soledadsecci@gmail.com

Facultad de Psicología UNR

Resumen

El artículo propone modos de trabajar la Nueva Ley Nacional de Salud Mental con estudiantes de primer año de la Facultad de Psicología. Situando en primer lugar, el cambio de paradigma que implica: pasaje de la estigmatización social de la locura a la construcción de subjetividad de los usuarios, en segundo lugar, la interdisciplina como eje transversal para pensar la formación del psicólogo. Deteniéndose en los modos en que un nuevo marco de regulación sancionado en 2010 genera nuevas condiciones en las prácticas de los psicólogos. ¿De qué modo la implementación de dicha Ley genera efectos al interior de las universidades y entre docentes? Por último sitúa algunos puntos para pensar el acompañamiento terapéutico como incumbencia profesional analizando particularidades de dicha práctica.

El presente artículo desarrolla brevemente algunos ejes acerca de los modos en que un nuevo marco de regulación (Nueva Ley de Salud Mental N°26657) sancionada en 2010 genera nuevas condiciones en las prácticas de los psicólogos. En la actualidad estamos trabajando en los efectos de su implementación, ¿De qué modo la implementación de dicha Ley genera efectos al interior de las universidades y entre docentes?

Nuestra práctica docente se construye a partir del armado de escenas de transmisión e intercambio. Partimos de la transmisión de conceptos, problemas, preguntas y, principalmente, de la construcción de una ética de trabajo que enmarque las prácticas. En distintas Asignaturas de la currícula de la Facultad de Psicología se puede retomar la Ley Nacional de Salud Mental como insumo didáctico. En Problemas Epistemológicos de la Psicología, correspondiente al primer año, es posible poner en tensión, construir y de-construir epistemológicamente categorías y dimensiones de la Ley Nacional de Salud Mental.

Cuando el docente en el práctico dona y pone en circulación objetos (materialidades: artículos de divulgación, referencias literarias, legislaciones,

etc.) que no están incluidos en el Programa de la Asignatura se generan nuevos sentidos y efectos inesperados, inespecíficos pero que se pueden capitalizar y re-significar para pensar la materia en común, el asunto que convoca en cada clase. La Nueva Ley de Salud Mental es una materialidad actual, que genera preguntas y rupturas con legislaciones previas, incluso con la legislación vigente en la provincia de Santa fe (Ley 10.772). Los interrogantes son el puntapié inicial para la construcción de problemas.

Pensar a partir de problemas, metodológicamente, posibilita nuevas conexiones entre los estudiantes y los textos; en las instancias de prácticos es importante construir *puentes* entre lo que plantean los autores que forman parte del Programa de la Asignatura y los problemas actuales del campo de la psicología.

En las clases de Problemas Epistemológicos de la Psicología apuntamos a la construcción de pensamiento crítico, a partir de la lectura de los textos fuentes y de un trabajo de de-construcción de aquellas nociones previas con las que los estudiantes cuentan y llegan para empezar a construir otras nuevas y fundamentadas. Nuestra apuesta como docentes es hacer colectivo modos de trabajo con los textos, que permitan a los estudiantes incorporar una práctica de lectura, de formulación de interrogantes y de intercambio para la construcción de una reflexión lúcida e inteligencia colectiva.

Marta Zappa, psicóloga de Río de Janeiro, trabaja en torno a las prácticas en los manicomios, la salud mental y la producción de vínculos, la reforma del pensamiento de quienes trabajan en los manicomios, más allá de la modificación de los servicios, la formación y el deseo.

“Formación y deseo: En relación a la formación de recursos humanos en salud mental, resulta interesante tener en cuenta lo que decía Saint-Exupery “si querés enseñarle a alguien a construir un barco, primero enseñale a amar el mar”. El punto de partida de la formación es una implicación deseante con el campo de la salud mental. (Zappa, 2007, p.4)”

Primeras aproximaciones de lectura acerca de una nueva ley

La sanción de una nueva Ley es efecto de procesos de acumulación, los flujos de hechos que tomaron lugar en distintos escenarios de la Salud Pública en nuestro país y los actores sociales que los motorizaron fueron instituyendo

prácticas y nuevos modos de pensar los derechos en salud. Estos movimientos se fueron consolidando y la sanción de la Nueva Ley de Salud Mental es un modo de legitimarlos.

¿Dicha legislación genera un cambio de paradigma en las prácticas en salud mental? Que haya choques entre paradigmas implica una transición, en la cual el modelo anterior seguirá en vigencia legitimando y enmarcando las prácticas de muchos profesionales y técnicos que han construido y regulado sus prácticas en viejos paradigmas y viejos lenguajes. Al interior de la Universidad, dicha transición implica detenerse a analizar conceptos nuevos y un nuevo paradigma en construcción.

La epistemología es una reflexión filosófica acerca del conocimiento. En Problemas Epistemológicos de la Psicología trabajamos de qué modo van cambiando los problemas de los psicólogos a la hora de conocer. La teorización y la construcción de una práctica profesional se va modificando de acuerdo a lo histórico, lo cultural, lo comunitario y las leyes que regulan y configuran dicha práctica. La teoría y la práctica se van construyendo una a partir de la otra, pensar los cambios en la Nueva Ley de Salud Mental, nos permite pensar en cómo se construyen conceptos y se de-construyen otros, es decir como un paradigma de atención en salud, puede cambiar o generar movimientos al interior de las prácticas en las instituciones.

En las instancias de trabajos prácticos para trabajar el artículo de T. Kuhn *La estructura de las revoluciones científicas*, un recurso es recortar e historizar el momento de su producción, con quiénes discute, que implica pensar la ciencia en comunidades científicas. Es propicio para pensar el choque de paradigmas que genera la implementación de la Nueva Ley de Salud Mental, debido a que condiciona, determina y legitima determinadas prácticas, deslegitimando otras (aún vigentes y que responden a las lógicas institucionales y a leyes que hoy se intentan modificar y sustituir). Se instituye un paradigma de construcción de subjetividad destituyendo al viejo paradigma de estigmatización social. La modificación de las prácticas implica de-construir imaginarios sociales instituidos: en relación a la peligrosidad social de la locura, al potencial riesgo para sí y para terceros, etc. Para esto es necesario generar otros lazos sociales, nuevos lenguajes y nuevos modos de armar comunidad.

¿Cómo se puede trabajar esto desde un práctico de primer año de la facultad de psicología?

Un modo posible es poner en tensión determinados conceptos, construyendo una definición de salud mental enmarcada en el paradigma de los derechos humanos. Si pensamos con Bachelard que el racionalismo se instruye aplicándolo, un buen ejercicio es pensar en qué modifica las prácticas de los psicólogos la implementación de una nueva reglamentación.

En tanto docentes de la Universidad Nacional de Rosario nuestra función es generar las condiciones para la construcción de pensamiento crítico, no pensar por el otro, sino acompañar el preguntarse del otro, es decir, acompañar y orientar las lecturas de los estudiantes y pensar que la función de un docente es el diálogo con los textos y con los contextos de producción.

Por otro lado, dentro de las recomendaciones a las Universidades Públicas y Privadas artículos n° 33 de la Ley N° 26657 se incluye a la Interdisciplina como eje transversal para ser transmitido en la formación, extensión e investigación.

Esto marca la importancia de incluir en la formación de profesionales psicólogos en la Universidad, el valor del trabajo con otros (discursos, disciplinas, actores sociales, etc.) esto implica estar dispuesto a escuchar y ser permeable a los discursos de los otros, construyendo el abordaje desde una perspectiva que incluya la pluralidad de las voces del conjunto. Para poder dirigir procesos y trabajar de manera “eficiente” un equipo tiene que poder construir una dinámica de trabajo propia y que incluya las voces de distintas disciplinas.

Spinelli recomienda respecto de los procesos de trabajo que los colectivos de trabajadores se pregunten ¿Qué es lo que hacen cuando trabajan? ¿En qué consiste su práctica? Compartir entre compañeros experiencias de trabajo, es un modo de registrar lo que hacen, cuándo y porqué, como posibilidad de re-significar los procesos de trabajo y registrar así los fundamentos de una práctica. La construcción de oficios es la posibilidad de un saber hacer, de un aprender de otros y con otros.

En las Instituciones, en algunas oportunidades, el trabajo en equipo consiste (o se reduce) a quejarse, hablar del malestar, trabajar con la urgencia, con lo arrasado que arrasa y en eso se va fundando lo colectivo, dicho proceso de catársis es necesario pero insuficiente. Sin embargo, en algunos equipos a

partir del trabajo compartido, de discutir los procesos de decisión o los modos de abordaje, algo de lo colectivo empieza a tramarse.

Reflexiones de una nueva práctica que se instituye

Por último, realizaré un breve análisis de una práctica que ha surgido en los últimos tiempos como nueva incumbencia de los profesionales psicólogos: el acompañamiento terapéutico.

Los acompañamientos terapéuticos son un recurso que se utiliza para trabajar en la clínica con pacientes con padecimientos subjetivos graves. En el marco de los hospitales monovalentes, una de las funciones del acompañamiento terapéutico es acompañar a los usuarios que vivieron durante años encerrados en una institución manicomial (el encierro genera quiebres con la historia, con la cultura, con los circuitos de consumo). Hacer posible un proceso de externación implica acompañar al usuario en el retorno a un barrio, la recuperación de identidades, la reconstrucción de una historia, armar lazos nuevamente con los vecinos y la comunidad. Para esto es necesario trabajar en la deconstrucción de imaginarios sociales históricos: el temor a la locura, años de discursos, prácticas y familias que encerraban a los locos, a los delincuentes y a los anormales, para no saber nada de eso y construir el espacio público como espacio de normalización social y cultural. De este modo y paulatinamente un nuevo paradigma de construcción de subjetividad se consolida en una comunidad.

“El primer paso –receptado en la nueva Ley de Salud Mental– es que las personas no deben ser aisladas de su círculo social originario. No puede, como primera política, aislar a la persona que más necesita ser integrada. Era contradictorio y encerraba que muchas veces las propias familias y sociedades querían internar a las personas simplemente para deshacerse de ellas. Para alejarlas. Para encerrarlas no por su bien, sino por la paz de la sociedad civil. Es por eso que el nuevo paradigma social insiste en la responsabilidad comunitaria frente a las personas con padecimientos mentales. Deben profundizarse, pues, las relaciones y los vínculos (de integración social), no cortarlos de cuajo para internar a una persona en un manicomio.” (Croxatto, 2012, p. 216)

En Atención Primaria de la Salud el acompañante terapéutico es convocado para el abordaje de situaciones de extrema vulnerabilidad cuando es necesario

que alguien acompañe un proceso de autonomización de un usuario o para prevenir y/o evitar una internación. El acompañamiento terapéutico es una herramienta que forma parte de las estrategias de los equipos, en tanto recurso táctico cuya función es acompañar a los usuarios en distintas situaciones complejas de su vida cotidiana, de organización de la existencia o de reconstrucción de una red de apoyo. Se convoca a los acompañantes terapéuticos para trabajar en situaciones complejas, tanto subjetiva como socialmente, en el marco de una estrategia clínica pensada en equipo y en algunos casos a la hora de trabajar los acompañantes quedan “solos y a la intemperie”. Otro dato a tener en cuenta para analizar las condiciones de dicha práctica es que en muchas situaciones el modo de contratación es precario. El equipo, en algunos casos, se dispone a trabajar colectivamente la situación, sin embargo no se piensa estratégicamente el encuadre del acompañamiento (los objetivos, las condiciones, etc.) sino que lo estratégico, en muchas situaciones, es la presencia misma del acompañante.

Desde la Universidad es necesario continuar trabajando y problematizando esta nueva incumbencia de los psicológicos y estudiantes de psicología. El acompañamiento terapéutico es una de las primeras prácticas a las que son convocados los egresados y los estudiantes de los últimos años de la carrera, para la cual es de suma importancia advertir que implica una gran responsabilidad clínica, ética y política.

Referencias

- Carpintero, Enrique. La Ley de Salud Mental: análisis y perspectivas. En Topia un sitio de psicoanálisis, sociedad y cultura. Enero de 2011.
- Croxatto, Guido L. La salud mental (en la Argentina): dos paradigmas en pugna. ps. 255 – 276. Lecciones y Ensayos, Nro. 90, 2012.
- Ingrassia, Franco. *Dos encuentros con Marta Zappa*. 2007. Registros de una charla en la Colonia Psiquiátrica Dr. Freyre, Oliveros, Provincia de Santa fe.
- Spinelli, Hugo. Las dimensiones del campo de la salud en la Argentina. Salud Colectiva. Buenos Aires. Septiembre-diciembre 2010.
- Spinelli, Hugo; Urquía, Marcelo; Bargalló, Ma. Lía; Alazraqui, Marcio. Equidad en salud: teoría y praxis. Salud Colectiva. Lugar Editorial. Buenos Aires. 2004.

LOS COMIENZOS DE LAS PSICOTERAPIAS GESTALTICA, SISTEMICA Y COGNITIVA CONDUCTUAL EN LA CIUDAD DE ROSARIO. UN ANALISIS DE LAS CONDICIONES HISTORICAS DE DESARROLLO DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS PRIMEROS FORMADORES.

Autores: Brandolin, Diego; Abdo Juan Carlos.; Ghione, Silvia; Lagorio, Adriana.; Aguilar, Ana; Mattia, Corina; Maccari, Verónica; Soto Payva, Laura; Paris, Laura; Azeretzky, Tamara; Baroni, Ludmila; Torres, Tanina y Vita, Natalia.

diegobrandolin@hotmail.com

Facultad de Psicología (UNR).

Resumen

Este proyecto surge en el marco de la formación de grado de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, focalizándose en tres modelos de psicoterapias que devienen en prácticas profesionales diferenciadas, cuyo desarrollo ha sido escaso en los ámbitos académicos de la ciudad de Rosario. Sin embargo desde el punto de vista de la formación profesional ha habido una trayectoria de formación no académica que no ha sido documentada y que muestra un campo de desarrollo con profundo impacto en la práctica profesional. Por lo antedicho, este trabajo se orienta a caracterizar el devenir histórico desde los comienzos de la introducción de las psicoterapias gestáltica, sistémica y cognitiva conductual en la ciudad de Rosario e identificar los obstáculos que los primeros formadores refieren para su institucionalización. Para tal fin, se diseña un estudio exploratorio-descriptivo, entrevistando en una primera aproximación a los primeros docentes de las universidades y referentes de centros de formación en las psicoterapias en estudio con filiales en Rosario. Análisis preliminares muestran que la psicoterapia sistémica y cognitiva conductual han tenido un débil ingreso en la universidad aunque se ha sostenido en los últimos veinte años, consolidándose en un espacio de formación de posgrado académico en el caso del enfoque sistémico, y en ofertas institucionales privadas también de posgrado en el caso de la orientación cognitiva conductual. A diferencia de éstas, la psicoterapia gestáltica tiene un desarrollo más presente en la academia en el nivel de grado. En cuanto a los obstáculos los entrevistados coinciden en señalar la fuerte impronta más de los psicoanalistas que del psicoanálisis en sí mismo como dificultad para la apertura al estudio y conocimiento de otras psicoterapias, además de impedimentos y

conflictos propios de los actores responsables de la introducción de estas escuelas en nuestro medio.

Introducción

La formación profesional en la psicología argentina es un tema que recorre los espacios de investigación y estudio con frecuencia (Klappenbach, 2003). Desde sus inicios, las carreras de psicología tuvieron reservada para la psicología clínica un lugar central, que fue configurando el escenario de la participación de los psicólogos en procesos terapéuticos ligados a la cura de dolencias psíquicas en personas que comenzaron a denominarse pacientes. Como afirman Menéndez y Acosta (2011) en un estudio comparando las facultades de psicología de las ciudades de Buenos Aires, Córdoba y Rosario, todas transmiten un saber académico canonizado dentro de los desarrollos clásicos de las escuelas psicoanalíticas vigentes privilegiando la orientación clínico-psicoanalítica.

También desde una retrospectiva histórica han tenido mucha importancia los grupos extraacadémicos de psicólogos que fundaron numerosas instituciones de enseñanza y práctica de psicoterapia y psicoanálisis por fuera de los ámbitos académicos. Si bien no es objeto de estudio de esta investigación, es un ejemplo la experiencia pichoniana tanto en Rosario como en otras ciudades del país (Carpintero y Vainer, 2000).

En esta conformación dinámica de un campo de práctica psicoterapéutica (González, 2006) va adquiriendo con el paso de los años un espacio predominante la psicoterapia psicoanalítica, o más bien, el psicoanálisis (a partir de 1970 en adelante) (Dagfal, 2005). Esta situación en mayor o menor medida perdura en la actualidad.

En consecuencia con esto, en la ciudad de Rosario particularmente, tres modelos de psicoterapia que devienen en prácticas profesionales diferenciadas, las psicoterapias gestáltica, sistémica y cognitiva conductual han tenido un avance escaso en los ámbitos académicos de la ciudad de Rosario. Sin embargo desde el punto de vista de la formación profesional ha habido una trayectoria de formación no académica que no ha sido documentada y que muestra un campo de desarrollo con profundo impacto en la práctica profesional y en la formación del psicólogo que hasta el momento no ha sido sistematizado.

Los comienzos de este progreso datan de fines de los años 70' del siglo pasado cuando profesionales de diversas disciplinas comenzaron con la difusión y la formación por fuera de la universidad y también con algunas incursiones en el ámbito académico.

En este contexto, y en el marco de una investigación desarrollada por la Cátedra de Psicoterapias, esta presentación se orienta a esclarecer los comienzos de las psicoterapias sistémica, gestáltica y cognitiva conductual desde la perspectiva de los primeros formadores y las vicisitudes de su desarrollo.

A nivel de objetivos específicos este trabajo se propone caracterizar el devenir histórico desde los comienzos de la introducción de las psicoterapias gestáltica, sistémica y cognitiva conductual en la ciudad de Rosario e identificar los obstáculos que los primeros formadores refieren para su institucionalización.

Estrategia metodológica

Se diseña un estudio exploratorio-descriptivo, de fuentes primarias, realizándose en una primera aproximación entrevistas a docentes de las universidades, especialistas, referentes y directores de centros de formación en terapias sistémica, gestáltica y cognitiva conductual que tengan filiales en la ciudad de Rosario. Se opta por entrevista personal semiestructurada, ya que se trata de registrar las experiencias laborales, profesionales y disciplinares de los participantes, y su historia académica en relación con el devenir histórico desde los comienzos de la introducción de las psicoterapias gestáltica, sistémica y cognitiva conductual en la ciudad de Rosario y los obstáculos que los primeros formadores refieren para su institucionalización. Se garantiza anonimato y confidencialidad a los entrevistados, quienes además firman un consentimiento informado.

Resultados preliminares

En una primera fase, con seis entrevistas realizadas en el año 2015, se detallan los primeros esbozos que se explicitarán en función de los objetivos arriba detallados. Los primeros entrevistados son dos psicólogos de formación sistémica, dos psicólogos cognitivo conductuales, un psicólogo de orientación gestáltica y una terapeuta física formada en Gestalt que ha desarrollado su labor clínica en nuestra ciudad. Todos tienen alrededor de treinta años de desarrollo

de la profesión, y han sido o son actualmente referentes cada uno en la formación del enfoque específico del que se ocupan en el ámbito público y privado.

El primer eje de análisis relevado entre los profesionales se refiere a la caracterización del devenir histórico desde los comienzos de la introducción de las psicoterapias gestáltica, sistémica y cognitiva conductual en la ciudad de Rosario. En tal sentido, los representantes de las psicoterapias gestálticas han señalado como hechos importantes una Jornada realizada a principios de la década del 90' en nuestra ciudad, de gran convocatoria, cuya vitalidad desembocó en la fundación de una filial rosarina de la Asociación Gestáltica de Buenos Aires (AGBA), institución que existe desde 1980 en la Capital Federal que nuclea actividades de investigación, formación y extensión en esa ciudad. Además, desde principios de los 90' también cobran presencia en el ámbito académico al presentar en la Facultad de Psicología de la UNR seminarios optativos de pregrado sostenidos por distintos referentes, propuesta que genera un alto grado de interés y motivación por parte de la comunidad educativa. También hay una presencia importante desde 1998 como práctica dentro de la actual Práctica Profesional Supervisada "A", ex Residencia Clínica "A", que año tras año es recorrida por grupos de estudiantes numerosos. Además, se encuentra presente como tema de la Cátedra "Psicoterapias" que es una asignatura de cursado regular de la Carrera. Asimismo, se han abierto desde el año 2000 formaciones de posgrado en el ámbito privado en nuestra ciudad, y las Jornadas gestálticas descriptas se han repetido regularmente con éxito de participación, siendo la última realizada en el año 2013. Se señala igualmente la importancia de la apertura de un Servicio de Asistencia a la Comunidad desde la filial Rosario de AGBA, que ofrece asistencia clínica de orientación gestáltica al público en general. Los referentes consideran que, si bien hay mucho más para hacer, la Terapia Gestalt goza de un grado de instalación en el ámbito profesional de nuestra ciudad, y más incipientemente en el ámbito académico con los dispositivos descriptos.

En cuanto a la perspectiva de la terapia Sistémica, uno de los entrevistados señala como fecha de introducción de la misma en Rosario al año 1977 de la mano de un psiquiatra y una psicóloga que empiezan a desarrollar un trabajo de

formación de posgrado en la Facultad de Medicina de la UNR. Al poco tiempo se inician espacios de formación privada variados, y con la recuperación de la democracia, entre 1984 y 1985 se funda como Proyecto de Extensión en la Escuela de Psicología de la Facultad de Humanidades y Artes de la UNR el Centro de Asistencia a la Comunidad (CeAC), inicialmente como espacio de consultorios externos para las prácticas de psicólogos y estudiantes avanzados, posteriormente absorbida por la Secretaría de Extensión dependiente de Rectorado de la UNR, con inspiración sistémica tanto en el trabajo clínico como en el nacimiento de una perspectiva desde la Psicología Comunitaria con fundamento sistémico. Se abre además en ese mismo período una Carrera de Posgrado de Especialización Clínica con orientación sistémica en la Facultad de Psicología de la UNR, que dura hasta el año 2000 donde es discontinuada por decisión política de la administración de la Facultad de ese momento, a pesar de apuntar una gran cantidad de interesados en iniciar esa formación. Se registra también una experiencia de varios años de formación profesional desde la perspectiva sistémica en un Posgrado en Derecho de Familia organizado en la Facultad de Derecho de la UNR formando a abogados y trabajadores sociales. Finalmente se describe la creación de una Maestría en Pensamiento Sistémico más recientemente, organizada por el Centro de Estudios Interdisciplinarios (CEI) dependiente de Rectorado de la UNR.

En referencia a la perspectiva cognitiva comportamental, se hace alusión a que desde el año 1977 aparecen contenidos de terapia comportamental en un módulo de formación de posgrado en una institución privada en nuestra ciudad, rescatando la figura del Prof. Ricardo Musso como iniciador de este movimiento, personalidad destacada de la docencia en nuestra Facultad en el período previo a la dictadura militar que se inició en 1976. La referente entrevistada describe también la relación en sus orígenes entre la terapia cognitiva conductual y la sexología, con un fuerte sesgo apoyado en la investigación empírica y clínica. Se señalan como hitos importantes la apertura en nuestra ciudad del Instituto Kinsey en 1982, institución que continúa al presente y desde 1986 ofreciendo formación en psicoterapia cognitiva conductual y sexología, priorizando este último eje en la oferta de formación de posgrado. Señala también la presencia de varias instituciones privadas de muy buen nivel que actualmente ofrecen

formación de posgrado en Rosario, marcando como tema pendiente la necesidad de una formación universitaria de posgrado en la temática. Un suceso de importancia y muy reciente es que a fines del año 2014 se fundó la Asociación Santafesina de Terapeutas Cognitivos (ASTECC).

En relación a los obstáculos que los primeros formadores refieren para su institucionalización, todos los entrevistados coinciden en señalar la fuerte impronta psicoanalítica como principal dificultad para la apertura al estudio y conocimiento de otros modelos de psicoterapias. Pero no específicamente en cuanto a desarrollos teóricos, sino más bien en relación a que funcionaron como obstáculo por otros motivos. Un entrevistado referente del campo sistémico señala, por ejemplo:

El psicoanálisis argentino y en especial en Rosario, no solo el Lacanismo, el Kleinismo fue más o menos lo mismo, muy fácilmente deriva de ser un modelo clínico a un modo de vida, es decir pasa muy rápidamente de ser un enfoque clínico a ser un modo de vida, una cultura, una manera de ver la vida, una manera de hablar, una manera de vestirse, de relacionarse con otros, una manera de hacer política, etc.

Más adelante, continúa la idea con otros añadidos:

[...] el psicoanalismo encajó muy bien con el esnobismo de la clase media argentina, esa idea afrancesada, europeizada, de profundidad, de sofisticación, de ser profundo en sus pensamientos, etc., que fue una marca registrada en la clase media argentina, antes de que la sociedad del consumo se llevara puesto todo.

Otra de las referentes lo describe de un modo contundente, señalando en este caso al obstáculo para el desarrollo específico de la terapia cognitiva conductual, apoyada en fundamentos empíricos y en la búsqueda de abordajes clínicos de eficacia comprobable:

“El mayor obstáculos son los psicoanalistas, así como el obstáculos de la sexología son los curas, porque creo que no logran entender”.

Nótese que en las citas se hace alusión más bien a los intérpretes del psicoanálisis en Rosario que a las teorías o fundamentos del psicoanálisis mismo.

Por otra parte, los referentes gestálticos describen dificultades de orden burocrático o falta de reconocimiento a la tarea de inclusión en lo académico por parte de nuestra Facultad que ellos no pudieron o no supieron como sortear y sostener. Señalan además un cierto grado de conflictividad hacia el interior de las instituciones propias y entre los principales actores responsables de la introducción de la psicoterapia gestáltica en nuestro medio que funcionaron también como obstáculos para la institucionalización.

Consideraciones finales

Este estudio se inició en un contexto de tensión producido por la necesidad de acreditación de la Carrera de Psicología ante CONEAU en 2013, fruto de las territorializaciones académicas que han priorizado el psicoanálisis. Hoy, a finales de 2015, la Carrera ha sido acreditada y el Plan de Estudios ha sido modificado y está empezando el proceso de implementación del mismo. Esta investigación contribuirá a la presencia efectiva de otros modelos de acceso al trabajo clínico. Las oportunidades de inserción profesional de los egresados requiere una formación integral, enfatizando tanto el estudio de otros dispositivos terapéuticos, como los enfoques fundantes de campos clínicos con diversa proyección profesional.

En los próximos tres años en esta investigación se abordarán los siguientes aspectos: escenarios de trabajo, ámbitos de inserción, tensiones disciplinares, procesos de institucionalización de la formación profesional en Rosario desde cada especificidad teórica y sus cambios en los últimos treinta años.

El patrimonio científico-técnico de la profesión del psicólogo tiene en nuestro país una particular impronta y en la ciudad de Rosario una referencia histórica insoslayable. El trabajo de investigar el desarrollo de las psicoterapias sistémica, gestáltica y cognitiva conductual en la ciudad, significa una oportunidad de inscribir a través de documentación pertinente la evolución de las prácticas profesionales y los entornos donde se desarrollan; más aún si tomamos, como fecha de inicio de las bases documentales ordinarias, la recuperación del sistema democrático en Argentina.

Un número significativo de psicólogos han aportado desde diferentes miradas y enfoques al desarrollo de la profesión en un sentido estricto y a la cultura y la sociedad en un sentido más amplio. Un período de tiempo que ha

mostrado en los ámbitos académicos y extraacadémicos el protagonismo creciente de los psicólogos, sus prácticas atravesando el escenario disciplinar para inmiscuirse plenamente en la vida cotidiana ciudadana.

La tarea de recabar esta secuencia de actividades de formación y actividad de los psicólogos en Rosario facilita la comprensión de aquellos acontecimientos que en los ámbitos académicos, en los sistemas de salud y en las colegiaturas, determinan hoy las condiciones del ejercicio profesional.

Referencias

- Carpintero, E. y Vainer, A. (2000). Los cambios sociales y culturales en la década del sesenta y el auge del psicoanálisis en la Argentina. *INTI, Revista de literatura hispánica*, 52-53, 347-370. Recuperado el 15 de agosto de 2015, de <http://digitalcommons.providence.edu/inti/vol1/iss52/>
- Dagfal, A. (2005). La Guerra y la Paz: las primeras disputas por el ejercicio de las psicoterapias en la Argentina. *Anuario de investigaciones*, 13, 127-135. Recuperado el 15 de agosto de 2015, de <http://www.scielo.org.ar/pdf/anuinv/v13/v13a44.pdf>
- González, E. (2006). El campo de la psicoterapia. Algunas reflexiones desde Pierre Bourdieu. *Perspectivas en psicología*, 3(1):9-10.
- Klappenbach, H. (2003). La globalización y la enseñanza de la psicología en la Argentina. *Psicología en estudio*, 8(2), 3-18.
- Menéndez, P.; Acosta, S. (2011). Formación teórico-clínica de psicología en Argentina: Universidades de Buenos Aires, de Córdoba y de Rosario. *Anuario de Investigaciones*, 18,61-67

ACERCA DE LA FORMACIÓN EN BIOLOGÍA DENTRO DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA, UNR. TESTIMONIOS DE LOS EGRESADOS DE LA CARRERA DE PSICOLOGÍA, UNR ENTRE LOS AÑOS 2000 Y 2014

Autores: Peirano, Laura y Frenquelli, Roberto.

Facultad de Psicología – UNR.

Resumen

Es un trabajo de corte cualitativo, basado en entrevistas a graduados de la Carrera de Psicología en la UNR con menos de quince años de antigüedad en el marco de una investigación acerca de la influencia en la formación de los contenidos curriculares de la materia Estructura Biológica del Sujeto II. Girando sobre cuatro categorías de análisis, concluye que tanto en el eje Epistemológico Metodológico, como en los denominados Teórico, Clínico y Ético estético, los graduados coinciden firmemente en valorar positivamente la gestión alcanzada en aquel proceso de enseñanza aprendizaje.

Planteando el problema

Desde los primeros pasos en la cátedra, allá por los tiempos fundacionales de la nueva etapa democrática en el país, la inserción de los contenidos relativos a la Biología han sido motivo de constante preocupación para nosotros.

Sabido es que desde el fragor de aquellos tiempos de 1984 hasta hoy no hemos tenido treguas. Desde las primeras reuniones para reconstruir la carrera, pasando por todas las alternativas de los distintos planes de estudio que se han implementado desde entonces, llegando a los difíciles momentos que se plantearon con las exigencias de Coneau que desembocaron en el nuevo plan de estudios que va entrando en vigencia por estos días. Mucho más todavía a la luz de los planteos y exigencias de la nueva ley de Salud Mental.

Siempre hemos estado trabajando hacia el interior y el exterior de la cátedra. Esto se ha visto reflejado en nuestra producción. Hemos organizado grupos de estudio, asistido a jornadas y congresos de actualización, organizado actividades científicas como jornadas y cursos, armado material de estudio, gestado revistas y libros. Hemos debatido estos temas a nivel de nuestro departamento de Biología, intercambiado con docentes de áreas afines en otras universidades del país y el exterior. Y finalmente, terminando esta apretada reseña, hemos llevado estas inquietudes al plano de la investigación.

Actualmente estamos trabajando, entre otros objetivos, en torno al análisis de nuestros contenidos programáticos y su inserción en la praxis de los egresados.

Reseña sobre metodología

Focalizados en la indagación acerca de la inserción de nuestros contenidos en la actividad profesional de los egresados, hemos realizado quince entrevistas semiestructuradas a graduados de la Carrera de Psicología de nuestra Facultad, egresados entre los años 2000 y 2014.

Estas entrevistas fueron ordenadas por turnos para permitir la ulterior distinción de secuencias, tramos e intervenciones aisladas. Grabadas en soporte magnético, todas fueron transcritas con la mayor exactitud, siguiendo los sistemas de notación desarrollados por los analistas de la conversación (Oxman, 1998; Van Dijk, T., 2000) que toman en cuenta entonación, intensidad o volumen, acento, duración, pausas, enunciados cerrados, superposiciones, emisiones truncas, respiración, fenómenos extraverbales y dificultades varias.

Los psicólogos entrevistados fueron invitados a recibir una copia de dichas entrevistas, como también a tener nuevas instancias, ampliatorias, en el caso de que lo consideraran necesario o de algún interés personal. Hasta ahora ninguno de los participantes solicitó tales copias, ni se produjeron hasta el momento de esta redacción final nuevas entrevistas. A fines de proteger las identidades se han utilizado las siguientes claves identificatorias.

Las entrevistas se evaluaron según el criterio de saturación teórica (Mejía Navarrete; J. 2000) es decir que fueron detenidas cuando la información recogida y analizada resultó redundante, sin aportaciones distintas. Acorde a la “teoría emergente” (Miles, M., Huberman, M.,1993) se realizó un muestreo al azar, tomando la lista de graduados existente en la Sección Alumnado de la Facultad.

Las preguntas realizadas giraron en torno a una breve historización del desempeño profesional llevado a cabo por los entrevistados, lo mismo que a la caracterización del tipo de práctica desempeñada, incluyendo el sitio de trabajo y sus condiciones, como también acerca del marco teórico metodológico de la implementación del mismo. Se indagó sobre recuerdos centrados en la gestión de los docentes de nuestra cátedra, tanto en particular como en general, lo

mismo que en torno a la importancia de las temáticas y autores considerados, como de la metodología de la enseñanza utilizada.

Mediante la revisión continua del material de las entrevistas se fueron construyendo categorías de análisis, estableciéndose cuatro descripciones:

Teórica: alude a líneas del pensamiento actuales y / o vigentes, tanto en el campo de la Psicología como en todo el diverso campo de la Ciencia y otros estudios caracterizados por su rigor lógico, su sometimiento a la crítica y posibilidades de aplicación.

Epistemológica Metodológica: acorde a concepciones que tengan que ver el sesgo de la Complejidad, expresiones Interdisciplinarias y su vuelco en las Prácticas inherentes a todas las actividades humanas como base para la construcción de la realidad y sus transformaciones posibles (Morin, E. 1994).

Ético Estética: en función de la proyección de los valores y su genuina conexión con las formas características de los rendimientos humanos excelsos: la solidaridad, la consideración del otro, el respeto a las diversidades en sentido amplio y el compromiso con la Universidad Nacional y sus objetivos. (Frenquelli, R , Peirano, L., 2014c)

Clínica: vinculada a la posibilidad de relacionar y relacionarse con todos los elementos posibles de un sistema, buscando abrir paso a significaciones que produzcan nuevas perspectivas en el devenir del Sujeto en el seno de la Cultura, en el convencimiento de que cierta perspectiva de bienestar es factible, merced a herramientas especialmente concebidas para su uso en la Práctica. (Frenquelli, R., Peirano, L. 2014b)

Escuchando algunas voces

Me acuerdo de De Vega..., un día llegó y dibujó el aparato sexual masculino en el pizarrón... yo me di cuenta que era quizá la primera vez que veía ese dibujo!... así con todas sus partes..., y me impactó...

Este tipo de respuesta en un primer vistazo parece algo intrascendente, difícil de clasificar en alguna categoría. Pero tras la lectura y relectura de las entrevistas, máxime atendiendo a la entonación y gestualidad concomitantes, nos inclinamos a pensar que tiene un cierto vigor ético estético. En primer lugar, hay un reconocimiento genuino: era la primera vez que esta persona veía un dibujo completo del aparato genital masculino. Sintió cierto impacto. No sería

este el lugar, mucho menos la manera, de intentar penetrar en la maraña de significaciones que esto puede suponer. Pero no hay dudas, al menos en un primer nivel de análisis, de que algo ha perturbado la dinámica de estado de la entonces estudiante, hoy profesional. Conocer el aparato genital masculino, acercarse a su descripción. Nos pone de cara a una cuestión elemental: no había sido estudiado antes, en la primaria, en la secundaria?; cuál es el impacto del cuerpo anatómico en la subjetividad? Tal vez estas preguntas pueden parecer improcedentes, poco conducentes a la luz de lo que se quiere investigar. No obstante, hay indicios que remiten a cierta ética estética, sin ambages: la frescura del comentario, la falta de “filtros” racionales. “Era la primera vez” connota simpleza, falta de vueltas por palabras vacías: no se habla de sexo-sexuación-“primeroniúltimo”.

Es lo que me permitía entender un poco porqué estábamos estudiando biológica. Si bien era una invitación a ir un poco al campo a observar un bebé, a observar un viejo, ver puntualmente la cuestión de los reflejos por un lado, las gnosias, las praxias, es bastante útil..., porque el día de mañana uno se encuentra con estas cosas.

“Uno se encuentra con estas cosas...”; “estábamos estudiando biológica”; “era una invitación”. Se puede entender que hay un registro de la experiencia de lo diferente. Por ende, de lo que espesa la subjetividad. Luego, lo que supone un aprendizaje verdadero. Sobre todo porque se trata de un reconocimiento desde lo individual.

Y después lo que fue para mí fantástico fue la investigación sobre el bebé, me encantó hacerlo. Fue muy contradictorio porque la mamá era alumna mía de un gimnasio, estaba casada con un militar, tenía toda una cuestión que comienza a surgir con las entrevistas con ella donde hay toda una veta política e ideológica con la que yo estoy en la vereda de enfrente y me confrontó con eso que a mí me costaba mucho manejar.

“Me confrontó”. Aparentemente con las singularidades de una madre y su postura ideológica política. Seguramente con la totalidad de la clínica, pues las características citadas no son tan distintas, a la hora de las diferencias, de cualquier otro rasgo. Siempre son madres, siempre son bebés. Lo contradictorio surge simplemente del “fantástico encuentro”. Donde se puede reconocer la

alegría por un método de enseñanza que sale del aula para gestar un encuentro “con la vereda de enfrente”, con eso que “cuesta mucho manejar”.

Me movilizó un montón, yo estaba haciéndosela y al mismo tiempo cargaba al bebé..., y ya me había encariñado con el bebé..., y estaba ahí escuchando...; y deca:. ¿dónde me metí? Fue una mezcla de emociones. Cuando después yo hago todo el relato, me detengo mucho en eso, porque para mi fue el punto conflictivo del trabajo de investigación de ese bebé. Estuve cinco tardes con el bebé, hice todo...

“Me movilizó un montón”; “me había encariñado con el bebé”; “estaba ahí escuchando”; “fue una mezcla de emociones”. No hace falta acudir a demasiadas explicaciones, a interpretaciones. Esto se parece, nítidamente, a lo que deberíamos entender por estudiar psicología. Toda vez que la implicación personal parece ineludible. Una vez más, como en tantas entrevistas, surge el método. Que no se distingue mucho de lo epistémico. El modo de conocer importa para el conocer. Este es “el punto conflictivo”; se aprende haciendo. “Hice todo...”. (Maturana, H., Varela, F. ,1984; Frenquelli, R., 2013)

Para mí fue una muy linda materia, la recuerdo con mucho afecto; y como te decía recién, le estoy agradecida por esa cosa que intentaban siempre machacar, la indivisión cuerpo mente, porque yo ahora lo estoy viendo en lo real de mi práctica...

Convengamos en lo aburrido, tal vez también estéril, de aquello de intentar explicar lo atinente a la disyunción cartesiana entre cuerpo y mente. No por que estemos en contra de los desarrollos filosóficos, epistemológicos. Para nada. Pero no es lo mismo ver cuerpo y mente en los hechos, mientras se va dando ese tenor emocional que se desprende de los relatos vinculados a los trabajos de observación. Allí sí que se está entero, en cuerpo y alma.

Lo que más recuerdo son los dos trabajos , en una carrera tan teórica como la nuestra permitirte el encuentro con el otro fue muy importante, para ver lo evolutivo, lo innato, lo adquirido, ver por ejemplo en la vejez la pérdida de las capacidades, los cambios en todos los niveles, en el lenguaje, en la memoria. Uno con el tiempo valora más porque en esa época yo estaba como enceguedada por el psicoanálisis, pero hoy a la distancia lo valoro más...

Da pena estar enceguecido. No parece bueno. Convengamos que todo amor empieza por allí. Entonces, vaya cierto manto de comprensión piadoso por el enceguecimiento. Pero pensemos en “el psicoanálisis”. Todos estos encuentros, no teóricos, no apuntan a una introducción auténtica al psicoanálisis auténticamente considerad? La carrera “tan teórica” no implica una defensa aparatosa ante el conocimiento? Cuáles son los límites reales entre las materias “biológicas” y las materias “psicológicas psicoanalíticas”. No hay cierto nivel paradójal en todo esto? Entendemos que estas voces han hecho un esfuerzo por superar esas *insolubilia*s: las “biológicas” parecen “psicológicas”. (Frenquelli, R., Peirano, L., 2014a)

Si, sobre todo porque por una cuestión eventual yo terminé en la clínica con estos pacientes; y acá el diálogo con la medicina es constante, y si bien al principio me dio como mucha ansiedad esto, lo de empezar a leer las Historias Clínicas, saber qué patologías tenía el paciente y entonces poder pararme firme y decir “yo sí tengo conocimiento”...

“Yo tengo conocimiento”. Una afirmación que acerca mientras define un lugar. Hay un empeño por cierta identidad. Esta persona puede leer una Historia Clínica de un paciente compartido. Puede pensar sobre un mismo hecho desde su lugar. De nuevo aparece un nivel paradójal, donde se está y no se está en el mismo sitio. Hay capacidad de diálogo. No hay un cierre por decreto de alguna “aduana del conocimiento”. Las aduanas de los paradigmas disyuntivos. Hay una búsqueda de la Complejidad.

El otro día justamente me acordaba del trabajo de bebé. Aunque no se podía yo lo hice con mi ahijada, se suponía que no debía pero no tenía otro bebé a mano. Y para el trabajo yo le tomé muchas fotos, de los reflejos, de cuando se bañaba, pobre criatura, le saqué ciento y pico de fotos, en esa época no había digital, con cámara de rollos.

E: Conservas el trabajo? Porque eso es un documento...

Ps: Vos sabés que no se. Pero tenés razón, más porque la niña ya tiene 10 años..., pero sí, calculo que María Rosa me lo devolvió. Lo tengo que buscar. El de vejez sí lo recuerdo porque al momento de rendir me tomaron eso y lo tenía ahí en mano.

Hay una confesión de una picardía: la estudiante hizo su trabajo con su ahijada. Algo que no está recomendado por la cátedra. Lo hizo lo mismo. Parece que la desobediencia no ha sido tan problemática. No sabe dónde quedó el trabajo. Pero resulta que “el otro día justamente me acordaba del trabajo del bebé”. Hay un modo personal de procesar la carrera. Lo que importa, se sabe, es el impacto, la perturbación que produce un trabajo. No es tanto el trabajo en sí mismo, con su técnica, lo es también la situación de contexto, la experiencia por sí misma. Eso es la que nos trae a la mano un cierto saber. Se lo puede inferir del “...calculo que María Rosa me lo devolvió”. Y allí está.

Me acuerdo de Bowlby, de la teoría del apego; luego me sirvió mucho poder pensar algo de eso en la clínica, cuando trabajaba fundamentalmente con adultos que habían tenido un corte en su infancia, una ausencia materna por enfermedad, o ese tipo de situaciones tempranas que se dan más de lo que uno imagina.

Yo cursé un seminario de adolescencia; y ahí también había un acercamiento porque le teníamos que hacer una entrevista a un adolescente. Por ahí cuestiones puntuales que surgían en la adolescencia, para evaluar, para preguntar.

Lo que recuerdo es la cuestión del apego; a Frenquelli que me costaba bastante entenderlo, que más?... Porque se me mezclan con las otras biológicas.....ehh.....eso.....mhmmm.....algo del paradigma de la complejidad...

“Me costaba entenderlo”. “Me acuerdo de Bowlby, de la teoría del apego”. “Pensar la clínica”. “Adolescencia”. “Para evaluar, para preguntar”. Los aportes teóricos, tanto de Bowlby, como de Maturana, Morin o Bateson son mencionados reiteradamente. Hay una idea franca acerca de la Complejidad, del Constructivismo. (Watzlawick, P., 1981; Bateson, G.,1982; Maturana, H. y Varela, F.,1984)

Intentando concluir

Es un intento. En tanto concluir siempre supone volver a empezar. Este material puede dar pie a otros desarrollos. También a comparaciones con otras épocas, como las de nuestros inicios, cuando la materia no estaba totalmente

conformada como en estos últimos quince años. Cuando a nuestros aprendizajes no le habíamos sumado reaprendizajes.

Nos ha parecido que las categorías enunciadas son adecuadas. Pero que se produce un gran solapamiento entre ellas. Los aspectos teóricos, los epistemológicos y metodológicos, los clínicos se funden en una ética estética que está bien soportada por una actitud en pos de lo diferente bien centrado en la experiencia concreta. Eso que los estudiantes entrevistados saben mostrar con serenidad y cierta alegría al recordar el paso por esta dada en llamar “biológica”. Nosotros diríamos en nuestro cotidiano decir: es la lógica de lo viviente la que ocupa parsimoniosamente su lugar. (Frenquelli, R., 2007)

Referencias

- Bateson, G. (1982); Espíritu y Naturaleza. Una unidad necesaria. Amorrortu Editores. Buenos Aires
- Frenquelli, R. (2007); El sentido de la bio lógica. Qué tiene la Biología para decir sobre la vida. En Psicofisiología UNR,
http://www.psicofisiologia.com.ar/index.php?option=com_content&task=view&id=267&Itemid=31
- Frenquelli, R. (2013); Sobre integrar. En Psicofisiología UNR,
http://www.psicofisiologia.com.ar/index.php?option=com_content&task=view&id=1048&Itemid=48
- Frenquelli, R., Peirano, L. (2014a); La Neuropsicología Profunda como nexo entre la Neuropsicología “clásica” y la Psicología del Desarrollo. En Actas Jornadas SCyT Facultad de Psicología, UNR.
- Frenquelli, R. , Peirano, L. (2014b); El affaire “Coneau” y el papel actual de la formación en Biología dentro de la Carrera de Psicología de la UNR. En Psicofisiología UNR -
http://www.psicofisiologia.com.ar/index.php?option=com_content&task=view&id=1063&Itemid=51
- Frenquelli, R., Peirano, L., (2014c); Aportes desde la cátedra “Psicofisiología” a la comprensión del planteo interdisciplinario. En Actas Jornadas SCyT. Facultad de Psicología, UNR.
- Maturana, H., Varela, F. (1984); El árbol del conocimiento. Editorial Universitaria. Chile.

- Miles, M., Huberman, M.(1993); *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. SAGE. California
- Mejía Navarrete; J. (2000); *El muestreo en la investigación cualitativa*. En *Investigaciones Sociales Año IV Número 5 UNMSM Lima*
- Morin, E. (1994); “Epistemología de la complejidad”, *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*, Paidós, Buenos Aires, 1994.
- Oxman, C. (1998); *La entrevista de investigación en ciencias sociales*, Eudeba, Buenos Aires, 1998.
- Van Dijk, T. (2000); *El discurso como interacción social. Estudios sobre el discurso II. Una introducción multidisciplinaria*, Gedisa. Barcelona
- Watzlawick, P. (1981); *La realidad inventada*. Gedisa. Barcelona.

INVESTIGACIÓN SOBRE GRADUADOS DE POSGRADO DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE ROSARIO, UNR.

Autores: Elizalde, Martina; Peralta, Nadia y Cucurullo, Andrea.
martinaelizalde@yahoo.com.ar

Facultad de Psicología, UNR

Resumen

Objetivos:

- Conocer la situación académica y/o profesional de los graduados de posgrado.
- Analizar la opinión de los egresados sobre la formación recibida.
- Analizar la opinión de directores de carreras de posgrado sobre la opinión de los egresados.

Temática:

Seguimiento de egresados de carreras de posgrado de la Facultad de Psicología de la UNR.

Desarrollo:

El estudio sistematizado de graduados de carreras de posgrado posibilita indagar aspectos interrelacionados: formación/problemáticas sociales actuales, formación/prácticas laborales, titulación/mejora laboral, etc. Actualmente, en nuestra universidad, existen pocas investigaciones sobre el tema; no se cuenta con herramientas específicas aplicable a carreras diversas.

Este trabajo forma parte de la investigación "Estudio sobre inserción académica y/o profesional de graduados de posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario". Interrelaciona 3 niveles:

- descripción de carreras
- opinión de egresados: información general; estudios de posgrado; trayectoria laboral; continuación de la formación; actividades de investigación y vinculación; valoración de la formación recibida y recomendaciones para mejorar la formación.
- opinión de directores considerando los datos del ítem anterior.

El diseño general del proyecto es descriptivo transversal (Montero y León, 2002). Consta de 2 fases:

- cuantitativo: análisis descriptivo de información sobre egresados disponible en la Secretaría de Posgrado de la Facultad de Psicología y aplicación de un cuestionario a dichos graduados.

- cualitativa: entrevistas en profundidad con directores y egresados de carreras de posgrado.

Conclusiones:

Algunos resultados parciales de la encuesta aplicada:

- Estudios de posgrado: 62,8% ha elegido la Facultad de Psicología de la UNR por el prestigio institucional. Optaron por la carrera por prestigio académico y antecedentes de docentes. La razón menos elegida fue mejorar su nivel de ingresos económicos.

- Tiempo de graduación: 39.5% demoró más de 6 años; 39.5% entre 4 y 5. 32.6% continuaron con otros estudios.

- Trayectoria Laboral: 93% se dedicó a otras actividades académicas y/o laborales durante los estudios.

- Actividades de investigación/vinculación: 55.8% participa en investigaciones; 60% ha presentado trabajos en congresos; 53% ha realizado publicaciones vinculadas a la carrera (1 o 2).

- Valoración de la formación recibida: 60% sostiene que el posgrado ha sido un factor de crecimiento/desarrollo profesional; para 51% la formación le brindó conocimientos para el ejercicio profesional. El nivel académico de los docentes (86%) y la organización del plan de estudios (76.7%) han cubierto las expectativas de los egresados. La formación para continuar con estudios (32.6%) y los conocimientos teóricos recibidos (44,2%) fueron aspectos destacados. El 53.5% considera que es mediana la exigencia del posgrado y el 53.5% considera muy bueno su grado de formación. El 86% elegiría nuevamente la institución y un 90.7% elegiría la misma carrera.

Se encuentra en análisis la información obtenida de las entrevistas a Directores de carreras.

Referencias

Montero, I. y León, O. (2002). Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología. Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud, 2(3), 5003-508.

ÁREA DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN PSICOLOGÍA. HISTORIA Y POSIBLES RELEVOS.

Autores: Laus, Ivonne; García, Diego; Contino, Alejandro M. y Roma, Sebastián

lausivonne@hotmail.com

Facultad de Psicología (UNR)

Resumen

Ante la habilitación, en términos legislativos nacionales e internacionales, de procesos emancipatorios heterogéneos y derechos ganados por distintas instituciones y colectivos sociales en ámbitos inmanentes a las fuerzas que configuran el campo de la subjetividad, la Universidad Pública argentina se ve seriamente cercenada, precisamente en su identidad más vasta: la autonomía.

Tras el ingreso al artículo 43 de la todavía vigente *Ley de Educación Superior*, bajo la égida de la acreditación y al precio de la invención neoliberal de los organismos de evaluación, la Resolución N° 343 del Ministerio de Educación, establece los soportes en los que deben asentarse los planes de estudio para las titulaciones en Psicología y Licenciatura en Psicología. El **Área de Formación Profesional** constituye el último tramo de una carrera que no termina de abrirse paso al proclamado espíritu crítico universitario.

Inversamente, la configuración hegemónica de esta disciplina remite a una formación en áreas presuntamente ecuanímes de conocimiento, curiosamente coincidentes con un ajustado *saber-hacer*, intrínseco a las prácticas laborales legitimadas por el mercado y arraigadas al modelo médico que, siguiendo la norma vigente, divide la profesión en especialidades –que encontrarían profundidad en estudios de posgrado- aspirando a la vez a un abordaje *generalista*, como mecanismo de una supuesta integración de aquellos saberes fragmentados.

Indagar, problematizar y analizar críticamente la formación profesional de los psicólogos en la ciudad de Rosario, con énfasis en la Universidad pública, es el objetivo general al que apunta este trabajo –producto de una investigación más amplia sobre la *Formación Profesional en Psicología en las carreras universitarias de Rosario*- que pretende a la vez esbozar posibles relevos, o algunas interrupciones, en una historia política académica de obediencias y

sometimientos de la psicología en tanto disciplina, al campo estricto -normativo y normalizador- de la salud, y su horizonte prescriptivo.

I. Introducción

En un momento histórico político que podría denominarse de *vanguardia* en el país respecto a la relativamente reciente jurisprudencia en torno a una diversidad de derechos ganados por distintos colectivos sociales (Ley de Matrimonio Igualitario 26.618, Ley de Identidad de Género 26.743, etc.) en ámbitos inmanentes a las fuerzas que configuran el campo de la subjetividad, la Ley de Educación Superior 24.521 en tanto expresión política de la economía neoliberal, renueva su vigencia.

Un modelo económico que remonta la historia reciente de la Universidad argentina hasta la época desarrollista, cuando las luchas entre la *Enseñanza Libre y Laica*, dejaban como corolario la entrada triunfal en el país de las universidades privadas, en un número que se duplicaría durante la década noventista, implicando para las universidades nacionales una nueva forma de producción de saberes, de carreras y de graduados.

Aquel triunfo obtenido por el catolicismo en 1958 en el ámbito de la enseñanza privada y su inclusión permanente en las funciones ministeriales, conceden a la Iglesia la posibilidad de armonizar estratégicamente la inserción de sus cuadros en la burocracia administrativa con la búsqueda de la legalización del papel subsidiario del Estado en el ámbito de la educación. Si bien su fracaso de expresarse popularmente mediante la representación del partido político *la democracia cristiana*, ha sido poco menos que rotundo, es en terreno educativo donde obtiene sus más significativos logros políticos y nunca mejor que en este período pudo concretar sus ambiciones, legitimando su accionar a través de la ley promulgada para las universidades privadas (Laus, 2012, p. 72).

Tales políticas desarrollistas y privatistas, materializadas en el gobierno de Frondizi después del primer gran desgarrón del movimiento reformista universitario en distintas fracciones partidarias, se producen en una Universidad cuyo clima optimista de modernización acompaña toda la expresión histórica del desarrollismo, a partir de ese otro rostro político que fue el *cientificismo*.

(Varsavsky, 1971). El resultado es un raro ensamble en la Universidad donde, por un lado se propone no disociar el pensamiento político del científico mientras que por otro se separa tajantemente la ciencia en una supuesta *ciencia de derecha* (sinónimo de pura y neutral) y una *ciencia de izquierda* (sinónimo de “clasismo rabioso” o vanguardismo) (Díaz de Kóbila & Cappelletti, 2008).

Un convulsionado paisaje, en el cual en lugar de advenir la ciencia en puro discurso sin orden, en acontecimiento político; sobreviene en cambio –con Onganía- la fascinación por los técnicos especialistas (Suasnábar, 2004). El salto hacia los años setenta, se produce mediante esta especialización –que es al mismo tiempo y no casualmente, una definitiva partidización de la Universidad-.

En tanto en el ámbito universitario sucede este arsenal de paradojas, acontece un nuevo golpe militar en el país y con él la implementación o más precisamente la intervención de la política económica neoliberal, cuyas expresiones legislativas en la esfera de la Educación son la Ley Federal de Educación y posteriormente la Ley de Educación Superior aún vigente.

La época, que comienza a requerir de los especialistas, arrastra con ella la figura del político intelectual erigida desde los tiempos de la Reforma Universitaria, configurando una ruptura que traza una nueva relación de la Universidad con el Estado y con la sociedad. Hoy, cuando el histórico manto de sospechas que la Universidad supo dejar caer sobre el Estado en distintos períodos contrarreformistas se disipa, la academia sigue perdiendo intensidad en la construcción de interrogantes acerca de tales transformaciones. De hecho, se conoce la existencia de varios y heterogéneos proyectos de ley que regulan la Educación Superior en el Congreso de la Nación, en tanto la vigencia de la norma de los años noventa persiste incólume.

Probablemente hoy sea esa forma mercantil que tiene el Estado de vincularse con los profesionales y con la Universidad en la que ellos se forman, la que configura una *superespecialización hiperespecializada* consentida, paradójicamente, por las propuestas vigentes de formación *generalista*, en tanto producto de esta nueva política de la verdad que hace creer –como antes se hizo con la ciencia- que la técnica o que la tecnología no son políticas.

Por el contrario, existe, siguiendo a Michel Foucault, un régimen político de la verdad, una producción política de la verdad, cuyo ejercicio de reconocimiento

debería reivindicar, ante la apremiante figura del especialista, la función del intelectual; cuyo problema político esencial, dice el autor, es “saber si es posible construir una nueva política de la verdad”. Si el poder es, él mismo, verdad, no se trata de separar una cosa de la otra –como se ha intentado hacer con la ideología y la ciencia- “sino de separar esa política de la verdad de las formas hegemónicas (sociales, económicas, culturales) en el interior de las cuales funciona por el momento.” (Foucault, 1992, p. 200).

II. De resoluciones sin resolución

¿Podría aún así la Universidad –por intermedio de las carreras académicas de grado y posgrado que hoy promueve- ser capaz de inquietar el régimen político de la verdad imperante en esta contemporaneidad?

En el mismo sentido ¿Puede la psicología en tanto carrera universitaria y también en tanto campo disciplinar, surgir afuera de las políticas de una época? ¿Escapa acaso esta carrera de las lógicas de aceptación de la política económica que aún hoy sostiene la ligazón de las universidades con el Estado y la sociedad? ¿Imprime la psicología en tanto disciplina que se ocupa del sujeto, del discurso, algún conjunto sólido de resistencias a las políticas que la encierran y la hacen estallar por dentro en múltiples especialidades, corrientes teóricas y técnicas instrumentales?

Interrogantes cuyo trasfondo no sólo está configurado por la historia política de la Educación Superior en Argentina, de la que las carreras de psicología son parte componente; sino por la historia misma de la psicología como disciplina y también como discurso, que hoy opera en múltiples proyectos legislativos, a primera vista emancipatorios y afines a la promoción y protección de los Derechos Humanos, tales como Ley de Salud Mental y Adicciones, la ley de Ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, de Identidad de Género, de Matrimonio Igualitario, de Protección Integral de las Mujeres, entre otras.

Cabe redoblar entonces el tono de los interrogantes anteriormente formulados, si se consideran las consecuencias de la orientación que hoy adquieren las carreras de Psicología y Licenciatura en Psicología de cara a las problemáticas que le incumben y que se presentan en la sociedad actual. ¿Cómo se reconfigura la orientación de la formación de los psicólogos y licenciados en

psicología respecto de los actuales imperativos políticos, legislativos, culturales, económicos, laborales, éticos, etc. que interpelan a estos profesionales?

El Área de Formación Profesional se erige en los planes de estudio actuales por recomendación de la Resolución N° 343 del Ministerio de Educación, la cual diseña en el último tramo académico de la currícula un acervo de conocimientos teórico-prácticos que vinculan fehacientemente el mundo académico de la psicología con el mercado laboral vigente. La normativa propone que el Área de Formación Profesional:

Corresponde a la formación en los distintos campos de aplicación profesional del ejercicio de la Psicología; a partir de los conocimientos teóricos, metodológicos e instrumentales para la evaluación, diagnóstico, tratamiento, pronóstico e intervención psicológica, que permitan el reconocimiento y delimitación de distintas entidades psicológicas y psicopatológicas desde diferentes concepciones teóricas.

La terminología, que vincula estrechamente la psicología con la *práctica médica*, encuentra su materialidad en la incorporación de parte del Ministerio de Educación de las titulaciones de Psicología y Licenciatura en Psicología entre las “profesiones reguladas por el Estado, cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público, poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad o los bienes de los habitantes” (Res. Ministerial 136/2004), produciendo al mismo tiempo una doble fijación: de la formación universitaria en psicología al artículo 43 de la Ley de Educación Superior y de la disciplina al campo de la Salud, desde donde se exige una formación en diversos ámbitos, denominados *áreas de ejercicio profesional*, tales como la sociedad, la comunidad, la justicia, la educación, entre otras.

El Área de Formación profesional dispone así espacios ecuanímenes de conocimiento curiosamente coincidentes con un ajustado *saber-hacer*, intrínseco a las prácticas laborales legitimadas por el mercado y arraigadas al modelo médico que, siguiendo la norma vigente, divide la profesión en especialidades – que encontrarían profundidad en estudios de posgrado- aspirando a la vez a un abordaje *generalista*, como mecanismo de una supuesta integración de aquellos saberes fragmentados.

III. El saber-hacer y sus parcelas

Un rápido mapeo cartográfico de los diferentes planes de estudios de las carreras de Psicología y Licenciatura en Psicología de la ciudad de Rosario, cuya profundización excede los límites del presente trabajo, pero que es objeto de una investigación en curso, permite relevar algunas *regularidades discursivas* en aquellos rasgos aparentemente diferenciales que objetivan de modo singular a cada una de las unidades académicas de las que dichos planes se dependen. Se trata, siguiendo a Foucault, del proyecto “de una *descripción pura de los acontecimientos discursivos* como horizonte para la búsqueda de las unidades que en ellos se forman” (Foucault, 2008, p. 40).

Así, mientras que la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, persiste en una duración (extensiva) de seis años para la formación del psicólogo, las restantes universidades privadas -más acorde con los tiempos que *corren*- resuelve los vericuetos y laberintos formativos en tan sólo cinco años de cursada. Tal componenda da lugar a una *carrera* en la que algunos llegan antes que otros, so pena de la paradoja de Zenón (Borges), sin que sea seguro que arriben a la misma meta (la diferencia nominal, pero como tal con efectos prácticos de inserción laboral, de las titulaciones de *psicólogo* y *licenciado en psicología* no es más que la superficie o la cara visible de ésta situación asimétrica).

No obstante, las *diferencias extensivas* (en años), no eluden las *similitudes intensivas* (en contenidos), por lo que tanto la Universidad nacional como las empresas educativas acaban respondiendo de un modo u otro a la maquinaria homogeneizante de las resolución 343/2009 (gestada ministerialmente desde el propio Estado) que fija 3 áreas de formación (básica, general y complementaria, y profesional) y establece como “campos de aplicación” una aplicación *Clínica, Educativa, Jurídico-forense, Laboral-organizacional, Social-comunitaria, Sanitaria y Emergentes (Psicología Política, Psicología Económica, Psicología del Tránsito, Psicología de la Actividad Física y del Deporte, Psicología de las Emergencias y Catástrofes)*, “entre otras” (sic). Tan ingeniosa proliferación de campos, parcelados claramente con su respectivo cartel identificatorio, contribuye a una imagen del *campo psi* cada vez más malezado y enmarañado “que anuda sin cesar los mandatos políticos en las vicisitudes de la época” (Emmanuele, 2002, p. 41). Dicho de otro modo, proliferan:

[...] pretendidas Psicologías enlazadas a los engranajes oscuros y complejos del mercado laboral, que se definen en virtud de campos alambrado de aplicabilidad e incumbencia [...] A su vez, se producen otras numerosas diversificaciones que derivan de combinaciones entre los diferentes enfoque teóricos y los distintos campos de aplicación (Emmanuele, 2002, pp.40-41).

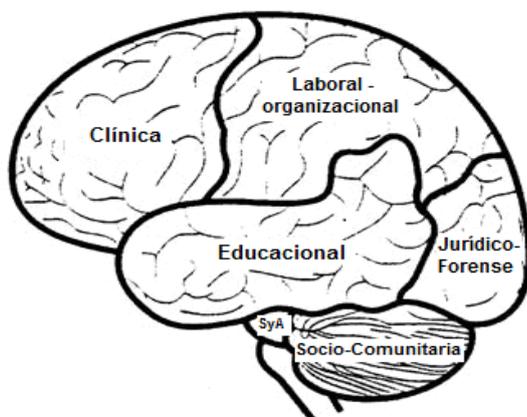
El siguiente cuadro parte de una tentativa de construcción *de series* entre enunciados en apariencia disímiles pero aproximados hasta la confusión por la simultaneidad de los acontecimientos. Muestra los diferentes artificios con que cada Unidad Académica resuelve la necesidad de su pertinencia y su pertenencia (pero ¿cómo pertenecer sin pertenecerle?) a la resolución ministerial:

Resolución n 343/09	Campos de aplicación	Asignaturas/año según Carrera			
		UNR	IUNIR	UCA	UAI
Área de Formación Profesional I	Clínica	Psicoterapias (5° año)	Ps. Clínica y de la Salud I (4° año)	Ps. Clínica de la Niñez y la Adolescencia I y II (4° año)	Clínica de Niños y Adolescentes (4° año)
		Clínica I (5° año)		Psicoterapias (4° año)	
		Interv. en Niñez y Adol. (6° año)	Ps. Clínica y de la Salud II (5° año)	Ps. Clínica del Adulto, Geronte y Familia I y II (5° año)	Clínica de Adultos (4° año)
		Clínica II (6° año)			
	Educacional	Persp. En Educación (3° año)	Ps. en Educación I (4° año)	Ps. Educativa (3° año)	Ps. Educativa (4° año)
		Ps. en Educación (5° año)	Ps. en Educación II (5° año)	Orientación vocacional- ocupacional (5° año)	Orientación Vocacional y Profesional (5° año)
	Jurídico- Forense	Ps. en el Ámbito Jurídico Forense (5° año)	Ps. Forense y Jurídica I (4° año)	Ps. Jurídico- forense (4° año)	Ps. Jurídico- Forense (5° año)
			Ps. Forense y Jurídica II (5° año)		
	Laboral- organizacional	Organizaciones e Instituciones (4° año)	Ps. del Trabajo, las organizaciones y los RRHH I (4° año)	Ps. Laboral- organizacional (3° año)	Ps. Institucional (4° año)

		Ps. en el Trabajo (5° año)	Ps. del Trabajo, las organizaciones y los RRHH II (5° año)		Ps. Laboral y Organización al (5° año)
				Orientación vocacional-ocupacional (5° año)	Orientación Vocacional y Profesional (5° año)
	Socio-comunitaria	Ps. Social y Comunitaria (3° año)	Seminario 2 (2° año)	Ps. Social y Comunitaria (2° año)	Ps. Comunitaria (3° año)
	Sanitaria y Emergentes	Salud Pública y Salud Mental (5° año)	----	Optativa I y II (5° año)	Salud Pública y Salud Mental (3° año)

Cuadro 1: Adaptaciones curriculares de las distintas carreras de Psicología y Licenciatura en Psicología a la Resolución Ministerial 343/2009.

Se percibe, sin forzar demasiado las cosas, que el criterio de selección de los campos de aplicación relativos al Área de Formación Profesional no reviste mayores diferencias entre una y otra alternativa universitaria, en la medida en que resultan privilegiados aquellos *saber-hacer* que mayor continuidad (¿ideológica?) mantienen con el mercado laboral vigente. Produciendo, en última instancia, una concepción no sólo del estudiante, sino del futuro profesional psicólogo como alguien destinado a integrar aquello que su propia formación ha desintegrado, según un modelo cerebral desarrollista que debe realizar las *psinapsis* necesarias para que las diversas parcelas resulten de algún modo re-vinculadas y el engendro de Mary Shelley pueda, entonces, seguir caminando.



Cuadro 2: Alegoría visual de los campos de aplicación en la formación del psicólogo (metáfora del cerebro).

IV. A modo de cierre, algunas aperturas.

En tanto otros estudios sobre la temática en cierta forma reconstruyen los modos actuales de evaluación de las carreras de psicología del país considerándolos un avance o progreso respecto de formas anteriores, la apertura de estas líneas de investigación intenta poner en interrogante tales modalidades, no como corolario de una historia de la enseñanza universitaria de la psicología en Argentina, sino en tanto condición misma de emergencia de los planes de estudio universitarios que regulan académica y profesionalmente la formación de los psicólogos. Modalidades atravesadas a la vez por prácticas discursivas de una época que ha caído firmemente bajo sospecha.

Teniendo en cuenta la dimensión ética, deontológica y de derechos humanos que atraviesa transversalmente la formación curricular de la carrera de psicología y el énfasis que estas coordinadas adquieren en el último tramo académico, con la inminencia de la graduación y el compromiso social de haber transitado y egresado de una Universidad pública, deberían promoverse al interior mismo de los planes de estudio, instancias de reflexión crítica sobre la propia currícula y los dispositivos de evaluación que la erigen, permitiendo visibilizar las luchas de poder y saber en la complejidad de un territorio disciplinar tan heterogéneo como el *campo Psi*.

Tales instancias pueden habilitar a la vez la invención de estrategias de transformación de las prácticas discursivas que actúan en la formación universitaria de los psicólogos, provocadoras menos de un aprendizaje o de una posible enseñanza, que del devenir de una **experiencia**. Una transformación estudiantil hasta cierto punto estética, que habilite las condiciones de emergencia de su propia ética y de su propio estilo profesional. En síntesis, una experiencia capaz de provocar una interpelación donde los estudiantes se reconozcan y donde tengan la posibilidad de erigirse, en términos de Zizek (2008), en interlocutores legítimos.

Son éstos algunos de los interrogantes que surgen al abordar la paradoja que se presenta entre, por un lado un Estado que ha promulgado en los últimos diez años una serie de leyes a partir de las cuales se han recuperado derechos colectivos, muchos de ellos perdidos por la implementación de las políticas neoliberales. Y por otro lado, es ese mismo Estado el que, en términos

educativos, sostiene una Ley de Educación Superior (surgida del seno de los años noventa) de la que emanan estándares de acreditación para las carreras de psicología inexorablemente homogeneizantes; cercenando así no sólo la autonomía académica de la Universidad nacional -al equiparar y regular con los mismos criterios lo privado y lo público- sino también aquellos procesos posibles de emancipación y singularización a los que habilita el pensamiento crítico universitario en la construcción del andamiaje que vincula y releva el mundo estudiantil y el profesional.

Referencias

- Diaz de Kóbila, E. & Cappelletti, A. (2008). *Doce lecciones de epistemología*. Rosario: Laborde Editor.
- Emmanuele, E. (2002). *Cartografía del campo psi*. Bs. As.: Lugar Editorial.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (2008). *La arqueología del saber*. Bs. As.: Siglo XXI Editores.
- Laus, I. (2012). Gobernabilidad, políticas de admisión y dispositivos de ingreso en la universidad nacional argentina. Tesis doctoral publicada en <http://0-hera.ugr.es.adrastea.ugr.es/tesisugr/21596311.pdf>. Editorial de la universidad de granada d.l.: gr 877-2013. ISBN: 978-84-9028-469-8, 269 págs.
- Suasnábar, C. (2004) *Revista perspectiva universitaria. Voces disidentes En Dictadura*, En Kaufmann (Dir.) *Dictadura y educación: universidad y grupos académicos argentinos*. Tomo I, Buenos Aires, Miño Y Dávila Editores, Pp. 179-215.
- Varsavky, O. *Revista Ciencia Nueva*, Año II, N° 12, Septiembre de 1971, Buenos Aires.
- Zizek, S. (2008). *En defensa de la intolerancia*, Madrid: Sequitur.

LA SUBJETIVIDAD Y LAS PASIONES

Autores: Nogués, Gabriela; Gorr, Virginia; Rebecchini, Ana; Castellarín, Marcela y Alejandro, Patricia.

gabrielanogues@yahoo.com.ar

Facultad de Psicología – UNR,

Resumen

La modernidad es el marco en que aparece la subjetividad como construcción teórica y problema, se constituye la idea de sujeto-substancia fundamento de la ciencia moderna. El abordaje de esta subjetividad se realizó desde el paradigma del dualismo: el alma jerárquicamente superior al cuerpo, así los sentimientos, las inclinaciones, las emociones (en general las pasiones) han sido pensadas como afecciones del alma, es decir, formas de estar afectado un ente psíquico. Aristóteles indicaba el ser pasivo a veces como corrupción y otras como preservación de algo que está en potencia. Por su lado. En la modernidad se han distinguido las afecciones del alma (pasiones) de las acciones del alma (voliciones).

La reflexión filosófica respecto de la subjetividad, sostuvo una relación de subalternidad del cuerpo respecto de la mente (alma) fundada en una concepción metafísica. Para Descartes el alma se identifica con la razón y es fuente de pensamiento científico, mientras que los órganos corporales, al ser meramente mecánicos no tienen sensibilidad y en consecuencia no padecen afecciones, de esta manera solo el alma puede generar las pasiones. Para Hume lo que constituye la naturaleza humana son los principios de asociación, de los que derivan las relaciones (que superan lo dado) y los principios de pasión (que definen las inclinaciones), en este caso las pasiones reflejadas en la imaginación permiten inventar artificios morales, jurídicos y políticos. En Kant, la filosofía trascendental piensa el sujeto como unidad sintética y originaria y al alma como cosa en sí (incognoscibles ambos). En cuanto a las pasiones remiten a disposiciones estéticas afectadas por la experiencia que permiten obtener el placer y rechazar el dolor. Las pasiones en Kant deben someterse al sentimiento moral como disposición esencial cuyo fin es el bien, de carácter inteligible y nouménico.

La subjetividad y las pasiones

El objetivo de nuestro trabajo es analizar las condiciones histórico-conceptuales de la formación de la subjetividad moderna y su relación con las pasiones. Haremos referencia al proceso de constitución de los conceptos correspondientes a esta temática en el pensamiento antiguo para repensarlos en la modernidad. Este objetivo es parte de un ámbito de interés mayor; el de pensar estas problemáticas en la Facultad de Psicología: su horizonte semántico (mente, conciencia, alma, psiquis, espíritu, cuerpo); la subjetividad como construcción histórica, social y cultural y las instancias de procesamiento de las representaciones: memoria, percepción, deseo, afecto, sentimiento, pensamiento y pasiones.

La modernidad es el marco en que aparece la idea de sujeto como construcción teórica y problema: la conciencia, el criterio de verdad, la reflexión sobre el pensar, la existencia de un yo como identidad, la valoración del espacio íntimo, el lugar de sufrimiento y el sujeto del conocimiento científico (sujeto cognoscente). Nace la idea de sujeto-substancia pensante, fundamento de la ciencia moderna, sujeto gnoseológico por excelencia.

Pensamiento trágico

La antigüedad clásica se preguntó sobre la idea de hombre -no la de sujeto- y según Castoriadis Cornelius (2006), en *Figuras de lo Pensable*, la imagen tradicional de la concepción griega acerca del hombre define su estatuto posicionándolo en relación con los dioses y los animales, a través de la estructura organizativa animales-hombres-dioses.

Para responder a la pregunta sobre la idea de hombre, el este autor analiza la tragedia griega y en primer lugar se refiere a las obras de Esquilo, quien sostiene que los hombres son tales porque antaño un Titán (ser divino) les dio la posibilidad de actuar-crear, facultad que antes era prerrogativa de los dioses. Según Esquilo en una época muy anterior los hombres tenían cuerpo y alma pero no pensamiento (gnomé), por lo que todavía no eran hombres como tales, solamente con la institución del pensamiento y de las artes se constituyeron en entidades humanas.

En segundo lugar aborda el caso de Sófocles cuya posición es más extrema: el hombre es autocreación, no debe nada a ninguna divinidad. Nada de

lo que hace puede ser atribuido a un don “natural”, nadie le ha enseñado ni dado nada, es él mismo quien se instituye, se creó una lengua y un pensamiento.

En este proceso se pasa de una antropogenia divina a la idea de autocreación del hombre y lo que lo define es la posibilidad de pensar, entendido este verbo en ambos autores trágicos, como una facultad de obra, de instituir algo. Por lo tanto el hombre posee algo de lo divino, el pensamiento, y algo de lo animal, el apetito, en tanto que las pasiones se asientan en los distintos órganos corporales; de esta manera las pasiones forman parte de la naturaleza de los hombres y también de los dioses y de los héroes.

Pensamiento filosófico

El abordaje del problema del hombre en tiempos de la reflexión filosófica nos permite acercarnos a lo que más tarde se constituyó en un dualismo antropológico. La psiquis, el alma, tomó entidad propia y fue concebida tripartita, a la vez que considerada jerárquicamente superior al cuerpo; en tanto las pasiones (los sentimientos, las inclinaciones, las emociones) han sido pensadas como afecciones de una parte del alma, es decir, formas de estar afectado un ente cuya psiqué abarca los apetitos, los sentimientos, las emociones, es decir los movimientos del cuerpo.

En la erótica platónica la búsqueda del conocimiento es un impulso divino a lo inteligible totalmente ajeno al pathos/soma; el protagonista es el daimon que no es propio de la psiquis humana, es lo más perfecto en el hombre (no del hombre) y configura la dialéctica ascendente.

Platón en el mito del carro alado, representa el alma tripartita y se refiere a la parte concupiscible del alma con la metáfora del caballo malo, poco dócil y que dirige el carro hacia el mundo sensible. Es la parte del alma humana más relacionada con el cuerpo y en ella se encuentran los placeres sensibles y los apetitos o deseos sensibles (deseos sexuales, apetitos por la comida, la fama, la riqueza). Por estar tan íntimamente ligada al cuerpo esta parte del alma junto a la irascible, originanse las pasiones y se destruyen cuando el cuerpo muere

(...) sea su símil el de las conjunción de fuerzas que hay entre un tronco de alados corceles y auriga; pues bien, en el caso de los dioses los caballos y los aurigas todos son buenos y de buena raza (...). En el nuestro está en primer lugar el conductor que lleva las riendas de un tiro de dos caballos y

luego los caballos, entre los que tiene uno bello bueno (...) y otro que de naturaleza y raza es lo contrario de este (...) De ahí que por necesidad sea difícil y adversa la conducción de nuestro carro. (...) [Toda alma] mientras es perfecta y alada camina por las alturas y rige al universo entero; pero aquella que ha perdido las alas es arrastrada hasta alcanzar algo sólido en donde se instala, tomando un cuerpo terrenal que da la impresión de moverse a sí mismo gracias a su virtud. (Platón, 1984, p. 314-315).

De este modo para Platón se admiten dos especies de realidades una visible que corresponde al cuerpo y es mortal y otra invisible que corresponde al alma y es inmortal; la primera se asemeja a lo divino y manda, en tanto que la segunda es mandada a obedecer y servir, las pasiones deben subordinarse al alma.

En la filosofía aristotélica se propone la idea de pasión como una categoría que se contrapone a la de acción. La acción es la operación de un agente, diferenciándose de la pasión que es receptiva. Aristóteles (1977) sostiene que la acción es proceso y resultado de actuar, consecuencia de una elección deliberada con un propósito (proairesis: disposición de la razón a tomar decisiones morales sin ser forzado, implica lo intelectual, ni voluntad ni capricho).

Acción y pasión son para Aristóteles categorías, modos de ser pero, como toda la concepción de la realidad aristotélica, se ordenan dentro de una jerarquía: el ser en sí /substancia independiente y el ser en otro que depende del ser en sí para ser (acción y pasión pertenecen a este último modo de ser)

La pasión es entonces una afección, el estado en que algo está afectado por una acción, y por ello ese algo queda modificado. En el sentido más general, la pasión es la afección de un ente, es decir, un accidente que se predica de un ente, no forma parte de la esencia en tanto esta determina lo que el ente es (ser racional, nous). Por lo que Aristóteles afirma en *De Anima*

Resulta evidente de esto que la facultad de la sensación no tiene una existencia actual, sino tan solo potencial. Es el mismo caso exactamente del combustible, que no arde por sí mismo sin algo que lo prenda fuego, pues, de otra manera, quemaría por sí mismo y no necesitaría de ningún fuego actual. (Aristóteles, 1977, p.847)

Para este autor encontramos en el alma pasiones, capacidades de acción y disposiciones adquiridas o virtudes. Las pasiones van acompañadas de placer o dolor. Las capacidades son las posibilidades de experimentar las pasiones, por ejemplo, lo que nos hace sentir la ira, el odio o la piedad. Las virtudes por su parte nos sitúan respecto de las pasiones en una posición feliz o desgraciada, aclara en *Ética a Nicómaco*

(...) por ejemplo, respecto de la ira, si uno se deja llevar demasiado de ella o demasiado poco, nos hallamos en malas disposiciones; si nos dejamos llevar de ella moderadamente, estamos en buenas y felices disposiciones; lo mismo cabe decir de los demás casos. (Aristóteles, 1977, p.1189)

La definición de pasión refiere a lo moral, pertenece al ámbito de la acción *praxis* y de la producción, *poiesis*, pero no al de la intelección *noesis*.

En Aristóteles el alma es el acto primero de un cuerpo natural organizado y en ella encuentra diferentes facultades: la vegetativa, la sensitiva y la racional. Las pasiones son acompañadas de placer y dolor en el nivel sensitivo, mientras que en el intelectual aparece el apetito racional como voluntad que siempre está acompañado de placer. En *Sobre el Alma* considera que

Las afecciones del alma presentan aún otra dificultad: ¿Participa también de todas ellas el contenido del alma o alguna de ellas es estrictamente propia del alma misma? (...) En muchos casos parece que ninguna afección, sea activa o sea pasiva, puede existir independientemente del cuerpo (...) es probable que todas las afecciones del alma estén ligadas al cuerpo; la ira, la educación, el miedo, la piedad, la valentía, la alegría igual que el amor y el odio, ya que cuando estas afecciones aparecen, también el cuerpo resulta afectado. (Aristóteles, 1977, p.827);

Pero el alma que hace y padece con el cuerpo no es la racional (que es inmortal) sino la orgánica (mortal).

En definitiva para el pensamiento antiguo, inteligencia (*nous*) y alma (*psiqué*) no son la misma cosa: el intelecto no es una facultad del alma, es una entidad separada y se comunica con ésta para efectuar el conocimiento. Cuando se plantea el problema del conocimiento no se recurre a la relación entre sujeto y objeto sino a la relación entre lo uno y lo múltiple, es el problema de la relación entre intelecto separado y los individuos singulares, lo inteligible y lo sensible, lo

divino y lo humano. Por lo que el *pathei mathos* -el aprender a través del cuerpo y después de un padecer-, excluye la posibilidad del conocer de la episteme; esta última produce placer, es el eros platónico o la vida contemplativa en Aristóteles. Las pasiones están ligadas a lo corporal pero no constituyen parte de la esencia del hombre. (Agamben, 2007)

Pasiones y sujeto moderno

Esta separación de cuerpo y alma se acentúa en la modernidad; ésta es la época en que el universo se entiende de un modo mecanicista y determinista. El giro o revolución copérnico-galileana en la teoría científica tuvo como resultado un cambio fundamental en el orden antropológico, en la concepción de la moral y del conocimiento. La realidad se ha vuelto representación, y las ideas designan contenidos intrapsíquicos, las cosas en la mente, dice Charles Taylor (1996):

Llegar a la plena conciencia de ser inmaterial implica percibir distintamente la fisura ontológica que existe entre los dos [el alma y lo material], y eso implica captar el mundo material como simple extensión. El mundo material, en este caso, incluye el cuerpo, y llegar a ver la verdadera distinción requiere desvincularse de la habitual perspectiva encarnada, dentro de la cual la persona corriente tiende a ver los objetos que la rodean como si en realidad estuvieran clasificados por el color, la dulzura o el calor; tiende a pensar sobre el dolor o las cosquillas como lo hace sobre sus muelas o sus pies. Es necesario objetivar el mundo, incluyendo en ellos nuestros propios cuerpos, y eso significa lograr verlos de un modo mecanicista y funcional, de la misma manera que los vería un desinteresado observador externo. (p.161)

Los clásicos modernos -Descartes, Hume y Kant- han reflexionado sobre las pasiones dando cuenta de ellas con las variaciones propias de sus producciones teóricas, pero siempre referidas a la conciencia/sujeto.

Descartes

En el dualismo cartesiano la manera de descubrir la esencia de lo inmaterial (mente) es adoptar una postura respecto del cuerpo: hacerlo presente como una naturaleza objetiva. Se trata de objetivar la experiencia encarnada, el alma es percibida como la facultad del pensamiento -racionalidad-, capaz de construir un

orden siempre que respete el criterio de la evidencia; esta capacidad del alma es la que de ahora en más controla el conocimiento.

El dominio racional requiere por un lado, la intuición de la propia existencia, de la que la mente tiene sus propias vivencias y por otro, la intuición del conocimiento de verdades universales y objetivas (realidades distintas a la de la propia mente), como las verdades matemáticas. Para Descartes, este modelo de dominio racional se expresa como una cuestión de control instrumental respecto del mundo/mecanismo. Ahora bien, las pasiones, del orden de lo material, y por tanto objetivadas, pasarán a estar supeditadas también ellas a la dirección instrumental; obedecer a la razón y liberarse de las pasiones forman parte del proyecto de la modernidad en el cual el mundo se ha vuelto un ámbito de posibles medios e instrumentos.

Para conocer las pasiones del alma hay que distinguir sus funciones de las del cuerpo. Es necesario examinar la diferencia que hay entre alma y cuerpo para llegar al conocimiento de las pasiones. El alma no da movimiento al cuerpo, este se mueve por sí mismo es autómatas; las funciones del cuerpo son los movimientos de sus órganos, movimientos dados por los espíritus animales (cuerpos muy pequeños que se mueven con velocidad), cuerpos-máquina que son espíritu-vida. La máquina cuerpo (reloj) está movida por los espíritus animales sin ayuda del alma. Por lo tanto para Descartes (2010):

Tras haber considerado todas las funciones que corresponden al cuerpo, es sencillo comprender que no queda nada en nosotros que debamos atribuir a nuestra alma excepto nuestros pensamientos, que son principalmente de dos géneros: unos son las acciones del alma, otros son sus pasiones (...). (p.133)

En definitiva las pasiones no pertenecen al cuerpo sino al alma, son representaciones del alma que van unidas a determinados movimientos corporales de la sangre y de los espíritus animales (corpúsculos sutiles que comunican al cuerpo con el alma en la glándula pineal).

Hume

Hume (2001) en el *Tratado de la naturaleza humana*, nos dice que es incorrecto hablar de un combate entre razón y pasión. “La razón es, y sólo debe

ser, esclava de las pasiones, y no puede pretender otro oficio que el de servir las y obedecerlas” (p.303).

Este filósofo considera que pasión y razón son dos partes distintas de la naturaleza humana, la razón/entendimiento es el movimiento de la pasión que deviene social. En la crítica que hace Hume de la filosofía de la representación la razón se constituye como una afección del espíritu. Afirma que la razón es una determinación general de las pasiones originadas en la reflexión (Deleuze, 2007).

La razón no determina la práctica aunque tiene influencia en ella informándole de la existencia de una cosa que es objeto de una pasión, por lo que no puede ser nunca motor de la voluntad. La pasión consiste entonces, en una impresión de reflexión agradable o desagradable que procede de un dolor o de un placer.

Una pasión sólo es irrazonable (hay pasiones razonables) cuando se basa en suposiciones falsas o no elige los medios suficientes y adecuados para alcanzar su objetivo; mas en ese caso, la pasión acata de inmediato el dictado de la razón y se somete a ella. Es absurdo pues, creer que pasión y razón se hallan enfrentadas siempre, disputándose el dominio sobre la volición y la acción: cuando una pasión es irrazonable, acepta de inmediato el veredicto de la razón, mas en tanto no lo sea, la razón no puede ni condenarla ni justificarla, porque ni es contraria a ella ni implica nunca una contradicción. Como dice Hume, no es contrario a la razón preferir la destrucción del mundo antes que sufrir un simple rasguño en un dedo.

De hecho, dirá, existen deseos, tendencias y disposiciones apacibles y nobles, que no provocan desorden alguno en el espíritu, sino calma y tranquilidad, son determinaciones de la razón, siendo así que su génesis es exactamente la misma que las de las pasiones irrazonables.

Las pasiones se expresan según Hume mediante reglas, una de ellas es la regla de *interés y deber*. En *Empirismo y subjetividad* se presenta un ejemplo (...) la relación que vincula a la mujer con el marido. Como objeto de pasión real, la mujer no puede dar a aquel que la ama una certeza, una seguridad perfecta: la anatomía se opone a ello. El marido nunca está seguro de que sus hijos sean suyos. Reflejada en la imaginación se sublima y adquiere un

contenido social y cultural, presentándose como la exigencia de virtudes específicamente femeninas: una mujer debe ser siempre casta, modesta y decente, en tanto objeto de pasión posible. (Deleuze, 2007, p.56-57)

La pasión en consecuencia constituye un movimiento de la conciencia el que hace posible la vida social.

Kant

Finalmente la posición kantiana sobre este tema diferencia entre emociones y pasiones: la pasión es una inclinación difícil de dominar por la razón, mientras que la emoción es un sentimiento de displacer presente, que obstaculiza la reflexión en tanto que representación racional de sí debe entregarse o resistirse a él.

Las dos son siempre, según él, enfermedades del alma, pero la diferencia entre ambas es muy sutil: por una parte, la emoción se halla siempre referida al presente, en tanto que la pasión se extiende también al futuro, lo que apunta al carácter pasajero de la primera y marcadamente persistente en el caso de la segunda. Y por otro lado, si bien la pasión ejerce un dominio prácticamente absoluto sobre la razón del individuo, eso no significa, empero que, como la emoción, sea irreflexiva. Si ésta, como dice Kant, «es una ataque por sorpresa de la sensación», lo que la torna precipitada y de una intensidad tal que imposibilita la reflexión, la pasión, en cambio, se toma su tiempo y reflexiona sobre los medios para alcanzar su fin. Porque si las emociones son nobles y francas, las pasiones son astutas y solapadas. Dice Kant (2004):

La emoción obra como el agua que rompe su dique; la pasión, como un río que se sepulta cada vez más hondo en su lecho (...) La emoción debe considerarse como una borrachera que se duerme; la pasión como una demencia, que incuba una representación que anida en el alma cada vez más profundamente. (§ 74)

Más si la pasión es una demencia o una enfermedad que rechaza todo tratamiento médico –aunque resulta dudoso que lo haya–; si eso es así, entonces no cabe duda que frente al aturdimiento irreflexivo, pero momentáneo de la emoción, la pasión es enfermedad del alma más grave y de peor pronóstico.

¿Por qué menciona Kant enfermedad o demencia? Para Kant las pasiones están referidas al *pathos* griego (pasión, afección y sufrimiento); ellas serían

entonces algo así como enfermedades, patologías del sujeto. Kant propone un régimen de conducta, una dietética a fin de evitar enfermedades o malos hábitos. De esta dietética dirá que es filosófica cuando puede dominar sus pasiones mediante una máxima dada a sí mismo. Aunque el alma queda afuera del conocimiento sus efectos pasionales se deben someter al dictado de la ley moral.

Pasiones en el devenir

En el Artículo final del *Tratado de las Pasiones*, Descartes afirma taxativamente que todo el bien y el mal dependen de las pasiones.

Siempre que los autores de la modernidad hablan de las pasiones se refieren a la conciencia, mente o espíritu. La idea de pasión que ha predominado se sostuvo gracias a un dualismo en el cual las pasiones son manifestaciones del alma/intelecto, la subjetividad moderna integra las pasiones en la mente, lo que nos lleva a concluir que el cuerpo es denegado (afirmado y vuelto a negar). Tradicionalmente se identifica pasión con lo patológico (pathein, patético, dolor, muerte, locura) En la frase de Descartes se puede leer la deuda respecto del poder pensar la pasión fuera del dualismo, hablar de una causa de nuestras acciones implica la existencia de una conciencia que sabe de ellas y las juzga como buenas o malas, correcta o incorrectas. El legado de estos filósofos no habilita pensar la condición humana como totalidad, y las pasiones siguen siendo tributarias de una conciencia-centro. La oposición tradicional entre lo pático y la lógica idealiza la racionalidad y, por otro lado, pasa en silencio las pasiones de la comunidad.

Nos queda continuar el camino para interrogarnos acerca de la suerte de esta posición en la contemporaneidad, donde aparecen las dimensiones del lenguaje, del inconsciente y de la alteridad en un proceso histórico.

Referencias

- Agamben G. (2007). *Historia e infancia*. Buenos Aires, Argentina: Adriana Hidalgo.
- Aristóteles (1977). *Obras Completas. De Anima*. Madrid, España: Aguilar.
- Aristóteles (1977). *Obras Completas. Ética a Nicómaco*. Madrid, España: Aguilar.
- Castoriadis C. (2006). *Figuras de lo Pensable*. Buenos Aires, Argentina: F.C.E.
- Descartes. (1994). *Tratado de las pasiones del alma*. Barcelona, España: RBA Editores.

- Deleuze G. (2007). *Empirismo y subjetividad*. Barcelona, España. Gedisa.
- Hume D. (2001). *Tratado de la naturaleza humana*. Recuperado de <http://www.dipualba.es/publicaciones>
- Kant I. (2004) *Antropología*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Platón (1984). *Fedro*. Barcelona, España: Hyspamérica.
- Taylor C. (1996). *Las fuentes del yo*. Barcelona, España: Paidós.

EL APORTE DE LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA A LA FORMACIÓN DEL PSICÓLOGO

Autores: Cerolini, Pablo y Sardisco, Ana.

Aniram02@hotmail.com

Facultad de Psicología - Facultad de Humanidades y Artes. UNR

Resumen

En el presente trabajo nos interesará señalar el aporte de la enseñanza de la filosofía a las carreras universitarias, como marco referencial en el que inscribir la reflexión sobre su particularidad en la carrera de Psicología y su aporte a la formación profesional del Psicólogo. Consideramos que forma parte de nuestro quehacer docente tener en cuenta la singularidad del acto de enseñar, sus condicionamientos y desde allí planificar sus dispositivos y modalidades.

Adquirir destrezas cognitivas y capacidades de sostener y fundamentar argumentaciones pueden pensarse como objetivos, pero no son los únicos. Un aspecto a tener en cuenta en la vida de un profesional es la capacidad para analizar críticamente su práctica, revisar las concepciones teóricas que le subyacen e incorporar nuevos saberes. Creemos que el estudiante al tomar contacto con la operatoria filosófica adquiere el ejercicio crítico de interrogar y desnaturalizar lo incorporado de modo acrítico.

Proponemos instalar en el aula de Filosofía la actividad de co-filosofar en el encuentro vivo con los textos filosóficos y también poder compartir con los estudiantes la tarea de co-escritura

En el presente trabajo nos interesará señalar el aporte de la enseñanza de la Filosofía a las carreras universitarias, como marco referencial en el que inscribir la reflexión sobre la particularidad de dicha enseñanza en la carrera de Psicología.

El creciente interés sobre la reflexión filosófica y su aporte a la educación superior obedece a distintos factores: las características de las sociedades contemporáneas signadas por diversas manifestaciones de violencia e intolerancia, la necesidad de incluir en la formación académica de profesionales un espacio de reflexión crítica sobre la cultura, la ciencia, los saberes y las prácticas, la importancia de la formación en valores y el encuadre ético que todos los profesionales requieren.

La Filosofía aporta a la formación profesional en tanto, como filosofar, es una *invitación a pensar* y esto supone estimular o impulsar, con la esperanza de que se acepte el convite, en el convencimiento que nos traerá algo distinto y nuevo.

En lo relativo a pensar, la cuestión se vuelve más compleja. El pensar implica reflexión, deliberación y análisis, pero también concebir, crear y proyectar. Estas acciones no son patrimonio de un saber académico, pero nuestra práctica como docentes se concreta en una institución educativa, en la universidad pública y esto hace que se sumen algunas particularidades vinculadas a la posibilidad y al ejercicio del enseñar y aprender Filosofía.

Uno de los filósofos que ha marcado el pensamiento contemporáneo, Martin Heidegger (2005) en *¿Qué significa pensar?* sostiene que:

Enseñar es aún 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. (p.77).

Al enseñar filosofía estamos invitando a pensar filosóficamente, es decir iniciar un itinerario en la actividad filosófica como un pensar propio, que no repite lo ya dicho sino que interroga y cuestiona todo tipo de supuestos.

La invitación a pensar filosóficamente no encontrará al final de su recorrido el encuentro con lo bueno en estado puro sino que es un itinerario siempre renovado y cambiante que nos encontrará en la tarea común de pensar las posibles salidas y alternativas, porque pensar es transformar.

Con respecto a los objetivos de la enseñanza de la filosofía en la universidad, podemos mencionar que, además de la invitación a pensar que ya expusimos, incentiva la apertura ante lo nuevo y lo distinto, integra significativa y críticamente los conocimientos que se renuevan vertiginosamente, posibilitando también generar creativamente nuevos saberes.

Para llevarlos a cabo día a día se hace necesario mejorar su llegada a las aulas, acercarla a la vida concreta de los estudiantes, planificar las estrategias didácticas, reactualizar los contenidos y procedimientos a enseñar, delinear los criterios con los que seleccionar temáticas y bibliografía acordes a las especificidades de las distintas carreras terciarias y/o universitarias.

Con respecto a particularizar los aportes de la enseñanza de la Filosofía en la carrera de Psicología, nos parece que ella posibilita construir herramientas para pensar los posibles modos de relacionarse con el saber y con la verdad. La filosofía no es el único, también la medicina, la psiquiatría, el psicoanálisis y otras esferas del saber tienen sus propios modos de hacerlo.

En los años de formación el estudiante tomará contacto con distintos planteos teóricos, con otros estudiantes y con docentes y profesionales con los cuales tendrá o no objetivos e intereses en común, pero todos desde distintas historias individuales así como horizontes culturales diversos. Ante esto tendrá que ir formando una sólida convicción en el respeto por las diferentes opciones y también poder fundamentar las propias, no sólo teóricas sino también y especialmente sus criterios ético- normativos irreductibles al método científico.

¿Qué podemos decir sobre la inclusión de la asignatura Problemática Filosófica en el diseño curricular de la carrera de Psicología? ¿Cuál es el aporte a la formación profesional del Psicólogo?

Adquirir destrezas cognitivas y capacidades de sostener y fundamentar argumentaciones pueden pensarse como objetivos, pero no pueden quedar anclados allí ya que sería tener en cuenta el aspecto procedimental, que si bien es necesario en la formación profesional, no es de ningún modo suficiente. Uno de los aspectos a tener en cuenta en la vida profesional es la capacidad para analizar críticamente su práctica, revisar las concepciones teóricas que le subyacen e incorporar nuevos saberes. Creemos que el estudiante al tomar contacto con la operatoria filosófica adquiere el ejercicio crítico de interrogar y desnaturalizar lo incorporado de modo acrítico.

Por otra parte creemos que es fundamental que el estudiante tenga en cuenta la historicidad de las categorías con las que pensamos el mundo.

En cuanto a la selección de temáticas que integrarán el programa, hay algunas que la Filosofía contemporánea ha considerado y que no se pueden

obviar; tienen que ser abordadas desde la filosofía. Nos estamos refiriendo a la cuestión de la Corporalidad, la construcción histórica de la razón, la problemática del sujeto, los modos que adquiere la discursividad, las formas de la verdad y las relaciones saber- poder.

Uno de los presupuestos del programa de Problemática Filosófica es facilitar el cruce entre psicología-psicoanálisis y filosofía. Campo de tensiones, acuerdos y desacuerdos que complejizan el pensamiento contemporáneo, cuyo panorama no puede estar ausente en la formación del Psicólogo.

Por otro lado el proceso de enseñanza y aprendizaje no se da en abstracto ni en condiciones ideales, al pensar un programa tenemos que tener en cuenta las circunstancias concretas en que se producirá el acto de enseñar. Cuando imaginamos nuestras clases tenemos la tentación de pensarlas idealmente, idealizarlas, olvidándonos que éstas acaecerán en un momento, tiempo y circunstancias determinadas, muy alejadas de estos presupuestos iniciales.

Por eso debe formar parte de nuestro quehacer docente tener en cuenta la singularidad del acto de enseñar.

En primer lugar que el encuentro es con otros, que llegan a nuestras clases con mundos simbólicos que generan determinadas expectativas, con diversos marcos conceptuales, representaciones acerca de la vida universitaria, de la filosofía y del enseñar y aprender en general.

En segundo lugar entre las condiciones materiales institucionales y áulicas, vamos a considerar el número de ingresantes al 1er. año que supera los 1000 estudiantes. Esta situación atraviesa significativamente todo el proceso de enseñanza y aprendizaje afectando a sus actores. Las clases adquieren una modalidad expositiva, siendo necesario el uso de micrófono. Se ve dificultado de este modo el intercambio docente- estudiante e incluso el intercambio entre los propios estudiantes. Para quienes pensamos que el aula es un lugar de intercambio, debate y diálogo, este contexto se transforma en un obstáculo que afecta a los propios fundamentos de la enseñanza de la Filosofía. Es necesario aclarar que entendemos que en la posibilidad de su enseñanza también anida algo del orden de la imposibilidad y esto no podrá ser salvado. Pero a este obstáculo constitutivo de todo acto de enseñar y aprender, no deberíamos sumar la naturalización de ciertas condiciones objetivas subsanables, por ejemplo

organizando los equipos docentes de las materias de primer año con nuevos cargos y dedicaciones.

A partir de estos antecedentes nos preguntamos por las modalidades de la enseñanza de la Filosofía que aportan a la formación del profesional Psicólogo. Hemos transitado ya un camino, sumado experiencias en los últimos años y consideramos que podemos recurrir a algunas estrategias para, aún sin garantías, ejercer el oficio de filosofar y co-filosofar.

Cuando nos proponemos pensar la clase de Filosofía desde un análisis de los materiales textuales utilizados inmediatamente nos percatamos de la gran variedad que es posible encontrar: por un lado podemos llamar “texto de Filosofía” a aquél que asociamos con algún autor clásico (por ejemplo le damos este nombre a un escrito de Kant, Platón o Descartes). Los podemos considerar, siguiendo a González Briz (2015) textos del saber filosófico institucionalizado. También asociamos al término texto todos aquellos materiales que de alguna manera reflejan, consideran, critican, facilitan, transponen didácticamente aquellos otros materiales del primer caso (el texto institucionalizado). Es un material pensado para enseñar la Filosofía. Este segundo caso puede ser considerado como texto didactizado, pudiendo responder a la autoría de terceros autores o de los propios docentes. En algunos casos el material filosófico proviene de la producción de los propios estudiantes y está relacionado con tareas específicas que los docentes les asignan: elaboración de viñetas, escritura y producción de obras de teatro o cuentos con contenido filosófico, pequeños ensayos, etc.

El material filosófico institucionalizado ofrece cierta seguridad y comodidad en el planteamiento docente y planificación de clases: al provenir de fuentes reconocidamente filosóficas desarma la pregunta sobre la pertinencia filosófica o no del material utilizado. Un texto proveniente de un autor indudablemente reconocido como filósofo transforma irreflexivamente dicho material en filosófico. Tiene la seguridad tranquilizadora de la tradición. La recurrencia a otras posibilidades textuales abre camino a apuestas didácticas menos seguras. Los materiales de producción ensayística de terceros, o docente, docente – estudiantil o directamente estudiantil aparecerían más propensos a alumbrar la dimensión de la crítica: por empezar, como ya indicamos arriba, abren la

pregunta sobre la especificidad filosófica de las lecturas propuestas; muestran el pensar filosófico como algo que no pertenece sólo a los grandes maestros del pasado o del presente, sino como obra de seres humanos concretos, inmersos en las implicancias y vicisitudes del vivir, ajenos a la sacralidad que parece investir a los autores más tradicionales e institucionalizados; es una voz concreta, ofrecida a todos para ser compartida, cuestionada, criticada, susceptible de ser modificada mediante el uso de argumentos, siempre abierta a los posibles requerimientos subjetivos de ampliación, explicación, explicitación y clarificación. Muestra su propio carácter *poiético*, indicando que por sobre todas las cosas es producto del trabajo y del pensar humanos, ya sea individual o colectivo. No es ésta una diatriba contra la presencia de los clásicos de la Filosofía en los *currícula*: por el contrario, la presencia de los textos filosóficos institucionalizados es imprescindible para toda experiencia de acercamiento a la Filosofía. Constituyen fuente, pero en un sentido que incluye y amplía el sentido usual que le asignamos a la palabra: son matrices filosóficas que en el ejercicio y aprendizaje de esta actividad no podemos obviar ni desconocer. ¿Cómo pregonar razonablemente la ignorancia de los principales diálogos de Platón? ¿Cómo privar a un estudiante del arduo trabajo de enfrentar y sufrir las *Críticas* kantianas? Estas obras, de las que las citadas son sólo un ejemplo, tienen un poder de generación de conceptos filosóficos de una originalidad y frescura perennes. Convocan al aprendiz de filósofo en forma cotidiana. Se puede descreer del dualismo platónico, pero antes deben escucharse sus argumentaciones y preceptos. Los días de los que tenemos la antigua tarea de enseñar filosofía tienen la compañía de los viejos maestros del pasado, con quienes entablamos diálogos, nos distanciamos, nos diferenciamos, retornamos en búsqueda de ideas poderosas; en síntesis, ya sea desde la distancia o la cercanía, reconociéndoles siempre su palabra fundante. Como decíamos arriba, no es éste un manifiesto contra la presencia de los clásicos (problema que ya el propio Borges reconocía en relación con el campo literario; dejaremos para mejor ocasión la puesta en cuestión de este concepto). Pero sí creemos que una propuesta curricular consistente exclusivamente en una colección de textos de filosofía institucionalizados circunscribiría la actividad del filósofo a una tarea de desocultar material fosilizado. La Filosofía, más que la transmisión de un corpus

de conceptos que hay que manejar para adquirir la competencia filosófica, puede presentarse a sí misma como siempre precedida por el gesto del filosofar. Se hace necesario debatir la relación entre la transmisión de información filosófica y la interiorización subjetiva del gesto filosófico. Aprender a filosofar tiene mucho que ver con la asunción de un gesto que incluye la precedencia del acto del preguntar por sobre las respuestas fáciles e inmediatas, usuales en la época de urgencias irreflexivas.

La presencia de material didactizado tiene, entre otros, el efecto subjetivo de acercarnos al acto del filosofar como algo que es producto de la discusión abierta entre sujetos libres, que retoman y resignifican la antigua tarea del filosofar, actualizándola. La acercan a los nuevos problemas y desafíos de la vida contemporánea. Es una invitación a la posibilidad de reinaugurar en forma siempre renovada el acto de la escritura filosófica. El campo de la Filosofía queda de esta manera visualizado como un terreno fecundo y abierto para que las nuevas generaciones de filósofos teoricen, formulen hipótesis, críticas, elaboren materiales originales (quizás asociados a las nuevas tecnologías), etc.

Palabras aparte merecen, dentro de las tareas de la escritura filosófica, las producciones de los propios docentes. Los profesores tenemos que animarnos a la tarea de la producción filosófica. Tenemos que superar el miedo reverencial que a veces profesamos frente al peso de una actividad tan antigua y prolífica. Se hace necesario hacer conocer, a nuestros estudiantes y a quien quiera anoticiarse, nuestras propias derivas filosóficas. El gesto de tomar la palabra escrita duplica y amplía un gesto más conocido y al que estamos más acostumbrados: la toma de la palabra filosófica y las condiciones de su circulación áulica. Un o una docente que toma la palabra escrita realiza una invitación silenciosa al público de lectores (reminiscencia de un viejo gesto kantiano) a involucrarse en su lectura e idear e hipotetizar una respuesta: pone en marcha el mecanismo del filosofar.

Los temores docentes son fundados: la palabra escrita tiene la profunda materialidad de la que carecen nuestras voces, destinadas a circular con una temporalidad áulica limitada (visión pesimista del alcance y profusión de las voces docentes). Esta persistencia temporal de los escritos incrementa nuestros miedos, pero otorgan la paradójica ventaja de su casi ilimitada disponibilidad

futura. Para bien o para mal, están allí disponibles para quien los quiera consultar hasta el final de los días. Sería necesario desasociar la tarea de la escritura filosófica con una labor solitaria, de laboratorio: vieja imagen del sabio solitario en su morada desde la cual da a luz a los saberes. Es posible pensar la producción filosófica como una tarea eminentemente dialógica y social. Una verdadera actividad de co-escritura. La elaboración de texto filosófico por parte de los docentes involucra en forma necesaria al estudiantado, en al menos dos sentidos: en primer término como destinatario principal del acto de escritura filosófica. Los y las estudiantes están siempre sentados a nuestra mesa de trabajo, nos interpelan desde su alteridad. Cuando escribimos los tenemos siempre presentes.

Pero la posibilidad de la co-escritura alude aún más que a un uso puramente metafórico de la imagen: podemos co-escribir con nuestras y nuestros estudiantes. Podemos responder a esa apelación que nos dirigen con la respuesta auténticamente filosófica de la co-escritura. Este trabajo, en este sentido, es también resultado de una compleja trama de acuerdos y desacuerdos filosóficos y vitales. Es una verdadera escritura a dos manos, en el que aflora toda la complejidad del co-escribir. Supone el desafío de acordar hasta el cansancio los detalles con el Otro. Implica que el Otro se nos imponga desde el misterio subjetivo de su alteridad, en la complejidad del par confraternidad – conocimiento/ rivalidad – incalculabilidad. Amistad, en síntesis.

Por otra parte, la co-escritura es una vieja tradición del género filosófico: el bello e influyente *Manifiesto* le debe su existencia (pese a la sospecha de que se trate en realidad de una mano y dos firmas); también el más cercano e igualmente afortunado *¿Qué es la filosofía?* Obra de amigos. Pero de amigos de verdad, amigos de la Sabiduría: *Soy amigo de Platón, pero soy más amigo de la sabiduría*.

Referencias

González Briz, I. (2015). Textos filosóficos: ¿el ejercicio del filosofar en clase puede encontrar su fuente en el saber filosófico institucionalizado en los textos? En A. Cerletti y A. Couló (orgs.), *Aprendizajes filosóficos. Sujeto, experiencia e infancia*, pp. 123-134, Buenos Aires: Noveduc.

Heidegger, M. (2005). *¿Qué significa pensar?* Madrid: Trotta.

EL USO DEL DISPOSITIVO MÓVIL EN EL AULA UNIVERSITARIA COMO POSIBLE INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS EN EL MARCO DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

Autora: Mizrahi, Melina.
melinamizrahi@gmail.com

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario

Resumen

La presente propuesta tiene por objetivo integrar a la práctica educativa universitaria, el uso de la tecnología móvil, como posible instrumento de recolección de datos, en el marco del proyecto de investigación *Centro Comunitario Asistencial-CeCoAs- y Formación de Grado. Una experiencia de articulación, teoría y práctica* que lleva a cabo la cátedra de *Psicología del Lenguaje y del Desarrollo*, Carrera de Psicología y el *Centro Comunitario Asistencial*, Facultad de Psicología, UNR.

Palabras claves: Estudiantes- experiencia de observación CeCoAs- uso de tecnología móvil en el aula-formación de grado

Introducción

Es evidente que, en los últimos 10 años, el uso de la tecnología móvil nos acompaña y forma parte de los recursos e instrumentos para la comunicación. La utilización de estos dispositivos, y sus correspondientes aplicaciones, ya es masiva casi en la totalidad de los estudiantes y docentes. Se hace necesario, entonces, que la institución universitaria incluya prácticas educativas que aprovechen el potencial de estos instrumentos.

En la sociedad actual (Cantillo Valero, C; Roura Redondo, M.; Sánchez Palacín, A. 2012), en continuo movimiento, los avances tecnológicos aparecen para dar respuesta a las necesidades de estar en continua conexión con la información y las comunicaciones. El uso de dispositivos móviles en educación es un elemento fundamental en la construcción de conocimiento, ya que con la utilización de estas tecnologías se incrementan las posibilidades de interactuar con los miembros del grupo, se mejora la comunicación; por lo tanto, se diluye la barrera que separa a docentes y estudiantes. En este contexto, se trata de una sociedad en constante cambio, una sociedad que se mueve a gran velocidad, y que exige a quienes la integran un proceso de aprendizaje continuo no solo para

su desempeño profesional sino para el pleno desarrollo de su vida cotidiana. Los individuos se ven obligados a adaptarse a situaciones cambiantes en todos los ámbitos de actuación humana y a adoptar nuevos conocimientos y competencias para hacer frente a dichos cambios. En definitiva, se trata de una sociedad del conocimiento que exige a sus miembros gran capacidad de aprendizaje, adaptabilidad y flexibilidad.

En este marco, los avances tecnológicos dan respuesta a las necesidades que plantea esta sociedad. Así, en una sociedad en movimiento surgen las tecnologías móviles para dar respuesta a las necesidades constantes de acceso a la información y de comunicación. El uso de estas tecnologías comienza a generalizarse a principios del siglo XXI, cuando los teléfonos y computadoras que dependían de cables, y que en definitiva frenaban la movilidad, comienzan a ser sustituidos por sus homólogos inalámbricos. Pero estas tecnologías no se han limitado a dar respuestas, sino que su uso extendido ha revolucionado la forma de entender la comunicación y la educación. En este sentido, Castells

(Castells, M.; Fernandez-Ardèvol, M.; Linchyan Qiu, J.; Sey, A. 2006) plantea que el advenimiento de las tecnologías móviles conlleva una serie de interrogantes acerca de los efectos de la generalización de estas tecnologías sobre la vida cotidiana. Así, entre otras cosas, Castells se pregunta cómo las tecnologías móviles afectan a la vida familiar, o al ámbito laboral, al político y también al académico.

Ahora bien, desde lo académico se propone una experiencia piloto para evaluar el uso de la telefonía celular como un posible instrumento de recolección de datos, dentro del proyecto de investigación *Centro Comunitario Asistencial-CeCoAs- y Formación de Grado. Una experiencia de articulación, teoría y práctica* que lleva a cabo la cátedra de *Psicología del Lenguaje y del Desarrollo* de la Carrera de Psicología y el *Centro Comunitario Asistencial*, Facultad de Psicología, UNR.

El Centro Comunitario Asistencial (Bereciartua y Lara, 2012; Bereciartua, 2012) funcionó, desde el año 1993 hasta junio de 2015, como Extensión Docente de la Cátedra de *Psicología del Lenguaje y del Desarrollo* de la Carrera de Psicología, Universidad Nacional de Rosario. En la actualidad, depende de la Secretaría de Extensión de la Facultad de Psicología, UNR. En su origen, fue

creado con el propósito de contar con un “espacio” que posibilitara al alumno tener acceso a la observación de la práctica clínica y, simultáneamente, de ofrecer un servicio asistencial gratuito a la Comunidad, a través de la atención a niñas/os y adolescentes con dificultades en la constitución psíquica y en el lenguaje. Del CeCoAs dependen dos dispositivos de intervención grupal: clínico terapéutico *de Barcos y Dragones* (Gurgone y Bearzotti, 2014) que funciona en el mismo ámbito de la Facultad de Psicología y lúdico *Juguemos Jugando* (Agüero, 2014; Agüero y Sosic, 2014) en el espacio del Jardín Maternal *Puerto Alegría* cercano a la Facultad y dependiente de la ONG *Centro de Desarrollo Infantil y Promoción Familiar*. Este último tiene como objetivo fortalecer los lazos entre ambas instituciones, promover acciones relacionadas con la Atención Primaria de la Salud respecto de la atención integral del niño y la prevención, entre otros objetivos, en un trabajo conjunto que redunde a beneficio de la comunidad del Barrio República de la Sexta en el que está ubicada la Facultad.

En otro orden, los contenidos teóricos de la asignatura *Psicología del Lenguaje y del Desarrollo* se desarrollan según dos modalidades: teóricos de dos horas cátedra, en tres turnos: mañana, mediodía y vespertino y talleres obligatorios de dos horas cátedra, ocho en total. En el caso de los talleres de grado, se propone entre otras actividades la experiencia de observación en los espacios de intervención grupal que dependen del CeCoAs: preventivo *Juguemos Jugando* y terapéutico *de Barcos y Dragones* en el marco del proyecto *Centro Comunitario Asistencial –CeCoAs- y formación de grado. Una experiencia de articulación, teoría y práctica*.

El proyecto de investigación en curso tiene por objetivos: a) enriquecer la formación de grado de los estudiantes que cursan la asignatura *Psicología del Lenguaje y del Desarrollo*, correspondiente a 4° año de la Carrera de Psicología, UNR, tras participar como observadores no participantes en los espacios de intervención grupal que dependen del *Centro Comunitario Asistencial* y b) articular los contenidos curriculares centrados en la psicología del lenguaje, del desarrollo y la práctica interdisciplinaria efectiva que se lleva a cabo en el CeCoAs y la formación de grado, entre otros. Teniendo en cuenta que el número de alumnos regulares en cada uno de los talleres de grado asciende a un promedio de 80 por comisión, desde lo metodológico se plantea que sean entre

dos y cuatro estudiantes voluntarios quienes participen como observadores no participantes de la experiencia de investigación.

Por otro lado, desde el diseño metodológico y en esta primera etapa, cada Jefe de Trabajos Prácticos responsable de los talleres de grado comunicó a los alumnos la actividad a desarrollar en el Segundo Cuatrimestre; los alumnos interesados en participar de la experiencia asistieron junto con los integrantes del proyecto al Primer Seminario de Formación Interna sobre *Investigación Aplicada y Ética de la Investigación* a cargo de la Ps. Ana Laura Gerez.

Los alumnos que participan directamente de la observación concurren a al menos, dos encuentros en los horarios de funcionamiento de ambos talleres dependiente del CeCoAs: de *Barcos y Dragones* los jueves de 11:00 a 12:00 hs. y *Juguemos Jugando* los viernes de 12:00 a 13:00 hs. Se dejó bien claro a través de la firma del consentimiento informado que su participación en el proyecto de investigación es libre, voluntaria y temporaria durante el año académico de cursado de la asignatura *Psicología del Lenguaje y del Desarrollo*; que su participación en dicha actividad no es requisito para la evaluación y aprobación de la asignatura recién mencionada, ni constituye ventaja o desventaja respecto de los demás alumnos.

Al momento de la observación, los estudiantes contaron con dos guías de observación, una para el taller terapéutico y la otra para el taller lúdico, teniendo en cuenta los diferentes encuadres y objetivos de los mismos. Finalmente, los alumnos comunicaron al resto de sus compañeros la experiencia a partir del registro escrito de las pautas orientadoras de la guía de observación.

Como integrante del proyecto y como docente responsable de coordinar una comisión de taller de grado propongo en el aula filmar a través del dispositivo de telefonía celular la dinámica de intercambio entre los alumnos de la experiencia en la práctica efectiva y los contenidos teóricos curriculares. Se espera que en esta instancia de re-trabajo surjan cuestiones acerca de la práctica profesional del Psicólogo, de su participación en equipos de Atención primaria de Salud; de la concepción de diagnóstico y la patologización de la infancia; de la prevención de los trastornos del habla y del lenguaje; la importancia del abordaje interdisciplinario en problemáticas inherentes a la infancia, entre otros. El material obtenido de la filmación será analizado

cualitativamente por todos los actores integrantes del proyecto y se probará como un posible instrumento de recolección de datos.

Referencias

- Agüero, D. (2014). La problemática del proceso diagnóstico psicológico en el Centro Comunitario Asistencial, UNR. En *Brígida G. Lara y Gloria Bereciartua (Comp.) Lenguaje. Una perspectiva interdisciplinaria. Escritos N°2. Rosario: Lara, Brígida Graciela.*
- Agüero, D. y Susic, Y. (2014). Abriendo puertas a la comunidad: Taller de Juego "Juguemos Jugando". En *Brígida G. Lara y Gloria Bereciartua (Comp.) Lenguaje. Una perspectiva interdisciplinaria. Escritos N°2. Rosario: Lara, Brígida Graciela.*
- Bereciartua, G. y Lara, B. (2012). Centro Comunitario Asistencial y su relación con la LES. En *Actas Jornadas de Investigación 2012. Facultad de Psicología, UNR.*
- Bereciartua, G. (2012). Centro Asistencial y formación de grado. En *Actas IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional. Facultad de Psicología, UBA.*
- Castells, M.; Fernandez-Ardèvol, M.; Linchyan Qiu, J.; Sey, A. (2006). *Comunicación móvil y sociedad: una perspectiva global.* Barcelona: Ariel, Fundación Telefónica.
- Cantillo Valero, C; Roura Redondo, M.; Sánchez Palacín, A. (2012). *Tendencia actuales en el uso de dispositivos móviles en educación. En La Educ@ción Digital Magazine N 147. Recuperado de http://educoas.org/portal/la_educacion_digital/147/pdf/ART_UNNED_EN.pdf*
- Gurgone, M. C. y Bearzotti, V. (2014). Taller Terapéutico "Ronda Redonda". Una mirada interdisciplinaria sobre las problemáticas del lenguaje y la subjetividad. En *Brígida G. Lara y Gloria Bereciartua (Comp.) Lenguaje. Una perspectiva interdisciplinaria. Escritos N°2. Rosario: Lara, Brígida Graciela.*

APROXIMACIONES A LA TEMÁTICA DE LA ÉTICA E INVESTIGACIÓN, EN LA FORMACIÓN DE GRADO.

Autoras: Cieri, Marcela y Gerez, Ana Laura.

cierimarce@gmail.com

Facultad de Psicología – Cátedra Psicología del lenguaje y del desarrollo.

Resumen

El presente trabajo relata la experiencia llevada a cabo con los alumnos de 4to año cursantes de la asignatura Psicología del Desarrollo y del Lenguaje de la UNR, en el marco del proyecto de investigación, denominado: Centro comunitario asistencial – Cecoas – y formación de grado. Una experiencia de articulación, teoría y práctica. El mismo propone, a partir de la observación directa de los dispositivos de talleres que funcionan en el CeCoAs, por parte de los alumnos, trabajar los principios éticos relacionados a la investigación y al ejercicio profesional.

A su vez investigar el aporte a la formación de grado, que resulta de la participación regular de los estudiantes que cursan la asignatura.

Se trabajaron diversos ejes temáticos con los alumnos que partiendo de los objetivos de la investigación, surgieron luego del dictado del Seminario de Formación I sobre Investigación aplicada y ética de la investigación y de las observaciones efectuadas en los dispositivos de talleres del CeCoAs, con su posterior retrabajo en los prácticos..´

Algunos de estos ejes fueron: normas deontológicas, particularmente Consentimiento informado y Secreto Profesional, Interdisciplina y Códigos de Ética de las distintas áreas disciplinares que intervienen en el trabajo de la salud mental.

Se pretende dar cuenta que el presente proyecto de investigación abre un espacio curricular transversal que apunta a una experiencia de articulación, teoría y práctica; ubicando el eje en la formación de futuros profesionales de la salud mental, en torno a reflexionar y poner en tensión algunos conceptos, como el de interdisciplina, promoción y prevención en relación a la Psicología del Lenguaje y del Desarrollo en la infancia.

Introducción

El presente escrito relata la experiencia llevada a cabo con los alumnos de 4to año cursantes de la asignatura Psicología del Desarrollo y del Lenguaje en el marco del PID, N° 214. La misma propone, a partir de la observación directa a los dispositivos de talleres que funcionan en el Centro Comunitario Asistencial (CeCoAs), trabajar los principios éticos relacionados a la investigación y al ejercicio profesional.

La propuesta del proyecto de investigación, denominado: Centro comunitario asistencial – Cecoas – y formación de grado. Una experiencia de articulación, teoría y práctica, plantea investigar el aporte a la formación de grado, que resulta de la participación regular de los estudiantes que cursan la asignatura: Psicología del Lenguaje y del Desarrollo, en los diferentes dispositivos de intervención clínica que funcionan en el CeCoAs.

El campo de trabajo para desarrollar las observaciones y/o entrevistas son los espacios de los talleres: lúdico Jugemos, jugando, (Jardín maternal Puerto Alegría) y terapéutico De Barcos y Dragones (Facultad de psicología, consultorios de Psicología y Fonoaudiología) que dependen del CeCoAs.

Los objetivos del proyecto son: 1. Enriquecer la formación de grado de los estudiantes que cursan la asignatura Psicología del lenguaje y desarrollo, 2. Articular los contenidos curriculares centrados en la psicología del lenguaje, del desarrollo y la práctica interdisciplinaria efectiva que se lleva a cabo en el CECOAS y la formación de grado, 3. Construir, desde la metodología de la investigación-acción participativa, la base de datos pertinentes a la problemática que se investiga y , a través de éstos, plantear cuestiones que sostengan preguntas acerca de la práctica profesional del psicólogo, de su posible perspectiva preventiva, de la concepción de diagnóstico y la patologización de la infancia, de la prevención de los trastornos del habla y del lenguaje; la importancia del abordaje interdisciplinario en problemáticas inherentes a la infancia.

Dicho proyecto acreditado en 2015 se enmarca en la experiencia de investigación - acción, la que posibilita la construcción del conocimiento de la realidad sobre el objeto de estudio, para este caso la articulación teoría-práctica, a partir de la observación directa en el campo. Por tanto pretendemos que dicha

experiencia tenga efectos no sólo en el espacio clínico asistencial, sino también en el espacio de los talleres de grado.

Al plantearnos la investigación desde la acción participativa, se considera que la construcción del conocimiento de la realidad sobre el objeto de estudio, implica a todos los actores participantes: profesionales del CeCoAs, docentes del grado, estudiantes que cursan la asignatura.

El equipo docente y docentes con funciones de extensión asistencial, participamos del diseño de las actividades llevadas a cabo, a saber: selección de los estudiantes a participar de las observaciones, diseño de actividades que se realizarán en el marco de los prácticos, dictado de seminarios de formación, recolección de datos, análisis y discusión de los datos obtenidos, transferencia de resultados, etc.

En esta investigación, decidimos para el actual proyecto (ya que el mismo se desprende del PSI 234, acreditación 2011), incorporar con mayor precisión la formación a estudiantes sobre las normativas deontológicas. Por tanto se organizó el dictado de un seminario de formación para cada año lectivo (proyecto cuatrienal), al cual asistieron los estudiantes seleccionados para realizar la observación en el campo. Luego se realizó el re – trabajo en las comisiones respectivas con la totalidad del estudiantado que cursa la asignatura.

Dentro del programa de actividades planteadas para los cuatro años de duración de dicho proyecto, se organizó el dictado del Seminario de Formación

I: **INVESTIGACIÓN Aplicada y ética de la investigación**

El mismo estuvo pensado en función de los siguientes objetivos: describir características generales de la investigación aplicada e investigación cualitativa con el fin de enmarcar la investigación acción; y además desarrollar un recorrido histórico sobre los códigos de ética, haciendo hincapié en las siguientes normas deontológicas: *Consentimiento informado* y *Secreto profesional*; compartiendo con Hermosilla, A. y Di Doménico, M. (1998) que “*un código deontológico provee datos sobre el estado actual de la disciplina tanto en su aspecto formativo como en el de su faz profesional*”.

En su vertiente histórica, todos/as sabemos sobre los vejámenes infligidos a los prisioneros de los campos de concentración, en la segunda guerra mundial, en nombre de la investigación científica. Luego de los juicios de Nüremberg, un

tribunal judicial, redactó un código moral con el fin de regular la práctica de la investigación científica con personas, código conocido como el Código de Nüremberg, que contiene diez cláusulas que, según Kieffer (1983, pp.263/264), pueden ser resumidas del siguiente modo:

1. Es absolutamente esencial el consentimiento voluntario del sujeto humano.
2. El experimento debe producir resultados fructíferos para el bien de la sociedad que no puedan obtenerse por otros métodos u otros medios de estudios.
3. El experimento debe proyectarse y basarse sobre los resultados de una experimentación animal realizada previamente
4. El experimento debe proyectarse de modo que evite todo sufrimiento y daño innecesario, tanto físico como moral.
5. No debe realizarse ningún experimento cuando a priori haya una razón para pensar que sobrevendrá muerte o incapacidad.
6. Nunca debe exceder el grado de riesgo a la determinada importancia humanitaria del problema que se está investigando.
7. Debe hacerse la adecuada preparación para proteger al sujeto experimental, incluso contra las posibilidades remotas de daño, muerte o incapacidad.
8. El experimento sólo debe ser llevado a cabo por personas científicamente calificadas.
9. Durante el curso de un experimento, los sujetos humanos deben tener la libertad de interrumpirlo.
10. Durante el curso de un experimento, el científico a cargo de éste debe estar dispuesto a interrumpirlo en cualquier momento si, a su juicio, el continuarlo es probable que dé como resultado daño, incapacidad o muerte del sujeto experimental.

El código de Nüremberg establece con firmeza inigualable el reclamo de consentimiento, punto a profundizar y relacionar con el Código de Ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FE.P.R.A), además del punto que hace referencia al Secreto Profesional en las investigaciones con

personas, entre otros puntos que también son enunciados por FEPR, pero que no serán desarrollados aquí.

En el seminario se intentó realizar un recorrido desde el inicio de los códigos a nivel internacional pasando por los principios éticos de los psicólogos del Mercosur y países asociados (Representante Argentina Ana María Hermosilla, UNMDP) hasta llegar a puntualizar los códigos a los que adhiere el Colegio de Psicólogos en la provincia de Santa Fe. Por último focalizar a nivel local en nuestra universidad y dar a conocer el trabajo que realiza el Comité de Ética de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), con los respectivos representantes de nuestra Facultad las profesoras Sandra Gerlero y Marisa Germain.

Para concluir con nuestra casa de estudios, se dio a conocer la creación de la Comisión Interna de Ética de la Investigación de la Facultad de Psicología, creada en junio de 2013, sus respectivos integrantes, Ps. Noelia Casati, Gabriela Nogues, Analía Buzaglo y Juan J. Carabajal y sus funciones.

En el proceso de trabajo de dicha comisión, fue que recibimos la sugerencia de ampliar y profundizar el Consentimiento Informado de nuestro proyecto (sugerencia en el año 2014). Por tanto nos detuvimos en la confección del mismo para los padres/madres y/o tutores de los niños que asistían a ambos talleres y para los estudiantes que realizaban las observaciones.

De modo que tanto a nivel de las investigaciones como en el ejercicio profesional y en consonancia con lo planteado en el código de Ética de Fe.P.R.A., se tendrán en cuenta reglas particulares en relación con:

Consentimiento informado: los psicólogos deben obtener consentimiento válido tanto de las personas que participan como sujetos voluntarios en proyectos de investigación como aquellas con las que trabajan en su práctica profesional” (Calo, O. Hermosilla, A. 1997)

Secreto profesional: los psicólogos tienen el deber de guardar secreto de todo conocimiento obtenido en el ejercicio de su profesión. Este deber hace a la esencia misma de la profesión, responde al bien común, protege la seguridad y honra de los consultantes y sus familias y es garantía de la respetabilidad del profesional; cualquiera sea el ámbito profesional de desempeño.” (Id.)

Jorge Fariñas (1995) sugiere el debate respecto de la cuestión de la responsabilidad profesional y la noción de sujeto experimental, dos puntos relevantes que se discutieron con los alumnos en cada comisión.

En relación a los dos puntos referidos por Fariñas y *a posteriori* del relato de la asistencia de los alumnos al seminario de formación, surgieron variados interrogantes en los estudiantes, de los cuales proponemos:

- ¿Cómo son las normas éticas en la Fonoaudiología?

- ¿En qué marco los padres firman el consentimiento para que su hijo/a participe de los talleres?

- ¿Cómo se trabaja la tarea interdisciplinar, en las dos áreas: docencia/asistencial?

Se desprenden de esos interrogantes algunos ejes temáticos que posibilitan abrir el debate, la puesta en tensión de los saberes que se proponen en la formación de grado y los que no se visibilizan, algunos de los cuales se pondrán en juego en la práctica profesional. Los códigos de Ética de las distintas profesiones y la concepción sobre la cual se asienta el abordaje interdisciplinar, son algunos de ellos.

En relación al último eje (el abordaje interdisciplinar) y para nuestro caso, es importante situar que la asignatura Psicología del Lenguaje y del Desarrollo está conformada por profesionales de ambas disciplinas (Fonoaudiología y Psicología), en formación permanente en uno y otro campo a partir de la propia especificidad, tanto para la acción docente en el ámbito universitario, como para el trabajo clínico-asistencial, e investigación.

La concepción de interdisciplina que andamia ambas áreas de trabajo, está basada en un principio de “cooperación e intercambio” (Sosic, 2014). Este principio está relacionado además con la concepción de sujeto y de niño en particular, pensado como un sujeto en tránsito de constitución subjetiva y conceptualizado desde múltiples miradas. De modo que para sostener una mirada interdisciplinar es fundamental ubicarse en el propio saber disciplinar, reconociendo los límites e incumbencias del propio y de los otros saberes.

Pensar en un trabajo interdisciplinar implica una mirada integradora y articulada, que habilite sostener los puntos de convergencia, poner en tensión las divergencias de los corpus teóricos que sustentan los campos disciplinares

para encontrar respuestas a los desafíos que impone el trabajo con sujetos. Son algunos de los ejes que se trata de poner a trabajar con los alumnos.

En relación a la cuestión de los códigos de Ética de las distintas disciplinas y ante el interrogante planteado por los alumnos sobre el particular, se informó que del mismo modo que la disciplina Psicología tiene un código que regula la práctica profesional, también la disciplina Fonoaudiología, como otras áreas, tiene su propio código. Éste consta de 27 artículos con sus respectivos incisos que regulan el ejercicio profesional y que en su último artículo reza:

Artículo 27º: En todo lo no previsto específicamente por este Código, regirán supletoriamente las disposiciones del Decreto-Ley Nº 03648 (Código de Ética de los Profesionales del Arte de Curar y sus Ramas Auxiliares).

De este modo y partiendo de los objetivos de la investigación, del Seminario de Formación I sobre Investigación aplicada y ética de la investigación, y de las observaciones efectuadas en los dispositivos de talleres del CeCoAs y su posterior retrabajo en los prácticos, se desprendieron los ejes temáticos enunciados que promovieron la propuesta de interrogantes y la reflexión.

Hasta la fecha se llegó a los debates en las comisiones. Con dicho material surgido del diálogo entre los estudiantes y los docentes a cargo de los prácticos, se irá construyendo un informe acerca de las producciones y reflexiones surgidas de dicho re trabajo.

Consideraciones finales

A través del inicial recorrido en esta experiencia investigación-acción se ha podido observar, el interés de los estudiantes hacia las experiencias en el campo, además de los interrogantes que comienzan a surgir en las discusiones en las comisiones, interrogantes que los ubica en un camino hacia una praxis a explorar.

Dicho proyecto abre un espacio curricular transversal que apunta a una experiencia de articulación, teoría y práctica; ubicando el eje en la formación de futuros profesionales de la salud mental, en torno a reflexionar y poner en tensión algunos conceptos, por ejemplo, el de interdisciplina, promoción y prevención en relación a la psicología del lenguaje y del desarrollo en la infancia.

Si se pudo, a partir de lo propuesto, lograr que los alumnos pensarán que el trabajo con sujetos, no es exclusividad de un dominio disciplinar y que es imprescindible ubicar un nivel más profundo de reflexión, dado por la Interdisciplinariedad (Sosic, 2014) y que este complejo proceso se asienta sobre normas éticas y regulaciones tanto en el dominio clínico asistencial, como en el investigativo, el rumbo se torna asertivo.

Referencias.

- Calo, O. (1997) *Psicología, Ética y Profesión: aportes deontológicos para la investigación de psicólogos del Mercosur*. Mar del Plata. Ed: Universidad nacional de Mar del Plata..
- Di Domenico, C. Hermsilla, A. (1998) *Normativas en psicoterapia*. En jornadas de Aigle, Buenos Aires.
- Fariñas, J. J (1995) *Ética profesional: dossier bibliográfico en salud mental y derechos humanos*. Buenos Aires. Material de cátedra, Facultad de Psicología, UBA.
- Sosic, Y. (2014) Interdisciplina y salud. Tejer nuevos lazos, formar parte de la trama. EN Lara, B. Bereciartúa, G. Lenguaje. *Una perspectiva interdisciplinaria. Escritos N° 2*. (193, 205) C.A.B. A. Letra Viva.

DE LA FILOSOFÍA A LA CLÍNICA PSICOANALÍTICA. LA IMPORTACIÓN DEL PAR OPOSITIVO *JE/MOI* EN LA OBRA DE LACAN Y LA CREACIÓN DEL CONCEPTO DE *SUJETO DEL INCONSCIENTE*.

Autor: Ceballos, Jorge.
jorgeceballos@gmail.com

Cátedra Psicoanálisis I. Facultad de Psicología. UNR

Resumen

El concepto psicoanalítico de sujeto de Lacan hunde sus raíces en la filosofía, y no puede dimensionarse su originalidad sin situarlo en el contexto del que surge, esto es, en el marco del diálogo teórico del psicoanálisis con sus interlocutores fundamentales. Dicho concepto sufrió transformaciones en la conceptualización de Lacan, quien fue tomando elementos de diferentes teorías para construirlo, entre ellos de la fenomenología en sus múltiples variantes (Heidegger, Kojève, Sartre, Merleau-Ponty, Jaspers, Koyré, etc.). Lacan fue un *bricoleur*, utilizó la importación (y subversión) de conceptos para hacer teoría psicoanalítica. El análisis de la importación de la oposición conceptual *Je/Moi* es un analizador privilegiado de este proceso, en tanto constituyó una herramienta fundamental en la construcción del sujeto del inconsciente, y está en el origen de una serie de oposiciones (y problemas) fundamentales de la clínica psicoanalítica.

El par opositivo *Je/Moi* proviene de dos autores, Kojève y Sartre, y hay una influencia específica de cada uno en la obra de Lacan. Esta investigación está centrada especialmente en la influencia sartreana en la concepción del sujeto del inconsciente, por las herramientas que permitió elaborar para la clínica psicoanalítica, y por la extensa e inadvertida influencia que ejerció en el psicoanálisis lacaniano.

Palabras clave: *Je / Moi*, importación conceptual, sujeto del inconsciente, clínica psicoanalítica.

Introducción

Ha sido señalada la muy particular posición de Lacan en el campo teórico, quien a pesar de estar atravesado por nociones del estructuralismo antropológico y lingüístico, sostiene una concepción del sujeto que no es propia del mismo, y de la que en el último tiempo se ha señalado su coincidencia con la

conceptualización y la terminología existencialista de Sartre (Alemán, 2003; Miller, 2003; Leguil, 2012; Vasallo, 2006).

A tal punto que la conocida oposición conceptual entre el *Je* y el *Moi*, que Lacan expone explícitamente a partir del *Seminario II* en los años cincuenta (Lacan, 1997, p. 11-25) se encuentra con casi la misma terminología en el texto *La trascendencia del Ego* (Sartre, 1936), donde Sartre argumenta la diferencia de la Consciencia con el Ego, y dentro de éste, separa una instancia que es una presencia formal activa, a la que denomina *Je*, de otra instancia material y pasiva, a la que llama *Moi*.

Tales coincidencias entre la concepción de Lacan y la de Sartre, junto con otras semejanzas e importaciones conceptuales que se han localizado, llevaron a varios autores a concluir que Lacan había tomado esta distinción *Je/Moi* del corpus teórico de Sartre. Así lo afirmaron Miller (1999) y fundamentalmente Leguil (2012), quien le dedica a la relación Lacan-Sartre un extenso trabajo exponiendo la compleja relación entre ambas conceptualizaciones, que revelan un silencioso pero prolífico diálogo teórico (que ella denomina correlación antinómica, por las características que cobra).

Leguil (2012) sostiene que Lacan realiza esta distinción *Je/Moi* reeditando la distinción fenomenológica sartreana, e importando dichos términos al psicoanálisis, y utiliza la conceptualización de Sartre para criticar la noción del Yo autónomo sostenida por la escuela de la *Ego-Psychologie*, basándose tanto en nociones de *La trascendencia del Ego* (distinción *Je/Moi*, crítica del sustancialismo, opacidad del Yo y del otro, etc.).

Estas afirmaciones de Leguil y Miller son actualmente complejizadas y puestas en un nuevo contexto, a partir de la salida a la luz de nuevas fuentes e investigaciones (Guillerault 2005; Dagfal 2009, 2012; Lutereau, 2012a, 2012b), que aportan a señalar también la influencia de Alexandre Kojève en la distinción del *Je/Moi* lacaniano.

Acerca de un texto perdido y uno escrito.

Una fuente importante para el trabajo de rastrear los orígenes de la distinción *Je/Moi*, son las dos versiones del texto del Estadio del Espejo de Lacan, porque la cuestión de lo especular es uno de los ámbitos de elaboración de este par opositivo. Como es conocido, la primera versión del Estadio del

espejo (1991a), presentada parcialmente en agosto 1936 en el congreso de Marienbad, se encuentra desaparecida. En el año 1949 Lacan lo reelabora y presenta en el Congreso de Zurich, con el título *El estadio del espejo como formador de la función del Yo (Je) tal como se nos revela en la experiencia analítica*, versión incorporada a los Escritos. El concepto de *Je* aparece desde el título mismo, y con una referencia a la clínica analítica.

Del texto perdido de 1936 tenemos indicios gracias a las notas de Dolto de una la presentación previa que Lacan hizo del mismo (Guillerault, 2005, p. 293-300). Se infiere de estas notas que el texto original hacía explícitamente una distinción referente al *Je*, al sujeto, y al *Moi* (además de las referencias a Wallon que ya no aparecen en la segunda versión).

Como señala Dagfal (2009) la concepción lacaniana del *Je* y *Moi* escindidos del texto de 1936 del Estadio muestra concordancias asombrosas con la formulada por Sartre ese mismo año en *La trascendencia del Ego*, especialmente en el apartado *Le Je et le Moi*. Dichas concordancias cobran sentido por el hecho de que tanto Lacan como Sartre asistían en esa época a los seminarios de Alexandre Kojève. El encuentro con Kojève fue fundamental para la orientación teórica de Lacan. En el mismo año de 1936 Lacan preparaba junto a éste un texto que nunca llegó a publicarse, *Hegel y Freud: ensayo de una confrontación interpretativa* del cual se conserva un bosquejo del autor ruso, en el que se encuentran lo que se ha individualizado como un esbozo de una primera teoría lacaniana del sujeto (Auffret, 1997; Roudinesco, 1993, p. 148). Es así que Kojève sostiene en dicho texto la necesidad de reemplazar el "yo pienso" cartesiano por el "yo deseo" hegeliano, al mismo tiempo que separa un sujeto capaz de pensar y desear, el *Je*, de una instancia alienante, el *Moi*, que expresa la tensión agresiva de una conciencia que sólo se constituye en el reconocimiento de otra conciencia. Todo lo cual brinda una nueva perspectiva del Estadio del espejo de Lacan, que se podría entender ahora como una relectura del narcisismo freudiano a partir de una noción hegeliano-kojéviana del sujeto, en la que se articulan el deseo de reconocimiento con la revelación de la verdad del ser.

De cualquier modo, tanto en el caso de Kojève como en el de Sartre la cuestión es la siguiente: ¿qué operaciones de transformación realizó Lacan al importar al campo del psicoanálisis los conceptos filosóficos de *Je* y *Moi*?, ¿qué

se conserva, qué se abandona y qué se transforma?, ¿qué estrategias discursivas y argumentativas utiliza? ¿Qué consecuencias tiene el incluir conceptos fenomenológicos en un corpus heterogéneo, dominado por teorizaciones estructuralistas?

La tesis de este trabajo es que en el psicoanálisis lacaniano ambos conceptos de *Je* y *Moi*, provenientes de la filosofía fenomenológica existencial, se transformarán e incorporarán a los conceptos que dan razón de la clínica, funcionando como un conjunto conceptual opositivo, y tomando diversas formas en diferentes momentos de la obra de Lacan. Entre estas formas están la del enfrentamiento de un eje imaginario (del yo y el otro, ego, objeto, función de desconocimiento, etc.), con un eje simbólico, (constituido por el inconsciente y el sujeto); así como también podríamos verla en la oposición de la que da cuenta el fantasma analítico (a). Este núcleo conceptual será fundamental en la argumentación lacaniana de la clínica psicoanalítica, y continuará transformándose e irradiando consecuencias en todo el recorrido de la enseñanza de Lacan, dando lugar, asimismo, a un sujeto atravesado por la elección (forzada) y coherente con la posibilidad de la práctica analítica. Del recorrido por la construcción de estos conceptos es que procura dar cuenta la presente investigación, abordando los períodos primero (1951-1963) y segundo (1964-1969) de la producción de Lacan (Assoun, 2004, p. 38).

Sartre – Freud - Lacan

Sartre tiene la particularidad de ser un filósofo que constituyó un psicoanálisis propio, el psicoanálisis existencial, contraponiéndolo y dialogando con el psicoanálisis freudiano, con el que no acordaba en puntos fundamentales, entre ellos el del inconsciente. El psicoanálisis en su época estaba representado por movimientos que sostenían teorías biologicistas, y que no daban lugar a ninguna pregunta por la *elección* del sujeto. Baste recordar, en relación a esto, cómo la teoría kleiniana utilizaba el concepto de pulsión de muerte, cuya cantidad en el psiquismo era innata, para explicar el suicidio o la melancolía.

Sartre, a la altura de su obra cumbre, *El ser y la nada* (1989) niega el inconsciente freudiano, "el psicoanálisis existencial rechaza el postulado del inconsciente: el hecho psíquico es, para él, coextensivo a la conciencia. Pero [...] ello no significa que deba ser a la vez conocido por él" (Sartre, 1989, p. 695)

debido a que distingue conciencia y conocimiento. Todo lo cual equivale a sostener una posición bastante cercana a la que luego sostendrá el psicoanálisis lacaniano, ya que al referirse a un saber no conocido, resuena lo que luego será uno de los nombres lacanianos del inconsciente: el saber no sabido. Sartre critica el inconsciente de las profundidades freudiano, y Lacan, aunque no se aparta del inconsciente, sí se va a apartar del inconsciente posfreudiano, y la así llamada "psicología de las profundidades", postulando un inconsciente no profundo, en la superficie (del discurso del paciente.) Esto es un índice del tipo de relación que establece Lacan con la obra de Sartre.

Una de las críticas fundamentales que Sartre le hace a Freud es que sostiene que el psicoanálisis justifica las acciones de los hombres, cargándoselas a la cuenta del determinismo del inconsciente y el Complejo de Edipo, y por lo tanto, según él, va a contrapelo de las nociones de responsabilidad y de libertad. A esta justificación de las acciones refugiándose en el determinismo es a lo que él llama la "mala fe", y que opondrá al concepto de inconsciente.

Con el correr de los años, Sartre cambia de posición y ya no estará en contra de la noción de inconsciente. Utilizando sus propios términos teóricos, afirmará:

Para mí, Lacan ha clarificado al inconsciente en tanto que discurso que separa a través del lenguaje o, si se prefiere, en tanto que contrafinalidad de la palabra: conjuntos verbales se estructuran como conjuntos prácticos-inertes a través del acto de hablar. Estos conjuntos expresan o constituyen intenciones que me determinan, sin ser mías. En esas condiciones —y en la precisa medida en que yo estoy de acuerdo con Lacan— hay que concebir la intencionalidad como fundamental. No hay proceso mental que no sea intencional; no hay tampoco uno que no esté enviado, desviado, traicionado por el lenguaje; pero recíprocamente, somos cómplices de estas traiciones que constituyen nuestra profundidad. (1966, p. 220)

Roudinesco (1994, p. 486) afirma que Lacan fue un gran lector de la obra sartreana, y que construyó su teoría del sujeto y de la libertad en contra de la teoría de Sartre. Este trabajo comparte dicha afirmación, y sostiene la pregunta

además si Lacan no solo construyó en contra de la teoría sartreana, sino si en muchos temas, no lo hizo a favor de la misma, es decir, compartiendo concepciones de fondo aunque no sea evidente en lo manifiesto.

Varios son los autores (Miller, 1999; Leguil, 2012; Lutereau, 2012a, 2012b; Muñoz, 2012) que han señalado la matriz sartreana de la argumentación de Lacan, más claramente en su obra temprana, y más indistinguiblemente con el transcurso del tiempo. Lacan importa conceptos desde el existencialismo al campo del psicoanálisis, reelaborándolos, los cuales serán decisivos en tanto definirán el tipo de estructuralismo singular del pensamiento de Lacan, dando consistencia a un concepto central de la obra de Lacan, y núcleo de la posibilidad de la existencia de una clínica en las neurosis. Éste es el concepto de Sujeto del inconsciente, marcado por su origen existencialista.

¿Por qué no es tan conocido el origen de la oposición conceptual *Je/Moi*? Una primera respuesta la tenemos en el estilo de argumentación lacaniana. Lacan fue un gran *bricoleur*, en el sentido que Lévi-Strauss le dio a ese concepto, es decir, el de alguien que utiliza diversos materiales, en este caso conceptos, para hacer una obra propia. Lacan, a lo largo de su elaboración teórica, fue tomando conceptos de diversos campos disciplinares, importándolos al campo del psicoanálisis, para hacerlos funcionar ahora desgajados de su contexto original, y adquiriendo otro valor y significado.

Como se ha señalado (Zafiroopoulos, 2002, p. 25), la política lacaniana respecto de sus fuentes (omisión de las citas y autores, importación subversiva de términos y conceptos, reescritura de textos o reescritura/resignificación del pasado) hace que la intertextualidad e interlocución de su desarrollos teóricos permanezca en mucho casos en la sombras, con ausencias significativas.

En el caso de Sartre, es más complejo. Lacan en general cita a Sartre para revelar las inexactitudes de sus análisis, pero se inspira en sus otros conceptos sin citarlo, apropiándose los y reformulándolos a su manera. (Leguil, 2012, p. 36)

Un ejemplo claro del tipo de diálogo teórico asimétrico que mantiene Lacan con Sartre se da en el Seminario II (Lacan, p. 1997), cuando en el capítulo I, introduce la diferenciación entre *Je* y *Moi* y toma como base, sin citarlo, el texto de Sartre *La trascendencia del Ego* (1936). Se puede reconstruir que es así debido a que introduce las mismas nociones (el problema de la opacidad y la

transparencia de la conciencia, la crítica a la sustancialismo del Yo, etc.) cita a los mismos filósofos y conceptos que Sartre, (a Descartes y el problema del Cogito, La Rochefoucauld y el tema del amor propio, Rimbaud y el Yo es otro), e incluso cita a la revista de Sartre *Les temps modernes*. Pero allí donde Sartre argumenta en contra de Freud y de la noción de inconsciente, Lacan toma esas críticas para conceptualizar otro inconsciente, un psicoanálisis freudiano "mejorado", inmune a esas críticas, y es así que, en desarrollos posteriores, terminará conceptualizando un sujeto que no es sustancial ni pasivo ante el determinismo de las estructuras inconscientes.

Como sostienen Lutereau y Lombardi, las críticas que Sartre le realiza a Freud son salvadas en la teoría psicoanalítica de Lacan. Nuestra hipótesis es que esto es consecuencia de un trabajo intencionado de Lacan, quien toma las críticas de Sartre a Freud, y las utiliza para hacer una nueva teoría psicoanalítica que no sea pasible de esas críticas.

El pensamiento de Lacan oscila entre una vertiente estructuralista donde el sujeto es efecto del significante "un significante es lo que representa a un sujeto para otro significante", como sostiene en *Subversión del sujeto y dialéctica del deseo*, (Lacan, 1987), y otra donde existe un sujeto capaz de algún tipo de elección, llámese elección forzada, elección entre el ser y el sentido, la bolsa o la vida, o la libertad o la muerte, como sostiene en el *Seminario XI* (Lacan, 1990). Lo que singulariza al estructuralismo lacaniano es que, a diferencia del estructuralismo de su época, éste no suprime al sujeto, sino que lo subvierte, y lo termina transformando en el sujeto del inconsciente.

Si no se precisan los interlocutores con los que Lacan dialoga teóricamente no es posible comprender cabalmente la construcción de los conceptos del psicoanálisis lacaniano. Sin la interlocución y la importación conceptual de Sartre, no existiría la teoría lacaniana del sujeto del inconsciente tal como se la conoce hoy día.

Comprender el alcance de una obra es entender en qué contexto se constituyó. El tomar conocimiento de cómo los conceptos sartreanos formaron parte de la construcción de los conceptos del psicoanálisis lacaniano cambia el punto de vista sobre la obra de Lacan, y pone en contexto no sólo la deuda de

Lacan con Sartre, sino básicamente la originalidad y las particularidades de la elaboración lacaniana.

El concepto de sujeto del inconsciente lacaniano es fruto de diferentes importaciones conceptuales al suelo psicoanalítico, y lleva en sí mismo paradojas profundas. Como hemos dicho, en el psicoanálisis lacaniano encontramos dos vertientes del concepto sujeto, una vertiente de corte estructuralista, que comprende al sujeto como efecto del significante, pasivo, y otra que concibe al sujeto como un sujeto de la elección, responsable, y fruto de las consecuencias de su acto (aunque no sea fundamento del mismo). Esta segunda vertiente participa de un diálogo teórico con el existencialismo sartreano y es fundamental para lo que justifica todas estas disquisiciones, que es la clínica psicoanalítica, la praxis del psicoanálisis con sujetos que padecen y que también están atravesados por el deseo y el inconsciente. El estructuralismo radical deja sin herramientas a los analistas frente a su práctica (Ceballos, 2000), mientras que la figura de Sartre es fundamental en esta discusión en tanto abona a una concepción de un sujeto del acto, la responsabilidad y la elección. Sólo hay posibilidad de una clínica si podemos contar con un sujeto que sea activo, y (aunque no sea fundamento), responsable de su acto.

Referencias

- Auffret, D. (1990). *Alexandre Kojève. La philosophie, l'État, la fin de l'Histoire*. París: Grasset.
- Alemán, J. (2000) Nota sobre Lacan y Sartre: el decisionismo. En *Notas antifilosóficas*. Buenos Aires: Grama Ediciones.
- Assoun, P-L. (2004). *Lacan*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ceballos, J. (2000) La estructura en Psicoanálisis. Influencia y diferenciación del estructuralismo. En C. Soler, V. Bordenave, D. Bentolila, y otros, *El sujeto y la experiencia analítica: Segundas Jornadas de Intercambio*. Rosario: U.N.R. Editora.
- _____ (2014) Sartre y Lacan. Diálogo sobre el determinismo y la causalidad en psicoanálisis. En *Actas de jornadas de investigación "La formación del Psicólogo en la Universidad pública"* Año IV, Volumen IV Mayo de 2015 ISSN 2313-9536 3 y 4 de Noviembre de 2014. UNR. Facultad de psicología. Secretaría de *Ciencia y tecnología*

- Dagfal, A. (2009) *El encuentro de Lacan con Lévi-Strauss: del poder de la imagen a la eficacia del símbolo*. En AAVV. Claude Lévi-Strauss en el pensamiento contemporáneo. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- Dagfal, A. (2012) Sartre y Lacan. La noción de sujeto como problema. (1936-1949). *VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Guillerault, G. (2005) *Dolto, Lacan y el estadio del espejo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lacan, J. [1949] (1988). El estadio del espejo como formador de la función del Yo [Je] tal como se nos revela en la experiencia psicoanalítica. En Lacan, J., *Escritos I*. México: Siglo XXI.
- Lacan, J. [1954-1955] (1997). *El seminario: Libro II. El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Leguil, C. (2012) *Sartre avec Lacan: Corrélation antinomique, liaison dangereuse*. Préface de Jacques-Alain Miller. Paris: Navarin. Le champ freudien.
- Lutereau, L. (2012b) *La forma especular: Fundamentos fenomenológicos de lo imaginario en Lacan*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Miller, J-A. (1999) *L'orientation lacanienne. L'expérience du réel dans la cure analytique*. Curso del 17 de marzo. Departamento de psicoanálisis Universidad Paris VII. Inédito. Citado por Leguil 2012.
- _____ (2011) Seminario *L'Etre et l'un*. Inédito.
- Muñoz, P. (2012) Lacan con y contra Sartre. La libertad del deseo/ el deseo de libertad. En Bertorello, A., Lutereau, L. Y Muñoz, P. (comp.) *Deseo y libertad: Sartre y el psicoanálisis*. Buenos aires: Letra Viva.
- Roudinesco, E. (1994) *Lacan: Esbozo de una vida, historia de un sistema de pensamiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura económica.
- Sartre, J-P. [1936] (1966) *La transcendance de l'ego: Esquisse d'une description phénoménologique*. Paris: Vrin. (existe traducción castellana. (1968) La Trascendencia del Ego. Traducción de O. Masotta. Buenos Aires: Ediciones Calden)
- _____ [1966] (1994) Antropología y psicoanálisis. En *Situaciones IX: El escritor y su lenguaje y otros textos*. Buenos Aires: Ediciones Losada.

- Vasallo, S. (2006) La libertad sartreana y el psicoanálisis. En H. González, *Jean-Paul Sartre: Actualidad de Un Pensamiento* Buenos Aires: Colihue.
- _____ (2012) Acto y libertad. Su emergencia en la trascendencia del ego de J.-P. Sartre. En Bertorello, A., Lutereau, L. Y Muñoz, P. (comp.) *Deseo y libertad: Sartre y el psicoanálisis*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Zafiropoulos, M. (2002) *Lacan y las ciencias sociales. La declinación del padre. (1938-1953)*. Buenos Aires: Nueva Visión.

RÉGIMEN CIENTÍFICO Y RÉGIMEN ESTÉTICO: DIÁLOGOS Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS ENTRE LA EPISTEMOLOGÍA Y LA PINTURA.

Autores: Nivoli, Maria Soledad; Doino Federico; Abaca, Ezequiel; Dezorzi, Guillermina; Alarcón, Cecilia; Berón, Daniel; Clerici, Nuria; Deleglise, Álvaro; Roldán, Estefanía; Pérez López, Carlos (Profesor invitado U. de Chile)

fededoino@live.com.ar

Cátedra Problemas Epistemológicos de la Psicología. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario/ Centro de Estudios Periferia Epistemológica (CEPE)

Resumen

En este trabajo nos proponemos presentar los lineamientos generales del ejercicio de entrecruzamiento entre epistemología y pintura que hemos realizado durante el corriente año junto al equipo de docentes, adscriptos y auxiliares alumnos de la cátedra Problemas Epistemológicos de la Psicología (Turno Noche).

Por una parte, señalaremos las características fundamentales de lo que llamamos *perspectiva epistemológica*, subrayando particularmente dos dificultades de su abordaje. A la primera, la llamaremos “dificultad pedagógica”, a la segunda, “dificultad epistemológica”. A continuación, justificaremos nuestra decisión de afrontar estas dificultades con el auxilio de la pintura, convocada como materia extranjera para el tratamiento de los temas del programa de nuestra materia. Luego, abordaremos la figura del espectador, distinguiendo el “espectador experto” y el “espectador lego” con el objetivo de sostener que la experiencia del “espectador lego” (en nuestro caso, el espectador “experto” en epistemología que es “lego” en pintura) es la que permite reencontrarnos con una práctica crítica de la epistemología y con una posible elucidación de los “estados del alma” frente a la experiencia artística.

Finalmente, presentaremos brevemente un ejemplo concreto de esta propuesta de trabajo, tomando el caso de la obra “L.H.O.O.Q.” de Marcel Duchamp, que permite descubrir con mayor profundidad las peculiaridades de la propuesta epistemológica “anarquista” o más precisamente “dadaísta” de Paul Feyerabend.

Presentación

Queremos compartir con ustedes, en esta oportunidad, una experiencia académica y pedagógica que comenzamos a llevar adelante durante el corriente año lectivo (2015) junto a un equipo de trabajo formado por docentes, adscriptos y auxiliares-alumnos de la cátedra Problemas Epistemológicos de la Psicología (Turno Noche).

Nuestro punto de partida fue el desafío de concebir a la epistemología y su transmisión universitaria en una escena de trabajo diferente, que planteara una reconfiguración de la disposición general de docentes, auxiliares-alumnos y estudiantes en relación con el espacio, el tiempo, la mirada y el saber. En la escena que proponemos, todos los participantes de la experiencia pedagógica se disponen en una relación simétrica con respecto a una "instancia tercera", en nuestro caso, una pintura, elegida especialmente para establecer un diálogo posible con cada uno de los temas y textos del programa de la materia. Con el correr de las clases, el "dispositivo" se ha ido refinando y se ha instalado paulatinamente una dinámica de trabajo que consta de cuatro momentos definidos. Un primer momento, de corte más expositivo, en el que se trabaja el tema y los textos correspondientes al programa vigente. Este momento asociado al tradicional "teórico", tiene la particularidad de estar organizado con miras a lo que luego se trabajará mediante la pintura seleccionada, por lo que se tendrá especial cuidado en resaltar los aspectos del tema y del autor que puedan entablar un diálogo con los "mundos del arte" (Becker, 2008). Un segundo momento, en el que se proyecta la pintura y se invita a todos a contemplarla y a expresar ideas, hipótesis y conexiones posibles. Un tercer momento, en el que el encargado de la investigación sobre el pintor y la obra va contando detalles acerca de lo que ha logrado averiguar y, finalmente, un cuarto momento en el que se discuten y sintetizan las ideas fundamentales que se han podido extraer de este encuentro entre epistemología y pintura.

La idea de base es que esta forma de trabajo se aparta de la lógica causa-efecto y de las escenificaciones tradicionales, pedagógicas o artísticas, en las que están presupuestos los efectos que dichas escenificaciones producirán. Por el contrario, en la dinámica del "maestro ignorante" (Rancière, 2005), nunca se sabe de antemano lo que cabe esperar como resultado de

la operación pedagógica, que no está sometida a la lógica de la causa-efecto, sino más bien a los avatares de una *experiencia*.

1)- Un modo de abordaje: la perspectiva epistemológica

Lo primero que podríamos decir acerca de esta *perspectiva epistemológica* – anticipándonos a su desarrollo- es que su definición va a resultar bastante dificultosa, y eso por dos motivos. En primer lugar, porque un *modo* (o una perspectiva) no puede ser transmitido simplemente de manera narrativa o formal (“teórica”), sino que requiere una *práctica efectiva*, una *puesta en acto* o lo que podríamos llamar de manera quizás un poco enigmática, un *ejercicio ejemplar*. A esta dificultad podríamos llamarla “pedagógica”. Requiere, para su conjuro, tanto el cultivo cuidadoso de la paciencia, la atención y el trabajo en los personajes comprometidos con una determinada escena educativa (en nuestro caso, la de una materia correspondiente al primer año de la carrera de Psicología, en la UNR), como el despliegue efectivo, en el tiempo y en el espacio, de esa experiencia compartida.

El segundo motivo por el cual puede parecer dificultosa la aprehensión y definición de la *perspectiva epistemológica* de nuestra materia es que nuestra mirada – la mirada epistemológica- no hace foco en un objeto particular (más allá de lo difícil que nos sea definir eso que llamamos “objeto”, ya tendremos que lidiar con ello oportunamente), sino que, en principio, se advierte como desenfocada o dislocada, para luego reconocerse como reflexiva, es decir, como vuelta sobre sí misma en el sentido de estar *dirigida sobre el mismo acto de mirar/de decir/de pensar, sobre sus condiciones, límites y posibilidades*. A esta otra dificultad podríamos llamarla, simplemente, “epistemológica”. Requiere, para su tratamiento, el auxilio de todos los materiales trabajados en las otras materias, así como el suplemento de otros saberes y prácticas, a los que consideraremos aquí canteras posibles de imágenes, metáforas, analogías o alegorías con las cuales ir rodeando y merodeando nuestros asuntos y nuestros temas, iluminándolos localmente.

Nuestro problema inicial, entonces, será el del necesario esclarecimiento de un tipo de ejercicio reflexivo (el *modo de abordaje epistemológico* o la *perspectiva epistemológica*) colocado en un *lugar* muchas veces difícil de situar: el lugar preciso en el cual se hacen visibles, aunque sea de manera fugaz,

los principios fundantes y estructurales de lo experimentable en un momento dado (Rancière, 1999:2). La ubicación de este lugar privilegiado de visibilidad, no obstante, no está supuesta –no existe de por sí un puesto propio, que netamente le corresponda- sino que es necesario construirla. Es por eso que a las dos dificultades que señalamos más arriba tendremos que sumarle una tercera: no sólo necesitamos aclarar, antes de ejercitar nuestra perspectiva, lo que ella es en sí misma, sino que necesitamos construir la plataforma desde la cual podamos practicarla con rigurosidad.

2)- El auxilio de la pintura

Este año nos preguntamos de qué manera podríamos construir una vía facilitada para enfrentar las dificultades de nuestra *perspectiva epistemológica* y nos preguntamos qué pasaría si intentáramos trabajar una experiencia pedagógica como la que exige nuestra materia, con la pintura, un material en principio ajeno a ella y a nuestro mundo referencial cotidiano.

Esas preguntas no tardaron en convertirse en programa de trabajo: nos entusiasmos con la idea de hacer dialogar el mundo de la pintura –nuestro “otro”- con el mundo de la ciencia –nuestra “materia”- para comprobar hasta qué punto podían producirse pensamientos y experiencias a partir de este encuentro. Rápidamente nos dimos cuenta de que nuestro programa tenía mucho en común con las propuestas filosófico-epistemológicas que actualmente se están desarrollando en Francia (particularmente las propuestas de Jacques Rancière (1999; 2003; 2010), Stéphane Douailler (2014), Georges Didi-Huberman (2010), entre otros), y que acentúan la imbricación entre estética y política en el seno de determinado régimen de “reparto de lo sensible”. Sospechamos, entonces, que este acercamiento efectivo entre determinadas obras pictóricas y ciertos problemas abordados por nuestra materia –a partir de materiales bibliográficos específicos consignados en el programa- nos iba a proporcionar al menos *tres recursos* a partir de los cuales poder conjurar las dificultades más arriba comentadas.

Primer recurso: nos puede indicar ciertas vías de comunicación (y de incomunicación) entre la articulación textual-narrativa de los problemas epistemológicos de la ciencia en general, en particular de la psicología, y la elaboración en pintura, demostrando que no existe ninguna obra – sea esta

bibliográfica o pictórica – autónoma o cerrada sobre sí misma, sino que, por el contrario, las pinturas y los textos se hacen señas mutuamente, desde un determinado régimen de reparto de lo sensible. Nuestra tarea reside en reconocer y recrear esas señas para reconfigurar, en la medida de lo posible, las características de ese reparto sensible en el que se inscriben las obras (lo que se muestra y lo que se esconde, lo que se dice y lo que se calla, lo que se hace y lo que se elude y sus dobles respectivos: el límite de lo visible, el límite de lo decible, el límite de lo factible). Pero, además, tendremos que reconocer el punto en el que una obra determinada –bibliográfica o pictórica – podría estar indicando una nueva articulación entre lo visible, lo enunciable y lo factible: en este caso, dicha obra nos estaría mostrando otras formas de anudamiento, otros límites, otras jerarquías. En Resumen, nos estaría hablando de un *cambio* en el régimen sensible.

Segundo recurso: nos puede mostrar una cierta filiación entre la *perspectiva epistemológica* y el abordaje de la cuestión artística, permitiendo así poner en comunicación la figura del epistemólogo con la figura del crítico de arte. De esta manera podremos descubrir, por ejemplo, las relaciones históricas establecidas entre el ámbito de la ciencia y el ámbito de la crítica epistemológica, sobre todo a partir del siglo XVII, y las relaciones históricas establecidas entre el ámbito del arte y el ámbito de la teoría estética, sobre todo a partir del siglo XIX. Pero, además, podremos descubrir filiaciones posibles entre perspectivas epistemológicas determinadas y modos particulares de abordar la cuestión artística. Veremos, por una parte, que un tipo de abordaje filosófico-conceptual de la historia de la ciencia, tal como lo practica Alexandre Koyré (1994) podrá dialogar perfectamente con un tipo de abordaje de la cuestión artística en general y pictórica en particular como la de Gilles Deleuze (2007), gracias a una línea de filiación que los coloca en la misma tradición de pensamiento. También veremos, por otra parte, que un tipo de abordaje sociológico – cultural como el de Pierre Thuillier (1990) podrá dialogar mejor con un tipo de abordaje de la cuestión artística y pictórica como la de Howard S. Becker (2008) o la de Arnold Hauser (1969), que ponen el acento en el arte como actividad social, institucional y cultural.

Tercer recurso: nos puede permitir reconstruir la figura histórica del *espectador*, a la vez que reconocernos, en la escena universitaria compartida, a nosotros mismos como *espectadores*. Y esto en un sentido a la vez bastante amplio y altamente preciso. En sentido amplio, reconocer al espectador y reconocerse como espectadores es determinar cierta *actitud* cotidiana y general que nace en nosotros gracias a cualquier cosa del mundo que excite particularmente nuestro interés, manteniéndonos a la expectativa de su despliegue espacio-temporal. En sentido preciso, reconocer al espectador significa establecer las características peculiares del puesto de observación desde el cual observa, acecha o espía (su particular *perspectiva*) y comprobar que su atención nunca es ni podría ser pasiva o receptiva sino que, por el contrario, está atraída constantemente a eso que determina su interés: siente y se pregunta por ello, sospecha, inquiere, verifica, duda, traduce, comenta, rehace.

3)- El espectador considerado: que se vea, que se sienta, que se diga, que se haga.

La figura del *espectador*, que hemos bosquejado de manera rápida e iremos precisando con el correr de las clases, nos orientará en la “selva espesa” de nuestra materia, funcionando como un hilo rojo en nuestro laberinto de autores, textos y problemas.

Gracias a la constelación de la pintura podremos ir acercándonos a sus peculiaridades históricas y a sus características actuales, y estaremos en condiciones de otorgarle una materialidad concreta a eso que llamamos muchas veces, sin más, “sujeto”. Vamos a ver que en la pintura intervienen muchas “figuras”. Con el tiempo iremos advirtiendo que no podemos circunscribirla meramente a lo que se encuentra plasmado en los confines de un cuadro, sino que ella, como plexo y experiencia, convoca a una gran cantidad de figuras que nos interesará destacar, en la medida en que nos permitan pensar sus equivalentes u homólogos en los campos de nuestro interés: la epistemología y la psicología. En primer lugar, reconoceremos la figura del profesional, del *artista* (haciendo señas al *científico* y al *psicólogo*); luego, la figura del producto: la *obra de arte* (que hace señas a los fundamentos de una disciplina, en nuestro caso la *psicología*); la figura del sistema, área o mundo en el que esta

obra y este artista se inscribe, el *arte* (que remite a la *ciencia* o a la *técnica*); por último, la figura del *espectador*, bifurcada entre la del “espectador-experto” y la del “espectador-lego”, el primero legitimado para pronunciar un juicio estético o un juicio epistemológico (en sentido normativo) acerca de lo que es o no es arte (o de lo que es o no es ciencia), el segundo, del que hablábamos más arriba, dirigiendo su atención a diferentes motivos del mundo en el que habita, sintiendo (o resintiendo) eso que atiende, dando testimonio acerca de ello, haciendo algo al respecto. En una palabra, ese espectador que a partir de un momento histórico determinado (que muchos colocarán más atrás o más adelante en la historia, pero que coincide ciertamente con algunos momentos cruciales de la historia de la pintura: la pintura flamenca del siglo XV, el barroco español del siglo XVII) es considerado, tenido en cuenta, “atendido”.

En este sentido, podríamos adelantar (o arriesgar) lo siguiente: una epistemología normativista se instaura en la medida en que existen espectadores-expertos, representantes de un determinado régimen de reparto sensible, encargados de otorgar policialmente las cartas de ciudadanía correspondientes a los saberes legitimados. Por otra parte, podríamos aseverar que una psicología como logos del alma es posible en la medida en que existen espectadores-legos, espectadores considerados: puestos de observación ocupados por una mirada a la vez atenta y afectada, dispuesta a ofrecer su testimonio singular acerca de su experiencia sensible.

4)- Un ejemplo: la pintura de Marcel Duchamp y el anarquismo epistemológico de Feyerabend.

(Investigación a cargo de Cecilia Alarcón)

Feyerabend tuvo en sus comienzos, como fiel discípulo de Popper, una firme convicción en la sistematización metodológica de la ciencia y su pretensión de arribar a la verdad, esa verdad universal y empírica que plantea el positivismo en todas sus formas. Apasionado por la física en sus primeros años como estudiante, terminó tomando una firme postura contra el método, diciéndole adiós a la razón y adiós a la unidad de la ciencia.

En 1975, Paul Feyerabend escribe su conocido *Tratado contra el método*, donde, debido a la máscara violenta con que se había revestido históricamente al anarquismo en los últimos años, decide autodenominarse “dadaísta” y postular

la necesidad de una "epistemología dadaísta" (Feyerabend, 1986: 6). Pero, ¿qué es el Dadaísmo? Esta fue la pregunta con la cual llegamos al encuentro con nuestro pintor invitado en esta oportunidad, Marcel Duchamp.

El Dadaísmo empieza a delinearse como movimiento artístico en 1916, en Suiza, con Hugo Ball (poeta 1886-1927) y Tristán Tzara (poeta y ensayista 1896-1963), en el Cabaret Voltaire. Mucho antes de que este movimiento existiera formalmente, Marcel Duchamp (1887 - 1968), artista francés, ya reflexionaba y actuaba al *modo Dadaísta*. Puede leerse en sus realizaciones una particular forma de distanciarse tanto de la endogamia familiar como de la endogamia artística cultural de la época, que lo constreñía y lo obligaba a la sistematización de la producción artística y al cumplimiento de las normas que lo conducirían al "éxito". Alguien que busca "hacer ciencia" debe cumplir los pasos del método para ser admitido en la esfera *pulcra y cristalina* de la ciencia; de modo semejante, quien quiera consagrarse en una galería de arte deberá respetar los regímenes que este círculo impone. Duchamp empezó un viaje sin vuelta atrás contra dichos regímenes, sistematización y medios tradicionales. En 1915 empieza a crear los *ready-mades* "objeto-ya-hecho", que se convertirán prontamente en emblema de la actividad "anti-artística" y del "antirretinismo" que caracterizan al dadaísta francés. Su praxis se convierte en una rebelión contra la pintura dirigida a la retina, esa pintura bella desde la perspectiva estética convencional, se vuelve contra el sentido y la moral que tenía el arte pictórico de la época.

En 1919, Duchamp compra una postal y dibuja sobre el rostro de la Gioconda un bigote y una barbilla, y para acentuar su acto profano, de una rebeldía casi adolescente, la titula "L.H.O.O.Q.", que en francés se lee "Elle a chaud au cul", literalmente "ella tiene calor en el culo". Con este "ready-made" inaugural, criticaba tanto el valor otorgado al arte tradicional por las sociedades a través de los siglos, como el estatuto de "arte de museo", un arte encerrado, dispuesto a una eterna invariancia, a un ojo acostumbrado, colapsado de la misma imagen que se plasma una y otra vez sobre su retina fatigada, a la interpretación rígida de esos ojos quietos.

Referencias

- Becker, H. (2008) *Los mundos del arte. Sociología del trabajo artístico*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Deleuze, G. (2007) *Pintura. El concepto de Diagrama*. Lugar: Buenos Aires.
- Didi-Huberman, G. (2010) *Ante la imagen*. Madrid: Cendeac.
- Douailler, S. (2014) "Situación de la filosofía: guerra y cultura". Rosario: UNR
- Feyerabend, P. (1986) *Tratado contra el método*. Madrid: Tecnos.
- Hauser, A. (1969) *Historia social de la literatura y el arte. Tomos I, II, III*. Madrid: Guadarrama.
- Koyré, A. (1994) *Pensar la ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Oyarzún, P. (2000) *Anestésica del ready-made*. Santiago de Chile: Arcis.
- Rancière, J. (1999) *Le partage du sensible. Esthétique et politique*. Paris: La Fabrique.
- Rancière, J. (2003) *Le destin des images*. Paris: La Fabrique.
- Rancière, J. (2005) *El maestro ignorante*. Buenos Aires: El Zorzal.
- Rancière, J. (2010) *El espectador emancipado*. Buenos Aires: Manantial.
- Thuillier, P. (1990) *De Arquímedes a Einstein. Las caras ocultas de la invención científica*. Madrid: Alianza.
- Tzara, T. (1999) *Siete manifiestos dada*. Madrid: Tusquets.

REFLEXIONES SOBRE LA UTILIZACIÓN DE LAS PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS.

Autora: Satriano, Cecilia.

ceciliasatriano@hotmail.com

Facultad de Psicología – CIUNR.

Resumen

El trabajo que se presenta desarrolla algunas consideraciones sobre las perspectivas metodológicas y su aplicación en las investigaciones científica. Se incluye el concepto de triangulación como estrategia y las diversas adecuaciones para su utilización. Entendiendo que la complementariedad marca una posibilidad de emplear ambos paradigmas, rompiendo con la tradicional oposición que mantuvo separados a los dos enfoques.

Estos enfrentamientos fueron más ideológicos que epistemológicos, y produjeron un estancamiento en las producciones hasta que surgió el pluralismo pragmático que acercó a ambas perspectivas. Por esa razón se desarrollan algunos aspectos relevantes de los paradigmas cuantitativo y cualitativo, analizando qué modelo es el más adecuado para abordar las inquietudes de una indagación.

Procesos de construcción de la investigación.

Definiciones teóricas y operacionales

El trabajo desarrolla algunos aspectos importantes de los paradigmas cuantitativo y cualitativo, analizando qué modelo es el más adecuado para abordar los objetivos de una indagación.

Es frecuente encontrar en las investigaciones en ciencias sociales, especialmente en psicología, una debilidad teórica y metodológica. Esto se evidencia en el proyecto en donde los temas elegidos no están formulados con precisión y el marco teórico se confunde con posturas teóricas. Por eso en esta propuesta se intentará abrir a la reflexión y al análisis sobre la priorización del diseño en el proceso metodológico, y los modos de empleos de los paradigmas.

Las reflexiones descritas han permitido retomar algunas inquietudes sobre la investigación y sus vicisitudes metodológicas. La opción entre uno u otro paradigma está relacionada con los propósitos planteados en el estudio. De acuerdo a estos es que se obtendrán distintas acciones que definen la indagación.

En líneas generales se puede definir que investigar es tratar de encontrar una respuesta a la pregunta que nos planteamos sobre un tema. Todo trabajo de investigación se inscribe en una posición epistemológica (o paradigma), porque implica no sólo una postura teórica, sino también un aspecto ideológico y político.

La intervención política está incluida en la misma práctica científica, porque la construcción de conocimientos es una actividad persuasiva para lograr la aceptación de nuevas modalidades de pensar o accionar.

Por esta razón es importante cuando se generan conocimientos, ligarlo al nivel epistemológico para la discusión de los criterios metodológicos. Se entiende que un ámbito científico no se define ni por los métodos ni los objetos, sino por su acercamiento teórico de los fenómenos que estudia y las explicaciones que propone.

Entonces, la definición conceptual es necesaria para unir la teoría y las definiciones operacionales, y la construcción de los datos son realizados en base a los procedimientos prácticos.

Autores como Zemelman (1987) o Saltalamacchia (1992) lo definen como conceptos ordenadores, cuya función es la reconstrucción de lo real a partir de movimientos de deconstrucción y construcción de los conceptos.

Es decir, estos conceptos ordenadores tienen como aplicación la búsqueda de relaciones posibles, que permitirían una primera aproximación al universo empírico del problema que se investiga. Esto se sitúa en el marco teórico formado por los elementos que explican la teoría que adhiere el investigador y los conceptos centrados en el problema.

El objeto de la investigación se define a partir de la problemática teórica que se aborda. Bourdieu plantea que “por más parcial y parcelado que sea, no puede ser definido y construido sino en función de una problemática teórica que permita someter a un *sistemático examen* todos los aspectos de la realidad, puestos en relación por los problemas que le son planteados (1986).

La interacción entre el nivel epistemológico y teórico es lo que produce la construcción del objeto. Por lo tanto, es inseparable la relación entre objetos, teoría y método. La teoría proveería los conceptos, desde los cuales se organiza la producción de conocimientos.

Las ideas o sistema de ideas que tenga el investigador se plantea en el diseño de la investigación, que permite delimitar los objetos y los instrumentales requeridos para abordar el problema. El diseño de investigación se define por el conjunto planificado de acciones estratégicas, y responden a las preguntas de la investigación. En este sentido es que depende del marco teórico.

Morin plantea que etimológicamente “diseño” significa programa, plan. Entraña el significado de armar algo que se persigue. Es el momento más arbitrario de la investigación y requiere de la formación y experiencia del investigador.

En el diseño se presentan las operaciones intelectuales y anticipatorias, vinculadas a vislumbrar el proceso de investigación. El plan de investigación está inserto en el diseño y en el proceso en donde se apunta”.

La teoría como la práctica son dos aspectos que se entrelazan. Sólo se los separa como momentos en el diseño del proyecto. La articulación de los conceptos ordenadores posibilita la construcción de los indicadores empíricos, para establecer las relaciones entre los mismos. Por lo tanto, su función es de mediación entre otros conceptos que posibilitan la operacionalidad para aproximarse a la reconstrucción de la realidad que se investiga.

Diferentes lógicas en la investigación

Planteadas estas cuestiones y de acuerdo a los problemas de investigación es que se deben orientar las perspectivas teóricas y las estrategias metodológicas. Desde este último se presenta como una proposición abierta porque permite comprender las estructuras lógicas sobre la temática que se indaga. Por lo tanto, como cualquier construcción metodológica, es necesario definir las categorías, los instrumentos y los conceptos con los que se van a montar el tema de investigación. La importancia de los conceptos es que recortan, seleccionan y construyen una realidad; y los métodos marcan el camino para conformar el proceso de trabajo que genera un conocimiento.

Esto depende de las ideas que tenga el investigador. Los problemas no están dados sino que son definidos por el investigador, delimitando el escenario y construyendo el proceso de investigación a través de las acciones.

La definición de los términos instrumentales facilita la operatividad al focalizar la atención sobre las categorías de análisis o variables, que conforman y definen el problema. Responde al cómo lo voy a hacer.

Estas técnicas instrumentales están subordinadas a la posición teórica en su proceso de construcción, pero también a los procesos de reformulación del problema que se aborda, que orientará las técnicas apropiadas.

Existen dos visiones metodológicas importantes desde donde se construye el andamiaje de la indagación. Desde estas se toman decisiones cruciales, las cuales debe ser coherentes con las lógicas elegidas; y las técnicas de recolección y análisis de la información.

Las dos líneas más sobresalientes son: Cualitativa y cuantitativa. Estas visiones trajeron fuertes disputas presentándose como formas excluyentes. La radicalización entre cualitativo y cuantitativo se inicia con la distinción ontológica entre cantidad y cualidad; entre números y palabras (Dávila, 1994). Estos dos conceptos metaforizan la oposición en la que subyacen sentidos bien radicalizados. Mientras que los números representan lo riguroso, las palabras implican ambigüedad.

Algunos postulados planteaban que la refutación como la demostración dependía de un análisis cuantitativo, en el caso de la primera y del análisis cualitativo para la demostración. Fue el pluralismo pragmático que acercó a ambas perspectivas. Actualmente la decisión por una u otra está relacionada con los objetivos de la investigación y a las lógicas a las que cada una responde. Ibáñez ha cuestionado esta identificación fundamentándola en las siguientes razones:

- El número es el pivote sobre el que se centra la concepción matemática: el concepto matemático central es el de orden.
- Enumerar no es cifrar ni medir.
- La matemática (el mathema) no es sino autoconsciencia de la propia actividad.
- Los datos no se consignan en números o palabras, sino que lo producido (el dato) está en función del proceso de producción; es decir los juegos de lenguaje.
- Si el número es exacto, la palabra es anexacta (y no inexacta).

- Los números nada son sin palabras.

Los fundamentos que sostienen ambas discrepancias suelen ser ricos en argumentaciones, aunque el interés presente es establecer una diferencia en cuanto a los criterios de cada enfoque metodológico.

Las dos metodologías han mostrado dimensiones de la realidad social en distintos niveles en los que operan, produciendo diferentes instancias de lo real; sean estas construidas en paralelo o de manera parcializada. La diferencia radica no en el contenido propio de cada una de estas perspectivas, sino más bien en la forma cómo se piensa, la clase de observación que se establece frente a un hecho y los vínculos existentes entre los dos tipos de métodos. Ambas sirven para establecer evaluaciones en distintos tipos de estudios, pero la elección de un método u otro va a estar determinado por el objetivo que se propone el investigador.

El cuantitativo persigue una explicación causal de los hechos, mientras que la cualitativa predice una comprensión estructural. Las estrategias a utilizar en una investigación dependen del diseño; es decir que las actuaciones son las que van a diferenciar una u otra metodología.

Ibáñez plantea que “El problema de estas ciencias sociales es que “al contrario de lo que ocurre en otras ciencias, no es posible la deducción a partir de la teoría, sólo la inducción a partir de la empiria (...). En otras ciencias (física, biológicas, etc.), las técnicas de investigación empírica se articulan sobre la teoría: por eso es posible la interacción mutua entre los dos planos”(1988).

En el caso del enfoque cualitativo se observa una estrecha dependencia con la teoría del referente, porque plantea que los actos del habla no pueden cumplirse sin la comprensión del otro. El acento está puesto en el lenguaje y significa que existen funciones no referenciales del mismo. El punto central está determinado por el desciframiento de las estructuras simbólicas y las representaciones.

La diferencia entre ambas metodologías es que la cuantitativa estudia la asociación o relación entre variables cuantificadas. Esa correlación entre variables permite la inferencia causal. La perspectiva cualitativa lo realiza en contextos estructurales y situacionales, intentando identificar la naturaleza profunda de las realidades.

Las particularidades propias de los dos paradigmas suponen consecuencias ligadas con la aplicación. Se plantea que el método se halla ligado a un tipo de paradigma, de manera que la elección de uno u otro proporciona los medios adecuados y exclusivos. Existe una correspondencia paradigma – método, en donde los atributos cuantitativos guardan una reciprocidad con los métodos cuantitativos y las propiedades del cualitativo con el método cualitativo. Es decir que existiría un distanciamiento de los procedimientos al presentarlos como inmutables y opuestos. Esta posición extrema funda una exclusión radicalizada que termina siendo una posición irreversible.

Cook y Reichardt opinan que corresponder paradigma y método constituye un error, porque promueve la incompatibilidad entre ambos; y fuerza al investigador a elegir entre paradigmas. Una es el nivel paradigmático y otra el metodológico técnico. Estos autores critican que un paradigma consta no sólo de una concepción filosófica global, sino también de un nexo con un determinado tipo de método de investigación. Es frecuente homologar la perspectiva positivista con los métodos cuantitativos y el paradigma fenomenológico a los procedimientos cualitativos.

Por su parte Laclau destaca que también hay que romper con la disyunción objetividad subjetividad (2005)

Ibáñez plantea que al enmarcar un hecho de la realidad a una determinada teoría, resulta una posición subjetiva del acontecimiento. Por otra parte, intentar caracterizar numéricamente un hecho común a los procedimientos cuantitativos no implica obtener la objetividad.

Todos los atributos que pueden adjudicarse a uno u otro método no se hallan necesariamente ligados, ni son inherentes y exclusivos de un paradigma en particular. Cuando se debe elegir un tipo de procedimiento, éste no está articulado al paradigma. En la práctica es habitual encontrar un nexo entre paradigma y método, no es una norma.

Cook y Reichardt plantean que los paradigmas no constituyen el determinante único de la elección de los métodos, sino que la elección de un método depende del problema y los objetivos implícitos en el diseño (1968).

El antagonismo metodológico también asevera que los procedimientos cualitativos se caracterizan por ser exploratorios e inductivos; mientras que los cuantitativos son confirmatorios y deductivos. Glaser y Strauss plantean que “no existe un choque entre los fines y las capacidades de los métodos o datos cualitativos y cuantitativos.(...) Creemos que cada forma de datos resulta útil tanto para la comprobación como para la generación de teoría” (1967).

Los impulsores de la Grounded Theory dicen que cada procedimiento está determinado no por el paradigma, sino por la función que cumplan en una investigación. La diferencia más notable entre ambos métodos es la verificación. De la rigurosidad de los pasos resulta la posibilidad de establecer un control y evitar los errores que pudieran infiltrarse en la progresión cronológica.

El enfoque cualitativo inicia una investigación abriendo el juego a los múltiples aspectos que componen el fenómeno, por lo tanto es difícil de indicar a priori las acciones a desarrollar a lo largo de la investigación. Dávila plantea que este es un ámbito de estratagema en donde las tácticas se introducen en un determinado orden, contrariamente a los que sucede en el enfoque anterior (1994).

Los procedimientos cualitativos están determinados por el objetivo final. Las premisas o las hipótesis con las que cuentan el investigador, no son dejadas de lado pero tampoco determinan el progreso de un estudio. Lo que verdaderamente interesa es encontrar un sentido al problema, por eso se trabaja en base a los discursos, dejando de lado la verificación de la hipótesis.

La función del investigador es articular ambos contextos, imprimiéndoles un significado a la información. Por eso es importante el lugar que ocupa el investigador puesto que se convierte en un instrumento para la construcción de los datos. La diferencia de las indagaciones cualitativas es su participación en la investigación ya que éste es quien la funda (Strauss y Corbin, 1990; Andrade, 1987).

Taylor y Bogdan plantean que el analista requiere, no solamente de habilidad, sino que además debe contar con una trayectoria y experiencia que le posibilite diferenciar cualquier aspecto personal que pudiera obstaculizar el análisis de los datos (1992).

La estrategia de complementariedad o triangulación

Tanto los denominados métodos cualitativos como los cuantitativos deben usarse apropiadamente con cualquier paradigma de investigación. Cada paradigma supone la comprobación de los contextos de su aplicación, y su acomodación de los métodos. Conde incita los investigadores a mantener una actitud de “profunda prudencia metodológica para no forzar la aplicación y la pertinencia de cada técnica y metodología” (1994).

A veces la complementación será lo correcto, pero sólo después de que se contraste su parsimonia y viabilidad: las grandes síntesis apriorísticas han demostrado ser pretenciosas, contundentes y difícilmente operacionalizantes” (1994).

Entonces, una investigación cualitativa no invalida el uso de recursos cuantitativos. Es más, se puede emplear una perspectiva cuantitativa (estadística) para favorecer el análisis cualitativo. Se requiere de un cuidado especial en la convergencia metodológica. Es necesario que los interrogantes surgidos sean claros. Las unidades de análisis deben estar representadas en función de las variables o conceptos operacionalizados.

Por eso, el uso de múltiples métodos o triangulación es un intento de lograr una comprensión en profundidad del fenómeno en estudio. Se utiliza cuando un problema de investigación puede sobrevivir a la confrontación de una serie de métodos complementarios. Implica la comparación de datos, en relación con el fenómeno de investigación, pero derivados de diferentes momentos. Permite comparar los datos extraídos de distintas técnicas; y como procedimiento básico, se deben revisar los diferentes nexos existentes entre los conceptos e indicadores, que permiten elaborar otros indicadores.

Norman Denzin fue quien denominó triangulación metodológica a “la combinación de metodologías en el estudio del mismo fenómeno” (1978). Éste autor definió distintas tipología:

1-Datos: Se utiliza para articular los diferentes tipos de datos que se manejan en una investigación. Permite la triangulación de distintas fuentes. Las unidades de análisis pueden ser: a) de tiempo: representa la construcción de datos de un fenómeno en el tiempo. Los diseños longitudinales no forman parte de esta triangulación porque estos estudios evalúan cambios a lo largo de tiempo. b) de espacio: trata de superar las estrechas miras de los estudios

realizados en el mismo país o dentro de la misma subcultura haciendo uso de técnicas culturales cruzadas. El espacio es la variable por lo tanto es requisito que los datos puedan ser cruzados. c). personas: que están interrelacionadas. Se subdivide en agregado, interactivo y colectivo. Se subcategorizan en: a) análisis agregado: lo establecen la selección de individuos que no tienen relaciones sociales. b) análisis interactivo: personas que interactúan entre sí pero conformando grupos pequeños. c) análisis colectivo: incluye colectividades, comunidades, sociedades.

2-Investigadores: incluye a dos o más investigadores hábiles que examinan los datos. Se emplean múltiples perspectivas utilizando diferentes observadores.

3-Teórica: Es una evaluación de gran utilidad para probar hipótesis o teorías contrapuestas de un fenómeno. En esta perspectiva las hipótesis guían la investigación. Los datos obtenidos pueden refutar tanto la hipótesis central o confrontar teorías.

4-Metodológica: Permite hallazgos complementarios que enriquecen la teoría y contribuyen al desarrollo del conocimiento. Se suele usar en el diseño de una misma investigación o en la construcción de datos. Puede usarse: (a) el mismo método en diferentes ocasiones, o (b) métodos diferentes sobre el mismo objeto de estudio. Puede clasificarse como secuencial o simultánea.

Existen cierta fundamentación para la aplicación complementaria: 1) En una investigación cuyos los objetivos e intereses son múltiples y el objeto a investigar, complejo. 2) La articulación de ambos métodos permite ampliar el análisis del problema. 3) El diseño permite su aplicación.

La utilización de ambos métodos enriquece el proceso de investigación porque potencia las ventajas de cada paradigma. Pero hay que reconocer que esta aplicación suele presentar ciertas dificultades.

Referencias

- Cook y Reichart (1968). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos. Morata. Madrid.
- Dávila, A. (1994). La construcción del contexto teórico cualitativo. En: Métodos y técnicas cualitativas en investigación en Ciencias Sociales. Delgado y Gutiérrez editores, Madrid.

- Denzi, N. (1978). The Comparative Life Story Method, *American Sociological Review*, 42, 6-12, citado por Floreal Forni (1992), *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación*. Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Glaser, B. y A. Strauss (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research* New York: Aldine Publishing Company
- Mintezberg, H., Brian Quin, J. Voyer, J. (1997). *El proceso estratégico, concepto, contexto y casos*. México.
- Sabino, Carlos. (1986). *El proceso de investigación*. Editorial Humanitas. Buenos Aires.
- Satriano, C y otra. Capítulo II: Perspectivas metodológicas en el abordaje de la desnutrición infantil. En: *En torno de las metodologías: abordajes cualitativos y cuantitativos*. Lago Martínez y Gómez Rojas (Coordinadoras). Editorial Proa XXI. Bs As 2003.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Piados, España.
- Wainerman, C. y Sautu, R. (1997). *La trastienda de la investigación*. Piados, Buenos Aires.

LA TEORÍA EN LA INVESTIGACIÓN SOCIAL.

Autora: Ragone, Mariela.

marielaragone@gmail.com

Facultad de Psicología - UNR

Resumen

Este trabajo es una reflexión sobre el papel de las teorías considerando que éstas no se limitan al ámbito de las ciencias empíricas, sino que abarcan cualquier campo del saber. En principio podemos considerar al conocimiento humano como teórico, porque va más allá de simples hechos conocidos en un momento dado.

Al contener intrínsecamente los supuestos acerca del carácter de la sociedad, la teoría social influye acerca de lo que puede o no ser investigado, condiciona las preguntas que nos hacemos y el modo en que intentamos responderlas.

El presente trabajo tiene por objetivo analizar el papel de la teoría en la investigación social.

Retomaré, entre otros, el argumento que Ruth Sautu desarrolla en el libro *Todo es teoría* que consiste en afirmar que toda investigación es una construcción teórica, ya que la teoría está presente en todos los momentos del diseño tramando una estructura argumentativa. En este sentido, la teoría es el andamiaje que atraviesa los diferentes momentos de una investigación: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos, implementación de la estrategia metodológica, análisis y conclusiones.

Los debates vigentes en ciencias sociales ponen en cuestión o relativizan estas definiciones que señalaré a continuación, sin embargo, me parece pertinente retomar definiciones de investigación social, teoría y paradigma, que presentan cierto consenso en espacios académicos actuales.

La investigación social es una forma de conocimiento científico que se caracteriza por la construcción de evidencia empírica elaborada en base a teorías y reglas de procedimiento explícito. De acuerdo a esta definición y para este tipo de investigaciones están presentes tres elementos que se complementan: marco teórico, objetivos y metodología. Estos se influncian

mutuamente, y en la práctica conforman un conjunto indisociable (Sautu: 2004: 228).

La teoría general está constituida por un conjunto de proposiciones lógicamente interrelacionadas que se utilizan para explicar procesos y fenómenos. Implica una visión de: la sociedad, el lugar que las personas ocupan en ella y las características que asumen las relaciones en el conjunto. Al contener intrínsecamente los supuestos acerca del carácter de la sociedad, la teoría social influye acerca de lo que puede o no ser investigado, condiciona las preguntas que nos hacemos y el modo en que intentamos responderlas (Sautu: 2005). A diferencia de la teoría general, la teoría sustantiva, marca un nivel menor de abstracción ya que se compone de proposiciones teóricas específicas al fragmento de la realidad social que se pretende estudiar. A partir de ella se tomarán las decisiones relevantes de las diferentes etapas del diseño (Sautu: 2005: 34-35).

Teoría no es lo mismo que marco teórico. Este constituye un corpus de conceptos de diferentes niveles de abstracción articulados entre sí que orientan la forma de investigar. Contiene supuestos de carácter general acerca del funcionamiento de la sociedad y la teoría sustantiva o conceptos específicos sobre el tema que se pretende analizar (Sautu: 2005, Hernandez Sampieri: 2003:65). La elaboración del marco teórico comprende básicamente dos etapas: revisión de la literatura y adopción de teoría de referencia. Contiene teorías, enfoques teóricos, estudios y antecedentes en general referidos al problema de investigación. La estrategia para construir el marco teórico varía de acuerdo a lo que el investigador vaya seleccionando al momento de consultar la literatura.

En los años ochenta toman relevancia, en oposición a las “*grounded theories*”, las teorías interpretativas que además de reflexionar sobre temáticas referidas a género, razas y clases sociales problematizan los conceptos de confiabilidad, validez y objetividad (Gonzalez Rey: 1999: 13). Frente a las epistemologías y metodologías positivistas que consideran que la ciencia se define en el plano empírico, esta visión interpretativa de la investigación sin descartar el plano descriptivo realza el carácter activo del investigador y del sujeto investigado afirmando una posición constructivista de la realidad. “La teoría está presente como instrumento del investigador en todo el proceso

interpretativo, pero no como conjunto de categorías *a priori* capaces de dar cuenta de los procesos únicos e imprevistos que aparecen en la investigación: ella actúa como marco de referencia que mediatiza el curso de las construcciones teóricas del investigador sobre el objeto” (Gonzalez Rey: 1999:38).

En el nivel más general de la teoría encontramos el paradigma. Este constituye un conjunto de conceptos teórico-metodológicos que se le presentan al investigador como un sistema de creencias básicas sobre el conocimiento científico que condiciona el modo de entender la realidad. Estas cosmovisiones no son cuestionadas por el investigador en su práctica cotidiana: funcionan como supuestos que orientan la selección del problema a investigar, la definición de los objetivos de investigación y la elección metodológica. Este concepto, central para la filosofía de la ciencia de Th. Kuhn, señala que la ciencia no es un sistema teórico de enunciados que se desarrollan en la mente de los investigadores, sino que es una actividad que lleva a cabo una comunidad de científicos en condiciones sociales e históricas específicas. Muchos descubrimientos fueron considerados como tales retrospectivamente al faltar el cuadro teórico que lo sustentara, por lo tanto, los descubrimientos no pueden explicarse por fuera del estado de la teoría y la comunidad científica y de sus técnicas de control y comunicación en un momento dado (Bourdieu: 1996:108). En este sentido, “Ninguna idea nueva es aceptada en el momento que surge, pues ella está más allá de los marcos cognitivos de los sujetos de la época” (Gonzalez Rey: 1999: 141).

A lo largo de la historia de la ciencia han surgido diversas corrientes de pensamiento: Empirismo, Materialismo Dialéctico, Positivismo, Fenomenología, etc. que, desde la segunda mitad del siglo XX se han polarizado según Hernández Sampieri en dos enfoques principales de investigación: cuantitativo y cualitativo. Ante estos enfoques, los autores sugieren abstenerse de evaluar cual de ellos es el mejor y analizar en todo caso cual es la postura del investigador ante la realidad. Consideran que la meta en las ciencias sociales es conocer el fenómeno social y analizan los distintos puntos de partida, premisas, análisis de datos y finalidad de la investigación para ambos enfoques (Hernández Sampieri: 2003:4).

Para el enfoque cuantitativo existe una realidad que conocer y puede hacérselo con la mente, midiendo y cuantificando. Se busca describir qué sucede a través de hechos que permitan explicar y predecir. Mientras que, para el enfoque cualitativo hay una realidad que descubrir pero, la realidad del fenómeno social es la mente. La realidad la construye quien da significado al fenómeno social buscando entender el contexto y el punto de vista del actor.

Los autores citan al sociólogo H. Becker quien sintetiza así este problema clave para la investigación: “La ‘realidad’ es el punto más estresante en las ciencias sociales. Las diferencias entre los dos enfoques han tenido un tinte eminentemente ideológico. (...) El realismo desde Aristóteles establece que el mundo llega a ser conocido por la mente. Kant introduce que el mundo puede ser conocido porque la realidad se asemeja a las formas que la mente tiene. En tanto que Hegel va hacia un idealismo puro y propone: ‘el mundo es mi mente’ (...)” (Hernández Sampieri: 2003:8,9).

A modo de síntesis y con la simplificación que los manuales conllevan, los autores señalan que los enfoques cuantitativo y cualitativo usan la teoría de manera diferente. Las investigaciones cuantitativas, basándose en la teoría disponible desde el inicio de su estudio, generan hipótesis que contienen variables medibles, las cuales se someten a prueba. Las hipótesis no son producto de la imaginación del investigador, sino que se derivan del conocimiento y la teoría existentes. Las investigaciones cuantitativas usan la teoría de manera deductiva mientras que las investigaciones cualitativas la emplean de manera inductiva. A menudo consideran las teorías para el diseño y las desarrollan hasta el final del mismo. Las investigaciones cualitativas no requieren necesariamente hipótesis definidas rigurosamente para comenzar a trabajar. (Hernández Sampieri: 2003:87)

Considero relevante metodológicamente revisar cual es la dirección que se adopta en el inicio del proceso de investigación ya que no es lo mismo ir de la teoría a la empiria que a la inversa. Convendría revisar además aquellas definiciones de teoría sostenidas en una separación tajante de la empiria o entre el contexto de descubrimiento y el de validación.

Al respecto el filósofo de la ciencia Mario Bunge señala que “(...) aunque el conocimiento de los hechos no proviene de la experiencia pura -por ser la teoría

un componente indispensable de la recolección de informaciones fácticas- no hay otra manera de verificar nuestras sospechas que recurrir a la experiencia, tanto 'pasiva' como activa" (Bunge: 1963: 58). Sin embargo, no puede obviar la necesidad de que: "La mera *referencia* a los hechos no basta para decidir qué herramienta, si el análisis o la experiencia, ha de emplearse para convalidar una proposición: hay que empezar por determinar su *status* y estructura lógica" (Bunge: 1963:71).

Samaja, abordando de manera conjunta aspectos epistemológicos y metodológicos señala que las cuestiones referidas a empiria/teoría y descubrimiento/validación no deben reducirse unas a otras pensando que a la teoría corresponde todo el campo de la validación y el descubrimiento sólo hace referencias a hechos objetivos. (Samaja: 2005:57)

En sentido amplio, la teoría se compone de enunciados que aportan un conocimiento que está más allá de los datos o hechos que perciben los sentidos. Si bien, etimológicamente el término está presente en pensadores como Platón y Aristóteles, para las ciencias empíricas modernas, una teoría es preferentemente una teoría científica.

Sin embargo, las teorías no se limitan al ámbito de las ciencias empíricas, sino que abarcan cualquier campo del saber y debe decirse que, en principio, todo el conocimiento humano es teórico, porque todo conocimiento va más allá de los simples hechos conocidos en un momento dado. También hay teorías puramente lógicas o matemáticas. La teoría es el aspecto sustancial del conocimiento, tanto del científico como del no científico.

Frente a visiones tradicionales, especialmente positivistas, en la ciencia actual el interés se centra en las teorías, y no en la experiencia por sí misma ya que se considera que los datos se obtienen en función a la teoría. En este sentido Karl Popper (falsacionismo) e Imre Lakatos (programas de investigación científica) entre otros, han contribuido de manera diferente a que se haya dado esta importancia peculiar a la teoría en la metodología de las ciencias. Estos autores se distancian de una visión inductivista que considera que lo que se descubre en el proceso de investigación sean hechos, para ellos lo fundamental es el descubrimiento de teorías (Samaja: 2005: 42-43).

Sin embargo, el esfuerzo por enmarcar la información empírica en las categorías teóricas hace perder gran cantidad de información y empobrece a su vez la posibilidad de análisis teórico, a los efectos estrictamente metodológicos, F. Gonzalez Rey manifiesta que “la significación de lo empírico a nivel teórico es el resultado de una cuidadosa y larga elaboración de las ideas y hechos procedentes de lo empírico, es decir, es el resultado de un proceso de construcción teórica” (Gonzalez Rey: 1999: 70). Para la investigación cualitativa y para pensar la construcción del conocimiento científico utiliza el concepto de indicador ya que este da cuenta de: elementos que son significativos a través de la interpretación del investigador y no sólo por ser asequibles a través de la experiencia (Gonzalez Rey: 1999: 113), evita pensar en la acumulación de datos provenientes de lo empírico y posibilita pensar la construcción de la información con ideas, conceptos y categorías integradas a la recolección empírica (Gonzalez Rey: 1999:66). A diferencia del dato, el indicador refiere a un momento interpretativo, representa un paso dentro de un proceso más amplio y carece de importancia como elemento aislado (Gonzalez Rey: 1999: 115).

Sobre el poder en las organizaciones científicas y la autonomía o el sometimiento del investigador, la pregunta por los usos de la teoría y la empiria, contribuye a una reflexión sobre el método. La sociología analiza este problema desde la perspectiva de la división de la tarea científica en la cual, los “generales de la investigación” toman las decisiones más importantes y estratégicas y delegan en “los soldados el grueso de la batalla”: los hechos. Esta división, además de jerarquizar algunas tareas y menospreciar otras, genera una dicotomía entre el “empirismo ciego y la teoría sin control” (Bourdieu: 1996: 102-103).

La reflexión clásica que parafraseando a los autores se centra en la dicotomía entre la ceguera empírica y la teoría descontrolada conduce a una reflexión, al menos en las ciencias sociales respecto a ¿por qué a toda idea se le exige los datos que la sustentan? cuando en realidad las decisiones éticas y la dirección política se legitiman en ideas que no son ajenas a un campo de relaciones de poder.

En esta definición amplia, como describimos anteriormente, la teoría incluye los supuestos del paradigma en el que trabaja el investigador, las teorías

generales acerca de la sociedad y el cambio histórico, las proposiciones y conceptos de la teoría sustantiva, las teorías y supuestos relativos a la medición, la observación y construcción de los datos, y cuestiones vinculadas a la construcción de regularidades empíricas y la inferencia de proposiciones y conceptos teóricos.

La reflexión sobre la teoría a lo largo del proceso metodológico permite analizar cómo la investigación interroga la realidad desde teorías y modelos de análisis sugiriendo preguntas e hipótesis acerca de cómo contestarlas y cómo para responder a los objetivos de investigación se construye la evidencia empírica utilizando métodos que dependerán del enfoque teórico elegido.

Por último, no es menor otorgarle importancia en el análisis a la separación que conduce al investigador a procedimientos burocratizados en la producción de conocimientos. Las diferencias y matices en las concepciones teóricas y metodológicas comparten el *ethos* de la investigación científica que algunos sociólogos caracterizan como una forma de organización social de la ciencia que divide entre quienes toman las decisiones (el saber teórico del experto) y quienes las ejecutan (el saber del técnico que está en condiciones de recoger los datos). (Bourdieu: 1996:101).

Referencias

- Bourdieu, P.; Chamberon J-C. y Passeron, P. (1996) *El oficio de sociólogo* México, Siglo XXI.
- Bunge, M. (1963) *La ciencia, su método y su filosofía* Buenos Aires, Ediciones Siglo XX.
- Hernandez Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2003) *Metología de la investigación* México, McGraw-Hill.
- Gonzalez Rey, F. (1999) *La investigación cualitativa en Psicología. Rumbos y desafíos* Educ, San Pablo.
- Kuhn, Th. (1980) *La estructura de las revoluciones científicas* FCE, México.
- Samaja, J. (2005) *Epistemología y metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica* Buenos Aires, Eudeba.
- Sautu, R. (2003) *Todo es teoría* Buenos Aires, Lumiere.

Sautu, R.; Boniolo, P.; Dalle, P. y Elbert, R. (2005) *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología* Buenos Aires, CLACSO.

Wainerman, C. y Sautu, R. Comps. (2004) *La trastienda de la investigación* Buenos Aires, Lumière.

INVESTIGACIÓN Y PSICOANÁLISIS: LA CONSTRUCCIÓN DEL CASO COMO OBJETO DE ESTUDIO

Autora: Homar, Amalia
amaliahomar@gmail.com

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencia Sociales. Universidad Autónoma de Entre Ríos

Resumen

Las reflexiones que se presentan a continuación se inscriben en el campo disciplinar, psicología y psicoanálisis, al que identifico como heterogéneo, fragmentado, plural, diverso y complejo. Esa heterogeneidad se traduce en diversidad de preguntas, problemas, objetos, teorías, enfoques, métodos, perspectivas, respuestas a cómo acceder al conocimiento /saber, validarlo, como así también a sus usos y ámbitos de aplicación (Caparrós, 1991). Las mismas son producto del trabajo realizado en el Seminario: “Investigación y Psicoanálisis” (Facultad de Psicología. Rosario)

La concepción de conocimiento y de investigación en que se posiciona quién investiga va a determinar la lógica desde donde aborde su trabajo. Al decir de Cancina (2008) “un método puede producir un sujeto de ese método... el ejercicio de una práctica... puede producir como efecto un sujeto” (p.8). Ester Díaz (2002) por su parte afirma que “el método asociado indisolublemente con la verdad y condicionante de la práctica científica, es un invento moderno” (p.2)

Estas tres definiciones se constituyen en punto de partida para pensar mi objeto de análisis, “el caso”, en un intento de desentrañar los significados que se construyen acerca del mismo, según las perspectivas epistemológicas que se asumen al plantear la investigación desde la psicología y el psicoanálisis. Perspectivas que se entraman con los contextos socio- culturales e históricos en que tuvieron su origen. En el recorrido que me propongo desarrollar apelaré a algunas categorías teóricas que entiendo contribuyen a tensionar significados que se ponen en juego alrededor del objeto seleccionado.

Palabras clave: investigación- paradigma indiciario- psicoanálisis- estudio de casos

Algunas notas acerca de perspectivas epistemológicas

El campo de la psicología y el psicoanálisis está atravesado por diversidad de perspectivas teóricas - epistemológicas, tradiciones, miradas, búsquedas que

se tensionan con discursos hegemónicos, prácticas, instituciones, escuelas. En el mismo se definen posiciones que dan cuenta de intereses específicos, se teje una trama de relaciones en virtud de las posiciones que los sujetos ocupan en el campo. (Bourdieu, 2005). Considero que en ese campo de disputas tienen presencia hoy diferentes paradigmas (Kuhn (1962) en tantos sistemas teóricos que orientan la producción científica según cánones que forman parte de acuerdos contruidos al interior de la comunidad científica. Esta impronta no sólo penetra en los procedimientos del quehacer científico sino que invade el campo mismo de la definición de los objetos de estudio donde no tienen cabida aquellos fenómenos que se definen por fuera del paradigma.

El *Discurso del método* de Descartes y la hegemonía del método científico se han transformado en los medios privilegiados de acceder al conocimiento científico desde una perspectiva hegemónica. Esther Díaz, señala

“Descartes confiesa con cierta humildad que su método no es el único, ni el verdadero, ni el mejor. Simplemente es el que encontró y le resultó útil. Es por ello que lo pone a disposición del público, para el posible seguimiento de sus reglas. El autor estaba lejos de imaginar que llegaría una época en que la transgresión del método podría acarrear maltrato y persecución”. (2002:p.2)

Los objetos de la psicología históricamente contruidos –al decir de Kurt Danziger (2001) tienen que ser analizados en el marco de la actividad constructiva de la que son producto. Dentro de ellas ubica a las puramente teóricas, que crean objetos conceptuales, las prácticas que construyen objetos técnicos como los test mentales y datos experimentales y las actividades institucionales que definen objetos sociales como los terapeutas y los clientes.

El psicoanálisis como método de investigación

Es Carlo Ginzburg, fundador de la microhistoria, y docente de la Universidad de Bologne, -cuyas publicaciones se realizan en 1978, 1979- quien va a ubicar el proceso metodológico de investigación utilizado por Freud a fines del Siglo XIX en lo que denominó “paradigma del indicio”.

La hipótesis de Ginzburg (1994) es que a finales del siglo XIX "surgió silenciosamente en el ámbito de las ciencias humanas un modelo epistemológico (... un paradigma), al que no se le ha prestado aún suficiente atención...

ampliamente empleado en la práctica, aunque no se haya teorizado explícitamente sobre él (p. 138).

Para dar cuenta del paradigma indiciario analiza el proceso metodológico en que se sostienen las investigaciones realizadas por Giovanni Morelli, -analiza la originalidad de obras de arte-, Conan Doyle (con su personaje Sherlock Holmes, un detective que descubre al autor del delito) y Sigmund Freud y el paradigma del caso. La indagación de estos tres referentes se sostiene en la búsqueda de indicios que a la mayoría les resultan imperceptibles.

La perspectiva Freudiana produce una ruptura epistemológica con la ciencia de su época, sostenida en el supuesto que el saber es un saber constituido, problemático, inacabado y posible de revisión permanente. Se trata de un saber construido por el sujeto y sometido a las operaciones del sujeto que no quiere saber, donde el ejercicio del método es el que pone en cuestión el saber. Se produce así un quiebre del proceso lineal de investigación a la que se identifica con la búsqueda de huellas, vestigios, marcas que otros dejaron para seguir esas pistas, posibilitando el conocimiento de algo que ha existido, señal o indicio que da a conocer lo oculto, conjetura que permite inferir algo de lo que no se tiene conocimiento directo, memoria o noticia de hechos.

Sigmund Freud en 1886 inicia la práctica clínica como especialista de las enfermedades nerviosas. Se va a enfrentar a lo que Bachelard (1985) identifica como obstáculos epistemológicos, en tanto entorpecimientos y confusiones que se producen en el acto mismo de conocer y que actúan como causa de inercia impidiendo el desarrollo del conocimiento” (p.15). Entre ellos, un obstáculo central es el paradigma de la modernidad –positivista- en que se había formado, y desde el cual encaraba sus trabajos en laboratorios de fisiología y neurología donde la perspectiva se focaliza en acomodar al sujeto al objeto de estudio. Esta situación contextual al decir de Elkin Ramírez (s.f.) “lo alejaban de la posibilidad de abordar los temas de los cuales hablaban y sufrían sus pacientes: la sexualidad, el amor, la locura, la muerte”

En el mismo sentido, Cancina (2008) sostiene que “el psicoanálisis fue fundado por Freud en el entrecruzamiento entre su profesión de fe científicista y al mismo tiempo, el reconocimiento de tener que descifrar la retórica del inconsciente, sus juegos del lenguaje” (p.11)

Lacan en el Seminario I advierte que Freud avanza en “una investigación que no está marcada con el mismo estilo que las otras investigaciones científicas. Su campo es la verdad del sujeto” (Cancina: 2008:p.17). Esta definición corre al psicoanálisis de los debates que se ocupan y preocupan por determinar en qué medida se ajusta al paradigma de ciencia propio de la modernidad, en tanto sostiene que el mismo deberá ser leído en sus particularidades circunscribiéndolo al campo que le es propio.

De las disputas en el campo y la necesidad de validación da cuenta Freud (1927) en *El porvenir de una ilusión*, al describir el proceso de investigación y los riesgos a los que está sometido.

“Una investigación que avanza libre de objeciones exteriores, cómo un monólogo, corre cierto peligro. Es muy difícil ceder, además, a la tentación de apartar a un lado aquellas ideas propias que tratan de interrumpirla, y todo ello se paga con una sensación de inseguridad que luego se quiere encubrir por medio de conclusiones demasiado radicales. Así, pues, situaré frente a mí un adversario que siga mi exposición con desconfiada crítica y le cederé la palabra de cuando en cuando”. (p. 10)

Freud (1922 [1923]) en *Psicoanálisis y teoría de la libido*, define al psicoanálisis como una combinación entre un método para la investigación de procesos anímicos inaccesibles de otro modo; un método terapéutico de perturbaciones neuróticas basado en tal investigación; y una serie de conocimientos psicológicos así adquiridos, que van constituyendo paulatinamente una nueva disciplina científica

“El psicoanálisis intenta resolver los problemas más inmediatos de la observación, tantea sin dejar el apoyo de la experiencia, se considera siempre inacabado y está siempre dispuesto a rectificar o sustituir sus teorías.” (p.14)

Cancina (2008) va a decir que el psicoanálisis es *práctica, clínica y teoría* y que existe un *anudamiento borromeico* entre éstas.

En tanto método de investigación de las neurosis y método de tratamiento, su especificidad es paradójica, ya que investiga prohibiendo investigar, en razón del recurso de la atención flotante, pero es el ejercicio del método lo que le permite a Freud investigar la causa de la neurosis. Será ese objeto de estudio lo

que determina el método que Freud va a usar utilizando como técnicas la asociación libre y atención flotante. Al respecto Freud advierte que las mismas *son resultado de su larga experiencia*, su utilización *ahorrrará a muchos analistas inútiles esfuerzos y los preservará de incurrir en peligrosas negligencias*

La construcción del caso freudiano

El psicoanálisis como metodología de investigación se inscribe en un campo de saber particular sostenido en el paradigma del indicio (Carlo Ginzburg) al que Lacan denominará *ciencias conjeturales*. Al analizar el proceso metodológico en que se sostienen las investigaciones de casos históricos y de los casos presentados por Freud, el autor del paradigma indiciario sostiene que los mismos habilitan la construcción de un saber. Lo que enseña es el caso y se produce saber para cada caso.

Allouch (1993) afirma que “así como Maquiavelo pone en circulación casos históricos, del mismo modo entre Breuer, Fliess y Freud los casos no dejan de circular; en Maquiavelo y en Freud constituyen los lugares elegidos para debates teóricos y fuentes de enseñanza” (p.50, 51)

Lacan afirma que el descubrimiento de Freud está en el estatus en que ubica el caso, en su singularidad. Los casos presentados como posibilidad de enseñar se sostienen en la idea que son portadores de una verdad escondida que trata de desentrañar. Esto va a significar tomar distancia del saber sabido, ya que en la medida que se cree saber, no hay nada por aprender de los casos.

Las preocupaciones de Freud por explicar la naturaleza de las neurosis y la formación de los síntomas, van a tener como base el estudio de casos a partir de problemáticas articuladas a su práctica. “Freud interroga su experiencia para producir un saber” (Rubistein: 1997, p.1)

La construcción del caso tiene que ver con explicaciones y argumentaciones teóricas que Freud va a traducir en historiales clínicos, donde la singularidad del paciente se pone en juego. En estos historiales clínicos da cuenta de un caso particular, formalizando de este modo una investigación realizada con anterioridad, en el espacio de la práctica clínica.

Reconoce que publicar sus historiales clínicos *es una tarea de difícil solución* y advierte que éstos podrían referir a *escribir la historia del paciente en términos históricos o pragmáticos; brindar un historial clínico, o sea la historia de*

la enfermedad; un historial del tratamiento o sea la historia de la cura. En el caso Dora, combina la historia de la enfermedad y la historia de la cura.

Podría decirse que la construcción del caso ocurre en el tiempo que sucede a la cura, y debe ser leído desde los fundamentos que se definen en el campo del psicoanálisis. “El historial clínico mismo, lo redacté sólo después de concluida la cura apoyándome en mi memoria, cuando aún tenía su recuerdo fresco y avivado por el interés de la publicación”. (Freud, 1905 [1978], p.9)

Freud (1920[1919]) en *Más allá del principio de placer*, muestra de qué modo la práctica analítica ha transitado distintos momentos en su proceso de construcción, centrándose en diferentes técnicas. En el primer momento aparece la primacía de la interpretación.

“Resultado de veinticinco años de intensa labor ha sido que los fines próximos de la técnica psicoanalítica sean hoy muy otros que los de su principio. En los albores de nuestra técnica el médico analítico no podía aspirar a otra cosa que a adivinar lo inconsciente oculto para el enfermo, reunirlo y comunicárselo en el momento debido. El psicoanálisis era ante todo una ciencia de interpretación” (p.10)

Un segundo momento la práctica psicoanalítica es descrita por Freud cuando hace referencia a la aparición de un nuevo propósito “... forzar al enfermo a confirmar la construcción por medio de su propio recuerdo” (p.10)

En un tercer momento va a focalizar su atención en la dinámica de la transferencia

“... en esta labor la cuestión principal se hallaba en vencer las resistencias del enfermo, y el arte consistía en descubrirlas lo antes posible, mostrárselas al paciente y moverle por un influjo personal — sugestión actuante como transferencia— a hacer cesar las resistencias” (p.10)

En *Construcciones en el análisis*, Freud (1937) indica que la tarea del analista es “hacer surgir lo que ha sido olvidado a partir de las huellas que ha dejado tras sí, o más correctamente, construirlo.” (p. 2)

Además de enfatizar la importancia que tienen las construcciones en el análisis, da cuenta de la distancia temporal que separa a la interpretación de la construcción. Señala que es preciso abstenerse de realizar interpretaciones

sobre los dichos del paciente “hasta que se haya establecido en el paciente una transferencia operativa” (Freud, 1913, p. 140).

El propio Freud (1937) va a comparar ese proceso de construcción del caso o reconstrucción como también lo denomina, con la tarea del arqueólogo que “reconstruye las decoraciones y pinturas murales partiendo de los restos encontrados en las ruinas, lo mismo hace el psicoanalista cuando deduce sus conclusiones de los fragmentos de recuerdos, de las asociaciones y de la conducta del sujeto.(p.2)

Reconoce además que ambos están expuestos a dificultades y errores. Al respecto advierte “es fácil imaginar las dudas correspondientes que surgen en el caso de las construcciones psicoanalíticas” (p. 2)

No obstante ello, define la importancia que tiene hacer público y comunicar la producción de un nuevo saber, cuidando preservar la identidad del paciente cuyo caso expone, donde la dimensión ética y la confidencialidad de la información forman parte de sus preocupaciones.

“La comunicación pública de lo que uno cree saber acerca de la causación y la ensambladura de la histeria se convierte en un deber, y es vituperable cobardía omitirla, siempre que pueda evitarse el daño personal directo al enfermo en cuestión” (Freud: 1978, p.8)

Hacer público un nuevo saber significa “exponerse”, abrir el debate, estar dispuesto a la crítica, cuestión que Freud explicita en referencia a los públicos para los cuáles escribe, y ante quiénes en forma permanente construye fundamentos con el propósito de validar y justificar sus teorías, además de advertir desde qué lugar leer sus producciones.

“Sé que hay -al menos en esta ciudad- muchos médicos que (cosa bastante repugnante) querrán leer un caso clínico de esta índole como una novela con clave destinada a su diversión y no como una contribución a la psicopatología de las neurosis. A esta clase de lectores les aseguro que todos los historiales clínicos que tal vez publique en lo sucesivo burlarán su sagacidad mediante similares garantías de secreto... lo nuevo ha suscitado siempre extrañeza y resistencia.” (Freud: 1978, p.8)

En Freud, la construcción del caso está a cargo del analista, quién explicita a través de él, por un lado, la particularidad y singularidad de los actos de un

sujeto y por el otro, lo que dice del caso tiene como propósito sostener una teoría. La preocupación está focalizada en esclarecer los casos más habituales y frecuentes, es decir, casos típicos.

Otro aspecto que forma parte de las preocupaciones de Freud y del cual da cuenta en “Palabras introductorias” a la presentación del Caso Dora, son las *dificultades técnicas* con que se enfrenta en la *redacción de los informes*.

Un aspecto destacado de los historiales clínicos es que ofrecen “*un fragmento de análisis*”, afirmación de Freud que pone en juego la construcción de un saber temporal, sujeto a nuevas escrituras, que nunca podrá ser “completo” en contraste con la concepción de completud del conocimiento propio de su época.

La lectura del historial clínico del caso Dora, me habilita a sostener la presencia de una estrategia metodológica de construcción de saber donde se pone en juego un relato que describe, interroga, argumenta, justifica, muestra aspectos no resueltos junto a la búsqueda de nuevos significados e interpretaciones. Marca contradicciones, examina sus afirmaciones e hipótesis, argumenta frente a prenociones del sentido común, desafía a un público lector (médicos), explicita desde qué lugar leer sus afirmaciones, interpela discursos que circulan, construye conjeturas, compara sus hallazgos con el saber ya adquirido, establece regularidades que se ponen en tensión con la singularidad del caso. Discute desde el texto posturas, miradas, conceptualiza, produce teoría. Un estilo de escritura, que el propio Freud va a diferenciar del texto literario

Considero necesario señalar que la elaboración y construcción del caso difiere de la *fábrica de caso*, puesto que en esta última quien la efectúa es una tercera persona (Cancina, 2008), es decir la fábrica de caso se realiza a partir del trabajo clínico que realizó otro analista o bien, ésta se puede desarrollar sobre una producción o suceso perteneciente a un orden de conocimiento ajeno, en primera instancia, al ámbito clínico. La lectura psicoanalítica de obras de arte, como el Moisés de Miguel Ángel que realizara Freud habilitan a pensar que es posible hacer una lectura psicoanalítica en distintos ámbitos o textos en sus diversos formatos. La misma autora diferencia psicoanálisis como práctica de la cura, de lo que puede ser lectura psicoanalítica, a la que identifica como “fábrica

de casos” Se pueden producir lecturas clínicas en el terreno de la educación... si hay la posibilidad de una escucha psicoanalítica.

En cambio, la construcción del caso demanda que sea el analista, que ha dirigido la cura, quien ponga en discurso, en otro tiempo, la historicidad del paciente.

Un caso es un caso si testimonia, y se lo hace de la incidencia lógica de un decir en el dispositivo de la cura, y de su orientación hacia el tratamiento de un problema real, de un problema libidinal, de un problema de goce. (Laurent, 2000, p. 3).

Algunas conclusiones preliminares

Pensar “el caso” como objeto de análisis posibilita identificar sus alcances según las concepciones de conocimiento o saber -cómo lo plantea el psicoanálisis-, de investigación, sujeto y método, que se pongan en juego las que logran legitimarse al interior del paradigma en que se sostienen.

Si bien la incorporación del caso en investigaciones en psicoanálisis adquiere especificidades y particularidades, habilita un reconocimiento del otro como sujeto, quién no solo es reconocido, sino que existe preocupación por dar cuenta de sus decires desde la posición y lugar en que los mismos los producen.

Hablar del caso en Freud significa reconocer que los mismos habilitan la construcción de un saber. Lo que enseña es el caso y se produce saber para cada caso en su singularidad. Para Lacan el descubrimiento de Freud está en el estatus en que ubica el caso como portador de una verdad escondida que hay que develar, porque en la medida que se cree saber, no hay nada por aprender de los casos.

La construcción del caso tiene que ver con explicaciones y argumentaciones teóricas que Freud va a traducir en historiales clínicos, donde la singularidad del sujeto se pone en juego. Desde esta concepción del caso freudiano, sólo es posible pensar su utilización en investigación por quiénes realizan una práctica clínica, ya que el psicoanálisis es un método de investigación y de cura, cuya teorización se traduce en los historiales clínicos. No obstante ello, los aportes del psicoanálisis también habilitan la realización de *lecturas psicoanalíticas* a las que Cancina identifica como “*fábrica de casos*”

Profundizar la estrategia metodológica de construcción de saber a partir de la lectura del caso Dora me ha posibilitado recuperar un modo de producción de saberes y escritura que enriquece y pone en tensión la producción de documentos o informes no sólo en psicoanálisis sino que son un aporte valioso para producir investigaciones cualitativas. Adquieren así nuevos significados poner en juego preguntas, argumentaciones, justificaciones, dar cuenta de lo no resuelto, advertir sobre los alcances e incompletud de los resultados, mostrar contradicciones, elaborar conjeturas, poner en tensión discursos hegemónicos, advertir sobre los alcances y perspectivas de la teoría que se construye.

Referencias

- Allouch, J (1993) *Freud y después Lacan*. Traducción Molina E. París. Francia. Edelp.
- Bachelard, G (1985) *La formación del espíritu científico*. México. Siglo XXI
- Bourdieu, P ; Wacquant, L (2005) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Traducido por Ariel Dillon. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Cancina, P (2008) *La investigación en psicoanálisis*. Rosario. Homo Sapiens.
- Caparrós Antonio (1991) *Crisis de la psicología: ¿singular o plural? Aproximación a algo más que un concepto historiográfico*. Barcelona. Anuario de Psicología, Facultad de Psicología, nº 51, 5-20
- Díaz, E (2002) *Los discursos y los métodos. Métodos de innovación y métodos de validación*. «Perspectivas Metodológicas», Año 2, Nº 2, pp. 5-22. Departamento de Humanidades y Artes. U.N.Lanús
- Danziger, K (2001) *Los orígenes sociales de la psicología moderna*. Editado por: <http://www.elseminario.com.ar>
- Freud, S (1912) *Consejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico*. Obras completas, Vo. XII. En: <http://es.wikiversity.org/wiki/>
- Freud, S (1920) *Más allá del principio de placer*. Edición electrónica. Disponible en: www.philosophia.cl.
- Freud S (1927) *El porvenir de la ilusión* Traducción López Ballesteros L. Disponible en: <http://www.elortiba.org>
- Freud (1937) *Construcciones en el análisis*. «Sigmund Freud: Obras Completas», en «Freud total» 1.0 (versión electrónica). Disponible en: http://dspace.usalca.cl:8888/biblioteca/librodot/CXCV_Construccionesenelanalisis.pdf

- Freud, S (1095 [1978]) *Fragmento de análisis de un caso de histeria (Dora)* .En Obras Completas, Volumen VII. Buenos. Aires. Amorrortu.
- Ginzburg, C (1994) *Indicios. Raíces de un paradigma de inferencias indiciales*. En: *Mitos, emblemas, indicios*, Barcelona, Gedisa.
- Ramírez, M E (s/f) Elemental mi querido Freud. Hacia la elucidación de su método clínico. En teoría de la investigación en psicoanálisis

LAS INTENCIONES DE RENUNCIAR AL TRABAJO Y SU RELACIÓN CON VARIABLES PSICOSOCIALES EN EMPLEADOS ARGENTINOS (PID 1PSI318 UNR). AVANCES DE INVESTIGACIÓN

Autores: Vaamonde¹, Juan Diego; Andriolo², María Victoria ; Cammardella², Juan F.; Fritzler², Melisa A.; San Martín³, Maite L. y Scardile², Marcos J.
juandvaamonde@yahoo.com.ar

- ¹ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) - Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario
- ² Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario
- ³ Facultad de Ciencias Económicas y Estadística, Universidad Nacional de Rosario

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo exponer los avances de investigación del proyecto “Intenciones de renunciar al trabajo: un estudio de su relación con el estrés, la inseguridad laboral, las percepciones de justicia y la identificación organizacional”, radicado en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. En esta ocasión, se presentan los resultados de la primera etapa metodológica del proyecto, a lo largo de la cual se diseñó y validó la Escala de Intenciones de Renunciar al Trabajo, al tiempo que se adaptó y validó la Escala de Inseguridad Laboral de Borg y Elizur (1992) para su empleo con trabajadores argentinos. Con respecto al primer instrumento, a partir de la revisión teórica sobre el tema, del análisis de las escalas disponibles en otros países y de entrevistas con expertos, se elaboró una versión prototípica del instrumento, la que fue examinada mediante una prueba piloto. La versión final de la Escala de Intenciones de Renunciar al Trabajo se administró a una muestra de 233 empleados argentinos de distintas organizaciones (54.5% varones; edad media 27.7 años). Los análisis factoriales exploratorio y confirmatorio arrojaron una estructura unifactorial integrada por siete ítems ($\alpha = .91$). En cuanto a la Escala de Inseguridad Laboral, luego de analizar las correspondientes equivalencias conceptual, semántica y operacional, la versión adaptada del instrumento fue administrada a la muestra de 233 empleados mencionada anteriormente. En línea con la validación original de la escala efectuada por Borg y Elizur, los análisis factoriales exploratorio y confirmatorio mostraron una estructura bifactorial: “Inseguridad laboral afectiva” (3 ítems; $\alpha = .63$) e

“Inseguridad laboral cognitiva” (6 ítems; $\alpha = .82$). Ambos instrumentos evidenciaron validez de criterio e índices de consistencia interna satisfactorios. En conjunto, las propiedades psicométricas observadas indican la aplicabilidad de estas escalas al contexto organizacional local.

Introducción

Los cambios socioeconómicos y laborales acaecidos desde mediados del siglo XX a esta parte (globalización de las economías, liberalización de los mercados, establecimiento de nuevas reglas de contratación y empleo, precarización e inestabilidad laboral, entre otros) han contribuido al aumento progresivo de la rotación de trabajadores en busca de genuinas opciones laborales (Neffa, Oliveri, Persia & Trucco, 2010; Omar, 2006). Esta rotación de empleados no sólo perturba el funcionamiento organizacional, sino que conlleva gastos de reclutamiento, selección y capacitación del nuevo personal (Chang, Wang & Huang, 2013). Incluso antes de la renuncia efectiva, muchas personas manifiestan intenciones de renunciar al trabajo (IR), definidas como la voluntad consciente y deliberada de los sujetos por abandonar su organización laboral, siendo el último paso en una serie de cogniciones de retirada (Tett & Meyer, 1993). Dado que la intención conductual es un determinante confiable del comportamiento real, y considerando las dificultades para rastrear a los sujetos que ya dejaron sus empleos, los especialistas organizacionales se inclinan por utilizar las IR como variable criterio en sus intentos por comprender los múltiples factores que hacen que los empleados deseen abandonar sus puestos de trabajo (Poon, 2012). De hecho, se ha informado que las IR constituyen una grave problemática que impacta negativamente tanto sobre los individuos como sobre la organización, ocasionando ausentismo, aumento de la frustración, disminución de la motivación, falta de creatividad y bajo rendimiento laboral (Chang et al., 2013).

Frente a este panorama, la identificación de las variables psicosociales relacionadas con las IR se erige como una estrategia necesaria para poder prevenir e intervenir sobre este fenómeno. Entre tales variables, el estrés laboral (Omar, 2006), las percepciones de justicia organizacional (Poon, 2012), la percepción de inseguridad laboral (Stiglbauer, Selenko, Batinic & Jodlbauer, 2012) y la identificación con la organización (Randsley de Moura, Abrams, Retter,

Gunnarsdottir & Ando, 2009), por su potencial impacto sobre las IR de los empleados, vienen despertando creciente interés entre los investigadores de la psicología organizacional y del trabajo. En este contexto, el proyecto de investigación “Intenciones de renunciar al trabajo: un estudio de su relación con el estrés, la inseguridad laboral, las percepciones de justicia y la identificación organizacional” (código 1PSI318), radicado en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, se propuso analizar las posibles interrelaciones entre estas variables en muestras de empleados argentinos. Para ello, en una primera etapa, se diseñó y validó una Escala de Intenciones de Renunciar al Trabajo, al tiempo que se adaptó y validó la Escala de Inseguridad Laboral de Borg y Elizur (1992) para su empleo con trabajadores argentinos. En la segunda etapa del proyecto, se aplicó una batería de reconocidas escalas diseñadas para medir las variables en estudio (incluidas las dos medidas validadas en la primera etapa) a una muestra de 408 empleados argentinos. El análisis de los datos obtenidos permitirá poner a prueba las hipótesis planteadas. En esta oportunidad, a fin de comunicar los avances de la investigación, se presentan los resultados de la primera etapa del proyecto, recientemente concluida.

Diseño y validación de la escala de intenciones de renunciar al trabajo

Con el objeto de explorar la variable IR, se diseñó y validó una escala para su aplicación en el contexto organizacional local. Siguiendo las recomendaciones psicométricas más recientes, se procedió al desarrollo de este instrumento del modo que se describe a continuación.

Método

El desarrollo de la Escala de Intenciones de Renunciar al Trabajo (Escala de IR) se llevó a cabo a lo largo de tres etapas metodológicas, a saber:

Etapa 1. El objetivo de esta primera etapa metodológica fue elaborar una versión prototípica del instrumento. Con tal propósito, se revisaron los antecedentes teóricos sobre el tema y se analizaron los instrumentos disponibles en otras culturas. De particular utilidad resultó la escala desarrollada por Kelloway, Gottlieb y Barham (1999) en Canadá, dadas las satisfactorias propiedades psicométricas que informaron los autores. Con el fin de capitalizar los cuatro ítems que integran este instrumento a la Escala de IR en desarrollo,

se efectuó el correspondiente proceso de traducción-retraducción de los mismos, adaptándolos a las particularidades culturales y lingüísticas de la población objetivo. Asimismo, se llevaron a cabo entrevistas con tres expertos en psicología organizacional y del trabajo, quienes sugirieron adicionar ocho ítems a la versión prototípica en construcción, a efectos de cubrir el espectro necesario para su validez de contenido.

Etapa 2. El objetivo de esta segunda etapa metodológica fue poner a prueba la escala prototípica desarrollada en la etapa precedente mediante la realización de un estudio piloto con una muestra no probabilística de 86 trabajadores argentinos (53.5% mujeres; promedio de edad = 29 años). Los resultados de esta etapa permitieron examinar la adecuación semántica y sintáctica de los ítems, la claridad de las instrucciones provistas, la comprensión de la escala Likert de 5 puntos utilizada y el tiempo empleado para completar la escala. El análisis de los ítems por el método de los grupos extremos indicó la conveniencia de eliminar cinco de los 12 reactivos inicialmente propuestos, por presentar escasa capacidad discriminativa (según contraste de los puntajes obtenidos en cada ítem entre el grupo superior y el grupo inferior utilizando el estadístico U de Mann-Whitney). De este modo, la versión definitiva de la Escala de IR quedó integrada por siete reactivos.

Etapa 3. Esta tercera y última etapa metodológica tuvo como objetivo determinar las propiedades psicométricas del instrumento a través de análisis de confiabilidad y validez. Para alcanzar este objetivo, se obtuvo una muestra no probabilística de 233 empleados argentinos de distintas organizaciones (106 mujeres y 127 varones). El promedio de edad fue de 27.7 años (DT = 8.89) y el de antigüedad laboral de 4.23 años (DT = 5.20). En cuanto a la educación formal recibida, el 43.3% tenía nivel educativo primario/secundario y el 56.7% tenía nivel educativo superior (terciario o universitario). En lo que hace al ramo organizacional, mientras el 45.5% se desempeñaba en empresas de comercios o servicios, el 27.5% lo hacía en el ramo industrial, el 15.5% en educación, el 6.4% en la administración pública y el 5.2% restante en el ámbito de la salud. Del total de los encuestados, el 43.8% se desempeñaba bajo régimen de contrato laboral, el 52.4% eran empleados permanentes y el 3.8% restante ocupaba puestos de dirección, jefatura o gerencia.

La recolección de los datos se efectuó en diversas organizaciones, tanto públicas como privadas, radicadas en la zona centro del país, previa autorización por parte de sus directivos. La participación de los trabajadores fue anónima y voluntaria, requiriéndose la firma de un protocolo de consentimiento informado.

La batería de recolección de datos estuvo integrada por los siguientes instrumentos: (1) la versión definitiva de la Escala de IR desarrollada; (2) la validación argentina (Salessi & Omar, en prensa) de la Escala de Satisfacción Laboral Genérica de Mac Donald y Mac Intyre (1997); (3) la versión latinoamericana (González Llana, 2007) del Inventario de Burnout de Maslach y Jackson (1986). Para responder, los individuos emplearon una escala tipo Likert de 5 puntos, variando de 1 (*nunca*) a 5 (*siempre*). La batería se completó con una sección de datos sociodemográficos de interés (edad, género, nivel educativo, antigüedad laboral, cargo, sector y ramo organizacional).

Con el fin de determinar la validez estructural de la escala en construcción, se efectuó un análisis factorial exploratorio (AFE), seguido de un análisis factorial confirmatorio (AFC). La validez de criterio se determinó a través de la correlación con variables que, de acuerdo con estudios previos (Campbell, Perry, Maertz, Allen & Griffeth, 2013; Kuo, Lin & Li, 2014), se asocian con las IR de los trabajadores. La confiabilidad del instrumento se calculó mediante coeficientes de consistencia interna alfa de Cronbach. Los resultados de esta tercera etapa metodológica se presentan a continuación.

Resultados

En primer lugar, los datos obtenidos fueron sometidos a un AFE con auxilio del software SPSS 18. Tanto la prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2 = 950.49$; $p < .001$) como la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = .91) indicaron la adecuación de la matriz de datos para ser factorizada. El AFE efectuado mostró que todos los ítems de la escala saturaron en un único factor que explicó el 64.97% de la varianza total del constructo IR (Tabla 1).

Tabla 1. Composición y peso factorial de cada ítem de la Escala de IR

N°	Contenido del ítem	Peso Factorial
1	Estoy pensando en dejar el trabajo que tengo	.811
2	Pretendo renunciar a este trabajo en los próximos meses	.738

3	Tengo la intención de dejar mi trabajo actual y buscar uno nuevo	.843
4	Tengo la intención de preguntarle a mis conocidos acerca de nuevas oportunidades laborales	.771
5	No pretendo permanecer en este trabajo por mucho tiempo	.818
6	Renunciaría a este trabajo si me fuera posible	.809
7	Es posible que en breve busque nuevas oportunidades laborales	.846
	Coeficiente alfa de Cronbach (α)	.91

En segundo lugar, y con el propósito de poner a prueba el modelo sugerido por el AFE, se calculó un AFC con ayuda del software AMOS 20. Los índices de bondad de ajuste obtenidos para el modelo unidimensional resultaron muy satisfactorios: $\chi^2 = 1.11$, $p = .35$; GFI = .98; AGFI = .96; CFI = .99; RMSEA = .02. Por lo que el AFC ratificó la estructura unifactorial sugerida por el AFE (Figura 1).

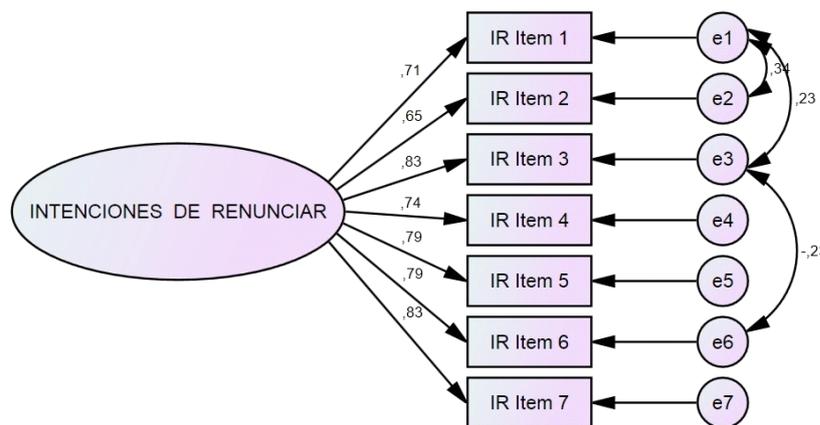


Figura 1. Modelo obtenido del AFC para la Escala de IR

Asimismo, con el fin de explorar la validez de criterio del instrumento, se calcularon las correlaciones bivariadas de Pearson entre las variables IR, síndrome de burnout y satisfacción laboral. Tal como era esperado, los resultados mostraron que las IR se asocian negativamente con la satisfacción laboral ($r = -.65$, $p < .001$) y positivamente con el síndrome de burnout como puntaje global ($r = .49$, $p < .001$). Estos resultados apoyan la validez de criterio de la escala diseñada. Cabe asimismo destacar que la confiabilidad observada fue muy satisfactoria ($\alpha = .91$).

Adaptación y validación de la escala de inseguridad laboral

La inseguridad laboral (IL) ha sido definida como la percepción de amenaza potencial contra la continuidad del trabajo actual de un individuo (Heaney, Israel & House, 1994). Implica, además, la percepción de falta de control y un sentimiento de impotencia e imprevisibilidad (Stiglbauer et al., 2012). A efectos de estudiar esta problemática en el contexto organizacional local, el objetivo del presente trabajo fue adaptar y validar la Escala de Inseguridad Laboral (Escala de IL) de Borg y Elizur (1992) con muestras de empleados argentinos.

Método

La adaptación y validación del instrumento se realizó a lo largo de las siguientes etapas metodológicas:

Etapa 1. Esta primera etapa tuvo como propósito adaptar tanto conceptual como lingüísticamente la versión original de la escala para su empleo en el ámbito organizacional argentino. Para lograr este objetivo, se efectuó una revisión bibliográfica sobre el tema en estudio, comprobándose la equivalencia conceptual del constructo IL a nivel transcultural. A su vez, el proceso de traducción-retraducción de los 9 ítems que integran la escala original permitió determinar la equivalencia semántica entre los idiomas involucrados.

Etapa 2. La segunda etapa metodológica buscó poner a prueba la versión adaptada de la Escala de IL mediante una prueba piloto realizada sobre una muestra de 74 trabajadores argentinos (58% mujeres; promedio de edad = 24 años) asistentes a instituciones educativas de nivel medio y superior. Este estudio piloto permitió explorar la equivalencia operacional, ya que se observó que los ítems eran comprendidos, que las instrucciones estaban claramente indicadas y que la escala Likert de 5 puntos elegida no generaba dificultades.

Etapa 3. Finalmente, la tercera etapa metodológica tuvo como objetivo analizar las propiedades psicométricas de la escala adaptada, examinando la equivalencia de medición a través del cálculo de medidas de confiabilidad y validez. Esta etapa fue desarrollada de forma simultánea con la etapa metodológica 3 correspondiente a la validación de la Escala de IR, por lo que ambas coinciden tanto en la muestra de trabajadores obtenida (n = 233; 54.5% varones; media de edad = 27.7 años; media de antigüedad laboral = 4.2 años) como en el procedimiento de recolección de los datos en organizaciones públicas

y privadas. Por esta razón, la batería de recolección descrita anteriormente incluyó, además, la versión adaptada de la Escala de IL. Con miras a analizar la equivalencia de medición entre la versión original y la versión adaptada de la escala, se efectuaron un AFE y un AFC. Nuevamente, la validez de criterio se determinó a través de la correlación con variables usualmente vinculadas con la IL. La confiabilidad del instrumento se exploró mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Los resultados de esta tercera etapa se exponen a continuación.

Resultados

En primer lugar, se llevó a cabo un AFE con rotación Oblimin, empleando el paquete SPSS 18. La prueba de esfericidad de Bartlett ($\chi^2 = 562.95$; $p < .001$) y la medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO = .78$) indicaron la pertinencia de este análisis para la matriz de datos. En consonancia con la validación original de la escala efectuada por Borg y Elizur, los resultados del AFE mostraron una estructura de dos factores que explicó el 52.89% de la varianza total, los que fueron denominados “IL afectiva” (3 ítems) e “IL cognitiva” (6 ítems). La Tabla 2 presenta la composición de la escala, los pesos factoriales de los reactivos y los coeficientes alfa de Cronbach (α).

Tabla 2. Composición y peso factorial de cada ítem de la Escala de IL

Nº	Contenido del ítem	Factor 1 IL afectiva	Factor 2 IL cognitiva
1	Me preocupa la posibilidad de ser despedido de mi trabajo	.648	
2	La posibilidad de perder mi trabajo me produce mucho estrés	.858	
3	Me sentiría estresado si tuviera que luchar por mi trabajo	.625	
4*	Creo que mi trabajo es un trabajo estable		.765
5*	Conozco claramente mis posibilidades de ascenso laboral en los próximos años		.549

6*	Pienso que voy a conservar mi trabajo por los próximos años		.784
7*	Considero que mi carrera laboral es estable		.772
8*	Pienso que conservaré mi trabajo por mucho tiempo		.791
9*	Tengo confianza que en mi trabajo se introducirán nuevas tecnologías		.652
	Coeficiente alfa de Cronbach (α)	.63	.82

* Ítems inversos

Seguidamente, el AFC calculado ratificó la estructura bifactorial obtenida, evidenciando muy buenos índices de ajuste ($\chi^2/gf = 1.63$, $p < .005$; GFI = .96; AGFI = .93; CFI = .97; TLI = .96; RMSEA = .05). La Figura 2 ilustra el modelo factorial arrojado por este análisis.

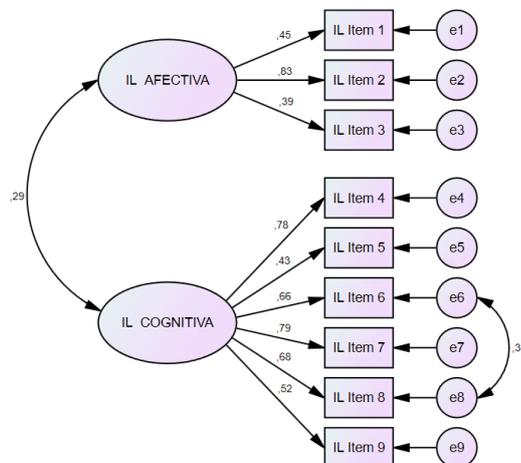


Figura 2. Modelo obtenido del AFC para la Escala de IL

Con respecto a la validez de criterio, y en línea con lo informado por investigaciones previas, ambas facetas de la IL se relacionaron negativamente con la satisfacción laboral de los trabajadores (IL afectiva: $r = -.23$, $p < .01$; IL cognitiva: $r = -.70$, $p < .001$) y positivamente con el síndrome de burnout como puntaje total (IL afectiva: $r = .20$, $p < .01$; IL cognitiva: $r = .32$, $p < .001$) y. En lo que hace a la confiabilidad del instrumento, si bien la dimensión IL cognitiva

obtuvo un índice de confiabilidad satisfactorio ($\alpha = .82$), la dimensión IL afectiva mostró un valor alfa de Cronbach cuestionable ($\alpha = .63$).

Conclusión

El presente trabajo tuvo como objetivo, por un lado, presentar el diseño y la validación de una Escala de Intenciones de Renunciar al Trabajo, y, por el otro, adaptar y validar la Escala de Inseguridad Laboral de Borg y Elizur (1992) para su empleo con trabajadores argentinos. En ambos casos, la validez de contenido, de constructo y de criterio quedaron demostradas a partir de las pruebas piloto realizadas y de los análisis factoriales efectuados (AFE y AFC). A su vez, el coeficiente alfa de Cronbach indicó una alta homogeneidad y coherencia de los ítems que integran la Escala de Renunciar al Trabajo. En cuanto a la Escala de Inseguridad Laboral, si bien la confiabilidad de la dimensión cognitiva resultó satisfactoria, el valor alfa de Cronbach observado para la dimensión afectiva fue limitado. Este hallazgo podría mejorarse mediante la adición de reactivos tendientes a lograr una mayor consistencia interna, respetando el espectro de validez de contenido del constructo. Pese a esta dificultad, tomados en conjunto, los resultados obtenidos permiten concluir que ambas escalas presentan propiedades psicométricas satisfactorias, lo que las convierte en instrumentos idóneos para emplearse en el ámbito organizacional local.

Referencias

- Borg, I. & Elizur, D. (1992). Job insecurity: Correlates, moderators and measurement. *International Journal of Manpower*, 13, 13-26.
- Campbell, N. S., Perry, S. J., Maertz, C. P., Allen, D. G. & Griffeth, R. W. (2013). All you need is... resources: The effects of justice and support on burnout and turnover. *Human Relations*, 66(6), 759-782.
- Chang, W. J. A., Wang, Y. S. & Huang, T. C. (2013). Work design-related antecedents of turnover intention: A multilevel approach. *Human Resource Management*, 52(1), 1-26.
- González Llana, F. M. (2007). *Instrumentos de evaluación psicológica*. La Habana: Editorial Ciencias Médicas.

- Heaney, C. A., Israel, B. A. & House, J. S. (1994). Chronic job insecurity among automobile workers: Effects on job satisfaction and health. *Social science & medicine*, 38(10), 1431-1437.
- Kelloway, E. K., Gottlieb, B. H. & Barham, L. (1999). The source, nature, and direction of work and family conflict: A longitudinal investigation. *Journal of Occupational Health Psychology*, 4(4), 337-346.
- Kuo, H. T., Lin, K. C. & Li, I. (2014). The mediating effects of job satisfaction on turnover intention for long-term care nurses in Taiwan. *Journal of Nursing Management*, 22(2), 225-233.
- Macdonald, S. & MacIntyre, P. (1997). The generic job satisfaction scale: Scale development and its correlates. *Employee Assistance Quarterly*, 13(2), 1-16.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual* (2da ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Neffa, J. C., Oliveri, M., Persia, J. & Trucco, P. (2010). La crisis de la relación salarial: Naturaleza y significado de la informalidad, los trabajos/empleos precarios y los no registrados. *Empleo, Desempleo & Políticas de Empleo*, 1, 1-127.
- Omar, A. (2006). Justicia organizacional, individualismo-colectivismo y estrés laboral. *Psicología y Salud*, 16(2), 207-217.
- Poon, J. M. (2012). Distributive justice, procedural justice, affective commitment, and turnover intention: A mediation-moderation framework. *Journal of Applied Social Psychology*, 42(6), 1505-1532.
- Randsley de Moura, G., Abrams, D., Retter, C., Gunnarsdottir, S. & Ando, K. (2009). Identification as an organizational anchor: How identification and job satisfaction combine to predict turnover intention. *European Journal of Social Psychology*, 39(4), 540-557.
- Salessi, S. & Omar, A. (en prensa). Satisfacción laboral genérica. Propiedades psicométricas de una escala para medirla. *Alternativas en Psicología*.
- Stiglbauer, B., Selenko, E., Batinic, B. & Jodlbauer, S. (2012). On the link between job insecurity and turnover intentions: Moderated mediation by work involvement and well-being. *Journal of Occupational Health Psychology*, 17(3), 354-364.

Tett, R. P. & Meyer, J. P. (1993). Job satisfaction, organisational commitment, turnover intention and turnover: Path analyses based on meta-analytic findings. *Personnel Psychology*, 46(2), 259-293.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EN TEORÍAS VIGENTES EN EL CAMPO DISCIPLINARIO DE LA PSICOLOGÍA.

Autores: Temporetti, Félix; Gerlero, Sandra; París, Laura; Borgobello, Ana; Corvalán, Facundo; Espinoza, Andrea; López Ocariz, Cecilia; Orzuza, Stella Maris; Umansky, Carolina; Salerno, María de los Angeles; Dezorzi, Guillermo; Botto, Matías; Sancho, Lucas; Sartori, Mariana y Mazzotta, Julia. felixtemporetti@yahoo.com.ar

Facultad de Psicología. UNR

Resumen

El artículo presenta una Investigación, en sus momentos iniciales, desarrollada en el marco de la Cátedra de Metodologías de la Investigación en Psicología de la Facultad de Psicología de Rosario (UNR). La misma tiene como objetivo principal analizar e interpretar la metodología de la investigación construida en el contexto de tres teorías consideradas relevantes en la formación actual en Psicología: la Psicología Cognitiva, la Psicología Cultural y el Psicoanálisis. La investigación da continuidad a otros estudios realizados por este equipo sobre los enfoques teóricos metodológicos desarrollados históricamente en la formación profesional de psicólogos y psicólogas en la Carrera de Psicología de la UNR. Estos estudios se organizan sobre la suposición según la cual la construcción de los problemas de investigación académico-disciplinares requieren de un sólido conocimiento de las teorías psicológicas y el planteo metodológico que cada una de las mismas conlleva. Esto resulta relevante para la formulación de problemas coherentes con instancias de contrastación y con el modo de exposición. Esta nueva investigación ayudará a revisar y reorientar la enseñanza y formación en Metodologías de la Investigación en Psicología, tarea en la cual todos los miembros del equipo se encuentran implicados.

Problema y Enfoque Metodológico

Entendemos que la Psicología, como campo científico, aparece organizada e institucionalizada en una serie de proyectos, paradigmas o programas que conforman históricamente los saberes disciplinares sosteniendo metodologías disímiles y métodos heterogéneos tanto en la producción de conocimientos como en la organización y orientación de las prácticas profesionales (Temporetti, 2006; Temporetti & Gerlero, 2010). Ello exige el análisis de la diversidad teórica y

metodológica en la Psicología en la búsqueda de comprender las variadas opciones presentes y pasadas en la producción científica de la disciplina.

Este estudio se propone sistematizar y profundizar el desarrollo de la investigación en tres teorías sustantivas de la Psicología que conforman modalidades vigentes en el quehacer de la investigación: el Psicoanálisis, la Psicología Cognitiva y la Psicología Cultural. Estableciendo un marco temporal que se inicia en el momento de la constitución de estas teorías hasta la actualidad, se rastreará el modo en que han elaborado las metodologías de la investigación

La investigación se desarrolla sobre la base de un diseño descriptivo y hermenéutico sustentado en el análisis interpretativo crítico de un corpus documental relacionado con las tres teorías indicadas. Los textos seleccionados aportan a la información que se pretende construir, en forma directa e indirecta. Se contempla el análisis de fuentes documentales sobre la producción científica de autores fundantes (históricos) de las perspectivas indicadas y de documentos (artículos científicos publicados) producidos por autores e investigadores contemporáneos (actuales). En cuanto a la selección de los documentos se toma como un criterio fundamental la relevancia y pertinencia por su valor como referente de la teoría psicológica seleccionada y donde se puede apreciar o se da cuenta de su perspectiva metodológica. Se prevé también la realización de entrevistas y/o consultas a expertos y expertas sobre la cuestión.

El procedimiento analítico interpretativo, de cada una de los proyectos, se orienta sobre por los tres pilares fundamentales desarrollados por Vigotski (1926) para el análisis de las teorías psicológicas de su época: (a) Crítica sistemática a las teorías psicológicas en el marco de sus condiciones históricas. Se consideran los escenarios geopolíticos, los contextos socio-históricos y las culturas académicas y científicas en los cuales emergieron y en las transformaciones producidas en reelaboraciones posteriores. (b) Análisis teórico-metodológico que identifica los supuestos ontológicos y epistemológicos que guiaron y guían la problematización, las hipótesis o suposiciones fundamentales, las formas de problematización, el entramado de relaciones que entraña la construcción del objeto y las instancias de validación empírica y de la exposición. (c) Los

procedimientos metodológicos específicos (métodos y técnicas) que cada teoría ha generado para la producción de conocimiento en el campo disciplinario

El análisis de la información de los documentos se realiza en función del siguiente esquema, que no implica una secuencia de pasos rígidos sino un marco de referencia para optimizar el proceso de indagación documental: (a) Descripción externa del documento: título, autor, año de publicación, tipo documental (original, revisión, artículo, conferencia, entrevista), idioma original del documento, datos de traducción (b) Análisis de contenido o interno: referencias más destacadas orientadas al esclarecimiento de la metodología de la investigación. Se seleccionan los fragmentos de las obras que ejemplifiquen con mayor pertinencia los aspectos en estudio. En una primera selección, se utilizan como fuente secundaria el siguiente corpus documental:

En relación al Psicoanálisis. Los autores identificados para el análisis de su producción escrita son S. Freud y J. Lacan. Ambos se caracterizaron por sistematizar los avances teóricos y metodológicos que fueron realizando. La selección de artículos se realiza en base a la identificación de los utilizados en los análisis previos por otros autores (Milner 1996; Azaretto et. al, 2008; Cancina, 2008). En principio, de la amplia producción de S. Freud, se analizarán los siguientes textos metapsicológicos: Proyecto de una psicología para neurólogos (1895), La interpretación de los sueños (1900) y Construcciones en el análisis (1937). Según la periodización propuesta por J.C. Milner (1996) la obra de Lacan puede comprenderse en tres momentos. El “primer clasicismo lacaniano”, que inaugura el Discurso de Roma (1953), y cuyas premisas descansan sobre postulados de la lingüística estructural. El “segundo clasicismo”, abarca los años '70, y afirma la vertiente de la formalización matemática, mientras el último período es denominado como “la deconstrucción”. Siguiendo su análisis, se seleccionan tres escritos que representan cada momento de su obra: La dirección de la cura y los principios de su poder (1958), Posición del inconsciente (1964) y El atolondraduch (1972), Joyce Síntoma (1979).

En relación a la Psicología Cognitiva. Siendo amplios los debates actuales dentro de esta perspectiva teórica metodológica se decidió recuperar la obra de autores de extenso reconocimiento. De cada uno de ellos se selecciona una de sus producciones escritas consideradas obras referentes en la perspectiva:

Fodor J. La modularidad de la mente (1983), Gardner H. La nueva ciencia de la mente (1985), Pylyshyn, Z. (1984) Computación y cognición, De Vega, M. (1984) Introducción a la Psicología Cognitiva.

En relación a la Psicología Cultural. Siendo el corpus teórico de más reciente desarrollo, y dentro de la diversidad de autores que hoy se encuentran sosteniendo esta perspectiva teórico metodológica, se decide priorizar el análisis de las obras de los dos autores identificados como los principales referentes: L. Vigotski y J. Bruner. De la obra del primero, se analizan en una primera etapa: El significado histórico de la crisis de la Psicología (1927), Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores (1931) y Pensamiento y habla (1934). Mientras que de la obra de J. Bruner, se analizan: Actos de significado (1990), Educación puerta de la cultura (1996) y La fábrica de historias. Derecho, Literatura, Vida (2002).

Importancia de la problemática y el estado actual de los conocimientos sobre el tema.

Los procesos de revisión sobre la formación profesional en psicología comienzan poco después de creadas las primeras carreras de Psicología, aunque su abordaje sistemático se inicia hacia mediados del siglo XX (Benito, 2009). Actualmente, esta discusión se da en el marco del proceso de evaluación y acreditación de las carreras de grado por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

A partir de la creación del Mercado Común del Sur (MERCOSUR), resurge el debate sobre el establecimiento de criterios comunes que permitan la integración en la formación y en el ejercicio profesional para la región. Los documentos elaborados en 1998 y 2001 con este fin, destacan tanto el desarrollo de capacidades profesionales, cuanto la consolidación de una formación que genere conocimientos sobre los procesos psicológicos básicos, las teorías y sistemas psicológicos, las perspectivas epistemológicas que las fundamentan, y la enseñanza de la investigación científica en el campo específico de la disciplina.

En el mismo sentido, es explícita la trascendencia y relevancia de la enseñanza de la metodología de la investigación en la normativa del Ministerio de Educación argentino, que rige los contenidos curriculares básicos para la

formación en Psicología (Res. 343/09 ME), y constituye un punto de partida insoslayable para interpretar el significado y discurrir sobre el alcance que se le da a la formación en investigación en las Carreras de Psicología en Argentina.

Pese a ello, un informe elaborado por la Asociación de Unidades Académicas de Psicología (AUAPsi), recuperado por García (2009), detalla significativas vacancias en la formación de las psicólogas y los psicólogos entre las que destaca la insuficiente formación en investigación, tanto en metodología de la investigación como en filosofía de las ciencias.

Estudios empíricos realizados sobre la formación en investigación de los profesionales en psicología identifican que es escasa la bibliografía incluida en los programas de las asignaturas de grado que contrasten las teorías psicológicas con investigaciones empíricas o con resultados concretos de su aplicación profesional (García, 2009). Ello implica que no se pone en tela de juicio a las teorías y se dificulta su articulación con las prácticas.

Asimismo, Klappenbach (2009) señaló que el corte profesionalizante que ha hegemonizado las Carreras de Psicología en el país ha desdibujado el lugar de la enseñanza de la metodología de la investigación, ubicándola de forma marginal dentro de los planes de estudio, teniendo una dedicación horaria inferior al 10% de la carga horaria total.

En virtud de ello puede afirmarse que la indagación de la formación en la investigación científica en la Psicología, nos ubica en un espacio de confrontación y contradicciones vinculado con la definición intrínseca al perfil profesional. Al mismo tiempo, se vincula con la tensión teórico y metodológica que atraviesa la construcción histórica del propio campo disciplinar, los debates entre la dimensión de carácter instrumental y técnico de la investigación y aquellas perspectivas que introducen reflexiones gnoseológicas y epistemológicas a la vez que, ligan la especificidad ontológica de lo psicológico en las propuestas curriculares.

Distintos proyectos, paradigmas y programas conforman históricamente la disciplina. Cada uno de los cuales ha sostenido, en la producción de conocimientos, metodologías disímiles y métodos heterogéneos. Sin embargo, sus diferencias no terminan allí, en sus desarrollos teóricos sostienen diversas

concepciones sobre la naturaleza de los fenómenos psicológicos y sobre los enfoques epistemológicos para abordar a los mismos. (Temporetti 2006)

Reflexionar acerca de la metodología de la investigación en la formación del psicólogo, tal como ha sido afirmado por este equipo en un estudio previo (UNR 1PSI235), conlleva el reconocimiento de la existencia de, al menos, dos grandes perspectivas en la misma. Cada concepción define un modo particular de desplegar una práctica de investigación y de encarar el proceso de enseñanza y aprendizaje (Vigotski 1931). La posición primera, concibe la teoría psicológica de forma dissociada de los procedimientos para generarla, y en tales circunstancias la metodología es vista de manera independiente al “corpus teórico”. Al divorciar la teoría de la metodología, se asimila esta última a la dimensión técnica e instrumental de la investigación psicológica, reduciéndola a pautas rígidamente establecidas y pasos de aplicación monocorde, independientemente del problema de indagación que se trate. En una posición distante a esta postura, existe otra que destaca que, investigar en Psicología conlleva un conjunto de decisiones y opciones teóricas, empíricas y lingüísticas que ponen en diálogo el componente teórico con la adopción de un procedimiento instrumental (Samaja 2005; Menin & Temporetti 2005, Ynoub 2007). La metodología entonces, se concibe como reflexión sobre el método, explicitación de los procedimientos, supuestos subyacentes y modos explicativos e interpretativos ofrecidos.

Trabajos previos que analizaron enfoques metodológicos en la currícula de la Facultad de Psicología desde su creación a la actualidad (UNR 1PSI235), así como la experiencia docente en la enseñanza de la metodología de la investigación en dicho ámbito, ratifican el desafío de sostener que la construcción de los problemas de investigación académico-disciplinares requieren un sólido conocimiento de las teorías psicológicas y el planteo metodológico que conllevan, para lograr la formulación de problemas coherentes con instancias de contrastación. Enseñar a investigar exige adentrarse en el análisis de la diversidad teórica en la Psicología, en particular en su contexto de descubrimiento, en la búsqueda de comprender la diversidad de opciones presentes -y pasadas- en la producción científica de la disciplina. Ello contribuye a que nos propongamos indagar y sistematizar el desarrollo de la investigación

en tres teorías sustantivas de la Psicología que, además de asentar los fundamentos de la disciplina, conforman modalidades vigentes en el quehacer de la investigación.

La problematización por el estatuto de la investigación en Psicoanálisis presenta diversos puntos de tensión y complejidad, que motivó la producción de numerosos trabajos (Pulice, Manson, Zelis 2000; Cancina 2008; Azaretto, Ros, Barreiro Aguirre 2008). Desde distintos abordajes señalan consenso en destacar la labor investigativa iniciada en los albores del siglo XX por Sigmund Freud continuada y recreada por Jacques Lacan pasado los años '50. El esfuerzo del creador del psicoanálisis se visualiza en la triple dimensión que le confiere a su concepción psicológica en tanto “procedimiento terapéutico, método de investigación y teoría o conjunto de teorías” (Freud 1922), de la cual deviene la construcción de su Metapsicología. Allí el autor entrama el nudo conceptual del psicoanálisis (Assoun, 2002) a través de la doble tarea de investigar: teorizar y presentar los resultados, hallazgos y sus conclusiones (Cancina 2008). A su vez, la obra de Lacan direcciona la posibilidad de formalización del Psicoanálisis (Azaretto, Ros, Barreiro Aguirre 2008). Un análisis que comprenda los textos metapsicológicos freudianos así como los Escritos y Seminarios de la teoría lacaniana, permitirá inferir cuales han sido las decisiones teóricas y metodológicas en el psicoanálisis así como despejar las distintas versiones dentro de las teorías y metodologías escogidas

En un contexto geopolítico diverso, en EEUU hacia el final de los '50, se hicieron cada vez más evidentes las deficiencias del paradigma conductista y se volvió necesario suponer que la mente juega un papel organizador activo en la producción de la conducta y el conocimiento. La nueva aproximación cognoscitiva pronto se orientó hacia un enfoque computacional y se convirtió en el paradigma dominante para la investigación psicológica en particular en el ámbito anglosajón (Riviére 1991; Varela 1990, Bruner, 1990). En las últimas el debate teórico y metodológico de la Psicología Cognitiva se produce en torno a tres grandes hipótesis o “paradigmas” (De Vega 1998): 1) El correspondiente a la Psicología Cognitiva clásica del programa simbólico computacional, que redujo la mente a un sistema de procesamiento de la información. 2) El conexionismo, programa de investigación que, superando la metáfora del

ordenador, se asentó firmemente en la metáfora del cerebro; aportó una nueva noción de computación como un procesamiento distribuido y paralelo. 3) Las neurociencias cognitivas que intentan reformular la investigación de los procesos cognitivos buscando sus correlatos neuronales.

Desde la segunda mitad de la década de 1980, con el desarrollo de la Psicología Cultural, ha venido ganando terreno dentro de la Psicología la tesis, ya pergeñada en los inicios del siglo XX por autores como Charles Peirce, George Mead, Sigmund Freud o Lev Vigotski, acerca de la naturaleza de lo psíquico y el lugar de lo social y la cultura en la conformación dialéctica de nuestras formas de imaginar, pensar, sentir, desear y actuar (Temporetti 2006). En la actualidad se aprecia un consenso que va en aumento según el cual los significados o los conocimientos humanos son procesos esencialmente sociales que no se ubican sólo “dentro de la piel” sino que forman parte de la cultura, de los patrones de comunicación interpersonal y de los procesos intersubjetivos. (Vigotski 1931, 1934; Bruner 1986, 1990, 1996; Shweder 1991, Gergen 1994; Baerveldt 1999). Desde esta perspectiva se han producido cambios en la investigación empírica en psicología al mismo tiempo que asistimos en la actualidad a un interesante debate relacionado tanto con los supuestos conceptuales, ontológicos y epistemológicos de la disciplina como con los fundamentos y procedimientos metodológicos. Se presenta una rica discusión sobre: 1) los pros y contra de determinados enfoques fenomenológicos, hermenéuticos, constructivistas y dialécticos; 2) acerca de cómo la propia disciplina establece las unidades de análisis a partir de la cual construye conocimiento (Vigotski 1926, Wertsch 1991, Varela, Evan y Roch, 1997); 3) La cuestión de la intencionalidad científica de las investigaciones y la dialéctica entre el comprender y el explicar (Bruner 1990); y 4) los métodos etnográficos, el análisis del discurso, conversacional o dialógica, la narratología, el paradigma inactivo (Potter 2008). Todo lo cual amerita un estudio e investigación pormenorizada.

En síntesis. Por un lado, la indagación metodológica de las Teorías Psicológicas seleccionadas permitirá comprender los problemas indagados y sus bases epistemológicas y filosóficas, las conjeturas propuestas y la construcción metódica, el conjunto de relaciones que circunscribe a los conceptos y sus

dimensiones ontológicas, en el marco de los contextos de descubrimientos que condicionaron su producción. Por el otro, arrojará entendimiento a las dificultades encontradas en los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la metodología de la investigación en psicología evidenciadas cuando se aborda la articulación entre los procedimientos metodológicos y teóricos conceptuales y redundará en la producción de materiales de cátedra como un insumo para la formación docente y para los y las estudiantes.

Referencias

- Assoun, LP. (2002) *La metapsicología*. Editorial Siglo XXI.
- Azaretto C, Ros C, Barreiro Aguirre C (2008) Hacia una lectura metodológica de textos de Freud y Lacan. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad Psicología, UBA.
- Baerveldt, C. (1999). La Psicología Cultural como el estudio del significado. *Psicología Cultural*, 3 (1).
- Benito, E. (2009) La formación en Psicología: revisión y perspectivas. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 1 (2).
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Editorial Gedisa, 2004.
- Bruner, J. (1990). *Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza Editorial, 1991.
- Bruner, J. (1996). *Educación, puerta de la cultura*. Visor.
- Bruner, J. (2002) *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Cancina P (2008) *La investigación en psicoanálisis*. Homo Sapiens Ediciones.
- De Vega M (1998) La psicología cognitiva: ensayo sobre un paradigma en transformación. *Anuario de Psicología*, 29 (2).
- Freud S (1985) Proyecto de una psicología para neurólogos. *Obras completas*, Amorrortu ediciones. 1976. Vol. I.
- Freud S (1900) La interpretación de los sueños. *Obras completas*, Amorrortu ediciones. 1976. Vol. V.
- Freud S (1937) Construcciones en el análisis. *Obras completas*, Amorrortu ediciones. 1976. Vol. XXIII.
- Fodor J. (1983) *La modularidad de la mente*. Morata, 1986.

- Pylyshyn, Z. (1984) *Computación y cognición*. Debate, 1988.
- García J. (2009) Breve historia de la psicología en Paraguay. *Psicología para América Latina*, 17.
- Gardner H. (1985) *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Paidós, 1988.
- Gergen KJ. (1994) *Realidades y relaciones. Aproximación a la construcción social*. Paidós. 1996.
- Klappenbach H. (2009) Características de la enseñanza de la psicología en Argentina que obstaculizan la promoción de la investigación por parte de estudiantes y jóvenes graduados de psicología. *Diálogos*, 1(1).
- Lacan, J. (1958) La dirección de la cura y los principios de su poder. *Escritos 2, Siglo XXI*, 1984.
- Lacan, J. (1964) Posición del inconsciente. *Escritos 2, Siglo XXI*, 1987.
- Lacan, J. (1972) El atolondradicho. *Escansión*, nº 1, Paidós, 1984.
- Lacan, J. (1979). Joyce el síntoma II. Uno por Uno, *Revista Mundial de Psicoanálisis* (edición latinoamericana), nº 45, 1997.
- Menin, O. y Temporetti, F. (2005) *Reflexiones acerca de la escritura científica*. Homo Sapiens.
- Milner JC. (1996) *La obra clara. Lacan, la ciencia, la filosofía*. Manantial.
- Ministerio de Educación de la República Argentina (2009). Resolución 343/2009.
- Potter J. (2008) Hacer que la Psicología se relevante. *Discurso & Sociedad*, 2 (1)
- Pulice, Manson, Zelis (2000) *Investigación ◇ Psicoanálisis*. Letra Viva Editorial.
- Rivière A. (1991) Orígenes históricos de la psicología cognitiva: paradigma simbólico y procesamiento de la información. *Anuario de Psicología* 51.
- Samaja J. (2005) *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Edición Ampliada. Eudeba.
- Shweder R. (1991) *Thinking through cultures*. Harvard University Press.
- Temporetti, F. (2006) Metodología de la Investigación Psicológica. Material de Estudio 1. Cátedra de Metodología de la Investigación Psicológica II. Facultad de Psicología UNR.
- Temporetti, F & Gerlero, S (2010) Supuestos básicos en una propuesta para la enseñanza de la Metodología de la Investigación Psicológica. Facultad Psicología UNR.

- Temporetti, F. (2006) El retorno del hijo prodigioso. En: Vigotsky, L. Pensamiento y habla. Introducción. Ediciones Colihue.
- Universidad Nacional de Rosario. Secretaría de Ciencia y Tecnología, Facultad de Psicología Proyecto PSI235: "La enseñanza de la metodología de la investigación psicológica en la formación profesional. Estudio desde el inicio de la carrera de psicología a la actualidad. Universidad Nacional de Rosario (Argentina)". 2011-2014.
- Varela F. (1990) *Conocer*. Gedisa Editor.
- Varela F. Evan T. Roch E. (1997) *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Gedisa Editor.
- Vigotski L. (1926) El significado histórico de la crisis de la psicología. *Obras escogidas*. Tomo I. Madrid MEC / Visor. 1991.
- Vigotski L. (1931) Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. *Obras escogidas*. Tomo I. Madrid Visor. 1995.
- Vigotski L. (1934) Pensamiento y habla. Buenos Aires. Ediciones Colihue, 2006
- Wertsch J. (1991) *Voces de la mente. Una aproximación sociocultural a la acción mediada*. Visor, 1993.
- Ynoub R. (2007) *El proyecto y la metodología de la investigación*. Cengage Learning.

ESCRITURA Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN PROCESOS DE ELABORACIÓN DE TESIS. REFLEXIONES SOBRE ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS Y METODOLÓGICOS VINCULADOS AL PRIMER AÑO DE TRABAJO DE UN EQUIPO DE INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA.

Autores: Benedetti, María Gracia; Homar, Amalia; Ríos, Javier; Ramírez, Rosana; Ramírez, Francisco; Harris, Nimsi y Rígoli, Analía.

mgbenedetti@qigared.com

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Entre Ríos.

1- El interés que nos mueve a investigar y de dónde partimos.

Nuestro interés como equipo de investigación, surge de reflexiones sobre el trabajo de docencia en Seminarios de Tesis I y II y en el Departamento de Tesis de la Licenciatura en Psicología de la FHAYCS de la UADER. El contacto con estudiantes que transitan el tramo final de su formación y con tesistas preocupados en la gestión de sus tesis, nos provoca a revisar estrategias y dispositivos de acompañamiento. Conocemos que el proceso de elaboración de las tesis, pone en juego diferentes posiciones subjetivas en los tesistas convocados institucionalmente a investigar, a inscribir una palabra respecto de un problema de estudio y a desplegar un proceso de conocimiento en el marco de su disciplina. La tesis, acontecimiento y antecedente inmediato de la vida profesional, habilita un momento de transición donde el estudiante deja de ser tal para convertirse en tesista, condición sine qua non para pasar a ser Licenciado en Psicología. Nos interesa develar marcas subjetivas, estrategias de afrontamiento, mecanismos, modos singulares, formas y condiciones que se despliegan en este proceso. Buscamos conocer aspectos de la trama institucional donde se inscribe la escritura, recorriendo en los 15 años de historia de nuestra universidad y la carrera, rastros de su historia de vida y de la situación académica de los mismos, aspectos que aún no han sido tomados en investigaciones previas.

2- La investigación cualitativa como opción epistemológica y metodológica

Dada la naturaleza de nuestro problema de investigación, definimos trabajar con la estrategia metodológica cualitativa, que nos posibilita recuperar la perspectiva de tesistas y graduados, significados, experiencias, prácticas y

discursos respecto de la práctica de escritura/ producción de conocimiento en el proceso de elaboración de las tesis. El propósito de la contextualización institucional de estos procesos de escritura en la Licenciatura y en la universidad, nos convocan en el mismo camino. El diseño que presentamos nos habilita a realizar un proceso reflexivo en las distintas etapas del proceso de investigación. Involucra idas y vueltas entre los diferentes componentes del mismo. La recolección y el análisis de datos, la construcción de categorías teóricas, la ampliación o modificación de la teoría, la revisión de las preguntas, “la identificación o eliminación de las amenazas de validez, usualmente están siguiendo todos, ... simultáneamente, cada uno la influencia de todos los otros” (Maxwell 1996:2) Investigar desde esta perspectiva nos instala en una lógica compleja, a la que Achilli (2000) define como un “proceso dialéctico” (p.39) en el que no se disocian las concepciones teóricas y empíricas. El proceso de construcción de la investigación se da en espiral, como movimiento de retroalimentación entre búsqueda de información y análisis. El propósito es comprender a tesis y graduados dentro de su marco de referencia, en el escenario donde ocurren los hechos y desde una perspectiva holística. Consideramos importante marcar la rigurosidad con que tenemos que encarar los procesos de validación del conocimiento que produzcamos, así como la identificación de nuestros propios obstáculos epistemológicos a lo largo de la investigación, por el involucramiento que tenemos tanto como docentes de la carrera y como integrantes del Departamento de Tesis.

El diseño de investigación que presentamos es fundamentalmente cualitativo, ahora bien, para ubicar en el escenario de nuestra investigación – Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales y de la carrera, Licenciatura en Psicología- , la situación académica de tesis y graduados hemos definido realizar un estudio estadístico. Denzin y Lincoln (1994) plantean que la investigación cualitativa es un campo de indagación por derecho propio que entrecruza disciplinas, campos y problemáticas. Permite estudiar las cosas en su situación natural, tratando de entender o interpretar los fenómenos en términos de los significados que la gente les otorga. Incluye recolección y uso de variedad de materiales empíricos como estudios de caso, experiencia personal, introspección, historias de vida, entrevistas, textos de observación, históricos, de

interacción y visuales, que describen las rutinas, los momentos problemáticos y los significados en la vida de los individuos. Irene Vasilachis (2006) refiere que la investigación cualitativa se interesa, por la forma en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y por los procesos; por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, significados, su experiencia, por su conocimiento, por sus relatos. La misma es a la vez interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva. Emplea métodos de análisis y de explicación flexibles y sensibles al contexto social en el que los datos son producidos. Busca descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas empíricamente, y es su relación con la teoría, lo que la hace relevante. Intenta comprender, hacer el caso individual significativo en el contexto de la teoría, y busca proveer nuevas perspectivas sobre lo que se conoce, describe, explica, elucida, construye y descubre.

2.1- Tres principios de la epistemología cualitativa

La epistemología cualitativa se apoya en tres principios citados por González Rey (2000), que tienen importantes consecuencias metodológicas y que atraviesan el recorrido de este proceso de investigación.

a-El conocimiento, una producción constructiva-interpretativa. El conocimiento no es suma de hechos definidos por constataciones inmediatas del momento empírico. Su carácter interpretativo es generado por la necesidad de dar sentido a expresiones del sujeto estudiado, cuya significación para el problema de estudio es sólo indirecta e implícita. “La interpretación es un proceso en el que el investigador integra, reconstruye y presenta en construcciones interpretativas diversos indicadores obtenidos durante la investigación” González Rey (2000, p.21) No está referida a ninguna categoría universal e invariable del marco teórico asumido, es un proceso que se realiza a través de la unicidad y complejidad del sujeto estudiado.

b- Carácter interactivo del proceso de producción del conocimiento. Las relaciones de los investigadores entre sí y con los sujetos de la investigación, son requisito para el desarrollo de las investigaciones en ciencias humanas. Lo interactivo es una dimensión esencial del proceso de producción de conocimientos para el estudio de los fenómenos humanos, asignando un valor a lo imprevisto e inesperado. La intersubjetividad que se entrama en el espacio de

la entrevista, no es la suma de dos subjetividades, la del investigador/a y la del entrevistado/a, como la suma de semejantes, ni deriva de la suma de mundos individuales, sino que tiene otra lógica y otra ética, y sobre todo es sociohistórica. (Pereyra, 2006).

c- Significación de la singularidad en la producción del conocimiento. La singularidad fue históricamente desconsiderada como fuente de conocimiento científico, pero en la investigación de la subjetividad reviste importante significación cualitativa, que la distingue del concepto de individualidad. La singularidad se constituye como realidad diferenciada en la historia de la constitución subjetiva del individuo. Trabajar con el sujeto como singularidad, implica para González Rey (2000) identificarlo con una forma única y diferenciada de constitución subjetiva, lo que marca una diferencia esencial con la investigación experimental conductista, que trabaja con individuos a partir de la premisa de que no existen entre ellos diferencias que influyan sobre el comportamiento estudiado.

3- Investigar la historia reciente de la institución en la que se trabaja.

De las razones.

Ana María Fernández (2008) reflexiona acerca del sentido de producir conocimiento en la universidad pública y sobre lo público desde un pensamiento que se interroga sobre lo producido desde un lugar crítico. Este desafío nos interpeló a partir de asumir la doble complejidad de investigar sobre un aspecto del objeto de estudio, la historia reciente de nuestra universidad pública y de nuestra carrera, situación en la que nos encontramos implicados como sujetos que pretendemos producir conocimiento crítico. Consideramos que nuestra universidad y la Licenciatura en Psicología – escenario y contexto de los procesos de escritura de las tesis de nuestros sujetos de estudio-, ha sido construida y para conocerla es importante conocer su historicidad, dinámica y mecanismos de ese proceso de construcción. En el trabajo de campo elegimos transitar ese proceso de conocimiento, a partir de relevar relatos de protagonistas de esas historias, sujetos que pertenecen a diferentes sectores profesionales, sindicales y políticos, cada uno profundamente comprometidos e implicados en dicha construcción. Los relatos, remiten a historias personales y a trayectorias profesionales e institucionales en las que fue posible advertir las

tensiones de la historia institucional, social y política. Para la reconstrucción histórica tomamos como referencia dos argumentos centrales de Franco Ferrarotti (2007). El primero es que el hombre no es un dato sino un proceso, el cual actúa en forma creativa en su mundo cotidiano, lo social implica una historicidad. El segundo es el de la necesaria vinculación entre texto (historias de vida) y contexto. “Las historias de vida tienen, [...] la capacidad de expresar y formular lo vivido cotidiano de las estructuras sociales, formales e informales, de ahí su aporte fundamental a la investigación social” (Ferrarotti F: 2007, p.15) La posibilidad de ir más allá de las historias de vida singulares y poder articular en ellas, la lectura del contexto institucional, político y social en las entrevistas nos convocó y tensionó el proceso analítico que iniciamos y que aún no consideramos finalizado. Por eso es que preferimos escribir en registro de fragmentos y escenas de esta totalidad diversa y polifónica de la que pudimos conocer y escuchar sólo algunas voces.

4- Momentos significativos del proceso metodológico. Rediseño y reconstrucción del trabajo de campo realizado.

Comenzar a estudiar la “Producción de conocimiento y acto de escritura en procesos de elaboración de tesis. Un estudio en tesis y graduados de la Licenciatura en Psicología. FHaYCS. UADER. Período 2007 – 2013” implicó para el grupo retornar al diseño presentado y volver a pensar las estrategias de abordaje para el primer año de trabajo. Definiciones que estuvieron atravesadas por la multiplicidad de intereses y expectativas que habitaban a los integrantes del equipo respecto del problema de estudio. La primera definición fue un reordenamiento del plan de trabajo en el que los objetivos referidos a - Identificar el contexto socio- histórico- político e institucional de la carrera Licenciatura en Psicología. FHaYCS- UADER y - Describir y caracterizar la situación académica de la población de tesis y graduados de la Licenciatura de Psicología de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, asumieran durante el año 2014 un lugar prioritario. El trabajo sobre historia y contexto de la carrera y la universidad nos llevó a ubicar informantes, idear, programar, tomar y analizar documentos y entrevistas. Para la descripción de los sujetos del estudio nos ocupamos del relevamiento de información estadística y la confección de una base de datos sobre la situación

académica de la población de estudiantes, tesis y graduados. Se recuperan aquí, centrados en los objetivos, los distintos momentos y la multiplicidad de tareas de modo no secuencial, en el intento de dar cuenta del complejo y dialéctico proceso de producción de este tramo del proyecto de investigación.

4.1- Contextualización socio- histórico- político- institucional de la carrera de psicología, la FHAYCS y la UADER

-Conformación de un listado de docentes a ser entrevistados, protagonistas de la constitución de la UADER y del Licenciatura en Psicología y buscando asegurar criterios teóricos, metodológicos y de oportunidad (accesibilidad geográfica).

- Contacto con informantes: “porteros” (Taylor y Bogdan, 1990), que facilitaron el encuentro y permitieron ingresar al mundo académico de docentes menos conocidos por el equipo. Contactos personales donde se convocó a colegas conocido/as para colaborar con la investigación.

- Encuentro con los y las informantes. Realización de las entrevistas: Tal como plantea Pereyra (2006), durante la entrevista escuchamos y reflexionamos, nos emocionamos y sufrimos, nos reímos y gozamos, o algo de todo esto. Los encuentros fueron diferentes, desafiantes, ricos, cada uno en su singularidad. Se trabajó la doble reflexividad de la que habla Guber (2004).

- Desgrabación de entrevistas: El segundo momento de escucha y análisis. El trabajo con registros permitió atender a los tonos del relato, ir y volver sobre algunas palabras para precisar énfasis, metáforas dichas, datos puestos a disposición.

- Reconstrucción de los relatos: Registro escrito de cada entrevista, se revisó el crudo y se fueron corrigiendo errores de tipeo. Se trabajó con los informantes en el consentimiento informado de sus dichos por lo que se utilizan en el informe sus nombres reales. Se inició la escritura sobre cada entrevista, Memos o Documentos Sirvent (2000), Análisis longitudinal (Díaz R. y Badano M. 2003) y Descripción analítica (Rockwell, 1987)

- Lectura y análisis bibliográfico: A partir del encuentro con los relatos, surge el problema de pensar que no se encuentra nada para decir, el análisis aún no fluye, es un trabajo de lectura y relectura de los registros (Rockwell, 1987) y anotación de impresiones y temas en los mismos. Se relevaron materiales

teóricos respecto del análisis de relatos e historias de vida, investigación biográfica.

- Identificación de Frases significativas y nudos temáticos y Confección de documentos a partir de entrevistas: Se confeccionaron de cada entrevista y de cada docente entrevistado/a, síntesis longitudinales, tematizadas, respecto de la información presentada, la posición subjetiva adoptada en la entrevista, los temas abordados, valoraciones, interacción con los otros.

-La comparación constante y la búsqueda de singularidades y regularidades fueron atravesando el proceso de construcción del análisis y el camino de elaboración de la presentación de los resultados del trabajo de tesis.

- Primeras interpretaciones y escrituras provisionarias camino a las definitivas. Aparecen los primeros nudos de lo que va a constituir el argumento central del análisis los que se revisaron y tensionaron con las hipótesis que habían sido formuladas previamente. Se volvió una y otra vez sobre los relatos, datos empíricos, para profundizar la lectura, la reflexión, la interpretación posible, siempre en términos conjeturales. Considerar las voces del relato implicó reflexionar sobre la mirada de los investigadores aquí, como narradores, sobre la perspectiva desde la cual se presentarían los acontecimientos y sobre el modo en que irían apareciendo las voces de los sujetos en el texto, las decisiones de qué fragmentos elegir para transcribir.

4.2 - Descripción de la situación académica de la población de tesistas y graduados de la Licenciatura de Psicología de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos

Si bien la estrategia metodológica de nuestra investigación es cualitativa, para ubicar en el escenario de la Facultad y de la carrera, la situación académica de tesistas y graduados se definió realizar un estudio estadístico. La información recogida sobre la situación académica de estudiantes, tesistas y graduados - agentes del campo universitario en el sentido de Pierre Bordieu- nos posibilita la triangulación de los resultados obtenidos. Triangulación como posibilidad de *combinación de múltiples prácticas metodológicas, materiales empíricos, perspectivas, y observadores en un mismo estudio... como una estrategia que agrega rigor, amplitud, complejidad, riqueza y profundidad a cualquier*

investigación (Flick, 2002, p. 229). Los datos cuantitativos nos habilitan a ponderar el peso de determinadas variables respecto de la situación académica de los sujetos. El análisis documental de las tesis y entrevistas en profundidad nos permiten el encuentro con los informantes para comprender “sus, experiencias ,, tal como las expresan con las propias palabras” (Taylor y Bogdan, (1987, p.101); en el tránsito de elaboración de sus tesinas como también con directores y/o evaluadores que tuvieron oportunidad de acompañar ese proceso. Nos convoca profundizar en la interpretación de los procesos de construcción de conocimiento de los sujetos de nuestra investigación. El trabajo cuantitativo nos posibilita sistematizar datos respecto de “tesistas y graduados” de la Licenciatura en Psicología, correspondientes al período 2007 -2013” y ubicarlos en el colectivo de los estudiantes de la carrera y la Facultad.

La lógica que atraviesa este relevamiento, está sostenida en un proceso lineal de relación teoría – empiria, (Sirvent, 1996), focalizándose en la construcción de datos estadísticos y su análisis univariado, bivariado y multivariado, con el propósito de alcanzar mayores niveles de precisión respecto a la descripción de la población objeto de estudio. Para ordenar los datos estadísticos nos fuimos planteando diferentes preguntas metodológicas sobre las variables definidas.

5- El desafío de constituir-nos como equipo de investigación

Investigar sobre escritura de tesis de Licenciatura en Psicología, habilita diferentes articulaciones de los campos que intervienen el objeto de estudio, la pedagogía de la investigación, la investigación cualitativa, el psicoanálisis, la lingüística. El diálogo interdisciplinario se convierte aquí en un requisito y una necesidad epistemológica. Hemos conformado un equipo de ocho integrantes cruzado por formaciones, prácticas, trayectorias, pertenencias disciplinares y generacionales diversas, que capitalizamos como riqueza. La compleja polifonía de estas voces nos incita al ejercicio de la reflexividad sobre el problema y los sujetos del estudio, sobre la práctica de investigación y nuestra implicancia en él, sobre la epistemología y la metodología de la investigación que asumimos.

La tarea de dirigir, dirigirnos, ha significado una experiencia novedosa y desafiante. El trabajo de formar integrantes y becarios y el derecho de formarse

en investigación junto a la necesidad de ingresar al sistema de categorizaciones, forman parte del proceso.

La construcción del oficio requiere tanto de aspectos formativos como colaborativos. Los estudios de posgrado y la participación continua en congresos y jornadas constituyen esta construcción como así también la posibilidad de compartir, confrontar con otros investigadores y referentes del campo.

Se incorporaron en la mitad del primer año, 3 becarios del Programa CIN, con quienes hemos trabajado en sus planes de beca, y acompañado el camino de constituirse en integrantes autónomos de un proyecto con el que se vinculan desde diferentes líneas teóricas y metodológicas. Esta figura nos interpela en la formación en investigación como derecho en la universidad pública. Nos enriquece con los aportes, interrogantes y desafíos que la práctica genera y que redundan en el fortalecimiento del propio equipo.

En la dinámica de trabajo se ha propiciado la integración y diferenciación de roles. La organización de tareas y la gestión del proyecto sigue siendo una actividad que requiere de ajustes y renovación de compromisos, ya que permanentemente se enfrentan las voluntades y las limitaciones, los tiempos necesarios y los disponibles, en un contexto de docentes con altas dedicaciones y agendas laborales complejas. Se ha priorizado el debate y la necesidad de consensos y acuerdos operativos para la continuidad de las acciones comprometidas. El buen clima de trabajo ha sido posibilitador de relaciones y producciones que avanzan en el camino de construir conocimiento de manera colectiva.

Los tiempos institucionales referidos a calendarios, pedidos de informes, agendas de entrega de informes y rendiciones, muchas veces se enfrentan con los tiempos de la investigación. ¿Cómo presupuestar el tiempo que lleva a un grupo constituirse como tal, diseñar un proyecto, llevarlo adelante? El desafío de resistir los formularios, los procesos de evaluación y el tiempo de gestionar la investigación.

En síntesis, a un año de trabajo compartido, nuestro equipo se ha fortalecido. Hemos logrado profundizar la formación en investigación, en lecturas, horas de trabajo de campo, reflexión y análisis de datos, y nos hemos constituido en un sólido grupo humano y profesional que con sus tiempos,

diferencias y continuidades, comienza a tomar su palabra en el campo disciplinar.

Referencias

- Achilli, E. (2005) Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio. Rosario: Laborde Editores.
- Denzin y Lincoln (1994) Introduction: Entering the Field of Qualitative Research”en Denzin, N. K., Lincoln (eds.) Handbook of Qualitative Research. California: Sage. Traducción: Mario E. Perrone.
- Díaz,R. y Badano, M. (2000) Análisis de la entrevista. Frases significativas (Material de Apoyo a Tesis Maestría en Trabajo Social UNER) Disponible:
http://www.fts.uner.edu.ar/catedras03/tfoi/mat_catedra/analisis_entrevistas_fras_es_significativas.pdf
- Fernández A. M (2008) Las dimensiones políticas de la investigación en Psicología. XII Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología. UBA
- Ferrarotti F. (2007) Las historias de vida como método. Convergencia. Revista de Ciencias Sociales. Número 44. México. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. UAEM.
- Flick, U. (2004) Introducción a la investigación cualitativa. España. Editorial Morata.
- González Rey, F. L. (2000) Investigación cualitativa en Psicología. Rumbos y Desafíos. México. Thompson Editores.
- Guber, R. (2004) El salvaje metropolitano. Buenos Aires. Paidós.
- Maxwell, J. A.; Qualitative Research Design. An Interactive Approach. Thousand Oaks, California: Sage Publicatios, 1996. Páginas (1. A Model for Qualitative Research Design) Traducción de María Luisa Graffigna.
- Pereyra N. (2006) La Entrevista, una construcción subjetiva. Curso de Profundización Intervención Profesional- Paraná, Entre Ríos. Facultad de Trabajo Social / COASER.
- Rockwell, E. (1987) Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985). En: Rockwell y Ezpeleta (coordinadoras), Ruth Mercado, Citlali Aguilar, Etelvina Sandoval “Para observar la escuela, caminos y nociones” Informe final del Proyecto La práctica docente y sus contextos institucional y social. México, DIE

- Sirvent M.T. (1996) El proceso de investigación y las dimensiones de la metodología y la construcción del dato científico. - Ficha de cátedra I .Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Buenos Aires.
- Sirvent M. T.y Monteverde, A. (2000) Ficha: Métodos cualitativos. Método comparativo constante. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- Taylor y Bogdan (1990) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Vasilachis de Gialdino, I.Coord. (2006) Estrategias de Investigación Cualitativa. Gedisa Editorial. Barcelona, España.

LA UNIDAD DE LOS HECHOS, LA MULTIPLICIDAD DE LOS CONCEPTOS EMOCIÓN / MOTIVACIÓN

Autores: Frenquelli, Roberto C y Peirano, Laura
artepsicohispamerica@gmail.com

Facultad de Psicología – UNR.

La Psicología es una *ciencia fáctica*, se ocupa de hechos. Como tal, verifica hipótesis que en su mayoría son provisionales. Que siempre tienen un anclaje a la realidad que se vive o se ha vivido. Las *ciencias formales*, en cambio, se ocupan de cuestiones abstractas, de inventar entes formales y establecer sus relaciones, Inventan, crean el objeto. Nunca entran con conflicto con la realidad, porque hay distintas interpretaciones de los objetos formales. Se satisfacen con la lógica.

Esto no significa que la Psicología, como cualquier otra ciencia fáctica, no efectúe abstracciones, como tampoco que las formales impliquen una carencia de ligazón con procesos reales.

Cuando me meto en estas profundidades, excesivas para mis conocimientos, pienso siempre en aquella expresión de Bateson: *“es mala historia natural esperar que los procesos mentales y los hábitos de comunicación de los mamíferos se adecuen al ideal del lógico”*. Volveré sobre estas cuestiones. Dejo esta cita pues simpatizo mucho con ella, me ha servido bastante. No solamente en el plano teórico. También en lo personal, en tanto si siguiera absolutamente la lógica tal vez debería detener muchas de mis acciones.

Veamos. Un hecho es todo aquello comprobable por la percepción, por los sentidos. Ferrater Mora dice que *“los hechos son los hechos”*, que otra cosa muy distinta puede ser nuestra idea de los hechos. Podemos clasificarlos en hechos naturales, en hechos históricos.

De cualquier manera, los hechos son llevados al nivel de los conceptos.

“El concepto es una denominación común, aplicable a un número indefinido de hechos semejantes, sucesivos o coexistentes. En realidad no existen dos hechos idénticos. En un bosque no hay dos hojas iguales; sin embargo las designamos con el mismo nombre. Esto es posible porque abstraemos de un grupo de hechos uno o más atributos comunes: un

mamífero, un ave y un pez son seres bien distintos, pero el concepto vertebrados los abarca a todos”

La cita es del gran filósofo argentino Alejandro Korn, en su recomendable texto “Sistema Filosófico”, publicado por Editorial Nova, Buenos Aires.

La operación conceptual supone invariablemente una abstracción. Una abstracción, “abstrae”, quita una parte de un conjunto, aislándola, separándola. En esa operación se van perdiendo otros atributos reales hasta que por fin resta uno solo, el más amplio pero también más pobre. Decimos caballo, equino, cuadrúpedo, mamífero, vertebrado, animal, organismo, vida, existencia, ser... “Ser” es el último concepto posible; más allá está la nada. Este es un ejemplo del maestro que recién he citado. “Ser” es el concepto más amplio, tal como dijimos, pero también el más desposeído. En la operación de abstracción hemos ido renunciando a diversas propiedades. Para quedarnos con una sola.

El concepto implica una separación, una disyunción mental. “Ser” se opone a “no ser”, viviente a no viviente. Korn ha dicho no sin acierto: *“nuestra mente está condenada a parir mellizos”*. Esto hace que después nos imaginemos una división real, cierta. Por eso siempre repetimos siempre: *el dualismo es un modo de conocer, no de ser*. No hay tales “esencias”, tal ontología. La naturaleza empírica del hombre es una y compleja. Cuando abstraemos el concepto de mente por una parte, de cuerpo por la otra, terminamos por creer que se trata de dos cosas distintas. Pensamos en dos esencias distintas. Olvidamos que son meras abstracciones. Y es allí donde surgen muchos problemas en lo que nos ocupa. Que no es otra cosa aquí que la Psicología.

No está demás decir que el concepto viene casi siempre ligado a la palabra. Tal vez se pueda hablar de conceptualizaciones no ligadas a la palabra, pienso en este momento en lo que llamamos “Conciencia Concreta”, en oposición a la “Conciencia Abstracta”. El primer concepto supone una conceptualización pre verbal, donde por ejemplo, el infante logra discriminar en un cierto contexto aquello que resulte seguro de lo inseguro. Pensemos en la sonrisa, en el ser mecido suavemente en los brazos de la figura que provee cuidados. Hay allí, sin dudas, una conceptualización concreta, ligada a la imagen, anterior a la palabra. Pero para nuestra pregunta, esta que estoy tratando de abordar con este rodeo

tal vez extenso, nos basta con pensar en el concepto según su definición clásica, como ligado a la palabra.

Si la Psicología se ocupa de hechos conviene entrar de la mano de esta advertencia. Muchas veces se suele discutir sobre “instinto”, “pulsión”, “motivación”, “necesidad”, “emoción”, “afecto” y tantas otras cuestiones como si fueran cosas en sí mismas. Es cuando se torna muy complicado y enojoso seguir alguna ruta de indagación que pretenda salir de un circuito cerrado de pensar. En otros términos, un pensar que es casi un no pensar. Esto suele sucederles cuando ingresan a esta materia.

Voy a partir de una observación elemental, de una experiencia elemental. Vamos caminando por una calle oscura, de este barrio o de cualquier otro, cerca de medianoche. Las hojas del otoño crujen ante nuestro acelerado paso. Vamos mirando de reojo hacia atrás oteando algún taxi “salvador” que nos ponga lo más rápido posible cerca de nuestra casa. Nos esperan una cena caliente, nuestros afectos. Los apuntes empiezan a pesar. Pasamos a otro bolsillo nuestra tarjeta de crédito, esa que erróneamente hemos traído hasta la Facultad..., “para qué venir a La Siberia con la extensión de una tarjeta?!” De repente se nos viene encima una horrible sombra, simultáneamente con un ruido intenso. Nuestra respiración se acelera, sentimos palpitaciones, nuestra piel palidece, las manos se mojan un tanto de transpiración. Diríamos después “pensé que era boleta, que se venía encima el motochorro”, “se me helaron las piernas”. En ese preciso momento pegamos un salto hacia atrás, tambaleamos. Es cuando notamos que la sombra y el ruido eran debidos a la caída de unas ramas secas desde un viejo plátano, unos metros más adelante. “Un susto, nada más”..., diremos con cierto humor. Sobrevendrá la temperatura normal de la piel, cesará la taquicardia y la polipnea, nuestro paso se torna moderado. Llegamos a casa, nos encontramos con nuestra pareja. Contamos la experiencia mientras frotamos nuestras manos sobre la estufa. Ya está lista la comida, con su olorcito cautivante, humeante y sabrosa. Una caricia hogareña, un chistecito gentil. Nuestra piel se pone rozagante, lo notamos en los pómulos. Nuestros músculos se relajan paulatinamente. Sentimos algo de sueñito, nos vamos dejando caer suavemente en la nohecita.

Hemos descrito dos experiencias diferentes. Una, la angustia; otra, el miedo. Después la templanza placentera, la alegría. Lo hemos hecho siguiendo sus manifestaciones en nuestro cuerpo. La Emoción, de esto se trata ahora, implica el reconocimiento de la experiencia corporal, de la descarga del sistema nervioso vegetativo sobre el cuerpo. En este caso en un cierto contexto exterior, a la que accedemos por nuestros sentidos.

El Afecto, si queremos usar un sinónimo de Emoción, implica necesariamente lo sensorial. Lo que ha sido *sentido*. Ese cúmulo de sensaciones a las que estamos permanente expuestos. Que atraviesa la banda irisada de nuestro Sistema Límbico. Ese sitio intermedio de nuestro Sistema Nervioso, por eso *“límbico”*. Allí la experiencia adquiere cierta cualidad, cierto “color”, según los vaivenes de nuestra permanente necesidad de equilibrio. “Esto va bien...”, “esto no va bien”. La experiencia sensorial ordenada según aquello que cumple con los preceptos de la *Homeostasis*, de nuestro ansiado equilibrio vital. De donde surgen los polos del Placer – Displacer. El Placer, podríamos llamar el “Principio del Placer” es aquel que implica la conservación de nuestro equilibrio, de nuestras tensiones.

Es cierto que la Emoción se manifiesta en los niveles mentales, donde hay una traducción a palabras. Una operación que no siempre es tan clara y precisa. Pero, sin dudas, generalmente decimos “tuve miedo, eso es el miedo”, “esto es la alegría, el placer”. Sin embargo, el concomitante corporal es fundamental.

Por eso decimos que las emociones son las primeras formas de comunicación que tenemos los humanos, lo mismo que los animales que podemos considerar nuestros parientes cercanos. En otros términos, las emociones son la primera forma de lenguaje. Con nuestra sonrisa, con nuestro rubor, con el llanto, con el grito, con el temblor le decimos a otra persona qué esperamos de ella.

Conceptualmente se separa Representación de Afecto. Sin embargo constituyen una unidad. Como dice Ricardo Avenburg en “Acerca de los afectos”:

“Si bien con el fin de un análisis conceptual diferenciamos las representaciones de los afectos, ambos constituyen una unidad: si expreso algo (en este caso un afecto) lo hago para alguien, en función de algo y con miras a ejercer una acción en el mundo, del que yo tengo representaciones,

con la finalidad de satisfacer lo que en este momento necesito o creo
necesitar...”

La emergencia de las Emociones, término que uso indistintamente de Afecto, implican una ganancia evolutiva en tanto los seres vivos dotados de esta propiedad pueden alcanzar desempeños con mejor eficacia en el incesante intercambio vincular que supone la vida.

En 1915, Freud dice en “Lo inconciente”:

“La afectividad se exterioriza esencialmente en una descarga motriz (secretoria, vasomotriz) que provoca una alteración (interna) del cuerpo propio sin relación con el mundo exterior; la motilidad, en acciones destinadas a la alteración del mundo exterior”

La descarga motriz ligada a la “alteración interna” es aquella tramitada por el Sistema Nervioso Autónomo. En cambio, cuando se refiere a “motilidad” se debe suponer la tramitación de los haces motores corticoespinales (también llamados piramidales). Freud, influido por la Teoría de la Evolución, suponía que existían patrones fijos de descarga motora afectivos, de carácter prefijado, innatos. Lo que hoy llamaríamos preprogramados. Esas descargas, inicialmente automáticas, producen sobre el cuidador del recién nacido la inclinación a dar respuesta acorde a lo que llamamos “acción específica”, tendiente a la satisfacción de la necesidad. A posteriori, como fruto del aprendizaje, el infante irá en busca de acciones menos automáticas, ejerciendo cierto dominio sobre dichas tendencias a la inmediatez, buscando algún grado de retardo, de cierta postergación. Un cierto acuerdo con la realidad que lo torne menos preso de lo perentorio y lo urgente.

Estamos entonces en los orígenes del pensamiento, donde lo automático cede lugar a lo controlado, a la descarga volitiva. Esto supone, sin dudas, un crecimiento del Yo.

Esto lo verán “en acto” en los trabajos de observación del bebé: el acompasamiento, la organización “en sintonía” entre madre y bebé. Estableciendo ritmos que darán lugar a la formación de las constantes espacio – tiempo. Es lo que irá componiendo “el espesor” de lo psíquico, como campo de diferencia, de sentido. Estamos hablando de la instauración del Principio de Realidad. También de lo que llamamos “ligaduras”, “orden representacional”. Las

llamadas “crisis de pánico” no son otra cosa que el fracaso de las inscripciones donde aquellos automatismos no han sido organizados, modulados, por ese crecimiento del Yo.

Un gran tema de la Psicología contemporánea en el orden de lo que llamamos “regulación emocional y neurodesarrollo”. Se compone un interesante ensamble interdisciplinar entre Neurociencias, Psicología del Desarrollo y Psicoanálisis.

Estamos a un paso de acceder a la idea de que motivación y emoción son dos términos muy similares. Lo que “mueve”, lo que “motiva”, está eminentemente apareado a la “emoción” como registro de la tensión de necesidad. Que como ya dijimos es siempre relacional vincular.

Motivación deriva del latín *movere*; implica ponerse en movimiento, accionar. Es evidente que cada concepto es meramente una abstracción distinta, que buscar agregar alguna palabra a lo que se muestra en la experiencia como unitario. Basta pensar en el llanto de un niño de pocos días. Emoción y motivación resultan indisolubles.

No obstante es justo considerar que los desarrollos sobre Emoción y Motivación son muy extensos. Tomados por diferentes marcos teórico conceptuales, como el de la Psicología Cognitiva. Nosotros, al menos provisionalmente, no haremos mayores diferencias. Es sabido que las “motivaciones” adscriptas al orden de la Conciencia y el Lenguaje pueden adquirir muy diversas proporciones y variantes. En algún momento he hablado del Aparato Psíquico, que asimilé al Aparato Neuronal, como capaz de Transformaciones. Bien, la motivación para ser considerado “el primero, el único, el mejor, el elegido, el príncipe” es una variante, una especie de deslizamiento, desde el primer sentimiento amoroso hacia y desde la madre. De las vicisitudes de ese deslizamiento depende grandemente el éxito de la empresa. Es algo vinculado a la clásica expresión que leemos sobre el final de “Introducción al Narcisismo”: *“his Majesty the baby”*.

Los llamados Dispositivos Básicos del Aprendizaje, según la terminología de Juan Azcoaga, tan impuesta entre nosotros, también pueden llamarse Procesos Psicológicos Básicos. Tales como Sensación y Percepción, Atención, Memoria, Emoción. Sabemos que existen modos de abordar cada uno de ellos

en forma particular, inclusive reconociendo asientos anatómicos específicos de cada uno, con sus particularidades clínico funcionales. Pero todos se dan de conjunto en el hombre en situación, en forma unitaria.

La hiperatención del caminante nocturno, en medio de la penumbra, es un hecho que no está divorciado de la emoción, de sus “motivaciones” para salir ileso de la travesía donde está expuesto a los peligros imperantes. Tampoco los mecanismos de memoria quedarán desenlazados; es posible que el registro de la experiencia quede mucho más grabado que otros eventos de ese mismo momento, considerados no significantes. La Sensopercepción tampoco es ajena a todo esto. La visión de la sombra se acompañó de una vivencia de miedo intenso; hubo una percepción claramente determinada desde “adentro afuera”. No era cualquier sombra, era “un tipo grandote que se acercaba de un salto”. Para nada la inocente sombra de una inocente rama que caía como tantas otras en otoño.

La Sensación tiene que ver con magnitudes estimulares, con cantidades, que se asocian a cierto tipo de medidas según sean fenómenos auditivos, como los decibles; visuales, como el caso de los fotones y así con las otras sensaciones. El Sistema Nervioso cuenta con prolongaciones especiales, que desde su periferia, aportan la capacidad de recibir dichas magnitudes. Como el caso del oído, capaz de recibir las variaciones de presión en el aire circundante que conducen las ondas sonoras producidas al emitir nuestras palabras. Esas ondas impresionan a las membranas timpánicas de nuestros oídos medios, discurrirán por la cadena de los huesecillos (martillo, yunque, estribo), hasta arribar al oído interno, donde por otro fenómeno de transducción, esa energía mecánica se transformará en energía eléctrica conducida por las neuronas que buscarán los centros del Tronco Encefálico donde asientan los primeros relevos de la Vía Auditiva. Al llegar más tarde a la Corteza Cerebral, la sensación adquirirá un carácter particular, transformando el sonido en una cualidad específica. Es cuando la Sensación se torna Percepción. El percepto implica una cualidad, un valor. Ya no se trata meramente de una clase de energía. Ese proceso de codificación -decodificación, es de alguna manera una traducción, un paso de un código energético cuantitativo a otro que implica cierta cualidad. El

sonido adviene en un orden distinto, individual y particular. Los decibeles pasan a teñirse de valor: *“esto es música de la mejor, Mozart”...*

También resulta muy complicado separar Instinto o Pulsión, de Emoción. Es difícil pensar a lo pulsional sin lo emocional.

Precisamente en la tensión entre los estados somáticos y las representaciones es desde donde nace lo pulsional. Como aquello que “pulsa”, “impele” o “puja”. Como podemos colegir la Pulsión nace de la intimidad tisular, del seno íntimo del cuerpo. A mi entender no hay diferencia clara entre “instinto” y “pulsión”.

Es un punto donde no puedo ponerme de otra manera que al filo de lo que podría entenderse como una irreverencia. Pero honestidad intelectual, coherencia con lo estudiado y compartido con mis maestros no puede ser entendido como soberbia. Sostengo que el remanido latiguillo de *“la pulsión como concepto límite entre lo corporal y lo anímico”* no es correcto. Lo psíquico, como expresión del sentido, de la diferencia, de la cualidad, está siempre presente. No hay tal distinción entre lo “fisiológico - biológico” y lo “psíquico”. Podemos pensar en distintos niveles de complejidad, de significación de lo psíquico. Pero no en una escisión entre lo corporal y lo anímico. Es cierto que la complicación del sentido que implica lo pulsional impone una *“exigencia de trabajo”* al Aparato Psíquico. Pero no es menos cierto que los niveles tensionales en pos del equilibrio vital también son momentos cargados de sentido. Son lo que Freud llamó Representaciones Cosa, conjuntos de imágenes y emociones aún no elevadas al plano de la Representación Palabra. No debe confundirse “palabra” con “psíquico”. Mucho de lo que expongo lo he desarrollado en otras clases.

Toda abstracción lleva a una reducción. El problema del reduccionismo es cuando se supone que una partecita de un conjunto representa al todo. Es cuando desde ese aspecto se pretende dar una mirada exclusiva, excluyente. Pero también encerrante. El Instinto en el hombre implica la posibilidad de su torsión. Basta con convivir un tiempo con un animal para darse cuenta de que es capaz de diversificar su “natural tendencia”. Mucho más aún, de cómo es capaz de “condicionarnos” a nosotros mismos. Acaso no hemos sido condicionados cualquiera de nosotros cuando nos despertamos todas las mañanas a la misma

hora para hacer pasar a la cocina a “*su majestad el gatito*”. Siempre tan orondo y elegante, no ha necesitado rasgar la puerta ni una sola vez .

La revisión del concepto de Instinto, como también las teorías sobre el mismo, son un buen objetivo para la Psicología y el Psicoanálisis. Claro está que para acceder a ello es menester abandonar los parroquianismos y otros fanatismos conexos.

Referencias

Avenburg, R. (); Sobre el afecto. En Ricardo Avenburg Obras Completas, en http://www.avenburg.com.ar/?page_id=6

Azcoaga, J.(1984); Aprendizaje fisiológico y pedagógico. 4ta. edición. Editorial El Ateneo. Buenos Aires.

Ferrater Mora, J. (1994); Diccionario de Filosofía. Ariel Referencia. Barcelona.

Frenquelli, R. (2008); Pensando sobre el pensamiento. En www.psicofisiologia.com.ar

Frenquelli, R. (2012); Reconsiderando una pregunta de examen. En www.psicofisiologia.com.ar

Freud, S. (1915); “Lo inconciente”. En O.C. (1976), Amorrortu Editores. Buenos Aires.

Izeta, M. (comp.) (2007);Un intento de aproximación entre la neurociencia y el psicoanálisis a propósito de la emoción. En <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000154&a=Un-intento>

Korn, A. (); Sistema filosófico. Editorial Nova. Buenos Aires.

ANÁLISIS MULTINIVEL DE LA RELACIÓN ENTRE CAPITAL SOCIAL Y BIENESTAR MENTAL EN ADULTOS MAYORES

Autor: Serrani, Daniel

danielserrani@argentina.com

Facultad de Psicología, UNR; Maestría en Psicogerontología y Doctorado en Psicogerontología, Universidad Maimónides.

Resumen

Los adultos mayores representan un grupo particularmente vulnerable para los problemas de salud mental. El presente estudio investiga la relación entre capital social como factor protector de bienestar mental en un grupo de adultos mayores del conurbano bonaerense. Se seleccionaron para participar 596 mayores mediante una técnica de geo-referencia, con técnicas de regresión logística multinivel. Los resultados permiten determinar que el capital social comunitario se asocia significativamente con mejor bienestar mental. El presente trabajo aporta una contribución para la prevención y la promoción de la salud mental en los adultos mayores

Palabras clave: adultos mayores, capital social, bienestar mental, multinivel

Abstract

Elders represent a particularly vulnerable group related to mental health issues. Present research investigates relationship between social capital as a mental health's protective factor in a group of elders dwelling in Buenos Aires surroundings. A total simple of 596 participants were selected using a georeferenced methodology and analyzed with logistic regression multilevel technique. Results show that community social capital is significantly associated with mental well-being. Actual research stands as a valuable contribution in order to settle preventive and promotion initiatives to improve elders 'mental health

Key Word: Elder, social capital, mental well-being, multilevel

Introducción

La salud mental afronta un enorme reto actualmente especialmente para los mayores con severas patologías (Sturm et al, 2002). El concepto de capital social se remonta a Bourdieu, Coleman y Portes, Putnam y Durkheim. Los indicadores de capital social son apoyo comunitario, intercambio entre asociaciones políticas y sociales, confianza entre individuos, acción colectiva y

cooperación en beneficio mutuo. El capital social se relaciona con salud mental (McKenzie et al, 2002), crímenes (Lederman et al, 2002), muerte prematura (Lochner et al, 2003), e inequidad social (Coburn, 2000). La mediación entre inequidad social y mortalidad estaría dada por falta de confianza y estrés (Tsuboya et al, 2015), dado que los mayores son vulnerables al rechazo. Hay asociación entre capital social, salud percibida y depresión en mayores, sobre todo mujeres (Ronconi et al, 2012). El capital social se divide en exclusivo, inclusivo y de asociación. El primero está compuesto por redes comunitarias que refuerzan sus lazos sociales (Capdevielle, 2014). El segundo refuerza relaciones entre grupos similares; finalmente, el de asociación se vincula con niveles amplios de relaciones sociales, políticas y económicas. El trabajo actual se enmarca dentro del proceso de salud-enfermedad-atención (Acero et al, 2014) y busca detectar relaciones entre capital social y salud mental en adultos mayores del conurbano bonaerense, desagregando efectos ecológicos y composicionales (Fujiwara et al, 2008).

Materiales y Métodos

El trabajo se realizó en el municipio de Malvinas Argentinas, segundo cordón industrial del AMBA (área metropolitana de Buenos Aires), Argentina; y abarcó el período comprendido entre enero de 2011 y diciembre de 2012.

Participantes

Criterios de inclusión: adultos mayores de ambos sexos > 65 años. Criterios de exclusión: no aceptar participar en el estudio y no responder las preguntas. Los datos fueron anónimos, y se destruyeron una vez concluido el procesamiento. Los participantes firmaron un consentimiento informado antes de la entrevista.

Diseño del estudio

Se empleó un diseño muestral en 3 etapas seleccionando: 1) radios censales por geo-referencia (RC); 2) hogares en cada RC, 3) adultos mayores. El RC comprende entre 200 y 400 viviendas y ofrece mayor homogeneidad territorial siendo homólogo al concepto de barrio o pueblo. Los indicadores proveen información sobre: a) vivienda; b) nivel educacional; c) hogar y d) demográficos. Los datos georreferenciados se agregaron mediante modelo

multinivel de regresión logística. El tamaño muestral se calculó con la siguiente fórmula:

$$N = 1.96^2 \cdot p(1 - p) \frac{DEFF^2}{d^2}$$

El número de participantes fue 596, 179 hombres (30%), y 417 mujeres (70%). Se seleccionaron 7 fracciones censales por muestreo por conglomerados (Bennett, 1991), incluyendo 20 RC (7 x 20 = 140 RC totales), aplicando un sistema de segmentación geo-referencial (Abbas et al, 2009). El número de respondientes en cada RC osciló entre 7 y 12, con una media de 9.2, considerada aceptable para asegurar confiabilidad de resultados (Mujahid et al, 2007).

Análisis Estadístico

Se empleó un modelo de análisis jerárquico multinivel sobre 596 participantes (nivel 1) anidados en 140 RC (nivel 2), que permite estimar el peso diferencial contextual y composicional de las variables independientes sobre la salud mental. Para la significación estadística de $\sigma^2_{\mu 0}$ se empleó el test de Wald. Se emplearon 5 modelos (intercepto aleatorio): modelo 1 nulo (vacío) con individuos (nivel 1) anidados en RC (nivel 2) y un término constante en las partes fija y aleatoria; modelo 2 con las variables composicionales (edad, genero, quintil de ingresos, educación) en la parte fija, el modelo 3 con agregado de capital social vecinal, el modelo 4 con agregado de confianza social general y modelo 5 introduciendo todas las variables, tanto fijas como variables, al mismo tiempo. Todos los análisis estadísticos se efectuaron usando el programa MLwiN (version 2.10).

Variables

Edad (65-74, 75-84, 85-94), *Género*, *Nivel socioeconómico* (quintil de pertenencia), *Capital social vecinal* (<18: bajo y > 18 alto capital social), *Confianza social general* (< 14: baja y > 14: alta confianza), *Salud mental* con Escala de bienestar mental de Warwick-Edinburgh (EBMWE) (Serrani, 2015) (< 40 puntos: bajo y > 40 puntos: alto bienestar mental).

Resultados

En la tabla 1 se ofrece un Resumen de los datos analizados. El 70% fueron mujeres y el 30% hombres, la mitad con secundaria completa, un cuarto con

buenos ingresos y altos niveles de capital social y bienestar mental. En la tabla 2 se observan los resultados del análisis multinivel

Tabla 1. Características demográficas generales de la población encuestada.

		Hombres (n=179)	Mujeres (n=417)	P<0.5
Factores Compositivos (n=596)				
<i>Edad</i>				
65-74 (n, %)		144 (80.7)	335 (80.3)	.21
75-84 (n, %)		22 (12.5)	52 (12.6)	.32
85-94 (n, %)		12 (6.8)	30 (7.1)	.16
<i>Nivel socioeconómico (quintil)</i>				
1(n, %)		12 (6.8)	19 (4.5)	.27
2(n, %)		26 (14.5)	113 (27)	.34
3(n, %)		59 (32.9)	148 (35.6)	.19
4(n, %)		57 (31.8)	117 (28.1)	.28
5(n, %)		25 (14)	20 (4.8)	.43
<i>Nivel educacional</i>				
Primaria incompleta (n, %)		6 (3.1)	23 (5.5)	.35
Primaria completa (n, %)		5 (3)	33 (7.8)	.07
Secundaria incompleta (n, %)		64 (35.6)	155 (37.2)	.27
Secundaria completa (n, %)		104 (58.3)	206 (49.5)	.44
<i>Bienestar mental</i>				
EWBM (m±DE)		57.3±10.3	61.2±8.8	.21
<i>Capital social vecinal</i>				
Escala general(m±DE)		24.3±10.6	26.8±9.7	.32
Bajo (n, %)		58 (32.1)	101 (24.2)	.35
Alto (n, %)		121 (67.9)	316 (75.8)	.29
<i>Confianza social general</i>				
Escala general (m±DE)		15.6±3.5	17.2±4.7	.16
Bajo (n, %)		49 (27.4)	123 (29.5)	.17
Alto (n, %)		130 (72.6)	294 (70.5)	.11

Factores contextuales (n=140)			
Capital social vecinal (n, %)	49 (68.3)		.25
Confianza social general (n, %)	48 (67.8)		.31

EWBM=escala de Warwick de bienestar mental

Tabla 2. Resultados de los modelos multinivel para las fracciones fija y variable^a

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4	Modelo 5
Constante	63.224	55.421	52.473	51.219	52.164
Factores Compositivos					
Genero		-1.003 (0.042)	-1,012 (0.040)	-0.972 (0.049)	-1.022 (0.038)
Edad 65-74		8.808(,0.001)	8.485 (,0.001)	8.626(,0.001)	8.423 (0.884)
75-84		7.491(,0.001)	7.152(,0.001)	7.331(,0.001)	7.142 (,0.001)
85-94		6.724 (,0.001)	6.213 (,0.001)	6.584 (,0.001)	6.428 (,0.001)
Nivel socioeconómico Quintil 1		3.038(,0.001)	2.925(,0.001)	3.000(,0.001)	3.214(,0.001)
Quintil 2		5.248(,0.001)	5.031(,0.001)	5.200(,0.001)	5.113(,0.001)
Quintil 3		6.135(,0.001)	6.941(,0.001)	6.092(,0.001)	6.229 (,0.001)
Quintil 4		6.362(,0.001)	6.819(,0.001)	6.048(,0.001)	6.919(,0.001)
Quintil 5		5.344(,0.001)	5.621(,0.001)	5.874(,0.001)	5.478(,0.001)
Educación Primaria incompleta		2.160(0.005)	2.206(0.004)	2.216(0.004)	2.113(0.006)
Primaria completa		3.213(0.005)	3.116(0.004)	3.231(0.004)	3.022(0.006)

Secundaria incompleta		5.111(0.002)	5.387(0.003)	5.398(0.002)	5.219(0.003)
Secundaria completa		6.121(0.002)	6.398(0.001)	6.296(0.002)	6.468(0.006)
Capital social vecinal		9.823 (<0.001)			
Confianza social general			2.549 (0.153)		
Parámetros variables Entre RC^b	4.148(1.201)	2.154(1.121)	1.125(1.102)	1.154(1.160)	1.015(0.821)
CCI	0.013	0.008	0.004	0.006	0.003

^aCoefficiente de regresión y valor p en paréntesis, ^bDE en paréntesis

El modelo nulo sin predictores (Modelo 1) muestra una variación significativa en bienestar mental entre vecindarios ($\sigma^2_{u0} = 4.148$) pero no toma en cuenta las características composicionales. En el modelo 2 las mujeres muestran menores niveles de bienestar mental, con mayores niveles para respondientes entre 65–74 años, en el quintil 3-4 de bienestar socioeconómico, y con secundaria completa. En el modelo 3 los grupos con mayores niveles de capital social vecinal y confianza general tenían mejores índices de bienestar mental (Tabla 2, Modelos 3 y 4). Finalmente después de ajustar para respuestas individuales sobre capital social vecinal y confianza general, y luego de introducir todas las variables, la asociación entre capital social, vecinal y general, y salud mental persistió positiva (Tabla 2, Modelo 5).

Discusión

Este estudio sugiere que el capital social vecinal y la confianza social general se asocian con bienestar mental en un área geográfica definida (Modelos 3, 4 y 5). Comparando los modelos 1 y 3, las variaciones entre RC (vecindarios) se redujeron, sugiriendo que el Modelo 1 se explica por factores composicionales. En otros estudios se han encontrado resultados similares (Norstrand et al, 2015;), incluyendo poblaciones rurales (Frank et al, 2014), y pacientes con riesgo suicida (Desai et al, 2014). Algunos componentes del capital social se asocian positivamente con salud mental (Valencia et al, 2012),

y otras negativamente (Forsman et al, 2012). Una posible explicación podría ser que sujetos pertenecientes a determinados vecindarios se sienten comprometidos más allá de sus posibilidades o deseos. Limitaciones: empleo de diseño transversal; uso de auto-reportes con sesgos inherentes; falta de validación de algunos instrumentos; baja tasa de respuesta (< 100%) con posibles sesgos de selección. Fortaleza: las mediciones y encuestas se hicieron en áreas pequeñas georreferenciadas, y se empelaron dos dimensiones diferentes de capital social, vecinal y social.

Conclusiones

El capital social ejerce una influencia positiva sobre salud mental en población de adultos mayores. Este hecho permite comprender la importancia de los lazos sociales para preservar su salud y es un punto de intervención en políticas de salud pública.

Referencias

- Abbas, J., Ojo, A., Orange, S. (2009) Geodemographics: A tool for health intelligence? *Public Health* 123, e35–e39
- Aceró, M. A., Caro, I. M., Henao, L. K., Ruiz, L. F., & Sánchez, G. V. (2014). Determinantes Sociales de la Salud: postura oficial y perspectivas críticas. *Revista de la Facultad Nacional de Salud Pública*, 32, 323
- Bennett, S., Woods, T., Liyanage, W.M., Smith, D.L. (1991) A simplified general method for cluster-sample surveys of health in developing countries. *World Health Statistics Quarterly*, 44 (3), 98-106
- Capdevielle, J. (2014). Capital social: debates y reflexiones en torno a un concepto polémico. *Revista de Sociología e Política*, 22(51), 3-14
- Coburn, D. (2000). Income inequality, social cohesion and the health status of populations: the role of neo-liberalism. *Social Science & Medicine*, 51(1), 135-146).
- Desai R, Dausey D, & Rosenheck R (2014). Mental health service delivery and suicide risk: the role of individual patient and facility factors. *American Journal of Psychiatry*, 162(2), 311-318
- Frank, C., Davis, C. G., y Elgar, F. J. (2014). Financial strain, social capital, and perceived health during economic recession: a longitudinal survey in rural Canada. *Anxiety, Stress, & Coping*, 27(4), 422-438

- Fujiwara, T., y Kawachi, I. (2008) A prospective study of individual-level social capital and major depression in the United States. *J Epidemiol Community Health* 62, 627–633
- Gremigni, P., y Stewart-Brown, S. (2011). Measuring mental well-being: Italian validation of the Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS). *Giornale Italiano di Psicologia*, 2, 485-508
- Lederman, D., Loayza, N., y Menendez, A. M. (2002). Violent Crime: Does Social Capital Matter?. *Economic Development and Cultural Change*, 50(3), 509-539
- Lochner, K. A., Kawachi, I., Brennan, R. T., y Buka, S. L. (2003). Social capital and neighborhood mortality rates in Chicago. *Social science & medicine*, 56(8), 1797-1805
- McKenzie, K., Whitley, R., y Weich, S. (2002). Social capital and mental health. *The British Journal of Psychiatry*, 181(4), 280-283
- Mujahid, M. S., Diez, A. V., Morenoff, J. D., Raghunathan, T. (2007). Assessing the measurement properties of neighborhood scales: from psychometrics to econometrics. *Am J Epidemiol*, 165, 858–867
- Norstrand, J. A., y Glicksman, A. (2015). Influence of Living Arrangements of Community Dwelling Older Adults on the Association between Social Capital and Health. In: *Social Capital as a Health Resource in Later Life: The Relevance of Context* (pp. 89-107)
- Ronconi, L., Brown, T. T., y Scheffler, R. M. (2012). Social capital and self-rated health in Argentina. *Health economics*, 21(2), 201-208
- Serrani, D. (2015). Traducción, adaptación al español y validación de la escala de bienestar mental de Warwick-Edinburgh en una muestra de adultos mayores argentinos. *Acta Colombiana de Psicología*, 18(1), 79-93
- Sturm, R. (2002). The effects of obesity, smoking, and drinking on medical problems and costs. *Health Affairs*, 21(2), 245-253
- Tsuboya, T., Tsutsumi, A., y Kawachi, I. (2015). Change in psychological distress following change in workplace social capital: results from the panel surveys of the J-HOPE study. *Occupational and environmental medicine*, 72(3), 188-194

Valencia-Garcia, D., Simoni, J. M., Alegría, M., y Takeuchi, D. T. (2012). Social capital, acculturation, mental health, and perceived access to services among Mexican American women. *Journal of consulting and clinical psychology, 80*(2), 177

PRÁCTICAS SALUDABLES DE CONVIVENCIA. ESTILOS DE APEGO Y SOCIALIZACIÓN PARENTAL: SU RELACIÓN CON CARACTERÍSTICAS DE LA PAREJA ADULTA.

Autores: Bragagnolo, Graciela; Alloa Casale, Isabel; Bicocca, Esther; Carabajal, Juan J.; Castellaro, Mariano; Ciliberti, Augusto; Dominino, Martín; Gómez Alonso, Raúl; González, Roxana; Martínez, Gretel; Retamar, Roberto; Rey, Ailén; Rinaudo, Andrea; Tramonte, Eliana; Vaamonde, Juan Diego; Rinaldi, Patricia; De Sanctus, Mónica y Carminatti, Josefina.

gracielabragagnolo@gmail.com

Cátedra de Metodologías y Gestión de la Investigación en Psicología. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario y Asociación Rosarina de Educación Sexual y Sexología (ARESS).

Resumen

Este informe describe el Proyecto: Programa Integral para la Difusión y Promoción de Prácticas Saludables de Convivencia. Desde una perspectiva de Psicología Positiva, el proyecto explora las características de la crianza (estilos de apego parental, estilos de socialización parental, violencia en la familia de origen) y su capacidad predictora con respecto a características de la pareja adulta (estilo de apego, confianza-traición, empatía, asertividad, actitudes protectoras y de riesgo, áreas de conflictos, satisfacción marital y depresión). Se desarrolla con la participación de equipo docente de la cátedra de Metodologías y Gestión de la Investigación en Psicología, de la Facultad de Psicología (UNR) y de los integrantes de la Asociación Rosarina de Educación Sexual y Sexología (ARESS). Se utiliza un diseño no experimental, causal retrospectivo y transversal con un enfoque mixto (cuali-cuantitativo) para las estrategias de recolección de datos. En el curso del corriente año se han seleccionado y adaptado los instrumentos que se utilizarán, estando en curso la prueba piloto. En este trabajo se describen los instrumentos y su fundamentación teórica. El universo poblacional estará constituido por personas en relación de pareja, heterosexual, homosexual u otras, con o sin convivencia, con una duración no menor a 2 años. Se estima una muestra mínima de 400 sujetos a fin de explorar las propiedades psicométricas de los instrumentos. El propósito final del Proyecto es difundir prácticas saludables de convivencias en la pareja y en la familia, basadas en el conocimiento científico actual, que permitan prevenir las violencias

intrafamiliares y de género y promover el desarrollo de vínculos interpersonales basados en la equidad, el compañerismo y la confianza.

Palabras clave: relaciones de pareja, apego, socialización parental, confianza, empatía, asertividad en la pareja.

Introducción

Convivir en pareja construyendo vínculos saludables es una de las grandes fortalezas en la vida de las personas, contribuyendo en gran medida a su comportamiento resiliente, sentido de realización personal y propósito en la vida. Se pueden establecer como claves de la continuidad de la pareja el compromiso concreto, la buena comunicación, el respeto y el reconocimiento mutuo (Pérez-Bravo, 2012). El sistema de la conducta de apego proporciona el vínculo conceptual entre los modelos etológicos de desarrollo humano y las teorías modernas sobre la regulación de las emociones y la personalidad (Fraley, 2010).

Estilos de apego seguro y socialización parental autoritativa están entre las bases de la regulación emocional, autoestima, autoeficacia y relaciones interpersonales saludables en la vida adulta. Cuando el comportamiento de los cuidadores es impredecible los niños están sometidos a refuerzo intermitente y desarrollan patrones cognitivo afectivos disfuncionales que irán construyendo significados personales específicos y en el futuro podrán expresarse como trastornos de ansiedad, depresión, alteraciones de la intimidad, la sexualidad, las interacciones sociales, adicciones y, en muy pocos casos, a las psicopatías (Crittenden, 2002).

El apego y el cuidado son componentes interrelacionados centrales de las relaciones amorosas adultas, pero podrían ser construcciones separadas, donde variables como la educación de género podrían tener importantes efectos mediadores (Feeney, 2005).

Fundamentación Teórica.

Apego: Ainsworth, Blehar, Waters, y Wall, (1978) identificaron tres estilos o patrones de apego madre-hijo. En la adolescencia y la adultez, el apego seguro permite a la persona reconocer que está angustiada y recurrir a otros en busca de ayuda; el apego evitante implica el uso de normas que restringen el reconocimiento de la angustia y la búsqueda de apoyo y el apego ambivalente (ansioso-resistente), se caracteriza por la hipersensibilidad hacia las emociones

negativas y las expresiones intensas de angustia (Feeney y Noller, 1996). El Modelo Dinámico Maduracional propuesto por Crittenden (2002) postula la utilización de estrategias vinculares basadas en el procesamiento de la información cognitiva y afectiva que la persona recibe de su medio ambiente, y que le permiten protegerse del peligro y sobrevivir. Integra: (a) La Teoría del Aprendizaje (pavloviano, operante y modelado), (b) El desarrollo de los patrones de interacción y de apego como tareas en la zona de desarrollo proximal infantil donde las madres proveerían a sus niños del andamiaje para su aprendizaje (Vygotsky 1934/1987), (c) La teoría Piagetiana de estados de funcionamiento cognitivo: la corteza cerebral atraviesa períodos de rápidos cambios neurológicos, alternados con períodos de firme crecimiento adicional (asimilación y acomodación), (d) Maduración cognitiva y afectiva con complejidad creciente del procesamiento de la información. Uno de los cambios resultantes de la maduración es el potencial de los niños para formar modelos de representación internos de relaciones de apego más precisas y estrategias conductuales más efectivas para manejarlas. La maduración, puede llevar a cambios en la calidad del apego. Últimas investigaciones enfatizan la continuidad desde la infancia a edades posteriores (Crittenden, 2002).

Socialización parental: Los estilos de interacción paternal modifican la apertura de los hijos a los intentos de socialización parental. Baumrind (1966, 1971, citado por Cumsile, 2014) identificó cuatro dimensiones de interacción padres-hijos: calidez, estilos de comunicación, estrategias disciplinarias y expectativas de madurez y control en base a las cuales distingue tres tipos de control parental (permisivo, autoritario y autoritativo). Estilos y prácticas parentales se han evaluado en adolescentes y se observaron diferencias culturales. Se obtuvo validez concurrente en asociaciones esperadas con confianza, control psicológico, sintomatología depresiva, y autoeficacia, características que consideramos de suma importancia en el bienestar subjetivo y en la posibilidad de interacción saludable con la pareja adulta.

Apego en la pareja adulta: Fraley (2010) plantea que, en general, los adultos seguros tienden a estar más satisfechos en sus relaciones que los adultos inseguros, sus relaciones se caracterizan por una mayor longevidad, la confianza, el compromiso y la interdependencia (Feeney, Noller y Callan, 1994),

y son más propensos a usar parejas románticas como una base segura desde la que explorar el mundo (Fraley y Davis, 1997). Desde una definición de apego como sistema conductual, “ansiedad” (estado de alerta y ansiedad ante posibles signos de rechazo y abandono) y “evitación” (malestar o incomodidad ante la cercanía o dependencia emocional) son dos dimensiones primarias a la hora de explicar las diferencias de las personas a la hora de construir y desenvolverse en relaciones de intimidad (Fernández Fuertes, 2011).

Asertividad: Caballo (1989) definió la conducta socialmente habilidosa como “...conjunto de conductas emitidas por un individuo en un contexto interpersonal que expresa los sentimientos, actitudes, deseos, opiniones o derechos de ese individuo, de un modo adecuado a la situación, respetando esas conductas en los demás, y que generalmente resuelve los problemas inmediatos de la situación, mientras minimiza la posibilidad de futuros problemas” (pág. 16). García Pérez y Magaz Lago (2007) distinguen dos clases de Habilidades Sociales: (a) Directas: conjunto de respuestas instrumentales, verbales y gestuales que operan directamente sobre el ambiente proporcionando al emisor consecuencias contingentes con valor funcional de refuerzo o castigo y en el receptor efectos deseables o indeseables para él y (b) Indirectas: las cogniciones, actitudes, valores, etc. que actúan con valor funcional de respuesta en un primer eslabón del segmento de conducta social desempeñando la función de Estímulo Antecedente. Esto significa que la respuesta instrumental (lo que la persona dice o hace, evento público) es modulado por la cognición precedente, lo que la persona piensa (evento privado). Por otra parte el contexto provoca una respuesta emocional que se puede modular por las cogniciones (valores, actitudes) y, a su vez, modula la ejecución instrumental. El desarrollo de la asertividad es fundamental como alternativa al comportamiento violento tanto visible como invisible en la relación de pareja.

Confianza: Grado de implicación de ambos y medida en que estén dispuestos a apoyarse mutuamente en todos los ámbitos de la vida cotidiana, sus proyectos y sus sueños. En relaciones de larga duración se observa compromiso mutuo, el sacrificio implica que ambos conceden prioridad a su relación y la anteponen a otros objetivos o sueños. Las parejas fiables se envían mensajes de que son irremplazables, en lo individual y como pareja. Las parejas

con muchos años de infelicidad no pueden conectar emocionalmente, viven vidas separadas o paralelas. La actitud de confianza-traición en la pareja tiene componentes cognitivos, afectivos y conductuales, no solo es lo que se piensa y se siente, sino las conductas concretas de compañerismo con las que se va expresando y construyendo la confianza a lo largo del tiempo (Gottman, 2014).

Actitudes de pareja: Ribera y Heresi (2011) destacan que se han encontrado relaciones entre la teoría del apego y el modelo atóxico de Gottman (1992), basado en la evidencia empírica: las personas con apego seguro desarrollan en mayor medida habilidades relacionales vinculadas a la satisfacción marital (comunicación, afecto, compañerismo, amistad, aprecio), que aquellas con apegos inseguros (críticas, desprecio, actitudes defensivas y evasivas).

Empatía: Es un elemento favorecedor de la convivencia, imprescindible para un adecuado desarrollo moral y comportamiento prosocial. que combina aspectos cognitivos (comprensión de sentimientos ajenos) y afectivos (activación emocional en respuesta a los sentimientos ajenos) permitiendo comprender y sentir los pensamientos y los estados emocionales del otro (Jolliffe y Farrington, 2006). desde una perspectiva integradora es un proceso vicario, de base biológica y construcción cognitivo-conductual, ligada al desarrollo del estilo de apego.

Sintomatología depresiva: El estado de ánimo depresivo implica ánimo deprimido, sentimientos de culpa e inutilidad, desamparo y desesperación, problemas de sueño y problemas de concentración, entre otros. Correlaciona positivamente con medidas de percepción de estrés y problemas de conducta y negativamente con medidas de autoestima, satisfacción vital, apoyo familiar y comunicación familiar (Herrero y Meneses, 2006).

Justificación del estudio

El propósito del Proyecto es identificar y difundir prácticas saludables de convivencia en la pareja y en la familia, basadas en el conocimiento científico actual, que permitan prevenir las violencias intrafamiliares y de género y promover el desarrollo de vínculos interpersonales basados en la equidad, el compañerismo y la confianza.

Objetivos e Hipótesis

Objetivo 1. Confirmar y obtener nuevos datos sobre la relación entre estilos de apego y de socialización parental y características de la pareja adulta: estilo de apego adulto, asertividad hacia la pareja, confianza, empatía, actitudes de la pareja, áreas de conflicto, satisfacción con la pareja y depresión.

H_{1.1}: El apego seguro en la infancia se relacionará positivamente con: apego seguro en la pareja adulta, confianza, empatía, actitudes de la pareja y satisfacción con la relación.

H_{1.2}: El apego seguro en la infancia se relacionará negativamente con: áreas de conflicto en la pareja adulta y depresión.

H_{2.1}: La socialización parental se relacionará positivamente con: asertividad hacia la pareja adulta, confianza, empatía, actitudes en la pareja y satisfacción con la relación.

H_{2.2}: La socialización parental se relacionará negativamente con: áreas de conflicto en la pareja adulta y depresión.

H_{3.1}: La violencia de los padres se relacionará negativamente con: apego seguro en la pareja adulta, confianza, asertividad hacia la pareja, actitudes en la pareja y satisfacción con la relación.

H_{3.2}: La violencia de los padres se relacionará positivamente con: áreas de conflicto en la pareja adulta y depresión.

Objetivo 2. Evaluar modelos causales entre estilos de apego y de socialización parental y características de la pareja adulta.

Objetivo 3. Adaptar y validar la Escala de Confianza y la Escala de Asertividad en la pareja.

Objetivo 4. Utilizar formas variadas de extensión y divulgación a la comunidad utilizando las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC).

Metodo

5.1 Participantes: El universo poblacional estará constituido por personas en relación de pareja, heterosexual, homosexual u otras, con o sin convivencia, con una duración no menor a 2 años. Se estima una muestra mínima de 400 sujetos a fin de explorar las propiedades psicométricas de los instrumentos

5.2 Diseño e Instrumentos: diseño no experimental, causal retrospectivo y transversal con un enfoque mixto (cuali-cuantitativo) para las estrategias de recolección de datos.

5.2.1 Cuestionario de Apego Parental (Parker, Tupling y Brown, 1979, 1996), en Melero (2008). Evalúa “protección” y “cuidado”. Identifica 4 estilos parentales: (a) Cuidado óptimo (alto cuidado y baja sobreprotección), (b) Compulsión afectiva (excesivo cuidado, excesiva sobreprotección), (c) Control sin afecto (sobreprotección y escaso cuidado) y (d) Negligente o descuidado (bajo cuidado y baja sobreprotección. Se evalúa padre y madre por separado. 25 ítems.

5.2.2 Escala Parental Breve (Cumsille y Loreto Martínez, 2014). Mide socialización parental identificando 2 dimensiones de estilo parental: (a) Responsividad, calidez (Afecto, apoyo, disponibilidad de los padres), (b) Demanda, expectativas (Expectativa parental de que respete valores y reglas) y la práctica parental de Monitoreo (Esfuerzo activo para obtener información de los hijos). 14 ítems. Se evalúa padre y madre por separado. 25 ítems.

5.2.3 Maltrato del padre y de la madre: Versión modificada por González Méndez (2001) de la Escala de Tácticas de Conflictos (CTS), de Strauss y Gelles (1979). 6 ítems. Se agregan 2 ítems construidos por los autores sobre violencia entre los padres.

5.2.4 Versión reducida de *Experiences in Close Relationships-Revised* (ECR-R), Fernández-Fuertes, Orgaz, Fuertes y Carcedo (2011). Subescalas de: “ansiedad” y “evitación”. Identifica 4 estilos de apego en la pareja: apego seguro (baja ansiedad, baja evitación), apego preocupado (baja evitación, alta ansiedad), evitación temerosa (alta ansiedad, alta evitación) y rechazo-evitación (baja ansiedad, alta evitación).

5.2.5 Autoinforme de conducta asertiva en la pareja. Adaptación de *Autoinforme de conducta asertiva* de García Pérez y Magaz, 1994). Mide: Autoasertividad y Heteroasertividad y 4 estilos: Asertivo; Pasivo, Agresivo y Pasivo-Agresivo.

5.2.6 Escala de confianza en la pareja. (Gottman y Silver, 2013). 42 ítems.

5.2.7 Registro de actitudes de pareja. (Gottman y Levenson, 1992). 5 actitudes positivas y 5 negativas (predictoras de divorcio).

5.2.8 Identificación de áreas de conflicto en la vida cotidiana: 7 áreas, elección múltiple. Adaptación de Tapia Villanueva (2013).

5.2.9 Evaluación cuantitativa de satisfacción con la relación de pareja. Escala de 0 (nada satisfactoria) a 100 (Altamente satisfactoria).

5.2.10 Escala de empatía con la pareja. Adaptación de la Escala de Empatía de Oliva y cols. (2011) a su vez adaptación de Jolliffe y Farrington (2006). 9 ítems. Mide empatía afectiva y cognitiva.

5.2.11 Sintomatología depresiva. Adaptación de Herrero y Meneses (2006) de la Escala de Depresión CES-D (Radloff, 1977). Grupo Lisis. 7 ítems.

5.2.12 Preguntas abiertas: (a) Recuerdo significativo relacionado con los padres, (b) Descripción de áreas de conflicto y (c) Fortalezas, motivos de elección y mantenimiento de la pareja. Adaptación de Tapia Villanueva (2013).

5.2.13 Datos sociodemográficos: edad, género, estudios, ocupación, tiempo de relación, tipo de pareja, tipo de familia original, hijos.

Plan De Analisis De Datos

6.1 Análisis estadísticos para la verificación de las hipótesis.

6.2 Propiedades psicométricas y validación de instrumentos.

6.2 Análisis de datos cualitativos con programa Atlas-ti.

Referencias

Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., y Wall, S. (1978). Patrones de apego. Buenos Aires: Erlbaum.

Caballo V. E. (1993) *Manual de evaluación y tratamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI de España Editores . S.A. Madrid.

Crittenden, P. M. (1995/2002). Apego y psicopatología. En M. T. Miró (Ed.), *Nuevas Implicaciones Clínicas de la Teoría del Apego* (pp. 17-62). Valencia: Promolibros.

<http://familyrelationsinstitute.org/include/espanol/docs/vinculo-y-psicopatologia.pdf>

Cumsille P. y Loreto Martínez M. (2014) Análisis Psicométrico de la Escala Parental Breve (EPB): Invarianza Demográfica y Longitudinal en Adolescentes Chilenos. *PSYKHE*. 23 (2) 1-14. doi:10.7764/psykhe.23.2.665. ISSN 0717-0297. www.psykhe.cl

- Feeney J. (2005) Attachment, caregiving, and marital satisfaction. *Personal Relationships*. 3 (4), 401-416. Article first published online: 20 MAY 2005. DOI:10.1111/j.1475-6811.1996.tb00124.
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1475-6811.1996.tb00124.x/abstract>
- Feeney J. A., Noller P., Callan V. J. (1994) Attachment style, communication and satisfaction in the early years of marriage. Bartholomew, Kim (Ed); Perlman, Daniel (Ed), *Attachment processes in adulthood. Advances in personal relationships. Cap. 5*, 269-308. London, England: Jessica Kingsley Publishers.342 pp.
- Feeney J. y Noler P. (1996). *Adult Attachment*. Sage Publicaciones, Inc. Thousand Oaks, California, USA.
- Fernández-Fuertes A. A., Orgaz B., Fuertes A. y Carcedo R. (2011) La evaluación del apego romántico en adolescentes españoles: validación de la versión reducida del *Experiences in Close Relationships-Revised* (ECR-R). *anales de psicología*, 27, (3, octubre), 827-833. ISSN edición impresa: 0212-9728. ISSN edición web (<http://revistas.um.es/analesps>): 1695-2294.
- Fraley C. (2010). *A Brief Overview of Adult Attachment Theory and Research*. University of Illinois. Summary.
- García Pérez, E.M. y Magaz, Á. (1994) *ADCA-1. Autoinforme de conducta asertiva*. Madrid: CEPE.
- González Méndez R. y Santana Hernández J. D. (2001). La violencia en parejas jóvenes. *Psicothema*, 13 (1), 127-131.
- Gottman J. y Levenson R. (1992). Marital procese predictive of latter dissolution: Behavior, physiology and health. *Journal of Peronality and Social Psychology*; 63, 221.233. <http://www.johngottman.net/wp-content/uploads/2011/05/Marital-processes-predictive-of-later-dissolution-behavior-physiology-and-health.pdf>
- Gottman J. y Silver N. (2013) *¿Qué hace que el amor perdure?: Cómo crear confianza y evitar la traición en la pareja*. Libro electrónico. Pág. 37. <http://www.planetadelibros.com/que-hace-que-el-amor-perdure-libro-92153.html>.

- Herrero J. y Maneses J. (2006). *Sintomatología depresiva*. Adaptación de Herrero y Meneses (2006) de la Escala de Depresión CES-D (Radloff,1977). Grupo Lisis.
<http://www.uv.es/lisis/instrumentos13.html#depresiva>
<https://internal.psychology.illinois.edu/~rcfraley/attachment.htm>
- Jolliffe D. y Farrington D, (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*. 29, 589-611.
www.science.direct.com
- Melero Caverro R. (2008). *La relación de pareja. Apego, dinámicas de interacción y actitudes amorosas: consecuencias sobre la calidad de la relación*. Tesis doctoral. I.S.B.N.: 978-84-370-7243-2. Edita: Universitat de València. Servei de Publicacions. <http://hdl.handle.net/10803/10234>.
- Oliva Delgado A., Antolín Suárez L., Pertegal Vega M. A., Ríos Bermúdez M., Parra Jiménez A., Hernando Gómez A., Reina Flores M. C. (2011) *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Edita: Junta de Andalucía. Consejería de Salud. ISBN:978-84-694-4377-4.
http://www.formajoven.org/AdminFJ/doc_recursos/201241812465364.pdf
- Parker G. (1989). The parental bonding instrument: psychometric properties reviewed. *Psychiatric Developments* 4, 317-356
- Pérez-Bravo A. (2012). La ética conyugal, eslabón invisible de la pareja frente al tiempo. *Revista de Filosofía*, 72 (3), 87-106.
- Ribera Ottenberger D. y Heresi Milad E. (2011). Integración de la teoría del apego y modelos basados en la evidencia en la comprensión de la satisfacción marital. *Revista Argentina de Clínica Psicológica* XX, 57-65.
- Tapia Villanueva L. (2013). La primera entrevista en terapia de pareja. Diplomado en Terapia de Pareja. *Instituto Chileno de Terapia Familiar*.

POTENCIA DEL SER EN UN ANÁLISIS MICROSOCIAL SOBRE LA PROBLEMÁTICA DE NIÑAS, NIÑOS Y JÓVENES

Autores: Patricia, Real; Domínguez, Ramona; Campos, Karla; Pietrodarchi, Jimena; Benedetto, Mariel; Sánchez, Melina; Trefiló, Luisina; Romaguera, Matías; Minuchin, Greta y Kvietkauskas, Yamila. Colaboración de Barés Florencia.

patireal@gmail.com

Facultad de Psicología, Consejo de Investigaciones CIUNR y Centro de Investigación y Desarrollo Social de Secretaría General (CEIDES- UNR).

Resumen

El modo de vida de niñas, niños, adolescentes y jóvenes que residen en la periferia de las grandes ciudades se encuentran condicionados por transformaciones sociales y culturales que, en general, disminuyen sus potencias. En vez de proliferar, los flujos sociales se cortan y detienen. Presencia de segmentariedades duras, donde operan las binariedades de todo tipo que pueden provocar una reterritorialización conservadora de la subjetividad y la cultura.

Esta investigación trata de visualizar en ese entramado plagado de callejones sin salida, dónde se encuentran las hendidias o las líneas de flexibilización o de fuga de ese rizoma (Deleuze G., y Guattari F. 1988). La pregunta que guía este proceso es cómo, a pesar de un entorno limitativo, individuos y grupos producen deseos e intereses. Y cómo esos deseos a su vez producen conexiones. Conocer cuáles son las disposiciones institucionales hacia un Encuentro y Diálogo entre los diversos medios y agentes sociales que actúan en este campo. Entre estos últimos toman relevancia la modalidad de intervención las instancias ejecutivas y de decisión gubernamentales (municipal, provincial y nacional) que se encargan de las políticas públicas y también las organizaciones sociales. La construcción de espacios para un análisis microsocioal y micropolítico (Deleuze G., y Guattari F. 1988) permite estudiar qué favorece o dificulta las articulaciones posibles con la dimensión macropolítica. Y cómo lo macro condiciona deseos e intereses.

El trabajo de campo que desarrollamos desde el Servicio comunitario “Comunicar Inclusión Social” de la Secretaría General de la Universidad Nacional de Rosario brinda una posibilidad de comprender mejor lo que hay que entender

por “crisis de las instituciones”, es decir, la instalación progresiva y dispersa de un nuevo régimen de dominación y cuáles son los antídotos adecuados para contrarrestar esta situación que modula las nuevas subjetividades del siglo XXI.

Potencia del ser en un análisis microsocioal

Sobre la problemática de niñas, niños y jóvenes

Los programas sociales de distinta índole que se brindan a niñas, niños, adolescentes y jóvenes, en general, son formuladas y definidas desde los niveles macropolíticos. Es decir, desde instancias molares, como por ejemplo las ejecutivas y de decisión (ya sean desde organizaciones sociales o instituciones gubernamentales) cuyos instrumentos para el análisis se basan en datos estadísticos que por su misma naturaleza hacen abstractas las cantidades e inciden en los seres humanos implicados transformándolos mediante la categoría de población. Cuando se utiliza esta única mirada en una gestión de gobierno hace que fallen en sus posibilidades de articulación con lo microsocioal (individuos, grupos...) donde se efectivizan esas políticas. Es en este último desde donde desarrollamos una experiencia de trabajo de campo investigativo.

Desde el año 2006 hemos construido una estrategia comunitaria que vincula lo social, lo cultural, con las micropolíticas, con la pedagogía y con la producción de servicios de extensión universitaria en los siguientes espacios:

I - “Acciones de promoción de lo social, salud mental y formación ocupacional en los barrios La Tablada y Villa Manuelita de Rosario”

II - “Estrategias de expresión y comunicación con adolescentes privados de libertad en IRAR”

III - “Apoyo a la inclusión socioeducativa y recreación en barrio La Guardia y Villa Itatí”.

El propósito de este servicio de aprendizaje solidario llevado adelante por docentes, investigadores, estudiantes y graduados universitarios, integrado por distintas disciplinas de las ciencias sociales facilita una mirada integral de las problemáticas que van surgiendo a través del contacto con los niños y jóvenes.

Múltiples son las actividades que desarrollamos con niños y jóvenes que residen en los barrios periféricos y con aquellos grupos en quienes se prolongan, es decir, familiares, vecinos, amigos. Éstos sufren, cada vez más, exclusión y

falta de oportunidades que dificultan un proyecto distinto de vida (Spinoza B., 1983).

En el plano de lo social se ve una ausencia de espacios como solían ser clubes, plazas o la misma calle, mientras que ahora lo “recreativo y el tiempo libre” está concentrado en grandes bloques de cemento cerrados que ofrecen todo tipo de entretenimiento con carácter de “*shopping*”, *videojuegos* y espectáculos.

Algunos niños y jóvenes que viven en la villa, al costado del terraplén de la vía en zona de Uriburu y Bv. Oroño, participan de nuestras actividades en el Club de calle Balcarce 4554 de Rosario, sede de las actividades que desarrollamos. Allí se ve cómo el sistema educativo formal expulsa a muchos por un modo escolar cerrado y ajeno en lo cultural. Es increíble que hoy nos encontremos con adolescentes y jóvenes no alfabetizados, o cómo aquellos que concurren a la escuela tienen momentos de aprendizaje efectivo que son excepcionales, en vez de ser algo cotidiano. Muchos jóvenes no estudian ni trabajan, así como otros para poder acceder a un estudio necesitan trabajar.

Las actividades de investigación como entrevistas, observaciones, reuniones focales, triangulación del investigador, registros, y otras, corre en paralelo al devenir de este servicio. Una tarea de apoyo sostenida es el desarrollo de iniciativas de asociación solidaria de organización del trabajo de jóvenes y familias. También se producen ayuda para la tramitación de documentación o gestiones ante el ANSES u otras organizaciones como escuelas, centros de salud, centros comunitarios. De modo frecuente se detectan problemáticas como violencia familiar, problemas de nutrición y algún caso de abuso sexual infantil.

Las instancias ejecutivas de promoción social no circulan por el territorio lo cual hace que en vez de anticiparse a los problemas corran por detrás de las situaciones de marginación y pobreza que los aquejan. Esto provoca que sólo se ocupen de las urgencias o de los casos más graves. En cuanto a los programas gubernamentales actuales, los recursos que se vuelcan a la problemática de niñez y juventud son escasos, de baja calidad e ineficientes.

En suma, podemos observar que si bien se encuentran esfuerzos para paliar el deterioro de las condiciones de vida no consiguen brindar herramientas

útiles para un progreso. Los dispositivos y estrategias gubernamentales son elaborados en oficinas de funcionarios burocratizados, alejados de la realidad, desconociendo los diversos procesos de subjetivación y de cultura que atraviesan estos grupos de sectores vulnerables lo que hace que se desperdicien potencialidades colectivas y recursos materiales.

Las actividades de este proyecto ya sean lúdicas, educativas, sociales, culturales, deportivas, sirven para que algunos niños y jóvenes transfieran sus energías y fuerzas hacia un cuerpo colectivo consistente, “estar con el otro”, conmovirse, solidarizarse, dialogar.

La situación concreta en que se encuentra la comunidad de zona sur de Rosario no es modificada, si bien se toma con prioridad en la agenda pública local o provincial, si bien se esfuerzan por “comunicar” los múltiples servicios, a veces terminan siendo “sólo buenas intenciones” o planes infraestructurales que terminan siendo una pintada de paredes, pero que fracasan en la aplicación por dejar a un lado la cuestión social misma.

Una participante del servicio comunitario mencionado, Psicóloga Greta Minuchin, inició este año una actividad denominada: “Danza/movimiento” (Asociación Americana de Danzaterapia 1965-2011). Es un espacio de “Terapia” con un grupo de mujeres del Barrio La Tablada en red con el Centro Comunitario El Progreso y la Vecinal 22 de julio. La Danza Terapia supone el uso psicoterapéutico del movimiento para promover la integración física, psíquica, cognitiva, emocional y social de las personas. El objetivo es la puesta en práctica de un espacio de recreación y diálogo entre mujeres a través del movimiento del cuerpo sobre temas o tópicos emergentes que al finalizar el encuentro se verbalizan y se comparte la experiencia de ese día. El objetivo general es acercar conocimientos técnicos de la danza a poblaciones “excluidas” de esta cultura artística, facilitar el uso del movimiento como medio de expresión y promover la salud mental a partir de la integración de los procesos psíquicos con el cuerpo. Los objetivos específicos propuestos consisten en transmitir los principios básicos de distintos ritmos pertenecientes a culturas diversas (Árabe, Afro, Latino, Oriental), otorgar los conocimientos relativos a los aspectos posturales de la danza como disciplina, promover la utilización del lenguaje no-verbal como medio de expresión, incrementar la conciencia corporal y conexión

con las emociones, facilitar la exploración de patrones personales de movimiento y comunicación e incrementar su repertorio para lograr mayor flexibilidad psicocorporal. El espacio ya cuenta con un grupo de mujeres que impulsan esta nueva cultura y les permite diferenciar sus quehaceres domésticos, según sus decires.

En el mismo barrio participa otro grupo de estudiantes de la Residencia de la Facultad de Psicología de la UNR, del último año de la carrera. En un informe escrito que documenta el trabajo en terreno describen su práctica como “un encuentro – no sin tensión- entre lo académico y la práctica, lo individual y lo social, la demanda y el pedido, la unidad y/o pluralidad de discursos.

Estas confluencias de saber-poder, transitan por un espacio cuadrulado, recortado, abigarrado; hablamos de escenarios con relieves, fisuras, fugas, bordes; regiones duras y otras penetrables. De estos trazos, emerge la experiencia pre-profesional” (setiembre 2015). En las residencias mencionadas los estudiantes son convocados a participar de algún efector. En esta ocasión participan de nuestro servicio comunitario en las actividades desplegadas por el Centro Comunitario “El Progreso” como proceso de intervención territorial. En la descripción de la cartografía de ese barrio las residentes combinan elementos geográficos, políticos y sociales. Dicen, “la experiencia se desarrolla en un espacio periurbano de Rosario, bien al sur de los Bancos, de la legalidad y la burocracia. Bien al sur de los espacios publicitarios y de las casas con vigilancia. Bien al sur de los contenedores para reciclar y de las calles iluminadas. Bien al sur del semáforo sonoro, y más al sur del sistema de bicicletas públicas”.

En la investigación que realizan sobre el barrio van desde sus orígenes como barrio de trabajadores de la industria cárnica y pecuaria, a la actualidad: tierra “narco”. Escenario de frecuentes homicidios con cifras que llegan a cobrarse la vida de hasta más de una persona por día, en su mayoría niños y jóvenes de entre 13 y 30 años. Algunos de ellos son los niños caracterizados como “soldaditos de búnker” (menores obligados a comercializar droga). Los vecinos, afligidos, se ven acorralados por la guerra entre las bandas que se disputan la región para la venta droga. Los agentes de las Fuerzas de Seguridad no garantizan, según los propios habitantes, la protección de los vecinos ni el control del narcotráfico” (Campos, K. 2015).

Venganza por “ajustes de cuentas”, cada muerto es uno más en la lista del barrio. Aquí, comentan los habitantes, que hacer pública una lucha o una denuncia te puede costar la vida. Las declaraciones de los vecinos resuenan de forma preocupante e inquietante sobre el accionar de diversos fascismos que dominan desde una cultura de la muerte. En un recorrido por el territorio de la Tablada, los estudiantes se conmueven al ver un *graffiti* que expone la leyenda: “*la guerra del pobre contra el pobre*”.

Los aparatos de la droga, la carencia de lazos de contención incluso en lo educativo, el hambre, la falta de oportunidades laborales signada y reafirmada por ese mismo sentimiento de pertenencia para con el barrio periférico en el cual se han criado (como si esto no fuera lo esperable), la cercanía con el delito y la situación constante de vulnerabilidad frente a la no inocente selectividad del sistema penal, ponen de manifiesto que el problema es complejo, integral, atravesado por múltiples variables, que incluyen los respectivos contextos económicos, policiales, de trabajo y la ineficiencia en el abordaje desde los espacios institucionales creados al efecto.

Otro de los trabajos de campo que se desarrolla desde este servicio comunitario universitario se efectúa en el Instituto para la Recuperación del Adolescente de Rosario (IRAR). A pesar del intento por parte del Estado en momentos de creación de esta institución, allá por el año 1999, de otorgarle una función socioeducativa, con el tiempo se fue perdiendo esta misión y en la actualidad tomó claramente forma de cárcel donde se encuentran alojados adolescentes punibles entre 16 y 18 años privados de libertad en cumplimiento de medidas judiciales. El IRAR funciona con una gestión mixta, por un lado la Dirección de Justicia Penal Juvenil del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de Santa Fe y por otro el Servicio Penitenciario del Ministerio de Seguridad de Santa Fe.

Esta diversidad de actores dentro de la institución es un factor a tener en cuenta ya que cada uno responde a lógicas diferentes que condicionan el entramado de relaciones. Por ejemplo, un trabajo de los acompañantes juveniles de la institución es dismantelar y quitar la identificación *tumbera* (en el sentido de cultura de la delincuencia) que los adolescentes traen de sus barrios. Pero a su vez, la presencia de agentes penitenciarios a cargo de la seguridad no sólo

externa, sino también interna, impone reglas donde prima la sumisión y la represión.

Por ejemplo, el traslado de los adolescentes desde los pabellones a las aulas o para la visita de familiares se realiza con esposas, lo cual constituye una situación humillante para ellos y obviamente innecesaria. Esta presencia militar entre rejas le otorga forma carcelaria a la institución. Al respecto citamos a Foucault:

“... la enorme diferencia entre el estatuto teórico y jurídico de la cárcel o sea la cárcel como privación de libertad y la práctica de la cárcel, que es algo completamente distinto, puesto que no se limita a privar de libertad a alguien, lo que ya es mucho, sino que añade a ello todo el sistema de las humillaciones, todo el sistema que anula a las personas, y que no forma parte de la privación de la libertad” (Deleuze, G. 1986).

Los estudiantes y graduados universitarios que desarrollan este servicio mencionan otra situación como ejemplo de bloqueo o corte: al llegar al IRAR acuerdan con los acompañantes juveniles con qué grupo van a trabajar, pero como el traslado de los adolescentes al momento del taller depende del personal penitenciario se demora en demasía poniendo la impronta de la seguridad al devenir de los adolescentes en las instancias socioeducativas al interior de IRAR.

Nuestro trabajo apunta a romper prejuicios, representaciones sociales y visibilizar las realidades y potencialidades positivas de estos grupos de adolescentes. Habilitar en la prisión un espacio en el que tengan voz y que sean realmente escuchados, que puedan pensarse más allá de su situación de encierro y transmitirles la diversidad de posibilidades, herramientas, proyectos, vínculos de los que pueden apropiarse, vislumbrar la posibilidad de modificar su destino aunque se muestre como irremediable.

En este dispositivo se trata por medio de “lo lúdico” en tanto creación y producción de sentidos, conocer más sobre los adolescentes, para fomentar la confianza entre todos y también para extraer de sus dichos, sus gustos, ideas para luego trabajar en los siguientes talleres. Partiendo de las ideas de Winnicott (1971) entendemos que el “jugar” tiene un lugar y un tiempo. Jugar es hacer. Y el hacer, en este sentido, es, producir, aprender, poner en juego los conceptos, etc. El tiempo en el que este aprender ocurre, lo pensamos como un tiempo

lúdico de creación, esto significa, un tiempo donde intentamos llenar de significaciones los datos y conceptos, abrir espacios para construir procedimientos y sentidos, un tiempo creativo, integrador, gozoso, porque es un tiempo de producción y comunicación. Precisamente, uno de nuestros ejes para la práctica es no imponer las actividades desde nuestra perspectiva, sino construir propuestas sobre lo que emerge como deseo e interés en cada encuentro. Que sea un espacio donde ellos puedan sentirse parte y protagonistas, un encuentro transformador.

Una integrante del equipo, Yamila Kvietkauskas, describe una situación vivida en IRAR. “Me acuerdo de esa experiencia que tanto me marcó y sigo recordando hasta el día de hoy. Uno de los chicos, al cual apodaban “Toffer” estaba merendando, por lo tanto estaba más atrasado en pintar los palitos de helado para hacer portarretrato. Cuando uno de los chicos me pide el color azul, no se encontraba; pasó lo mismo con el acrílico amarillo. Hasta que me acordé que Toffer, sentado a mi lado, los había pedido. Le pregunté cuidadosamente si sabía algo de tales colores y lo que negó rotundamente. Pasados cinco minutos le insisto en voz baja. La cabeza agachada, sacó las pinturas de su bolsillo con los ojos llenos de lágrimas y respondió: ‘Perdonáme, pasa que nosotros en el sector no tenemos estas cosas tan lindas y yo quiero terminar mi cuadrito”. Dije que lo tendría que haber preguntado antes de tomarlos y que en el próximo taller lo podría terminar. Estuvo disculpándose hasta que se fue y estuvo triste durante toda la actividad. Me di cuenta que se había arrepentido de corazón”. Esas lágrimas muestran cómo desde un lazo social lleno de afecto se pueden producir efectos en la subjetividad y en el modo de vivir la vida.

Este Taller de Expresión en IRAR, de frecuencia semanal tiene como criterios metodológicos producir diálogos con la intención que los adolescentes se apropien del espacio de taller, que expresen pensamientos y deseos, alentarlos a proyectar un futuro, a pensarse en un afuera. Que piensen nuevas ideas y cuestionen a las existentes. Poner empeño por analizar el propio trabajo como talleristas. Algunos ejemplos de los contenidos desarrollados han sido sobre cortometrajes referidos a las relaciones amorosas, a los sueños y deseos, al vínculo familiar; análisis de noticias; conversaciones sobre derechos humanos y derechos de los niños, niñas y adolescentes; refranes; taller de radio.

El equipo de trabajo además de los universitarios lo integra un joven poeta urbano Matías “Colo” Romaguera, quien otorga a este dispositivo una heterogeneidad que nos enriquece como grupo y como antídoto al academicismo. En una oportunidad el Colo coordinó una actividad del taller el día 07 de Julio 2015 donde se produjo la siguiente poesía colectiva:

*Una vez más, acá escribiendo
Colectivamente se vive como se puede
tratando de sobrevivir en buenas
Tardes húmedas, cálidas y divertidas
insensiblemente así.
Así pensar, y pensar, para dejar de pensar y hacer,
hacer en Libertad.
La Libertad más esperada,
la oportunidad que debe ser aprovechada,
ser oportunista.
Oportunista de una linda secuencia,
En la vida tenés varias secuencias,
en la mía la secuencia que sentí, es el Amor.
Es eterno.
Como este instante preciso,
preciso tiempo en Libertad,
Para tener tranquilidad,
esperanza, amor y
Libertad hay que saber cuidar.
Cuidar nuestra Familia.*

Frente a este panorama complejo no perdemos de vista en este trabajo investigativo, de extensión y de transmisión de conocimientos, de lo microsocial y desde allí hacia un horizonte macropolítico de la cuestión, con el fin de exigir o bregar por la solución en manos de quienes tienen la ejecución y la decisión.

Tenemos como guía la ética del compromiso y el trabajo colaborativo como herramienta transformadora. De lo micro a lo macro es el concepto. Hacemos Clínica Psi y Social a través de una Crítica a las instituciones, ya que nada tienen

que ver con el sólo discurso, sino con “*hacer otra cosa y de otro modo*” (Deleuze y Guattari, 1988).

Referencias

- Asociación Americana de Danzaterapia 1965-2011, Asociación Argentina de Danzaterapia, Argentina, Recuperado <http://www.aadt.org.ar/contacto.html>.
- Campos, K. (2015). *El acaecer de la práctica en el estremecimiento de la democracia*. Rosario, Argentina. Trabajo Inédito.
- Deleuze, G. (1986) Foucault y la cárcel. En Deleuze, G. Dos regímenes de locos. Textos y entrevistas (1975-1995) Pág. 247 a 262. Valencia, España, Editorial Pre-textos.
- Deleuze G., y Guattari F. (1988) *Mil mesetas*. Valencia, España, Ed. Pre-textos
- Spinoza B., (1983). *Ética demostrada según el orden geométrico*. Madrid, España, Editorial Orbis S.A.
- Winnicott. D.W. (1971) *Realidad y Juego*. Buenos Aires, Argentina, Ed. Gedisa.

“DE BARCOS Y DRAGONES” Y “JUGUEMOS JUGANDO” UNA FORMA DE ACERCAR LA PRÁCTICA A LOS ALUMNOS EN LA FORMACIÓN DE GRADO.

Autores: Agüero, Daniela; Bearzotti, Valeria y Susic, Yanina.
agdama@hotmail.com

Centro Comunitario Asistencial (Ce.Co.As.)

Resumen

A través del presente trabajo daremos cuenta de los Talleres que funcionan en Centro Comunitario Asistencial (Ce.Co.As.) radicado en la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Psicología. El Taller Terapéutico De Barcos y Dragones que funciona en el mismo ámbito de la Facultad y el Taller preventivo Jugamos Jugando que se desarrolla en el Jardín Puerto Alegría perteneciente a la O.N.G. Ce.D.I.yP.F. Los mismos son los dispositivos que funcionan en el Centro Asistencial de carácter grupal como modalidades de intervención terapéutica el primero y como propuesta de promoción y prevención el segundo, anclado a las prácticas extensionistas. Se describirán las modalidades de acción y el acontecer de los mismos. El Ce.Co.As., Centro que trabaja desde una postura interdisciplinaria desde la fonoaudiología y a la psicología, se encarga del abordaje de niños y adolescentes que presentan dificultades en el lenguaje, el aprendizaje y la subjetividad. Las experiencias de los Talleres han aportado a su vez, material para el Proyecto de Acreditación “Centro Comunitario Asistencial-Ce.Co.As.- y Formación de Grado. Una experiencia de articulación, teoría y práctica”, radicado en la Facultad de Psicología. En este sentido, se darán a conocer las acciones realizadas en los Talleres y su transferencia al Proyecto y a la formación de grado, integrando la Extensión, la Docencia y la Investigación.

El presente escrito es un producto de la investigación "Centro Comunitario Asistencial –Ce.Co.As.- y formación de grado. Una experiencia de articulación, teoría y práctica". El Ce.Co.As. radicado actualmente en la Secretaría de Extensión de esta Facultad trabaja en la prevención y asistencia de posibles dificultades en el lenguaje, el aprendizaje y la subjetividad en niños y niñas en edad escolar.

Es así como profesionales de la psicología y de la fonoaudiología con nuestro accionar en el Ce.Co.As. desde una perspectiva preventiva,

interdisciplinaria y socio-comunitaria, aportamos a la presente investigación nuestra práctica cotidiana. De esta manera, los alumnos que están cursando Psicología del Lenguaje y del Desarrollo, materia de cuarto año de la carrera de Psicología, cuentan con la oportunidad de presenciar los Talleres que venimos realizando en el Centro. En este trabajo nos abocaremos a ellos, dentro de los diferentes dispositivos de intervención con los que contamos en el Ce.Co.As., debido a que aparecen como el espacio en que los alumnos pueden acercarse para observar la dinámica de los mismos. Así, los Talleres se presentan ante los alumnos como un escenario de su futura práctica profesional que les permite ir acercándose al campo laboral, reflexionando e interrogándose acerca de lo vivido y experimentado, respecto de lo que ocurre y de lo que no ocurre en el despliegue de la práctica clínica.

Ambos espacios surgieron en el marco del Ce.Co.As. hace unos años frente a la necesidad de sumar nuevas modalidades de abordaje a los fines de trabajar determinadas problemáticas que se presentaban en el consultorio y como un modo de dar respuestas a las demandas que surgen dentro de la comunidad que nos rodea, particularmente con los vecinos del barrio Republica de la Sexta. Así el Centro abre sus puertas a la comunidad corriendo el eje desde lo puramente asistencial a lo comunitario. De esta manera, se implementaron diferentes dispositivos grupales, uno terapéutico y otro pensado desde la promoción y la prevención en salud. En este momento, ambos están en vigencia: Taller Terapéutico "De barcos y dragones" que se realiza en las instalaciones del Ce.Co.As. y Taller Preventivo "Juguemos Jugando" que funciona en el Jardín Puerto Alegría perteneciente al barrio mencionado anteriormente.

Acerca del juego y su implementación en los talleres

El juego aparece en ambos dispositivos como el concepto que permite unificar y pensar la tarea del Centro Asistencial en sus distintas modalidades de Taller. Si bien en un caso el espacio lúdico aparece en el marco de lo terapéutico, en el otro el juego se presenta más ligado a la prevención y como promotor de salud.

Sabemos que en la clínica con niños el instrumento por excelencia será el juego, el modo en el que el mismo se despliega y se expresa. El niño a través de una acción, de un juego en concreto, de un dibujo, una construcción con bloques

o un cuento nos estará diciendo algo acerca de su historia. (Todo esto se debe a que en los niños no es posible el método de la asociación libre ya que no cuentan aún con los recursos simbólicos para centrar el abordaje terapéutico en la palabra). A través del jugar, va a escenificar parte de su sufrimiento psíquico y de su cotidianeidad. Jugando nos presenta una situación enigmática. Nuestra práctica nos convoca a sostener ese enigma, sin pretender entenderlo ni develarlo prematuramente.

Para Winnicott (1986) el juego en el niño es algo natural que se da de manera espontánea. Plantea que lo universal es el juego y corresponde a la salud, facilita el crecimiento y conduce a las relaciones de grupo y puede ser una forma de comunicación en psicoterapia.

Desde el plano del lenguaje, el juego constituye un recurso inagotable para favorecer un desarrollo óptimo del mismo, en la prevención de dificultades lingüísticas así como también aparece como una herramienta en la clínica fonoaudiológica.

De esta manera, vemos que el juego nos permite pensar tanto en el trabajo terapéutico como en el trabajo preventivo. En el aspecto vinculado a los tratamientos se pone de manifiesto el espacio lúdico para abordar las dificultades en el lenguaje, el aprendizaje y la subjetividad que presenten los niños y niñas. Asimismo, desde un punto de vista preventivo y teniendo en cuenta que el jugar "corresponde a la salud" dicho espacio de juego se ofrece como un modo de preservar y propiciar aspectos saludables.

Taller Terapéutico "De Barcos Y Dragones"

Este Taller es un espacio lúdico grupal donde asisten niños y niñas con dificultades en su escolaridad. Quien atraviesa las mismas, en muchas ocasiones puede quedar olvidado, a un lado, priorizándose sus adquisiciones, sus saberes curriculares, su rendimiento escolar y su diagnóstico, es decir, estigmas que pueden llegar a ser devastadores en un sujeto en vías de constitución.

Entonces, ante esta problemática hemos decidido implementar un Taller Terapéutico, un espacio para jugar, inventar y crear con otros, un lugar donde se ponga el acento en la emergencia subjetiva y del lenguaje. La actividad lúdica, posibilita el despliegue de la transferencia en la clínica con niños y niñas. Es a

través del mismo que se va a escenificar la relación con el objeto. En el discurso parental, el niño es siempre hablado, acariciado y cuidado por Otro, lugar de desventaja e inermidad absoluta que lo deja de esta manera, en una posición objetal. A través del juego se pesquisan aspectos de la subjetividad y del lenguaje, se pone el cuerpo, se lo ofrece para el despliegue de las fantasías y de las dificultades.

Específicamente, quienes asisten a este Taller, toman una relación de exterioridad con respecto al saber. En este sentido, sujeto y saber circulan por carriles diferentes, cuestiones éstas para ser abordadas desde esta propuesta tejiendo redes con el discurso docente, afianzando lazos con las escuelas que son un soporte muy importante en la tarea que el Ce.Co.As. viene realizando desde hace años.

Cordié (1994) dice que para que un niño aprenda es necesario que lo desee y que es imposible instar a alguien a desear. Tomando aportes lacanianos, ubica que la demanda llega a aplastar el deseo de saber y que el niño desde pequeño es demandado a portarse bien, a estudiar, a ser educado. La demanda de los padres por lograr determinados éxitos académicos quizás puede ser respondida por un tiempo determinado, pero cuando un niño desea no saber, se las ingeniará para ir esquivando esa demanda aplastante. Las hojas en blanco, el silencio como respuesta a la propuesta de leer en público, el desinterés por los contenidos que inundan el pizarrón son los caminos alternativos que elige un sujeto para defender contra viento y marea su posición deseante ¿Cómo hacer que el deseo se instale en lo escolar? Aquí hay que apelar a un trabajo de creación con los docentes.

Juan de 9 años asiste al Taller y en las entrevistas tanto con su madre como con su abuela surge la preocupación de que “se hace caca encima”. Tiene perfecto control de esfínteres pero a la hora de hacer caca, Juan decide que quede en el pantalón. Esto provoca mucho enojo y malestar en su madre y abuela que son quienes lavan los pantalones y calzoncillos sucios gritándole que urgente se dé un baño. Esta situación se repite sistemáticamente todos los días solamente en su casa. Una vez ocurrió en la escuela y nunca en el Taller ni en la sala de espera. Entonces, lo que plantea A. Cordié (1994) nos alienta a seguir propiciando desde nuestro quehacer en el Ce.Co.As., espacios donde emerja un

sujeto deseante. Los juegos de Juan tienen que ver con la intromisión, con el desborde, con el exceso. Pedro, otro niño, construye una casa con todo un cerco que delimita la privacidad del lugar. Juan, elige un perro que siempre está intentando saltar los obstáculos, invadir el espacio del otro, entrometerse en una casa sea por donde sea: por el techo, tirando paredes, como sea. Pedro lo hace echar al perro con soldados armados pero el perro retorna una y otra vez. Un día cuando despido a Juan del Taller, se acerca su abuela y me dice al oído que ya dejó de hacerse caca encima. De nada valieron ni los gritos, ni las amenazas, el tiempo subjetivo fue claramente otro. ¿Qué habrá operado como corte allí?

Freud (1988) marca la diferencia entre síntoma e inhibición determinando al primero como proceso patológico pero agrega que puede que la inhibición se presente también como síntoma. El fracaso escolar es un rechazo inconsciente a aprender. La pulsión epistemofílica está interdicta. Aparece un “saber nada” y la nada a modo de poder instaurar la falta que falta. Ante la demanda intrusiva del Otro el niño responde con “nada”, inscribe la “nada” como agujero. Si el niño responde obedientemente a la demanda del Otro, entonces queda atrapado a merced de ese Otro insaciable. No habrá nada que lo colme en su demanda. ¿Qué quiere el Otro? Es una pregunta que ubica una falta en el Otro. Si el Otro está en falta, entonces el niño podrá constituirse como ser de deseo.

Esa es nuestra apuesta permanente en el Taller como espacio terapéutico que toma al aprendizaje en tanto proyecto, desafío, pregunta y enigma. En ello consiste cada encuentro semanal en el Ce.Co.As.

Taller de prevención "Juguemos Jugando":

Acerca de cómo surge el taller.

Este Taller se caracteriza por el trabajo extensionista y la salida de los profesionales del Ce.Co.As. a la comunidad, tal como ha sido presentado en otros momentos “abriendo las puertas a la comunidad”. Dicho título implica no sólo una apertura de paradigma que fue ir corriéndonos de una práctica asistencialista a un modo de abordaje preventivo y socio-comunitario sino también un verdadero movimiento, movimiento de nuestra tarea que ya no se realizaba en el espacio físico de la facultad sino el en Jardín Puerto Alegría, emplazado en el seno de una (O.N.G.) Ce.D.I.yP.F. en el barrio República de la

Sexta. Así, que no solo abrimos las puertas a la comunidad, sino que fuimos hacia ella.

De este modo, comenzamos a realizar los Talleres inmersos en el barrio, yendo las coordinadoras al encuentro con la comunidad y no quedando a la espera de la solicitud de atención en el consultorio. Movimiento que resulto muy enriquecedor para nuestro quehacer cotidiano aunque muy laborioso en su implementación. “Juguemos Jugando” funciona desde el año 2012, a partir de aquella primer convocatoria se destacó el valor de promoción y prevención en el que situábamos el acontecer del Taller en relación a optimizar el desarrollo de la comunicación, el lenguaje, el despliegue del pensamiento y de la subjetividad. En sus comienzos estuvo destinado a niños de tres a cinco años, y dado a que al Jardín asistían pequeños de diferentes edades se amplió la propuesta a “todos los niños del barrio que tengan ganas de jugar”. Cabe destacar que la dinámica del mismo fue amoldándose en relación a los requerimientos grupales y de la comunidad, rescatando los objetivos iniciales mencionados anteriormente.

Es decir, si bien el Taller tiene objetivos planteados desde sus orígenes y actividades presentadas en función de cumplimentar los mismos; durante los años que se ha realizado nos fuimos encontrando con variables dadas por las características de la población destinataria que nos han llevado a reformular nuestro accionar con el fin de poder ser más operativos en nuestro trabajo. A pesar de que originalmente fue pensado como un espacio de juego para niños, en la actualidad funciona como un taller de juego para padres y niños. Dicha modalidad se adoptó a partir de la demanda de los padres de poder encontrar un lugar en el que pudieran hablar de sus inquietudes y compartir el espacio de juego con sus hijos. Para nosotras como coordinadoras de este espacio, estas vicisitudes son parte de lo que implica trabajar comunitariamente, es decir, el introducir modificaciones en la tarea se encuentra relacionado al hecho de estar atentos a las demandas que surgen en ese grupo poblacional, introduciendo cambios en nuestro incansable intento de dar respuestas a lo que este necesita.

En este intento de dar respuesta el Taller “Juguemos Jugando” llamado así desde sus orígenes mantuvo sus objetivos y su dinámica de trabajo pero fue denominado a partir de la convocatoria a los padres “Creciendo Juntos”, como un modo de hacer partícipe a los padres del crecimiento de sus hijos a través del

juego. En este punto nuestro trabajo desde lo preventivo es darle lugar al jugar, ya que para muchos padres ir a jugar con sus hijos no aparecía como algo prioritario. Una mamá al terminar un primer encuentro manifestó que ella no sabía que jugar fuera importante para el desarrollo de su hijo. De esta manera, a través del Taller “Creciendo Juntos” vamos dándole lugar a un jugar, a un jugar por jugar, que a simple vista parece poco importante para los padres; pero que en el acontecer y en las experiencias que van vivenciando muestra su relevancia.

Relatos de experiencia

A modo de poder mostrar la dinámica del dispositivo y lo que allí acontece tomaremos dos primeros encuentros de diferentes grupos de padres y niños que participan del Taller. Recortaremos la presentación y una actividad que realizamos luego de la misma con el objetivo de escenificar lo único y singular que se da en cada encuentro y con cada grupo en particular.

En el primer grupo de padres y niños con el que trabajamos este año comenzamos realizando la presentación del Taller utilizando una técnica grupal en la que cada padre u otro familiar con un ovillo de lana en la mano se presenta a sí mismo y a su hijo/a. Posteriormente arroja la lana a otro integrante sosteniendo un extremo. De este modo se va formando una red que devela un entrecruzamiento que se construirá a partir de los aportes de cada miembro del grupo, mostrando así la singularidad que podrá emerger. La finalidad es mostrar que para que esas contribuciones se hagan efectivas es necesario sostener el espacio, sostener la lana, haciendo visible que el quehacer grupal se construye con el trabajo de todos los integrantes.

A continuación, luego de que los padres pueden expresar sus expectativas respecto del Taller, damos paso a una actividad en la cual los adultos manifiestan por escrito sus inquietudes acerca de lo que sus hijos pueden hacer por si solos respecto de su edad y lo que no han logrado aún. En este caso, los papás pudieron expresar ambos aspectos mostrando inquietud respecto de lo que sus hijos todavía no habían alcanzado, pudiendo reconocer a sus pequeños con sus logros y con lo que quedaba por alcanzar. Esto último motivo la reflexión conjunta entre los padres y la demanda a trabajar en este espacio. Trabajo que se abordará desde el juego y en un “hacer” conjunto de los padres con sus niños.

Cabe señalar que este grupo pudo ver en sus hijos tanto sus logros como algunas dificultades que se presentan en su crianza. Así, surgieron interrogantes en relación a cuando sacar los pañales, dejar la mamadera o pasarlos a su dormitorio. Interrogantes que aparecieron como un denominador común entre los integrantes del grupo. De esta manera, se despertó la sensación de que todos estaban pasando situaciones similares, motivo por el cuál fue interesante poder destacar lo que aparecía como el saber propio de cada papá que podía contribuir con otro integrante del grupo. Es así como desde la coordinación y teniendo en cuenta uno de nuestros objetivos iniciales, la promoción y prevención se propicia la emergencia del saber y de los recursos de cada uno de los miembros del grupo.

En el segundo grupo al presentarnos utilizando la misma técnica que en el primero, no se forma un entrecruzamiento, una red. Cada padre se va presentando y le arroja la lana al de al lado, quedando de este modo un gran círculo con un vacío en el medio. ¿Qué representará este vacío?, ¿Será la demanda de este grupo en particular?, ¿Habrà un vacío a llenar? Solo se observan los bordes del círculo, ¿trabajaremos en los bordes?

En este caso, los padres no pudieron expresar lo que sus hijos aún no habían podido lograr mostrando una presencia “absoluta” de lo que sus hijos alcanzaban quedando un vacío en la hoja con lo que no habían logrado. Vacío que puede ser una réplica de lo que sucedió con la técnica de presentación. Cabe preguntarnos, qué sucede con estos papas que no pueden ver a sus hijos con sus faltas, con las dificultades que ellos tienen en la crianza. La particularidad de este grupo es que los niños permanecían muy pegados a sus padres no pudiendo realizar actividades lúdicas paralelas. Dicha situación, nos permite inferir que entre ellos y sus hijos no había muchos espacios, estaban juntos, tan juntos que no podía percibirse como diferentes. Frente a esta presencia podemos suponer que resulta difícil ver las ausencias. Dicha situación se reflejó en diferentes actividades del acontecer grupal donde los padres jugaban o hacían no sólo con sus hijos sino, por sus hijos logrando resultados que quizá estaban alejados de la posibilidad de sus niños (grandes construcciones con bloques, dibujos elaborados). Resultados que parecían no respetar los tiempos propios del niño y en el que los adultos dejaban la impronta de su hacer.

Los “Interrogantes” mencionados no tendrían respuestas en este primer encuentro pero quizás podrían despejarse en el transcurrir del grupo. Interrogantes que nos permitieron visualizar que existen situaciones que van más allá de nuestro espacio y que atraviesan la institución en la que está inserto repercutiendo en el funcionamiento del mismo.

Al hablar de “interrogantes” y porque no de vacíos o llenados que propiciaban los mismos, tendremos en cuenta no sólo lo que ocurre dentro del espacio del Taller sino lo que transcurre en el afuera. Así como hemos mencionado en líneas anteriores lo que ocurría en el adentro del Taller, cabe señalar que en el afuera del mismo, ciertos cambios institucionales nos dieron elementos para pensar ese vacío representado en el primer encuentro. Situaciones institucionales que exceden el interés de este trabajo, pero que deben ser tenidas en cuenta en toda intervención con la comunidad.

Transferencia a los alumnos

A ambos espacios concurren anualmente alumnos de la Cátedra "Psicología del Lenguaje y del Desarrollo" de esta Facultad, actividad que motiva esencialmente este Proyecto de Investigación. El Ce.Co.As. es un lugar donde los alumnos pueden acceder con la finalidad de tener un primer acercamiento a lo que puede llegar a ser su futura práctica profesional. De esta manera, tanto los profesionales que trabajamos en el Ce.Co.As. como los docentes de la Cátedra mencionada, abordamos conjuntamente en la diagramación de las actividades que realizan los alumnos en esta experiencia.

Cuando los alumnos asisten a los dispositivos grupales se genera un espacio de observación y re trabajo, posibilitando la generación de interrogantes, que se trasladan a la totalidad del alumnado en las comisiones de trabajos prácticos. En nuestro rol docente ponemos especial énfasis en que puedan instalarse preguntas sobre el trabajo en la clínica con niños y niñas como una de las incumbencias profesionales y establecer un lazo entre la teoría y la práctica. Es decir, se busca que los alumnos puedan establecer un contacto con la experiencia de los Talleres favoreciendo una lectura del acontecer de los mismos a la luz de los contenidos teóricos. Dicho contacto implica además visualizar el desempeño profesional como futuros profesionales de la salud tanto en la

promoción de la misma como en el abordaje de las dificultades subjetivas y del lenguaje.

Referencias

- Cordié, A. (2007). *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Freud, S. (1988). Volumen 16: Ensayo Inhibición, síntoma y angustia en *Freud obras completas*. Bs As. Edit Amorrortu.
- Minicelli, M.; Di Sabato, F.; Annoni, M.E.; Caballero, Z.; Feld, V.; Maderna N.G.; Untoiglich, G.; Filidoro, N.; Levin, E.; Calo, O.; Cohen, M.; Fernández, N. y Cardozo, G. (2004). *Intersecciones entre la clínica y la escuela. La atención y su relación con el aprendizaje escolar. El ADD en cuestión*. Buenos Aires: Noveduc.
- Winnicott, D. (1986) *Realidad y Juego*. Barcelona: Ed. Gedisa.

LOS SIN-REFUGIO

Autor: Kelman, Mario.

mario.kelman@unr.edu.ar

Facultad de Psicología UNR – CIUNR -

Resumen

La producción y existencia de refugiados en hechos recientes, actualiza una cuestión planteada por Hanna Arendt en 1943 que Agamben retoma e interpreta cincuenta años después, en diferentes contextos.

Entre el paria social y el asimilado advenedizo, Arendt pregunta, ¿por qué no decir en verdad? Habilita una alternativa en lo que llama “el paria consciente”, que despojado de toda cobertura, asume y expone su condición singular.

¿Acaso hay alguna lógica similar en el “paria consciente” y la posición de atopía del analizante-analista que atraviesa el fin de análisis, en cuanto a asunción de lo propio habiendo atravesado el despojamiento de investiduras, salvando las distancias de la inexistencia del Otro social y la inexistencia del Otro en el fin de análisis?

El estatuto del refugiado pone en evidencia el límite de la comunidad y de lo político, llevando la interrogación a la segregación y sus formas.

Agamben invita a ir más allá de los derechos del hombre, para situar la condición de refugiado, de renovada vigencia (Agamben, 2001), interpretando un escrito de Hanna Arendt (Arendt, 2009).

El contexto de Arendt era la inmigración de alemanes judíos perseguidos por el régimen de Hitler, radicados en países de Europa y EEUU, puestos entre la exigencia de asimilación y la proscripción hostil.

Arendt señala que ha cambiado la noción de refugiado en su época. Ya no se trata de aquél que pide asilo o refugio, ante represalias por un acto u opinión política, sino por efecto de la desnacionalización utilizada como recurso por los Estados Totalitarios. Gesto que revela la segregación del resto-excepción que soporta la existencia de la comunidad social y política conformada como Un-
Todo.

Refugiados pasan a constituir una minoría en las sociedades que los alojan, siempre objeto de tensiones y ambivalencias, solidaridades y odios. La Historia reciente pone en evidencia que la segregación se redobla en los países

anfitriones, afectando los derechos humanos y garantías considerados inalienables, reservados ahora a los ciudadanos nativos y emparentados con los derechos de las personas, particularmente restringidos en los países centrales, beneficiados con la primitiva acumulación de capitales producto del colonialismo, que les permitió un desarrollo temprano del capitalismo.

La condición de ciudadano nativo liga los derechos de ciudadanía al territorio, al nacimiento y a través de éste, al Estado-Nación.

Años después de la publicación del emotivo escrito de Arendt, Giorgio Agamben propone actualizar su análisis. Citamos:

“Es conveniente reflexionar sobre el sentido de este análisis que hoy, exactamente a cincuenta años de distancia, no ha perdido nada de su actualidad. No sólo el problema se presenta en Europa y fuera de ella con la misma urgencia, sino que, en la ya imparable decadencia del Estado-nación y en la corrosión general de las categorías políticas-jurídicas tradicionales, el refugiado es quizás la única figura pensable del pueblo en nuestro tiempo y, al menos mientras no llegue a término el proceso de disolución del Estado-nación y de su soberanía, la única categoría en la que hoy nos es dado entrever las formas y los límites de la comunidad política porvenir.” (Agamben, 2010)

Agamben sitúa al refugiado como la figura contemporánea que interpreta la realidad política de la época. Pero ya no se trata de quienes han sido desnacionalizados por un Estado criminal, sino de quienes han quedado en una carencia radical por consecuencia de la disolución del Estado-nación, que configura una tendencia generalizada creciente, por la incidencia del discurso del capitalismo y la ciencia a su servicio. La política ha perdido su rango ontológico, cobrando un estilo de cinismo expuesto sin reparo de ninguna ideología.

La existencia del refugiado revela la ruptura de la relación entre nacimiento, territorio y nacionalidad, ruptura de la identidad entre humano y ciudadano, vida y derecho.

A su vez, el refugiado ilustra el límite de la comunidad y de la política, mostrando la crudeza de la segregación como retorno de la forclusión de la diferencia y la alteridad.

Juan Ritvo aborda la problemática de la segregación, en el contexto de las identificaciones y la expulsión de un resto inherente a la constitución de una sociedad o agrupamiento, emparentado con la fraternidad.

Por un lado plantea a modo de axioma, que la segregación es el reverso de la soberanía. (Ritvo, 2011)

Agamben afirma que la presencia del refugiado es inquietante porque revela la crisis de la ficción clásica de la soberanía.

No nos adentraremos en el análisis del estatuto de la soberanía, que admite numerosos abordajes y definiciones; porque excede el alcance de este trabajo. En este contexto, Ritvo alude a la soberanía como cuerpo místico del Rey; es decir como propiedad de Estado, que en el trazado topológico de su espacialidad configura dos campos sociales, correspondientes a lo incluido y lo excluido, y a las paradojas que ello da lugar. Cuestión crucial de la política y de lo social.

El Ideal recorta un universo configurado bajo la cohesión del Uno, y segrega el resto. El soberano encarna el Uno, siempre tambaleante en la función de Amo, con un estilo de la política y la competencia social que radica en la hegemonía, renovada hoy en la demanda de Amos más fundamentalistas que impongan un orden en la indeterminación y la inexistencia de la época, convocando “Dioses oscuros”.

Carl Schmitt fue un ideólogo del nazismo que fundamenta la soberanía en la decisión sobre el estado de excepción, excepción soberana devenida norma constituyendo un orden jurídico, en este caso: la voz del Führer. El caso excepcional alcanza la sacralidad de la vida.

El amo moderno, el mercado; impone en su lugar una versión actualizada de la máxima del derecho al goce, como derecho al plus-de-goce sin regulación ni condicionamientos –admisión de la Ley en la transgresión, forclusión del falo y del amor- , que evidencia el sesgo sadiano del discurso del capitalismo y el efecto mortífero de la tendencia de la concentración de capital: a S(barrado)

Llevando la cuestión a su extremo, la presencia del refugiado refleja la situación potencial de un ciudadano cualquiera, no exento de la misma desnaturalización, transitoriedad y pérdida radical, alcanzado por los efectos de la marginalidad social que impone el mercado en la sociedad civil, cuando lo

excluye de los intercambios, privándolo de su condición subjetiva y de su existencia humana representable.

Si el refugiado implica una condición provisoria, la condición de ciudadano también está hoy alcanzada por la misma provisoriedad, que se extiende al Estado-nación también afectado por la misma labilidad, al punto de comenzar a hablarse de “Estados fallidos” y “Democracias Condicionadas”.

Agamben toma posición estableciendo que el soporte del soberano es la nuda vida. Ya no se trata del Estado como respuesta de principios políticos e Ideales, se trata del Soberano y el lazo con la nuda vida, donde hace valer una (des)ligadura.

La soberanía se expresa en la capacidad de decisión como elemento político fundante.

La decisión del soberano afecta la vida y se abroga –desde el Derecho Romano arcaico- el derecho de dar muerte.

Lazo de (des)ligadura con la nuda vida, hace de ésta su soporte oculto; sostén de vida y amenaza de muerte.

La biopolítica separa y segrega la nuda vida y la opone a la vida política, haciendo de la disposición y tratamientos de los cuerpos un fundamento de poder.

Una breve digresión aquí. Agamben sostiene que restituir lo vivo a la forma-de-vida que le es propia y que se exprese como vida política, conlleva devolver el rango ontológico a la política, a partir de la particularidad de cada viviente, uno por uno que no configura un Todo. (Agamben, G; 2010)

Otra política que la política estatal, otra política que no está fundada en la excepción de la nuda vida y donde forma-de-vida no es un formalismo, sino una forma en la que se vuelca el vivir mismo.

Los últimos pasajes del manuscrito de Arendt portan un relato conmovedor. Ante la disyuntiva de su época, entre parias y advenedizos, se pregunta por qué no decir la verdad. No se trata de identificarse a la desaparición del paria ni a la simulación del advenedizo identificado a su destino de asimilación, que siempre fracasa como ejemplifica en el Sr. Cohn: “on ne parvient deux fois”. (Arendt, H; 1943)

Decir en verdad su condición, supone exponerse al destino de una existencia ex – sistencia exponiéndose y poniéndose en juego sin amparos de ficciones jurídicas o más allá de éstas. Arendt los llama “parias conscientes”, diría parias asumidos en su condición singular. Citamos.

“Aquellos pocos refugiados que insisten en contar la verdad aún a riesgo de caer en la “inconveniencia”, obtienen a cambio de su impopularidad una inapreciable ventaja: la historia deja de ser un libro cerrado y la política no es ya un privilegio de los gentiles. Saben que la proscripción del pueblo judío en Europa ha ido seguida a poca distancia de la proscripción de la mayoría de las naciones. Los refugiados empujados de país en país representan la vanguardia de sus pueblos si conservan su identidad. Por vez primera la historia judía no va por separado, sino ligada a la de todas las demás naciones. El entendimiento entre los pueblos europeos se hizo añicos cuando y porque permitió que su miembro más débil fuera excluido y perseguido.” (Arendt, 1943)

Sostenerse en una posición de atopía en lo propio, a distancia máxima del Ideal no es acaso la posición del analista-analizante como “a”, transitando el final de análisis; atravesando la inexistencia del Otro, luego del levantamiento del sujeto supuesto saber, de la caída de las identificaciones y de la salida de las determinaciones de estructura conservando aquello de lo que se sale.

Atopía es exterioridad hecha de la reversión de la estructura, que indica comienzo del contra-análisis; presencia hecha de ausencia, ausencia de marca.

Obviamente hay una distancia entre la inexistencia del Otro en el final de análisis y la inexistencia del Otro en lo social. Pero subrayamos un parentesco en la condición de “paria asumido en su condición singular” con la atopía como posición del analizante-analista en transferencia con el discurso analítico.

Hay un destino de cada final de análisis que se construye por la vía del sinthome, en el paso del inconsciente a lo social que constituye un compromiso ético y político del analizante-analista.

Sostenerse en su condición singular a la intemperie, asumiendo la puesta en juego de una causa propia vacía, sin reservas ni refugio, implica más allá del contra-análisis, el acto analítico. Ello requiere de interlocutores necesarios y contingentes.

Volviendo al tema de la segregación, Ritvo menciona por otra parte, su objeción al término “autosegregación” empleado por Lacan. Citamos.

“Lacan alguna vez ha empleado una expresión poco feliz, al hablar de autosegregación.

Una comunidad, un individuo, pueden separarse de la sociedad o del grupo por sentirse excluidos, pero la segregación siempre es externa: viene al pie de la letra, de afuera. La llamada autosegregación censura una segregación previa, a la cual pretende adelantarse para soportar la desesperación que produce la exclusión.” (Ritvo, 2011)

Esta objeción encuentra su contexto en el retiro defensivo de quién ha sufrido una exclusión.

Pero habremos de darle otro contexto a la expresión de Lacan, debido a que la autosegregación también implica un punto de atravesamiento en el recorrido de un análisis.

Lo auto-segregado es el sí mismo radicalmente no-reconocido. Lacan toma la expresión de Freud “*unerkannt*” de la Interpretación de los sueños para dar cuenta de lo no reconocido en el movimiento de análisis cuando llega al límite del ombligo del sueño. (Lacan, 1975) Pero además, lo *unerkannt* implica el límite del análisis, límite de la Represión Primordial, *Urvendrängt*.

La *Urvendrängt* implica una modalidad de saber, y su atravesamiento implica el comienzo del contraanálisis. Recorrido por el reverso de la estructura que no transita por el significante, sino por la simbolización de lo imaginariamente real.

Unerkannt es lo imposible de reconocer, lo que no cesa de no escribirse pero que en el final de análisis encuentra una escritura a través de un nuevo imaginario -que no es el imaginario del narcicismo- : ¿de qué goza el inconsciente?

En este punto lo simbólico se repercute en vecindad topológica con lo pulsional. Orificio que remite al origen imposible que se ha anudado, abertura real y cierre simbólico del inconsciente en vecindad topológica que remite al sexo y a la pulsión de muerte.

Lo autosegregado es lo radicalmente desconocido de la condición de goce del analizante-analista que constituye el sí-mismo, lugar de lo escrito.

El sí-mismo no reconocido es la primer matriz del otro.

El sujeto se constituye como extranjero de su propio suelo, exiliado de su ser de goce. Cuando ello ocurre, la articulación entre alteridad y diferencia pasa a lo social, consintiendo el lazo.

Que toda segregación implica una autosegregación puede leerse cuando el sí-mismo unerkant autosegregado, pasa a lo social. El sí-mismo es proyectado al otro social, ahora objeto de segregación y aniquilamiento.

No se reconoce al otro en su condición de semejante y se entabla una tensión hostil con el prójimo-próximo; provocando la ruptura, la no articulación en este punto de la alteridad y la diferencia.

El otro social es alcanzado por los efectos de la proyección de lo real no-reconocido del sí mismo, sobre el que se hace blanco de un goce mortífero. Se trata de una vertiente real de la segregación.

El analizante-analista incorpora lo real, haciéndose responsable de las consecuencias, respondiendo éticamente por el sí mismo. Citamos:

“Cuestionamos, con el sujeto dividido al individuo que se quiere Amo. Se trata de aceptar y localizar lo Otro de sí en cada uno. Lo que se presenta como singularidad y a lo cual es necesario hacer lugar es al estilo. Y el resultado con que cada uno va, hace el camino hacia su propia alteridad, es su síntoma. Ahora bien, con éste no apuntamos a la inclusión, siempre más o menos cercana a la adaptación, sino a hacer ex – sistir esa singularidad.” (Linietsky, S; 2004)

En estos días los medios han agitado una imagen que coagula la ferocidad y el horror en la figura de un niño de tierras lejanas ahogado en las playas de Europa, en la búsqueda de refugio.

La conmoción legítima ha sido asimilada en un tiempo posterior por la objetivación de la noticia que aplana y reduce el drama abierto y repetido.

Mantengamos la abertura de ese relámpago que hizo visible lo sin refugio, humus humano diría Lacan, muerto tempranamente en las orillas sin nacer a un alojamiento en un lugar para habitar.

No obstante, presencia abierta de fulgor y sombra que interpela, interpela, interpela...

Referencias

- Agamben, G. (1993) *Más allá de los Derechos del Hombre*. En *Medios sin fin*. Editorial Pretextos. 2010: Valencia. España.
- Arendt, H. (1943) *Nosotros, los refugiados*. En *Escritos Judíos*. Editorial Paidós, 2009: Madrid. España
- Lacan, J *Respuesta de Jacques Lacan a una pregunta de Marcel Ritter*. Internet <http://www.con-versiones.com.ar/nota0598.htm> . Entrada setiembre 2015.
- Linietsky, S *La caída del Otro social y los efectos de segregación*. Panel organizado por el CEI-UNR. Publicado en Revista digital Lecturas, Año II n° 14. Editorial Vector Salud Mental. ISSN 2250 8562.
- Ritvo, J *Sujeto, masa, comunidad*. Mar por Medio Editores. 2011: Santa Fe – República Argentina.

“LO IMPOSIBLE... QUE HABLE”

Autora: Fernández, Araceli Ana
ara2606@gmail.com

Facultad de Psicología. Cátedra Clínica 1. UNR

Resumen

El psicoanálisis con niños se sostiene -y lo ha hecho desde sus inicios- en interrogaciones. Por ejemplo: el concepto de niño sobre el cuál se trabaja, como llega a análisis, qué lugar ocupa el niño en relación a sus padres y parientes, la posibilidad de la transferencia, y muchas otras cuestiones.

Este trabajo recupera alguna de esas preguntas, haciendo hincapié en la transmisión, en aquello que insiste por parte de la familia, lo irreductible. Es decir lo imposible de esa transmisión; y qué implica que “eso” hable.

Este trabajo se enmarca en la Investigación: PSI 305, Neurosis infantil y neurosis en la infancia. Despatologización y desmedicalización del sufrimiento de los niños.

Introducción

Respecto del psicoanálisis con niños, surgen diferentes posiciones afines de su especificidad; que determinan diversos modos de lectura, escritura y praxis del psicoanálisis.

En el siguiente escrito, se intenta realizar un recorrido acerca de una de esas posiciones en lo tocante a la transmisión de generaciones anteriores en correlación al niño. Este eje discurre en cómo es pensada la familia y su implicancia sobre el niño, de aquí se desprenden diversas formas que limitan tipos de intervenciones diferentes.

Ya Freud en 1909 “La novela familiar de los neuróticos” nos dice: *“el progreso de las sociedades descansa, todo él, en esa oposición entre ambas generaciones”* (Freud, 2012: pág. 217)

Para esto se hace necesario, considerar las posiciones de varios autores en lo tocante a lo que se entiende por “familia” y cuál es el lugar que se le asigna a un niño en la misma, con el fin de aproximarnos a dar algunos indicios, de cómo pensar al niño en relación a su constelación familiar, siguiendo a Peusner, o con Rodolfo, según el mito familiar.

Desarrollo

En primer lugar, tomando el escrito de Jacques Lacan “La Familia” (1938), me parece pertinente, destacar algunos rasgos esenciales en relación a lo que es una familia, según el autor, principalmente su característica de estructura jerárquica, y la coacción del adulto sobre el niño, que luego dará lugar a la formación moral del dicho, pensando así a la familia como una institución.

Familia no solo implica un grupo de individuos reunidos, sino están en relación explícita con generaciones, transmisiones, el ambiente en el que conviven, modos de organización, y así Lacan promulgaba en aquellos tiempos iniciales que aquella herencia familiar, moral y de transmisión, enmarañan y oscurecen las relaciones psicológicas en el parentesco de los mismos.

Es decir que esta institución familiar, no es sin consecuencias. No solo promueve un ambiente de educación, de base arcaica para el desarrollo de los mismos individuos que la forman, la adquisición de la lengua materna, sino también causan incidencias en las constelaciones familiares que determinan síntomas, los cuales se padecen.

Prácticamente 30 años después, Lacan en un Escrito llamado “Nota sobre el niño” (1969) manifiesta algo en común y que se puede relacionar con aquel escrito de tres décadas anteriores, el autor vuelve a hacer hincapié, en la familia conyugal, considerando que hay algo de una transmisión que es irreductible que conlleva a una constitución subjetiva. Podría pensarse en relación a lo que decía en el escrito anterior, aquellas transmisiones familiares, aquellos discursos que oscurecen, enmarañan, dificultan es decir aparecen enredado, aquí los vuelve a situar como algo irreductible, como un imposible de ser reducido. Ya en 1938 había considerado que se instaura una continuidad psíquica en la familia entre generaciones cuya causalidad es de orden mental.

Esto Lacan lo ubica en las manifestaciones sintomáticas del niño, considerando que el síntoma puede ser una representación de verdad de la pareja conyugal, es decir representar la verdad de la familia.

Por lo tanto ¿se puede pensar al niño en análisis sin tener en cuenta esto?

Ricardo Rodulfo, plantea que al niño siempre se le asigna un lugar en el mito familiar, “el niño respira allí donde está colocado” a través de dichos,

decires, rutinas cotidianas, el niño es puesto en algún lugar, posicionado de alguna forma.

El autor considera que al mito se lo debe pensar como una red y no como algo único, sino una red de significantes que rodean a esa familia, donde cada miembro va generando funciones que darán lugar o no a que advenga ese sujeto. *“Un mito familiar, bien puede pensarse, como un puñado de significantes dispuestos de cierta manera”* (Rodulfo, 2014: pág. 40) así el niño, bebe, cuando llega al mundo busca significantes de que prenderse, Hay de por sí, una dependencia al significante, esos que son aportados por el Otro. *“el cuerpo de la madre es el mito familiar”* (Rodulfo, 2014)

Por lo tanto, para pensar en un niño y en la praxis del psicoanálisis con los mismos, es necesario tener presente no solo la dependencia biológica natural, donde el niño necesita desde su inicio por la inmadurez del mismo, sino no olvidar que este niño nació desde antes que la presencia física, desde aquellos significantes que aparecen en lo irreductible del discurso familiar. *“Nacemos tanto de las palabras como del acto sexual entre nuestros padres; allí hay un nudo entre lo real de la reproducción, la articulación simbólica de los significantes y lo imaginario de su significación”... “Nacemos del acto sexual como de las palabras de nuestros padres y parientes”* (Peusner, 2010: pag.29)

Pablo Peusner, remite que el trabajo con niños, supone tomar el sujeto como un “asunto” un asunto que está comprometido en una constelación familiar.

Remitiendo a Lacan, a esta constelación hay que hacerla hablar, y ese es el trabajo del analista. Parafraseando al autor, nos dice que el analista debe proponer que se dé una apertura de ese significante único autorreferencial que traen estos padres como forma de demanda de lo que le sucede a sus hijos, es decir abrir esa red de significantes que lo conecte con lo Otro (Peusner, 2010: pag.103)

De por si el análisis comienza por una demanda que no es de aquel futuro paciente, sino de sus padres, o de algún Otro significativo.

En el libro *¿Quién teme a lo infantil?* Queda establecido que lo infantil remite a una pregunta dirigida al Otro, la Infancia es un modo de hablar, la posición infantil se caracteriza por un modo particular de relación con el Otro, la pregunta. (Peusner-Lutereau, 2013: pág. 92)

Es cuando cae este interlocutor postula Luciano Lutereau, que aparece la demanda de análisis, cuando cae aquel Otro al que el niño interroga y se dirige, aparece el padecimiento de la infancia por la caída de aquel interpretador y esto suele manifestarse en las expresiones de los padres. (Peusner-Lutereau, 2013: pág. 124)

Siguiendo a Rodolfo, nos dice que para que algo se convierta en significativo este debe mostrarse en forma repetida, no es propiedad de nadie, sino que circula ya sea por lo particular o social, pertenece a esa familia soportando generaciones enteras pasadas y presentes, y a cada uno de sus integrantes los interpela, los interroga de manera diferente. Ese es el asunto que debe ponerse en cuestión.

Es así que con esta importancia Pablo Peusner, propone trabajar con un dispositivo de presencia de padres y parientes, entendiendo por dispositivo, a partir de Foucault “(...) *un conjunto decididamente heterogéneo que incluye discursos, instituciones, planificaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, etc... es decir lo dicho, tanto como lo no dicho, estos son los elementos del dispositivo. El dispositivo mismo es la red que se puede establecer ente estos elementos*” (Peusner, 2010: pág. 23)

Esto es lo que permite a mi criterio la especificidad del psicoanálisis con niños, aquello que parece diferente del adulto, la posibilidad de poder hacer hablar esta constelación familiar, esos discursos que se entrecruzan y posicionan a un niño de cierta manera. Por eso este autor insiste sobre la Constelación familiar, “*circula una verdad y es tarea del psicoanalista hacerla advenir, buscarla y leerla*” (Peusner, 2009: pág.107) es a partir de este dispositivo que lo que se intenta es la transformación de esa constelación familiar, de aquellos significantes que caen y hasta a veces aplastan no solo al niño sino también a su entorno, así por ejemplo a partir de la manifestación de un síntoma es que surge la pregunta ¿a quién pertenece? ¿Al niño, o como diría Lacan es una respuesta a la estructura sintomática de la familia?...

Continuando esta idea, es oportuno remitir al texto “El sufrimiento de los niños” donde Peusner, problematiza este sufrimiento atravesando y cuestionando acerca del agente del sufrimiento y el objeto que sufre las

consecuencias. Habría una matriz subjetiva, donde el niño es quien padece y una matriz objetiva donde se ubica al niño como agente del sufrimiento sobre el Otro. Esta última es pertinente retomar.

Ya habiendo nombrado esta pre-existencia desde antes del nacimiento real del niño de un discurso que circula y funda la constelación familiar, Peusner nos dice *“El texto compuesto por el Otro y que preexiste la aparición del nuevo real, esconde, a la vez que actualiza, la verdad de un narcisismo resignado”* (Peusner, 2009: pág. 75) Este narcisismo resignado por parte de los padres, se actualiza en este nuevo niño, puede dar lugar a una sobrestimación donde el niño realice todo aquello que esos padres no lograron hacer, que no cometan sus mismo fracasos, que sea diferente. *“La hipótesis es que siempre hay diferencia, y que esta diferencia es la que produce el sufrimiento, según el matriz objetivo puntualizado: un niño siempre es más, menos o distinto de lo que se esperaba para satisfacer el narcisismo resignado de sus padres”* (Peusner, 2009: pág. 76)

Como fuente de sufrimiento, el agente es decir el niño, puede dar lugar a lo que Freud llamo lo “siniestro” en alemán “Unheimliche” esta es una palabra que trae de por si una controversia, Un en alemán es negación por lo tanto implica lo no- familiar Heimliche. *“Lo siniestro, lo Unheimliche es algo que no es nuevo o ajeno-porque es algo familiar- pero a su vez es algo “otro”. En lo siniestro se mezclan estos dos valores: lo más familiar lo más ajeno a la vez- y este segundo valor, por extensión, remite a lo más oculto y lo más tenebroso-.”* (Peusner, 2009: pág. 79) ¿Qué quiere decir esto? Es decir un niño, puede ir al lugar de lo sobreestimado por sus padres o ser lo siniestro, aquello ajeno y cercano a la vez.

Se puede decir que hay un sufrimiento narcisista, ya que el discurso del Otro existe desde antes de la llegada del niño, así se presenta el narcisismo de los padres resignado, que se diferencia con el nuevo cuerpo.

Conclusión

Por lo tanto al remitirnos al saber hacer de un psicoanalista frente a un niño, hay algo de lo que no puede “hacer oído sordo” y es a estos significantes, a aquella pre historia que determinan y delimitan a un niño, lo hemos rastreados desde el texto sobre la familia de Lacan, hacia la actualidad de psicoanalistas que atienden a estos niños que llegan por la demanda de los padres, o instituciones escolares.

Hablar de la praxis del psicoanálisis con niños, no es ajeno de hablar de una red de significantes que atraviesa generaciones, e interpelan a ese sujeto “asunto”. Implica una posición particular del analista, que a lo largo de la historia y del trabajo con niños los referentes analistas lo han ubicado de distintas formas. La más contraria a este desarrollo es el ejemplo de Melanie Klein, la cual consideraba que el conflicto psíquico del niño no era con sus padres reales, sino con los de su fantasía, por lo tanto no era necesario que ellos estén presente ni mucho menos montar un “dispositivo”. Aunque según la historia hubo noticias de que Melanie Klein llamaba a las escuelas de sus pacientes y preguntaba si había un cambio en ellos, es decir se interesaba pero nunca lo hizo claro y justificado en sus obras.

“Lo padres aportan significantes y signos que permiten trabajar de otra manera con los niños” (Marrone, 2012: pág. 8) estos significantes que aportan los padres, la familia, a través de generaciones es lo que se presenta como lo irreductible, por eso se propone “hacer hablar” e insistir sobre la constelación familiar. Negarse a esta constelación familiar, a esos mitos que atraviesan, puede ser un obstáculo para el analista que se encuentra frente a ese niño.

Siguiendo a los autores trabajados, y con el fin de poder concluir, la familia aparecería como un residuo, como aquello irreductible, “lo real en la familia” diría Pablo Peusner, ese real imposible en la transmisión.

En esto que insiste a través de generaciones, es decir en palabras del autor *“lo que se repite es lo mismo que no es lo mismo”* (Peusner, 2010; pág. 63) habría algo que se repite, pero también algo que cambia en esa insistencia. *“La importancia de esa imposibilidad que comporta la resolución mítica es que deja alguna puerta abierta para que el análisis introduzca algo distinto en el destino que la constelación familiar le oferta al sujeto”* (Peusner, 2010: pág. 60)

Por lo tanto, frente a la alternativa de una análisis y teniendo en cuenta esto y no negándolo, existe la posibilidad de poder movilizar algo de eso ya dado, es decir ofertar la posibilidad de una transformación.

Referencias

- Freud, S. (2012) Obras Completas de Sigmund Freud. Volumen IX. “La novela familiar de los neuróticos” Buenos Aires. Ed. Amorrortus.
- Lacan, J. (1987). La Familia. Buenos Aires. Editorial Argonauta.

- Lacan, J. (2012) "Otros Escritos "Notas sobre un niño. Buenos Aires. Editorial. Paidós.
- Marrone, C. (2008) "Psicoanálisis con niños: El juego II" En: http://www.efbaires.com.ar/files/texts/TextoOnline_1577.pdf
- Peusner, P. (2009) "El Sufrimiento de los Niños" (2009) Buenos Aires. Editorial. Letra Viva
- Peusner, P. (2010) "El dispositivo de presencia de padres y parientes en la clínica psicoanalítica lacaniana con niños" (2010) Buenos Aires. Editorial. Letra Viva
- Peusner, P. y Lutereau, L (2013) ¿Quién teme a lo infantil? Buenos Aires. Editorial. Letra Viva
- Rodulfo, R. (2014), "El Niño y el Significante" Buenos Aires. Editorial Paidós.

REPETICIÓN EN JUEGO

Autora: Piedrabuena, Paola

paolaspiedrabuena@gmail.com

Facultad de Psicología. Cátedra Clínica 1. Universidad Nacional de Rosario

Resumen

Entendiendo al juego constituyendo un espacio discursivo; se propone pensar su relación con el mundo adulto, su significación, su implicancia de repetición en lo que se entiende de la neurosis infantil y la incumbencia de este con el psicoanálisis.

Este trabajo forma parte de la investigación PSI 305 “Neurosis Infantil, Neurosis en la Infancia. Despatologización y desmedicalización del sufrimiento de los niños”, llevada a cabo por la Cátedra Clínica 1 de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.

Introducción

¿Qué es lo que el niño repite en el juego?

Es sabido que los niños repiten los juegos una y otra vez desde antes de la existencia del psicoanálisis. Todos en algún momento hemos jugado al “-¿dónde está el bebé?, - ¡acá está!”. Y también hemos visto a muchos adultos repetir el “-¡ajó!” incansable número de veces buscando que el niño le devuelva algo parecido.

Lo que resulta interesante es que, esto que aparece como habitual en la vida familiar, incluso a niveles histórico-culturales impensados; fue puesto en relación con la teoría psicoanalítica por varios autores. Y qué mejor que situar en Freud y Lacan las primeras referencias.

Freud, por su parte, lo plantea en “más allá del principio del placer” (Freud, S. 1920) diciendo que el juego es una de las prácticas normales más tempranas del aparato anímico. Poniendo de relieve que los niños repiten en el juego todo lo que los impresiona, buscan adueñarse de las situaciones, recreándolas en la escena montada.

Lacan, por su parte, retoma el ejemplo de Freud del *fort-da*, para decir, – cito:

Freud cuando capta la repetición en el juego de su nieto, en el fort-da reiterado, puede muy bien destacar que el niño tapona el efecto de la

desaparición de su madre haciéndose su agente, pero el fenómeno es secundario(...)La hiancia introducida por la ausencia dibujada, y siempre abierta, queda como causa de un trazado centrífugo donde lo que cae no es el otro en tanto que figura donde se proyecta el sujeto, sino ese carrete unido a él(...) el juego del carrete es la respuesta del sujeto a lo que la ausencia de la madre vino a crear en el lindero de su dominio, en el borde de su cuna(...) Busca aquello que, esencialmente no está en tanto que representado. (Lacan, J. 1977, Pág.70).

Respecto de estos dos autores, podemos decir que hubo muchas opiniones y formas de entender sus palabras y de trabajar con ello. Pero sobre todo guiaron varias líneas de lo que se ha de tener en cuenta respecto del juego en psicoanálisis, a saber:

- que tiene una función
- que escenifica
- que tiene una cierta relación con el mundo adulto
- que tiene incumbencias en la práctica psicoanalítica

Estos son los apartados de los cuales voy a tratar de dar cuenta para responder (o intentar rodear) a la interrogación.

Función del juego

Para dar cuenta de lo que el juego tiene de función, desde el psicoanálisis, se puede pensar que no hay una sola. Esto no depende sólo de la cantidad de autores que lo analizan, sino también del niño en cuestión, del lugar y del momento en que se da el juego.

Melanie Klein es una de las primeras en utilizar el juego como herramienta psicoanalítica, considerando que es retorno de lo reprimido, haciendo una analogía con el sueño.

Winnicott, por su parte, en "*Realidad y juego*" hace hincapié en que el jugar es hacer, en vías de lo placentero, como actividad creadora y del orden cultural. Le permite al niño expresarse. (Winnicot, D. 1972).

M. Mannoni: se refiere al juego como la operación de reordenamiento del presente y el pasado, de lo que el niño quiere o desea.

Rodolfo dice que es la práctica en que la espontaneidad como propiedad subjetiva se vertebra, y que esto es agujerear (Rodulfo, R. 1989).

Mientras que Cristina Marrone, considera el juego como transformador del goce, a nivel del narcisismo, cuestionador y creador del lazo social.

Pablo Peusner, hace referencia al juego como estructurado como un lenguaje. Es decir un texto, pero para leer se necesita de un lector. La lectura es entre dos.

Podemos pensar que lo que estos autores plantean respecto de la función del juego es que sirve para mostrar algo, que necesita de espectadores, que pone en discurso-vale decir es el discurso- que pone en evidencia una pregunta. Si decimos que tiene que ver con el niño en cuestión, que tiene un momento y un lugar; estamos planteando que cuenta una historia; que como dice Lacan no es el pasado sino que es aquello que sus padres y parientes, tienen de olvidado, haciendo del niño su cofre de tesoros. Por esto, cuando el niño juega, trabaja con el discurso del Otro, produciendo versión, eco.

Es decir es la puesta en acto de la lengua como discurso

Escenas del juego

_Desde Freud podemos hablar de que aquello que no pasó a lo consciente, se pone en escena, se actúa o se actualiza mediante actuaciones repetitivas; otra de las maneras que propone como mecanismo de escenificación es la figurabilidad en imágenes en sueños.

Mientras que Lacan, al hablar de la escena, se refiere a aquello que intentamos recortar del mundo. Dice el mundo se sube a la escena, y es lo que ponemos en palabras, que es no-todo lo que puede ser dicho. Tomando esto Cristina Marrone plantea:

Si entendemos que el objeto a queda implicado en la diferencia entre el mundo y los diferentes estatutos de la escena y si al mismo tiempo lo enlazamos con la propuesta de Huizinga, el juego quedaría situado como la operación que produce el “detritus”, lo real del mundo. Así, el juego no es meramente una actividad. En tanto operación hace cultura e instituye, en principio, la escena en su clivaje con lo real interviene a sí mismo en el otro estatuto de la escena. (Marrone, C. 2012, Pág.3).

En términos freudianos: “todo niño que juega se comporta como un poeta, pues se crea un mundo propio o, mejor dicho, inserta las cosas de su mundo en un nuevo orden que le agrada”. (Freud, 1908; Pág. 127)

Teniendo en cuenta estas articulaciones, podemos pensar, que el juego mismo en el acontecimiento del jugar ya es una escena, porque la ausencia de juego plantea otras problemáticas. Allí aparecerán los obstáculos, topes, fallas; “lo irreprimible”. (Lacan, J. 1977).

Relación con el mundo adulto

Freud plantea que existe una especie de “continuidad” entre el juego del niño y el fantaseo del adulto. El niño crea un mundo que apoya sobre los objetos del mundo real. Lo que en el niño es visible, en el adulto es algo privado.

El jugar del niño estaba dirigido por deseos, en verdad por un solo deseo que ayuda a su educación; helo aquí: ser grande y adulto, juega siempre a “ser grande”, imita en el juego lo que le ha devenido familiar de la vida de los mayores. Ahora bien, no hay razón alguna para esconder ese deseo. Diverso es el caso del adulto; por una parte, este sabe lo que de él esperan; que ya no juegue ni fantasee, sino que actúe en el mundo real; por la otra, entre los deseos productores de sus fantasías hay muchos que se ven precisados a esconder; entonces su fantasear lo avergüenza por infantil y por no permitido (Freud, 1908; pág. 129)

Según Freud, esto se esclarece a partir del análisis con los neuróticos.

Winnicott habla del objeto transicional. Es la primera posesión no-yo, es el “entre” unión y separación del bebé con la madre, un objeto que debe ser percibido antes que concebido. La experiencia cultural, comienza con el vivir creador, y su primera manifestación es el juego. El autor esboza que todo lo que ha ocurrido en el juego, ya se ha hecho antes, oído antes y sentido antes, y ante la presencia de símbolos de unión de la madre con el infante (objeto transicional), fueron adaptados y no creados.

Respecto de este atravesamiento, Freud plantea en un comienzo, que una de las operaciones que el niño debe realizar es el desasimiento de la autoridad parental. Esto a consecuencia de la diferenciación y el choque generacional; posicionando al niño más allá de sus progenitores y abriéndole un camino hacia lo social. Cabe preguntarse si esta tarea se resuelve en todos los seres humanos eficazmente, y cuáles son los elementos que se juegan en ese conflicto generacional.

Lacan al respecto dice:

En un primer enfoque, la familia aparece como un grupo natural de individuos unidos por una doble relación biológica: la generación, que depara los miembros del grupo; las condiciones de ambiente, que postulan el desarrollo de los jóvenes y que mantienen al grupo, siempre que los adultos progenitores aseguren su función. En las especies animales, esta función da lugar a comportamientos instintivos, a menudo muy complejos. Se tuvo que renunciar al intento de hacer derivar de las relaciones familiares así definidas los otros fenómenos sociales observados en los animales. Por el contrario, estos últimos se manifiestan como sumamente diferentes de los instintos familiares: así, los investigadores más recientes los relacionan como un instinto original, llamado de Inter-atracción. (Lacan, J. 1938, Pág. 13).

Es decir, que hay una dependencia real del niño al mundo adulto, no sólo biológica sino también respecto de la entrada de éste a la cultura. Para Peusner esto se visualiza en la educación de los niños que se da por la renuncia de las pulsiones que reclama el adulto. Esta renuncia encarnada en la educación aparece en el discurso de los padres en una impotencia que es la marca de la propia falta, puesta en juego a la hora de transmitir los mandatos sociales. (Peusner, P. 2009).

Por todo esto, el juego muchas veces es taponado por el adulto, porque se da en un tiempo que no corresponde a lo instituido de las normas culturales.

Rodolfo lo hace visible en sus palabras cuando dice que un niño cuando entra a un lugar no pasa desapercibido, algo se mueve allí y se revoluciona; y esto inquieta al adulto.

No significa que el adulto no se permita entrar en el mundo del juego, sino que lo pone en un lugar en el que pareciera que sólo formara parte del niño; o para darle al niño algo organizado. Los juguetes que le ofrece siente haberlos creado y muchas veces se decepciona cuando el niño los utiliza de otra manera de la que él había imaginado (solemos escuchar a muchos adultos decir “lo va a romper porque no sabe jugar”).

El adulto no deja de jugar pero siempre está atravesado por la sanción del Otro. Esto determina muchas veces la patologización del niño en su hacer del

juego, considerando que esto es y forma parte de su neurosis infantil. Peusner nos dice, que un analista que retrocede ante los niños se deja llevar por la neurosis del adulto; y propone en palabras de Silvestre dejar que el niño realice su neurosis tranquilamente. (Silvestre, 1987)

Incumbencias en la práctica psicoanalítica

El juego, los juguetes y las funciones que cada uno ocupa en ese momento, tanto de las palabras que lo acompañan, dicen del lugar del niño como objeto de deseo, respecto del Otro.

Plantearlo como un dispositivo psicoanalítico permite abrir a que algo acontezca allí donde la transferencia hacia los padres de la que habla Eric Porge, pueda restablecerse; si fue interrumpida en la novela familiar.

Permite una clínica con niños, desde el momento en que los adultos hacen de él un interrogante. Por ejemplo, porque un niño repite siempre el mismo juego, o porque no juega. Quizás esto tenga que ver más con los padres y parientes, que con el propio niño; pero éste último encarna en él o en su juego lo necesario para escuchar eso que insiste; quizás de varias generaciones anteriores, como dice Peusner. Y que angustia.

Cristina Marrone lo dice en estos términos, que resultan bastante claros:

(...) se trata en determinados momentos de llevar a la clínica con adultos hacia aquello que la clínica con niños nos enseña. Que el establecimiento de cierto “jugar” permite sostener la apuesta de la transformación del goce en el terreno mismo del narcisismo.

La clínica con niños nos pone frente a la problemática del narcisismo y el juego, es en sí un recurso estructurante para el narcisismo. Es un artificio esencial en la clínica y diría que incluso es uno de los nombres de la “ética del psicoanálisis (...)” (Marrone, C. 2001, Pág. 1).

Conclusión

Muchas de las cosas que se plantearon en el recorrido del trabajo me llevaron a pensar, que no es que hay algo que se repite en el juego en particular, sino que la repetición se sirve de él para manifestar el vacío que intenta bordear; que tiene que ver con lo que permite la diferenciación, lo nuevo, lo azaroso. Esto es lo que el adulto pone en “juego” en el discurso en análisis, cuando da vueltas alrededor de una palabra que insiste o en un sueño que no cesa de aparecer. Y

es preciso que el analista sea soporte de eso que insiste y que permita que se produzca un vacío que aloje esa falta que posibilite el hacer con “eso”.

Podemos decir que lo que se repite en el juego, es el juego de la repetición. Y que lo que los adultos insisten en que repita el niño, es aquello que ellos no pueden decir, porque falta y no tiene manera de inscribirse.

Referencias

Fendrick, S. (2005). *Psicoanalistas de niños. La verdadera historia*. Buenos Aires. Letra Viva

Freud, S. (1914) *Oras Completas de Sigmund Freud. Volumen XII.* “Recordar, repetir y reelaborar”. Buenos Aires. Amorrortu editores.

Freud, S. (1920) *Obras Completas de Sigmund Freud. Volumen XVIII.* “*Más allá del principio de placer*”. . Buenos Aires. Amorrortu editores.

http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/102_infanto_juvenil/material/la_importancia_del%20jugar_parte_1.pdf

Freud, S. (1908) *Obras Completas de Sigmund Freud. Volumen IX* “El creador literario y el fantaseo” Buenos Aires. Amorrortu editores.

Lacan, J. (1962). Seminario X. *La Angustia*. Buenos Aires. Paidós

Lacan, J. (1977). Seminario XI. *Los cuatro conceptos fundamentales*. México. Barral Editores.

Lacan, J. (1987). *La Familia*. Argentina. Editorial Argonauta.

Marrone, C. *El juego*:

http://www.efbaires.com.ar/files/texts/TextoOnline_1577.pdf /

http://www.efbaires.com.ar/files/texts/TextoOnline_1574.pdf /

http://www.efbaires.com.ar/files/texts/TextoOnline_1576.pdf

Peusner, P. (2009). *El sufrimiento de los niños*. Buenos Aires. Letra Viva.

Peusner, P. (2010). *El dispositivo de presencia de padres y parientes*. Buenos Aires. Letra Viva.

Peusner, P. (2011). *Fundamentos de la clínica psicoanalítica lacaniana en el psicoanálisis con niños*. Buenos Aires. Letra Viva.

Porge, Eric. "*La transferencia à la cantonade*" en [Litoral 10](#), "*La transferencia*" Editorial La torre abolida, Córdoba.

Rodulfo, R. *La importancia de jugar, primera y segunda parte*:

Silvestre, M. (1987). La neurosis infantil según Freud. En M. Silvestre, Mañana el psicoanálisis (pp. 148-161). Buenos Aires: Manantial.

Winnicott, D. (1972). Realidad y Juego. Argentina. Gránica Editor.

EL HOMBRE QUE MARCHA: VIAJES, ARTE Y PSICOANÁLISIS.

Autora: Bourband; Luisina
luisina.bourband@gmail.com

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. Carrera de Psicología.
Universidad Autónoma de Entre Ríos/ Facultad de Psicología. Universidad
Nacional de Rosario.

Resumen

El trabajo transita los posibles vínculos entre viaje, arte y psicoanálisis. Enmarcado en la investigación “Viajes de iniciación, viajes de iniciadores en la escritura, difusión y recepción del psicoanálisis” (PIDIN 2015), de la Carrera de Psicología, Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la UADER. Propone la indagación acerca de los viajes de algunos psicoanalistas (Freud, Lacan, entre otros). Parte de la idea de considerar al viaje como un principio de conocimiento, un provocador del inconsciente, transformador para quien lo experimenta. En esta ocasión presentamos principios generales del viaje en relación a lo humano. También los viajes de Freud a Roma y Atenas, y su impacto en las teorizaciones. Reflexionamos también sobre la experiencia estética, el acto creativo y el objeto de arte.

Desarrollo

1- Todo comienza con un viaje

¿Por qué el viaje? ¿Qué importancia tiene? Podríamos decir que la frase es “todo comienza con un viaje”. La civilización comienza con un viaje. La vida comienza con un viaje. La vida psíquica o espiritual comienza con un viaje.

La civilización comienza con un viaje.

En 1930, Freud, en su texto “El malestar en la cultura” señaló este punto esencial: que la aparición de la especie humana es el resultado del hecho de que en un momento de la evolución los primates se ponen en posición erecta, gracias a una “malformación” de sus patas traseras, que se rigidizan: esas malformaciones son los pies. De hecho, los paleontólogos, cuando quieren decir si lo que encontraron es un esqueleto de un mono o de un hombre, la diferencia la encuentran en los pies. Entonces esta posición erecta y el pie, que se generan en una misma operación, es la herramienta que posee el cuerpo para caminar. Caminar mirando para adelante. El hombre nace en la tierra con hambre de

caminar, de desplazarse, de viajar. En poco miles de años se desplaza por un vasto territorio.

La vida comienza por un viaje

Esto en el orden de la historia de la humanidad. Pero en la historia de un sujeto, se repite esta progresión. Freud habla de pulsiones como esa fuerza vital, sexuada, que se produce en el encuentro con el Otro: La pulsión oral, anal, escópica e invocante. Es muy impresionante cómo en un niño se da al mismo tiempo, en una misma época: la posibilidad de desplazarse, para luego caminar, comenzar a emitir las primeras articulaciones lingüísticas, reconocer la figura de su madre, y configurar su cuerpo y espacio. Este impulso por el desplazamiento, que comienza incluso por un reflejo cuando el bebé nace, no es sin consecuencias para su estructura psíquica. La relación cuerpo, psique y el mundo. Es por eso que un autor que se llama Gerard Hadad, plantea como quinta pulsión: la “pulsión viajera”, como figura paradigmática del deseo humano.

Es decir, lo humano comienza con el lenguaje, pero también con la marcha hacia adelante.

Haddad se apoye en lagunas de la teoría, tanto de Freud como de Lacan, donde lee que allí quedó algo señalado que no se alcanzó a desarrollar. Por ejemplo, en el trabajo de Freud sobre la nouvelle la Gradiva, de Jensen, el autor señala cómo se detiene en el pie, como esa zona erógena que, como toda zona erógena, tiene un funcionamiento que pulsa, que se abre y se cierra, siguiendo el movimiento de un pie cuando camina. Lugar de intercambio entre el sujeto y el Otro, que lo asiste, como dijimos. Ese Otro, en la acción de caminar, es el piso, la tierra, la madre tierra.

La vida psíquica o espiritual comienza con un viaje.

Otra forma de abordarlo y verificar su importancia, son los mitos fundadores de las religiones. Los tres monoteísmos comienzan con un viaje. El viaje de Abraham, que deja Ur por pedido de Dios, para iniciar el Éxodo que va a fundar la religión hebrea. El cristianismo también comienza con el viaje de Nazaret a Belén, para que nazca Jesús en un establo y protegerlo de la matanza de Herodes. Del mismo modo el Islam fecha su comienzo en el abandono de Mahoma de la Medina y su viaje a la Meca. De hecho en las religiones, las

peregrinaciones son un requisito esencial para fortalecer los lazos y prueba de fe.

Sin contar que nuestra literatura occidental, de la mano de Homero, comienza con el viaje de Odiseo. El motivo del viaje aparece en la mitología y en la literatura clásica de mil maneras.

Clínica del viaje

Es decir el deseo de moverse no puede ser sin consecuencias en la relación entre la psique, el cuerpo, y la relación con el mundo. ¿Cómo aparece en la clínica esta pulsión? Por supuesto que en los síntomas hay de las tres cuestiones que acabo de comentarles. Se da en una cultura, y esa cultura es la cultura occidental. Si bien cada síntoma debe leerse en consonancia con la singularidad del que lo porta, hay cuestiones generales en las que nos podemos detener.

La clínica de esta pulsión es una clínica del espacio y de las inhibiciones, síntomas y angustias respecto a él.

Por ejemplo: la adolescencia, como aquel momento en que aparece la necesidad de un viaje. Qué pretende, por ejemplo, el adolescente en su fuga, marginal, o simplemente cualquier hombre, "perdido en medio de su vida en un bosque oscuro y [que], después de perder la rectitud de su camino", como dice Dante en la Divina Comedia, que es otra obra de un viaje, lleva a la carretera.

Tenemos también la fuga que realiza el psicótico, con la intención de recomponer lo roto en su vida psíquica. De hecho, no es casual que la metáfora que utilice Lacan para hablar del significante del Nombre del Padre, que es aquello que definitivamente nos introduce en la cultura, sea la carretera principal. La Grande Route. El viaje, en la adolescencia, permite al sujeto, incorporar, reafirmar ese significante en su cuerpo.

“Cuando su pertenencia a la raza humana, cuando su dignidad le parece amenazada, el hombre que lleva o hace el camino, caminando, en un recurso de apelación contra esta amenaza, resurge.”

Un capítulo aparte merecería la Agorafobia, cuyos síntomas están basados en la malversación de esta pulsión. Freud, cuando se refiere a ella, avanza en esa metáfora del suelo como madre tierra, se autoriza, para ello, en los mitos universales. Habría una dialéctica pulsional entre el pie y la tierra que opera en la marcha. Fallaría allí el significante del nombre del padre que es lo que pone

en relación (no en armonía, es repetición que marca lo fallido de la juntura), a la naturaleza y la cultura.

2- Psicoanálisis del viaje

¿Quién realizó el primer psicoanálisis del viaje? Por supuesto que fue el primer psicoanalista, Sigmund Freud. A Freud le gustaba en la misma medida, el psicoanálisis, el viaje y la arqueología.

Hace coincidir espacial y temporalmente estas, sus tres grandes pasiones, justamente en los viajes. Al mismo tiempo que establece un paralelismo metodológico entre ellos. Hay una búsqueda que en ellos sucede de la misma forma. Una investigación viajera, una indagación que marcha.

Italia, y especialmente Roma, era la tierra prometida de Freud, jugaba en él un papel antidepressivo. Cuando las cosas iban mal, necesitaba Italia. No es ninguna originalidad. Italia, Roma, era desde el Renacimiento el territorio al que todos han debido ir y todos debemos ir para afiliarnos a la cultura occidental.

Desde el Siglo XVI, el viaje a Italia “culmina la educación de todo europeo ilustrado que, de buena familia y, provisto de medios económicos adecuados, muestra deseos de perfeccionar sus conocimientos artísticos e históricos”. A eso se le llama el “Gran Viaje”, que realizaban a través de varios países europeos, los jóvenes de clases altas, junto a su tutor, y culminaba en Roma, ombligo del mundo y jardín de las artes. Goethe marca el final de esa época con su “Viaje a Italia”, para inaugurar el “Pequeño viaje”, que se limita sólo a Italia. Freud es posterior a Goethe, lo admiraba, era su maestro literario. Italia condensa todo el legado glorioso, cultural y artístico (cristiano), de occidente. Él inaugura en primera persona esta idea de que el viajero a esas tierras, repite un gesto mítico, ancestral. Una muestra de fidelidad al mito de origen del sentido europeo, cifrado en sus referencias históricas, literarias, estéticas.

Ya no es el viaje exclusivamente sagrado, como lo plantea la peregrinación religiosa, sino un viaje que le debe y deriva del Siglo de las Luces, pero también a la Modernidad, que hace del viaje sagrado, un viaje profano, donde el sentido vacila. Hay un pasaje de lo sagrado a lo artístico, que siempre estuvo, pero que se vuelve más mundano.

Pero lo que quiero decir, más allá de analizar su ligazón con Roma por razones profundamente singulares, y que irían de la mano de ciertas conjeturas

que podemos hacer, hay algo más público, más reconocible, que es la función que ha tenido el viaje a Roma en el *proceso creativo*. La función del viaje como fuente de conocimiento. Freud viaja (lo hizo veinte veces a Italia, en su vida), camina, se pierde, no busca, y encuentra, al decir de Picasso. Aquello que no esperaba. Encuentra el arte, se conmueve y luego eso tiene repercusiones en la teoría. Es decir, hay un vínculo muy particular entre el viaje y la invención del psicoanálisis.

Si hilamos más fino, podemos decir, entre la conmoción estética que le sucede en ciertos puntos de su viaje, y la invención del psicoanálisis.

Voy a dar dos ejemplos:

Los Frescos de Signorelli que Freud puede ver en Orvieto, son el nudo teórico de *Psicopatología de la Vida Cotidiana*. Uno de los textos fundacionales del psicoanálisis. Del mismo modo, coinciden el viaje a la Toscana y Umbria, con el encuentro con ciertas obras artísticas, y su desarrollo de la teoría edípica y ciertos esclarecimientos fundamentales sobre la histeria. El arte LO AUTORIZA. Es decir, el hecho de encontrarse con esos monumentos de los grandes padres, que remedan la sexualidad y la muerte, lo impulsan hacia adelante también la teoría, lo vuelven valiente.

El encuentro con el Moisés, de Miguel Ángel, tiene todas estas características, pero es para trabajarlo en otro momento, y dedicarnos ampliamente. Si podemos ingresar la idea del judaísmo arraigado en Freud, que se basa en un rechazo radical al entrar en contacto con ese otro mundo, impuro, marcado por la ambigüedad, que representa al arte, y que no es otra cosa que el mundo femenino, lo femenino, también podemos hacernos la idea de lo que implicó ese cruce que abrió aquello interdictado, mediante la experiencia estética.

Su encuentro con la acrópolis

También así llega, como por un tropiezo inconsciente, a la Acrópolis de Atenas. Iba a ir a Roma, por cuestiones de su hermano, van a Triste, para ir a Isla de Corfú, y allí les dicen que se tomen el vapor y vayan a Atenas, que hacía menos calor, etc, etc. Esos “fuera de programa” que suceden en los viajes.

Resulta que esperaron muchas horas para comprar el boleto y se encontraban de muy mal humor, sin mucho fundamento. Entonces ¿qué

sucede? Cuando Freud se encuentra en la Acrópolis, sufre una conmoción muy grande, como diciendo: «¡De modo que todo esto realmente existe tal como lo hemos aprendido en el colegio!». Es decir, recuerda que era conocer la Acrópolis era un deseo infantil. Sufre como un desdoblamiento, como diciendo estoy acá, y al mismo tiempo viéndose de afuera, concretando algo que sólo estaba en sus fantasías, en sus sueños. No es fácil realizar los deseos. Freud hace su análisis de esta conmoción. No la voy a desarrollar ahora, pero plantea que era ir más allá de su padre, que siempre había querido ir, y no había podido y que esa inminencia era lo que marcaba su mal humor de la víspera, y la culpabilidad por lo realizado, el desdoblamiento in situ. En clave de Edipo, represión, culpa y parricidio.

Más allá de ese análisis, Gabriela Goldstein plantea que lo que a él le sucede tiene todas las características de una Experiencia Estética. El extrañamiento, el perder la referencia del yo, es central. “La experiencia estética es un tipo de experiencia que se *revela* al sujeto, podríamos decir, involuntariamente. Sucede. Acontece. Y como tal acontecimiento, implica un encuentro, en principio, y esencialmente, con lo bello... se muestra que ese *punto de encuentro “imposible”, entre sujeto y objeto, entre lo sensible y la razón, entre realidad y fantasía*”. Lugar de mediación, propiciado por el arte, que confirma también la experiencia analítica.

Es esa experiencia donde algo de lo imprevisto sucede. Algo que no se amortigua simbólicamente en su totalidad. Freud se pierde, transita en lo transitorio de lo bello, curioso y perdido, también tiene algo de siniestro, de temido. De la enajenación a la experiencia. Goldstein dice que Freud se perturba de tal manera, y que al mismo tiempo, algo le impide conmoverse así, por lo tanto se extraña, se desdobra. Haddad dice que esta exterioridad de Freud respecto al arte tiene que ver con la cultura judía, que interdicta la imagen. (Pero a eso lo dejamos ahí)

De aquí podemos destacar la siguiente hipótesis, para pensar una teoría de la recepción estética: “no puede haber una experiencia de la obra o sobre la obra, sino sólo ‘con la obra’, y este ‘con’ da inicio a lo que podemos considerar *el acontecimiento*.” Dicho en términos psicoanalíticos, no hay obra, ni conmoción, sin transferencia.

Esto cuestiona cualquier teoría gnoseológica o psicológica de la recepción artística, de un espectador como un sujeto que se dirige al sujeto, con todas las funciones yóicas inalteradas. Por el contrario, la experiencia estética, como acontecimiento inesperado, es un “*lugar paradójico de encuentro... donde el sujeto es el objeto de arte mismo, como condición de mediación que permite ese encuentro en la experiencia.*”

3- El objeto del arte

Hemos pensando sucintamente una teoría de la recepción artística. Podemos pensar ahora qué es el objeto de arte. De qué se trata.

Como vimos, esa compleja vivencia de Freud, es una experiencia de borde, que muestra y oculta: el objeto es la Acrópolis, pero también es el objeto de su deseo infantil. Realidad y fantasía, recuerdo y nostalgia, ominosa belleza.

Para Freud la obra artística es una formación del inconsciente, y debe analizarse bajo esta misma lógica, como si fuese un sueño, un síntoma, o un delirio. Para Lacan, que agrega la noción de objeto como producto, el objeto de arte no es portador de ningún mensaje inconsciente cifrado. Por lo tanto, ya no se interpreta al artista a través de la obra, sino que la obra-objeto interpreta al espectador, al funcionar como causa de su deseo, de su habla. Hace hablar. Tiene destino porque el artista se satisface encontrando la satisfacción en otros. El objeto creado, nuevo, se torna portador y testimonio de la huella de lo humano en el territorio de lo imposible (de decir)

Quiero referirme también a la fotografía, que forma parte de los viajes. “la fotografía es **escritura de un tiempo** pero también **inscripción de una mirada** que se constituye como campo, como espacio, como lugar, como superficie”. Mirada que mira y que llama a la mirada. Es una operación sobre fragmentos, trozos, en la producción de un objeto, que puede escapar a la promesa del sentido. El objeto es algo distinto del significante y el significado. El arte moderno tiene esto: lo que no puede ser dicho, puede ser mostrado. Presentado en lugar de re-presentado. Siempre hay una línea de fuga en la fotografía, que es lo que nos toca. Barthes la llamó *punctum*, y que se escapa del *studium*, del “interés educado”: “... *punctum* es pinchazo, agujerito, pequeña mancha, pequeño corte, y también casualidad.

El *punctum* de una foto es ese azar que en ella *me despunta* (pero que también me lastima, me punza)." Es aquello singular, que introduce una puntuación en el espectador. Aunque allí no se sabe quién puntúa a quién.

La fotografía tiene dos naturalezas: como soporte de un mensaje posible (ficción como verdad- publicidad), y como objeto: no tiene función sino destino. Nos quedaría por transitar la cuestión del acto creativo, a la que aludimos brevemente.

Para Terminar

Arte y viaje están en relación con el objeto como producto de la operación del deseo... Y de la pulsión. Viaje y arte se unen: ejercicio de búsqueda, necesidad de hacer algo con la nada, necesidad de mirar esa nada velada por el objeto. Creación y placer estético. Viaje y encuentro con lo inesperado.

Detener la mirada, acallar el sentido, deponer las armas, suspender el juicio, dejarse tomar por el objeto, dejarse tomar por el viaje. Llegar al límite del sentido para escuchar el silencio del vacío. Aceptando el engaño de su ficción para escribir un deseo y encontrarse con el regocijo de la ausencia.

Referencias

- Barthes, R. (1980) *La cámara lúcida*. Buenos Aires: Paidós.
- Belilos, M. y otros (2010) *Freud en ses voyages*. París: Michel de Maule.
- Bricout, B. y otros (2002) *La mirada de Orfeo. Los mitos literarios de occidente*. Barcelona: Paidós.
- Freud, S. (1995)[1936] *Un trastorno de la memoria en la Acrópolis. Carta abierta a Romain Rolland en ocasión de su septuagésimo aniversario*. Obras Completas. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Goldstein, G. (2005) *La experiencia estética. Escritos sobre psicoanálisis y arte*. Buenos Aires: Del Estante.
- Haddad, A yG (1995) *Freud en Italie*. París: Hachette.
- Recalcati, M. y otros (2006) *Las tres estéticas de Lacan. Psicoanálisis y arte*. Buenos Aires: Del Cifrado.
- Tobar, L.R. y otros (2003) *Los libros de viaje: realidad vivida y género literario*. Madrid: Akal.

APUESTA DEL PSICOANÁLISIS: VIGENCIA DE LA PALABRA.

Autora: Ghilioni; Celeste

celesteghilioni@hotmail.com

Cátedra Clínica y Psicoanálisis 1 A. Facultad de Psicología - UNR

Resumen

En el presente trabajo se interrogan los alcances del método psicoanalítico como tratamiento del sufrimiento ubicando a la palabra como eje de consideraciones y vigencia de su alcance.

Se retoman algunas de las coordenadas planteadas por sus fundadores Freud y Lacan, resituando el protagonismo del obstáculo, el sinsentido y la falla como vehículo en la dirección de la cura.

Se intentarán abrir interrogantes que permitan repensar la praxis del psicoanálisis ubicando como orientador al relato en sesión en tanto texto y, en este sentido, desde los obstáculos, poder habilitar los caminos que permitan una lectura, es decir la aparición de un lector.

Un camino de encuentros.

La invitación, desde estas Jornadas, se orienta a acentuar nuestro enfoque en la investigación, concepto polémico en el ámbito del psicoanálisis dado que, desde el comienzo, no se les asignaba un valor a los hallazgos psicoanalíticos, frecuentemente cuestionado por no ajustarse a los requerimientos del método científico. Sin embargo, ateniéndonos al significado etimológico de este término, método, reconocemos como rasgo de nuestra práctica el “camino hacia”. Es en este punto donde Lacan nos propone un enroque, “la torre” será canjeada, ya no nos apoyaremos en la búsqueda de respuestas sino que nos dejaremos tomar por la propuesta del encuentro. Se tratará de un encuentro con aquello que aparece como enigmático o desconocido. Apuesta contundente que Lacan expresa en su conocida declaración: *...En lo que a mí respecta, nunca me he considerado un investigador. Como dijo una vez Picasso, para gran sorpresa de quienes lo rodeaban: yo no busco, encuentro.* (Lacan 1964, p 15) Dejando claro, a continuación, que esta idea abre dos dominios diferentes, aquel en el que se busca y aquel otro en el que se encuentra.

Lejos de pretender ajustarse al mencionado método científico, Freud, prosiguió su investigación singular basándose en la casuística, sin abandonar,

sin embargo, su afán por descubrir lo nuevo. Si bien en sus primeros aportes podría ubicarse en él un esfuerzo en pretender adecuarse a la investigación empírica y demostrable, paulatinamente aparta su preocupación de la necesidad de validar su labor en su entorno profesional y será entonces, la misma práctica, y sus efectos, los que comienzan a valorar la específica labor freudiana. Interesante torsión que nos remite a la noción lacaniana de psicoanálisis en tanto praxis (Lacan 1964), conceptos y práctica articulados y autosustentados recíprocamente, desarrollará esta idea ampliamente en su Seminario XI, así, se deslinda el problema del objeto a ser investigado ya que el concepto de praxis delimita entonces un campo y en este campo el psicoanalista quedará incluido. Esta dirección será retomada específicamente en el cuerpo de este trabajo.

Otra orientación en la invitación de estas V Jornadas de Investigación está dirigida al ámbito de la Facultad de Psicología, es decir que, esta propuesta, nos reenvía a pensar el cruce entre el espacio académico y el psicoanálisis, otro punto polémico en tanto confronta al mismo nudo de preguntas, es decir la posibilidad de la transmisión del psicoanálisis dentro de un formato de requerimientos preestablecidos y enmarcados a una modalidad en la que la tarea del maestro debe cumplimentar requisitos ajustados a programas y condicionamientos reglados y el saber del alumno debe ser evaluado y calificado conforme a normas estipuladas. Pareciera que este formato estaría lejos de la iniciativa freudiana del caso por caso, lo singular y los efectos no calculados. En esa tensión, en esa grieta transita la enseñanza del psicoanálisis en nuestra Facultad de Psicología. Es desde la *Cátedra Clínica y Psicoanálisis 1 A*, que la Psa. Marité Colovini nos propone situar estos límites, confrontar estas preguntas y lanzar el movimiento a nuevas respuestas sin perder la rigurosidad del **método** como **camino hacia el conocimiento**.

Agradezco entonces a la Facultad de Psicología y a la Cátedra Clínica y Psicoanálisis 1 A por brindarnos la oportunidad de conversar sobre nuestra práctica, la investigación que ésta nos plantea y proponernos el intento de la transmisión a otros.

La falla, lo nuevo, lo posible.

¿Entonces qué de nuevo para decir hoy?

Este método, entonces, propone un camino que irá aportando elementos que no estaban y aparecen en el transcurrir de nuestra práctica como **nuevos**. ¿Qué estatuto toma entonces en este contexto lo nuevo? ¿Qué aportes novedosos podemos brindar al conocimiento desde la praxis del psicoanálisis?

Aparición de lo nuevo en tanto retorno, en el cada vez del caso singular reaparece el hallazgo como novedoso. Será Lacan en su retorno a Freud quien plantee este postulado de manera explícita, dirá: *Es muy notable que, en los casos que Freud relata, este método se haya revelado perfectamente eficaz. En efecto, resolvió completamente el hermoso caso de Lucy R., con una facilidad que tiene la belleza de las obras de los primitivos. En todo lo nuevo que se descubre, hay un feliz azar, una feliz conjunción de los dioses.* (Lacan 1954, p.39). Es interesante resaltar en esta cita, términos simples y al mismo tiempo contundentes como son: eficaz, resolución, facilidad, belleza, lo nuevo, azar. Términos que nos apartan de la consideración eventual del psicoanálisis como práctica poco eficaz, que no lleva a ninguna resolución, compleja, ardua, displacentera. Sin dudas en numerosas ocasiones un análisis estará atravesado por estas connotaciones pero, cuando algo de lo nuevo irrumpe, serán resignificados aquellos escollos como posibilitadores del hallazgo. Lacan continuará interrogando la técnica freudiana y dirá que si bien no podemos hacernos una idea cabal del modo en que éste aplica la misma, sí ubica con claridad que

su campo es la verdad del sujeto... Se trata de la realización de la verdad del sujeto como dimensión propia, agregando: ...Freud estaba comprometido en la investigación de una verdad que le concernía a él completamente, hasta en su persona, y por lo tanto también en su presencia ante el enfermo. (Lacan 1954 p 39,40).

Así, la experiencia analítica representa la singularidad llevada a su límite, singularidad que atañe al propio analista en este campo.

¿En dónde encontrará Freud lo nuevo? En el traspie, en el relato de los sueños, en los actos fallidos, en los lapsus, centra su atención, se encuentra con el hallazgo y con el tropiezo discursivo. Algo allí busca su realización, Lacan dirá:

Tropiezo, falla, fisura. En una frase pronunciada, escrita, algo viene a tropezar. Estos fenómenos operan como un imán sobre Freud, y allí va

a buscar el inconciente. Allí una cosa distinta exige su realización, una cosa que aparece como intencional, ciertamente. Pero con una extraña temporalidad. Lo que produce en esta hiancia... se presenta como hallazgo. Así es como la exploración freudiana encuentra primero lo que sucede en el inconciente. (Lacan 1964 p.32, 33)

Hallazgo que define como re-hallazgo y siempre a punto de escabullirse, relacionando esta característica de discontinuidad del inconciente con la idea de pérdida.

Es interesante ubicar en los textos freudianos la recurrencia al trabajo sobre los obstáculos, Freud no tenía dificultades en plantear los mismos como motor de sus producciones, recorta en cada uno de sus casos clínicos las dificultades que le impiden avanzar en la cura, lo dirá en diferentes lugares, es en *Análisis terminable e interminable*, valga aquí también la paradójal contradicción de este título, donde dirá: "En vez de indagar cómo se produce la curación por el análisis... el planteo del problema debería referirse a los impedimentos que obstan a la curación analítica". (Freud 1937 p. 224) Es indefectible pensar al término obstáculo con aquello que impide, término que propone un agujero en aquella meta, ideal que se quería alcanzar. Claramente, en el marco del trabajo psicoanalítico, podemos escuchar cómo se van articulando, la idea de obstáculo con la de falta, podríamos redefinir la palabra obstáculo como aquello que se antepone a un logro, el obstáculo produce que algo no pueda realizarse en su totalidad.

Es así que, a poco de andar, Freud comienza tomando para su trabajo de investigación los casos clínico que aparecían como escollos en la práctica médica de su época y una vez instalado en el campo de sus estudio sobre las históricas, comienza a trabajar sobre las dificultades que se presenta en cada uno de los tratamientos que emprende. De ésta manera observará que los obstáculos, en cada caso, se repiten marcando un camino que, lejos de alejar al analista de la dirección de la cura, lo introducen en la médula de la misma. Lo que el paciente no puede, aquello que dificulta su cura, es precisamente la presentación de la estructura de la castración, por lo tanto aquello que habilitará el trabajo del analista. Así el lapsus, el acto fallido, el olvido, el malentendido, como se planteara anteriormente, ingresan en la línea de lo que habilita la

posibilidad. En el texto Recordar, repetir, reelaborar, Freud hace un meticuloso rastreo de las dificultades en los diferentes momentos de la técnica analítica planteando finalmente la importancia de lo que, en el análisis el paciente transfiere a la persona del analista y que esta transferencia aparece frecuentemente al modo de actuación, dirá: “el analizado no cuenta que recuerda haberse mostrado rebelde a la autoridad de sus padres, sino que se conduce en esta forma con respecto al médico” (Freud 1914) Y de esta manera introduce al análisis, no solo lo que el paciente dice sino que, además propone como material discursivo aquello que no dice, que actúa, o que olvida y fundamentalmente la presencia del analista.

Si aquello que no es dicho se actúa, niega o se manifiesta de forma disfrazada es porque hay allí, en la situación analítica, un otro, a quien se acude para la resolución de un sufrimiento y por lo tanto se le supone un saber sobre el mismo. Pero ese alguien, además, se propone como aquel al que es posible “engañar”, al que se le puede “no decir”, al que se le puede “ocultar”. El analista se presta como alteridad para que el paciente haga su despliegue, su actuación. Relación que dejará al descubierto la estructura misma de la transferencia.

Pasar a otra cosa.

Retomando entonces la invitación de estas V Jornadas a interrogarnos acerca de la labor de producción de conocimiento en el ámbito de esta Facultad de Psicología, no podemos dejar de explicitar este último elemento que surge entorno al concepto de tratamiento psicoanalítico: el sufrimiento. Quien acude a un analista lo hace porque sus sostenes referenciales han fallado o sus identidades han comenzado a perder su función, allí donde se sostenía una relación de identificación con otros o con algo, se encuentra una falla, nuevamente este término entra en escena, y es así que alguien busca ayuda a algún referente con el intento que le restituya esa función, ese estado anterior al momento de crisis.

Si bien la definición de Salud plantea múltiples controversias, dado que no podríamos describir condiciones de salud plena ni un planteo de salud-toda, dado que, como se plantea en este trabajo, los conceptos estarían en función de *un camino hacia*, mucho menos podríamos plantearnos la definición de Salud Mental, dado que en el mismo postulado estaríamos aceptando la idea de una

bipartición, dicotomía cuerpo-mente que lejos está del recorrido que aquí se propone. Sin embargo creo más que interesante retomar la idea expuesta por Allouch, al responder a una pregunta coloquial que le planteara alguien de su entorno social, acerca de su definición de Salud Mental. Este autor responde... *Salud Mental es pasar a otra cosa*. (Allouch 1984 p.9) Como todo lo sencillo, encubre la complejidad y la frescura de lo que podemos intuir como verdadero. Efectivamente algo de un *pasar a otra cosa* se pone en juego cada vez que algo nuevo irrumpe en un análisis. Cuando el anoticiamiento de una relación de elementos que se creían articulados de un modo se vislumbran relacionados de un modo muy diferente, el estado de cosas se reedita, ya no hay posibilidades de permanecer en esa misma posición y, ciertamente, *se pasa a otra cosa*.

¿Qué herramientas posee el analista, para ofrecerle a quien sufre, *pasar a otra cosa*? Cómo se explicitara anteriormente su presencia, pero habilita con esa presencia un campo de palabras. En la escucha del relato como texto será Freud y Lacan en su retorno a éste, quienes moldearán este campo de palabras como herramienta a la mano. En múltiples lugares, sino a lo largo de toda su enseñanza, Lacan hará hincapié en esta esencia, las palabras y su campo de constelaciones,

El inconciente sólo lo captamos a fin de cuentas en su explicación, en lo que de él es articulado en lo que sucede en palabras. A partir de ahí tenemos derecho – y más aún en la medida en que la continuación del descubrimiento freudiano nos muestra – de percatarnos de que ese inconciente mismo tiene como única estructura, en último término, una estructura de lenguaje. (Lacan 1959 p.45).

Las palabras, permitirán, en esta dirección, abrir una distancia entre el sujeto y el objeto, mediación fundamental que le permitirá no quedar fusionado y perdido en esa carencia de representaciones.

Allouch redobla su apuesta diciendo

Quien se dirige a un psicoanalista, cuando ya no puede sostener el no pasar a otra cosa, “sabe” que no hay otra vía para salir de tal situación que la de autorizarse a internarse en ella. Si hay aquí una posibilidad de “pasar a otra cosa”, solo podrá advenir si uno pasa, una vez más, por la

cosa del otro, lo que equivale agregar más de lo mismo. El psicoanalista suscribe a eso en tanto acepta ante todo reducir su respuesta al monótono “asocie”, es decir dando la palabra a quien se dirige a él, abriendo así el campo al desarrollo de la transferencia. (Allouch 1984 p. 10)

Quedan así diseñados los cimientos de la labor analítica: presencia del analista, campo del lenguaje, al decir de Lacan *función y campo de la palabra*, asociación libre. Entonces una sesión propone un texto. Las condiciones que podrán dar lugar a un análisis, muestran, como punto de partida “alguien”, a quien en principio no podremos llamar “analizante” que se dirija a un otro. Lacan aborda la transferencia desde la perspectiva del amor pero a poco de andar la ligará a la práctica misma, diciendo: “Este concepto está determinado por la función que tiene en una praxis. Este concepto rige la manera de tratar a los pacientes. A la inversa, la manera de tratarlos rige al concepto”. (Lacan 1964 p.130) Interesante reflexión que se tomara al inicio de este escrito, que deslinda a este autor de cualquier reduccionismo teórico ligándolo íntimamente con la alfarería del psicoanálisis, podríamos decir que la práctica forja los mismos conceptos con los que la construimos.

Tampoco al concepto de inconciente Lacan lo deslindará de la presencia del analista, según afirmará este autor...*la propia presencia del analista es una manifestación del inconciente*. De este modo el mismo, produce una articulación irreductible entre presencia del analista e inconciente definiendo a este último término como *la suma de los efectos de la palabra sobre un sujeto, en el nivel en que el sujeto se constituye por los efectos del significante*. (Lacan 1964 p. 132)

Aparece claramente aquí la intrincación entre transferencia, inconciente y lenguaje con la inclusión protagónica del significante como habilitador del malentendido, no correspondencia, sustitución. Hablar, vehiculizará la demanda del ser amado... el analista, al abstenerse, intentará dar lugar al deseo.

Sinrazón del significante o razones del inconciente.

Lacan propone apartarse de la comprensión del relato que escucha. Ingresa, así, al tema de las psicosis de la mano de dos exponentes de la psiquiatría de su época. Hace mención a Jaspers con quien discute su noción de comprensión del delirio, destacando que *comprensión* no es lo mismo que *el*

sentido, pone el acento en que, comprender a los enfermos es un puro espejismo. Continúa dialogando del siguiente modo:

La noción de comprensión tiene una significación muy neta. Es un resorte del que Jaspers hizo, bajo el nombre de relación de comprensión, el pivote de toda su psicopatología llamada general. Consiste en pensar que hay cosas que son obvias, que, por ejemplo, cuando alguien está triste se debe a que no tiene todo lo que anhela. Nada más falso: hay personas que tienen todo lo que anhela su corazón y que están tristes de todos modos. La tristeza es una pasión de naturaleza muy diferente. (Lacan 1955-1956 p. 15)

La propuesta de deslindarnos de la comprensión en la clínica, ¿qué alcances tendrá? ¿Cómo abandonar años de cultura europea en dónde la comprensión ha sido la base de los progresos científicos? ¿Cómo abandonarnos en el sin sentido de palabras inconexas y dejarnos llevar por los laberintos inciertos de un flujo atestado de sin razón? Esta arteria nos conduce nuevamente a la idea de *significante*.

A esta noción, Lacan la rastrea en Freud, podemos escucharla en la apuesta de tomar al lenguaje en tanto “cosa” posible de ser esculpida. En algunos historiales clínicos más que en otros, Freud, da a mostrar una serie de asociaciones, en primera instancia carentes de sentido, que reconducen a la médula del nombre del sujeto, muchas veces reducido a una sola letra. En el caso del Hombre de los Lobos (Freud 1918 p.86) se describe un arduo trabajo de asociaciones entre sueños y recuerdos encubridores que desembocan en la construcción del fonema *Wespe* (*avispa*) ante el que, el paciente dice: “...realmente creí que se decía Espe ... Pero Espe, ese soy yo! S.P.(iniciales de su nombre), Freud agregará la Espe es, naturalmente, una *Wespe* mutilada... lo cual remite a la amenaza de castración en el contexto del caso. Este mismo trabajo de desciframiento puede encontrarse en el historial del Hombre de las Ratas (Freud 1909 p.167,168),

En donde se produce así el desplazamiento entre ratas (*Ratten*), cuotas (*Raten*), puente (*Spielratte*) y por asociación en torno a rata como portadora de infecciones, se desliza la infección sifilítica hasta llegar a pene, material que se ordena, según Freud, con la ocurrencia encubridora casarse (*heiraten*), en los

delirios obsesivos del paciente las ratas significaban también hijos. Podemos entonces agregar que, no es casual, el nombre que el mismo Freud le adjudica a cada paciente, este nombre está designado por los significantes que portaba cada sujeto.

Cesión por sesión, letra por letra.

Será en relación a este trabajo a la letra que escuchamos tanto en Freud como en Lacan, que Allouch nomina a esta labor como *clínica de lo escrito*, en tanto debe haber un texto, una lectura y por lo tanto un lector posible. (Allouch 1984 p.18) Tomando estos lineamientos podemos pensar que en la dinámica analítica seguramente no aparecerán estos modos de lectura en su forma “pura”. Entre la sucesión de palabras podremos ir ubicando, de mediar un lector, la oposición entre aquella palabra vacía y palabra plena, dirá Lacan:

Palabra plena en tanto que realiza la verdad del sujeto, palabra vacía en relación a lo que él, el paciente, tiene que hacer en el aquí y ahora con su analista, situación en la que el sujeto se extravía en las maquinaciones del sistema del lenguaje. (Lacan 1954 p.84,85)

Los avatares de las operaciones constitutivas imprimirán un recorrido, un camino en torno a la pérdida que se rememoraré ante las frustraciones actuales del sujeto. No sólo se tratará de escuchar, entonces, estas inscripciones sino, además, que el sujeto pueda lograr una lectura de estas marcas, lectura que, por encontrarse en una instancia diferente a la que éstas fueron producidas, propiciará indefectiblemente una reedición. En el contexto de una sesión los términos que se discriminan en forma teórica aparecen entremezclados, fluyen y se acoplan constantemente. Dolor, relato, cuerpo, ideales, angustia, aparecen indiferenciados. Será labor analítica desmembrar, separar, sesión por sesión, cesión por cesión uno a uno los términos de este conglomerado. Este desprendimiento podrá hacer posible el relanzamiento libidinal, siempre novedoso.

Referencias

- Allouch, J. (1984) Letra por letra. *Para una clínica psicoanalítica del escrito*. Edelp. 1993.
- Freud, S (1914) Recordar, repetir y reelaborar. *Amorrortu Vol 12*. Bs. As. 1993

- Freud, S (1937) Análisis terminable e interminable. Amorrortu. Vol 23. Bs. As. 1996. P. 224.
- Freud, S. (1909), A propósito de un caso de neurosis obsesiva. Pág. 167, 168, Obras completas Vol. X, Amorrortu editores, Octava reimpresión Buenos Aires, 1975.
- Freud, S. (1918) *De la historia de una neurosis infantil*, Pág. 86, Obras completas Vol. XVII, Amorrortu editores, segunda reimpresión Buenos Aires, 1990.
- Lacan, J (1955- 1956) *Seminario 3. Las Psicosis*, Cap. I Introducción a la cuestión de la psicosis, 3ra. Reimpresión, Paidós, Buenos Aires, 1988. Pág. 15
- Lacan, J. (1954) *Seminario 1. Los escritos técnicos de Freud. El yo y el otro yo*. Primeras intervenciones sobre el problema de la resistencia Reimpresión, Paidós, Buenos Aires, 2013.
- Lacan, J. (1959) *Seminario 7. La ética del psicoanálisis.. Cap II Placer y realidad*. 3 ra. Reimpresión, Paidós, Buenos Aires, 1991.
- Lacan, J. (1964) *Seminario 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. La excomuni3n. Presencia del analista. El inconciente freudiana y el nuestro*. 6ta. Reimpresión, Paidós, Buenos Aires, 1993.
- Método científico (s.f.) En *Wikipedia*. Recuperado el 23 de septiembre de 2015 de https://es.wikipedia.org/wiki/Método_científico

DOS CATEGORÍAS PARA PENSAR LA NEUROSIS INFANTIL: SEXUALIDAD Y ANGUSTIA.

Autora: Colovini, Marité
maritecolovini@gmail.com

Facultad de Psicología. Cátedra Clínica 1. Universidad Nacional de Rosario

Resumen

La sexualidad y la angustia son dos categorías centrales en la obra freudiana. Presentes en casi toda la teoría, toman diferentes sesgos según los puntos estudiados por Freud. Este par conceptual determina una matriz del pensamiento freudiano desde la pregunta por la causa, pasando por el interés por estudiar los mecanismos de formación de síntomas, así como por sus teorías del trauma y las consideraciones acerca de la realidad y sus figuras.

A partir del modo en que son tratados los síntomas infantiles en los historiales freudianos, nos proponemos seguir estas dos categorías, entendiendo que es con ellas como se fabrica lo más elemental de las neurosis y que ambas se especifican por ser infantiles a pesar del crecimiento y devenir del individuo.

Este trabajo se enmarca en la Investigación: *PSI 305, Neurosis infantil y neurosis en la infancia. Despatologización y desmedicalización del sufrimiento de los niños.*

Introducción

El campo del psicoanálisis de niños ha sido nombrado por Lacan como la frontera móvil del psicoanálisis. Esta afirmación marca la apuesta a la extensión de los límites de la práctica analítica, así como subraya la responsabilidad que compete a los interesados por su estudio, respecto a la contribución para la teorización en el Psicoanálisis.

La globalización del conocimiento, las presiones de la industria farmacéutica y ciertas teorías “oficiosas” respecto a la ideología dominante, producen una intervención cada vez más acentuada en el campo de la infancia, que tiene como resultado ubicar como patológico cualquier desajuste respecto a un ideal de niño preformateado por el mercado.

Pero entonces: ¿cuál es la concepción de neurosis con la que operamos? ¿Cómo se conmueven las categorías de normal y patológico en la práctica analítica? ¿Cuál es la respuesta posible al sufrimiento de los niños? ¿Cual es el

valor que adquiere la noción de neurosis infantil en la teorización freudiana?
¿Hay sufrimiento neurótico en los niños?

Con la guía de estas preguntas, cabe abordar el estudio de algunos tramos de la obra freudiana, para situar el modo en que el sufrimiento del niño no se confunde con el del adulto y al mismo tiempo, nos presenta la forma más elemental de lo que constituye el padecimiento neurótico.

A partir del modo en que son tratados los síntomas infantiles en los historiales freudianos, nos proponemos despejar dos categorías: la sexualidad y la angustia, entendiendo que es con ellas como se fabrica lo más elemental de las neurosis y que ambas se especifican por ser infantiles a pesar del crecimiento y devenir del individuo.

Dora

En el caso Dora, (Freud, 1973.(1901-1905))Freud sitúa el comienzo de los síntomas a la edad de ocho años. Así lo relata:

“Nuestra paciente, a la que llamaremos Dora en lo sucesivo, mostró ya a la edad de ocho años síntomas nerviosos. Por esta época enfermó de disnea permanente, con accesos periódicos a veces muy intensos. Esta dolencia la atacó por vez primera después de una pequeña excursión a la montaña y fue atribuida al principio a un exceso de fatiga. Seis meses de reposo y cuidados consiguieron mitigarla y hacerla desaparecer. El médico de la familia no vaciló en diagnosticar una afección puramente nerviosa, excluyendo desde el primer momento la posibilidad de una causación orgánica de la disnea, aunque, por lo visto, creía conciliable tal diagnóstico con la etiología de la fatiga. La niña sufrió sin daño permanente las habituales enfermedades infantiles. Durante el tratamiento me contó con intención simbolizante que su hermano contraía regularmente en primer lugar y de un modo muy leve tales enfermedades, siguiéndole ella luego, siempre con mayor gravedad. Al llegar a los doce años comenzó a padecer frecuentes jaquecas y ataques de tos nerviosa, síntomas que al principio aparecían siempre unidos, separándose luego para seguir un distinto desarrollo. La jaqueca fue haciéndose cada vez menos frecuente, hasta desaparecer por completo al cumplir la sujeto dieciséis años. En cambio, los ataques de tos nerviosa, cuya primera aparición fue quizá provocada por un catarro vulgar, siguieron atormentándola. Cuando, a los dieciocho años,

me fue confiada para su tratamiento, tosía de nuevo en forma característica.”
(Pag.942)

Luego de exponer lo sucedido en la adolescencia, y el motivo por el cual los padres llevan a Dora a la primera consulta con Freud y luego a la segunda, Freud no vacila en diagnosticar una pequeña histeria: “Presenta todas las características de una *petite hystérie* con los síntomas somáticos y psíquicos más vulgares: disnea, tos nerviosa, afonía, jaquecas, depresión de ánimo, excitabilidad histérica y un pretendido *taedium vitae*.” (Pag 944)

No vemos en el texto ninguna mención a la Neurosis infantil sino que Freud trata los síntomas infantiles igual que los ocurridos en la adolescencia y en la edad adulta. Subraya que se encuentran presentes en ellos las mismas condiciones que ya ha desplegado respecto a la sintomatología histérica: el trauma psíquico, el conflicto de los afectos y la intervención de la esfera sexual.

Sabemos que el caso Dora es expuesto por Freud a los efectos de apoyar las afirmaciones sobre la patogénesis de los síntomas histéricos y los procesos psíquicos de la histeria. Ya ha sido estudiado por él la importancia de la sexualidad en la patogénesis de los síntomas y en éste historial, Freud podrá desplegar, en su relación con la esfera sexual, lo que ha llamado Complejo de Edipo.

“Vamos a subrayar el tema de la enuresis secundaria, después del 6º año, como índice de la masturbación infantil, así como la repugnancia, que “corresponde al síntoma de represión de la zona erógena oral, viciada, como más adelante veremos, por el chupeteo (infantil).”(pag 948).

En la época de la publicación del historial, Freud sostenía aún la fuerza del trauma en la patogénesis de la neurosis, afirmando la conexión de éste con la historia infantil de sus pacientes:

“En consecuencia, si no queremos abandonar la teoría traumática, habremos de retroceder hasta la infancia de la sujeto para buscar en ella influjos e impresiones que puedan haber ejercido acción análoga a la de un trauma, retroceso tanto más obligado cuanto que incluso en la investigación de casos cuyos primeros síntomas no habían surgido en época infantil he hallado siempre algo que me ha impulsado a perseguir hasta dicha época temprana la historia de los pacientes” (pag 946)

Pareciera que Freud prepara el terreno para lo que va a nominar luego como Neurosis infantil, no sin pasar por un desarrollo importante respecto a la función de la fantasía en la formación de síntomas, y a consideraciones respecto a la edad de la infancia como la época donde florecen teorías sexuales que intentan la simbolización de las experiencias ligadas a la actividad sexual.

El modo en que Freud analiza los síntomas de Dora, ligándolos a procesos de identificación y a procesos de defensa, van situando ciertas características de los síntomas neuróticos, desde la infancia, como defensa y retorno de lo reprimido. La sexualidad se perfila como traumática.

En el transcurso de la publicación de este historial hasta los próximos, Freud publica varios textos, entre los cuales resaltamos: *Tres ensayos para una teoría sexual*, *El rol de la sexualidad en la etiología de la neurosis*, *La moral sexual cultural y la nerviosidad moderna*, *Teorías sexuales infantiles*, *La novela familiar de neurótico*.

La importancia de situar estos textos radica en considerar los avances respecto a la teorización de la sexualidad y el Complejo de Edipo, como complejo nuclear de las neurosis. Freud sitúa las características de la sexualidad infantil, como autoerótica, perversa y polimorfa. El período de latencia, entre la sexualidad infantil y la adulta, es ubicado enlazando y tramando la sexualidad con la teoría pulsional, las fantasías y las teorías infantiles, y Freud corona esta trama con el complejo de Edipo y sus avatares.

El hombre de las ratas

En 1909 publica dos de sus cinco historiales: El conocido como caso Juanito y el del Hombre de las ratas.

Realizaremos algunas puntualizaciones respecto al Hombre de las ratas (Freud, *Análisis de un caso de neurosis obsesiva*, 1973- (1909)), por considerar el propósito de esta publicación análogo al del caso Dora: “algunas observaciones aforísticas sobre la génesis y el mecanismo de los procesos anímicos obsesivos” (pag 1441) Histeria y obsesión se presentan para Freud con la necesidad de transmitir patogénesis y mecanismos.

La estructura formal del historial, presenta varios apartados, siendo uno de ellos nombrado como “Sexualidad infantil”.

Allí consigna Freud el relato del paciente:

«Mi sexualidad fue muy precoz. Recuerdo una escena que hubo de desarrollarse teniendo yo de cuatro a cinco años -a partir de los seis poseo ya un claro y preciso recuerdo de mi vida-, y que surgió en mi memoria años después. Teníamos una institutriz joven y bonita, Fräulein Peter, y una noche que estaba leyendo echada en un sofá y ligeramente vestida, le pedí permiso para meterme debajo de sus faldas, dejándome ella a condición de que no se lo contara a nadie. Llevaba poca ropa encima, y pude tocar sin dificultad sus genitales y su cuerpo todo, que me pareció singularmente conformado. Desde entonces me quedó una ardiente curiosidad de contemplar el cuerpo femenino. Recuerdo todavía con qué ansia esperaba que la institutriz se desnudase cuando íbamos a bañarnos, pues aún se me permitía ir en tales ocasiones con ella y con mis hermanas. Otros recuerdos más detallados de este género son ya posteriores a mis seis años.» (pag 1443)

Freud plantea respecto al extenso relato que ofrece el paciente, que:

“Aquellos sucesos de sus seis o siete años que nuestro paciente nos describe en la primera sesión del tratamiento no constituyen tan sólo el comienzo de su enfermedad sino ya la enfermedad misma, una neurosis obsesiva completa, a la que no falta ningún elemento esencial y que es, al mismo tiempo, el nódulo y el prototipo del padecimiento ulterior, constituyendo el organismo elemental, cuyo estudio es el único medio que puede aclararnos la complicada estructura de la enfermedad actual.”(pag 1444)

O sea: Freud sostiene que los síntomas infantiles del Hombre de las ratas constituyen una neurosis completa y no el inicio de la enfermedad; pero al mismo tiempo, la célula elemental del padecimiento. Aventura una interpretación de la sintomatología ubicando al “pequeño voluptuoso” como portador de un conflicto: “junto al deseo obsesivo existe un temor obsesivo íntimamente enlazado a él”. Nuevamente encontramos el enlace entre el ejercicio de la sexualidad y los síntomas, así como la necesidad de fabricar éstos como defensa frente a la sexualidad.

A continuación, Freud nos acerca una importante distinción respecto a la diferencia entre un niño y un adulto:

“Siempre que el sujeto piensa algo relacionado con su deseo, surge en él el temor de que va a suceder algo terrible, y este algo reviste ya una

indeterminación característica concomitante siempre a las manifestaciones de la neurosis. Pero en el niño no es difícil descubrir lo que tal indeterminación encubre. Si conseguimos encontrar un detalle en el que se haya concentrado alguna de las vagas generalidades de la neurosis obsesiva, podremos estar seguros de que tal detalle encierra el elemento original y auténtico que debía ser encubierto por la generalización.”(pag 1445)

Hay facilidad para encontrar lo que la indeterminación encubre, cuando se trata de niños. Y lo que encubre es, para Freud, la referencia al padre.

Y más aún, Freud vincula una especie de “delirio o manía de contenido singular: según la cual sus padres conocían sus más íntimos pensamientos” como una infantil manera de “presentir” la existencia de procesos inconscientes.

“Las palabras «Revelo en voz alta mis pensamientos sin darme cuenta» suenan como una proyección al exterior de nuestra propia hipótesis de que el sujeto entraña pensamientos de los que nada sabe; esto es, como una percepción endopsíquica de lo reprimido.” (pag.1445)

Hasta aquí, podemos ver el modo en que Freud ubica los síntomas infantiles como un apoyo de sus teorías: la causalidad atribuida a la sexualidad en la etiología de las neurosis y la relación de la formación de síntomas con procesos de defensa y represión, vinculados con la referencia al padre, y por lo tanto con el complejo de Edipo.

Estos apoyos son vinculados, en el proceso de análisis, con las posiciones transferenciales de ambos pacientes.

Juanito

En *El análisis de la fobia de un niño de cinco años*, caso Juanito (Freud, *Análisis de la fobia de un niño de cinco años (caso Juanito)*, 1973-(1909)) hace su entrada la segunda categoría freudiana estudiada en el presente trabajo en su vinculación con síntomas infantiles: la angustia.

El caso surge en respuesta a una demanda freudiana realizada a sus discípulos. Freud pretendía contar con observaciones de niños, para dilucidar:

“Las mociones pulsionales y las formaciones de deseo que en el adulto exhumamos con tanto trabajo de sus enterramientos y acerca de las cuales, además, aseveramos que son patrimonio constitucional común a todos los

seres humanos y en el neurótico no hace sino mostrarse reforzadas o deformadas.”(pag 1365).

O sea que, por la vía de desentrañar las pulsiones y el deseo, Freud se encuentra con un gran impulso respecto a su teoría de la angustia.

Niño criado con amor y ternura, quizás excesiva por parte de su madre, Juanito desarrolla a la edad de cinco años un síntoma fóbico: el miedo a los caballos. Gran ocasión para Freud y para el psicoanálisis de niños, ya que Juanito cuenta en la historia como el primer analizante infantil. Para Freud, ya que el caso le da la oportunidad de preguntarse acerca del mecanismo del síntoma fóbico y de las razones de la elección del caballo como objeto de la fobia. Para el psicoanálisis de niños, porque el caso demuestra las posibilidades de aplicar el psicoanálisis para el tratamiento de los síntomas infantiles.

Ya en los inicios del historial, Freud nos presenta una indicación que merece detenimiento:

“Únicamente la unión de la autoridad paterna y la autoridad médica en una sola persona y la coincidencia del interés familiar con el interés científico, hicieron posible dar al método analítico un empleo para el cual hubiera sido inadecuado en otras condiciones.” (pag 1365)

Afirmación que orienta acerca de las peculiaridades de la posición del psicoanalista de niños, quien debe aunar en su persona la autoridad referida al padre y la autoridad de la ciencia, en un reforzamiento del Sujeto Supuesto al Saber.

Freud considera esta zoofobia infantil como el resultado de la reactivación, vía un trauma ocasional (la observación de la caída de un caballo) de mociones incestuosas sepultadas por el devenir edípico.

Pero el tema central en el historial lo ocupa la angustia, que transformada en miedo, como envoltura formal, se presenta ligada a la figura paterna y la castración.

Queda entonces el enlace entre la represión, la angustia y la formación de síntomas, sosteniendo en el lugar nuclear, central de la neurosis, al complejo de Edipo.

Revisitando a Juanito y al Hombre de los Lobos luego de 1920

Es a partir de la relectura que Freud realiza en el contexto del llamado “giro del 20”, en el texto *Inhibición, síntoma y Angustia* (Freud, Inhibición, síntoma y angustia, 1973 (1925-1926)), que la fobia de Juanito va a resultar paradigmática para su nueva teoría de la angustia.

La angustia de castración va a quedar explicada con el modelo de la fobia, proporcionando el enlace entre sexualidad y represión, y resultando el motor del sepultamiento del Complejo de Edipo.

En éste texto quedan ubicados de modo análogo los síntomas de la infancia y lo que a partir de la publicación del caso del Hombre de los lobos, Freud va a llamar Neurosis infantil.

Freud analiza conjuntamente la zoofobia de Juanito y la fobia a los lobos del Hombre de los lobos. Si bien las circunstancias del tratamiento de cada una son opuestas, en un primer momento pareciera que pone en serie estas dos fobias infantiles. La serie se construye a partir de que el caballo y el lobo (los dos animales temidos por los niños) constituyen sustitutos del padre.

Finalmente, Freud concluye el apartado con una importante afirmación: el peligro al que alude la fobia es el de la castración. Y por ello, modifica su teoría diciendo que es la angustia lo que causa la represión.

Nuevamente vemos en el texto aludido, la aparición de la sexualidad en su carácter de traumática, y el enlace entre esta potencialidad traumatizante y la angustia como respuesta.

Conclusión

Para finalizar, pareciera que en el estudio de los síntomas en los niños, Freud va destacando estas dos categorías: la sexualidad y la angustia, como constituyentes de aquello que la infancia aloja de conflictivo.

Si advertimos que ambas categorías persisten en su carácter infantil en cualquier edad, es posible situar en ellas el núcleo de todo síntoma: Punto elemental de las neurosis.

El grano de arena en la perla del síntoma psiconeurótico, eso que permanece actual por su imposibilidad de inscripción, es un compuesto de sexualidad y angustia infantil, que no llega a ser simbolizado por el aparato.

Límite y apertura, entonces, sexualidad infantil y angustia, que siempre es infantil, constituyen lo más elemental de la neurosis.

Freud, en la Conferencia 23 (Fred, 1973-(1915-1916)), escribe:

“... la observación muestra, fuera de toda duda, que las vivencias infantiles tienen una importancia que les es propia y que ya han probado en los años de la niñez. (...) Y bien; las neurosis de los niños son muy frecuentes, mucho más de lo que se supone. A menudo no se las ve, se las juzga signos de maldad o de malas costumbres y aun son sofrenadas por las autoridades encargadas de la crianza. No obstante, viéndolas retrospectivamente desde algún momento posterior siempre es fácil individualizarlas. En la mayoría de los casos se presentan en la forma de una histeria de angustia”. (Pag 2349)

Freud continúa diciendo que las dolencias infantiles pueden estar veladas o presentarse en formas esquemáticas, pero que a veces, la neurosis infantil perdura, sin solución de continuidad, a través de todo la vida del sujeto.

En la misma conferencia, ubica una singular atracción sobre la libido derivada de la época infantil. Habría pues una “cristalización”, nos dice Freud, de una determinada cantidad de energía libidinosa.

Mezcla de verdad y mentira, los sucesos infantiles que se reconstruyen en el análisis, responden a la ficcionalización de ese núcleo cristalizado compuesto de sexualidad y angustia.

Referencias

- Fred, S. (1973-(1915-1916)). Lecciones de intrducción al psicoanálisis. Conferencia XXIII. En S. Freud, *Obras Completas Tomo II* (págs. 2345-2358). Madrid (España): Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1973-(1909)). Análisis de la fobia de un niño de cinco años (caso Juanito). En S. Freud, *Obras completas. Tpmo II* (págs. 1365-1440). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1973- (1909)). Análisis de un caso de neurosis obsesiva. En S. Freud, *Obras Completas Tomo II* (págs. 1441-1486). Madrid(España): Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1973.(1901-1905)). Análisis fragmentario de una histeria. En S. Freud, *Obras completas Tomo I.* (págs. 933-1002). Madrid (España) : Biblioteca Nueva .
- Freud, S. (1973 (1925-1926)). Inhibición, síntoma y angustia. En S. Freud, *Obras completas Tomo III* (págs. 2834-2883). Madrid (España): Biblioteca Nueva.

Sigmund, F. (1901(1905)). Analisis fragmentario de una histeria. En S. Freud, *Obras completas Tomo I* (págs. 933-1002). Madrid (España) : Biblioteca Nueva.

LOS TRAYECTOS DEL NIÑO, ENTRE EL SIGNO Y EL SIGNIFICANTE.

Autores: Castro, Laura; Roy, Jacob; Lottici, Sofía; Pérez, Javier y Zenón, Pablo.

rjacob@hotmail.com

Facultad de Psicología. UNR.

Resumen

Este texto parte de un trabajo de investigación de la cátedra “Clínica 1” sobre las vicisitudes en la constitución del niño. Se trata de los senderos en la constitución subjetiva, que se encuentran sujetos a bifurcaciones, atolladeros, avatares, en tanto que están marcados por un límite fundacional que se denomina lenguaje. El niño en tanto que ingresa primero al lenguaje como signo para la madre, y luego a la lengua materna, está sujeto a las vicisitudes que implican estas operaciones, en tanto que no están garantizadas por el solo hecho de poseer un organismo que se dice humano. Rastreadremos las marcas que esos recorridos dejan en el niño, en tanto signado por la relación con el Otro.

Los trayectos del niño, entre el signo y el significante

Este texto se enmarca dentro del Proyecto de investigación de la cátedra “Clínica 1” de la Facultad de Psicología de la UNR, “Neurosis infantil, neurosis en la infancia”. Es una conjetura sobre los senderos de la constitución subjetiva, senderos que, al irse bifurcando, dejan la marca de un recorrido. Ingresaremos en el paisaje que nos muestran algunos de esos senderos, sin la más mínima intención de agotarlos.

Lacan (1964) comenta con respecto al texto de Freud “Pulsiones y destinos de pulsión” que la palabra destino no debía leerse como avatar, sino como aventura. Las aventuras de la pulsión, esa sería una traducción más adecuada. La aventura implica que en esas vicisitudes pueda aparecer el riesgo, la pérdida y la ganancia con la misma simétrica probabilidad. Ya que el psicoanálisis no es una disciplina predictiva sino conjetural, deductiva, conviene conocer esos senderos. Lo que se impregna en el hablante de ese trayecto es único, pero el sendero es común.

Nos apoyamos en el trabajo que realizan numerosos analistas de niños a los fines de precisar dos cosas: la necesidad de incluir la cronología y el soma en los tiempos lógicos de la constitución; la importancia de desprender de estas

conceptualizaciones una formalización para el campo general del psicoanálisis, más allá del análisis con niños.

Escuchamos hablar de clínica con niños, clínica con adolescentes, clínica con adultos. Sin embargo, en los conceptos y las formas de hacer uso de esos conceptos, en la práctica, se juega el trayecto específico de cada caso. No hay fundamentos en el psicoanálisis.

Las vicisitudes del yo

Seguiremos los acontecimientos en la constitución del yo, esa instancia psíquica que se va forjando mientras acompaña la aparición del sujeto en el campo del Otro. Sujeto y yo no son homologables. Incluso se puede llamar psicoanálisis al hecho mismo de tener en cuenta esa diferencia, y sus articulaciones.

La posibilidad de que un bebé se instale en la tierra, de que pueda enganchar su soma a esa caravana que ya venía en camino y que se llama lenguaje, es que en primer lugar sea algo para alguien. Un signo. Tiene que ser algo para la madre. Nos enganchamos del lenguaje, enganchamos nuestra sexualidad al lenguaje en la medida en que hemos sido algo para alguien. Se trata de un llamado que proviene del interior de esa caravana. A ese llamado lo denominamos demanda. En el apuro por colgarnos de alguna carreta perdemos algo, un sombrero, un bolso. Resto perdido que será posibilidad y condición para ese enganche. El lenguaje implica la necesidad de que haya un resto perdido que funciona como causa. La demanda deja un resto irreductible que llamamos deseo.

“La función del deseo es el residuo último del efecto del significante en el sujeto” (Lacan, 1964, p.160)

Pero aún no entramos al nivel del significante. El niño es signo, representa algo para alguien. Primer avatar de la constitución: el niño podría no significar algo para alguien, podría no ser llamado desde el último vagón del lenguaje a ocupar un lugar. Silvia Amigo (2009) ubica acá los casos de autismo.

Haber ingresado al lenguaje a través del signo incide también sobre la imagen, sobre la capacidad humana de reconocer las imágenes. A la edad de tres meses, el bebé que ha sido alojado en tanto que representando algo para

alguien, podrá reconocer alegremente la forma del rostro humano. El campo del lenguaje impacta en el paisaje imaginario, hecho que no se da en los animales.

En virtud de este ingreso en el signo, el organismo cae para darle lugar al cuerpo. Un organismo nace, crece, se reproduce y muere. Un cuerpo tiene como precedente un muerto, lo que ubicábamos a nivel del equipaje perdido. Hay una inversión del lugar de la muerte en el lenguaje. En la biología la vida está consagrada a la muerte. En el lenguaje la muerte es condición en tanto que resto, detrito. La sexualidad permite que se pase un mensaje, a condición de que haya un cadáver.

El signo posibilita el casamiento entre biología y lenguaje. Que haya un soma es condición necesaria para que advenga la estructura. Pues por más que se mime, se cuide y se le hable a un perro, éste nunca va a hablar. El soma es condición necesaria, más no determinante. Lo que posibilita que alguien sea algo para la madre es la demanda. Podemos tener un cuerpo humano sano, cuidado, asistido, pero sin la demanda solo nos espera el marasmo, el peor de los senderos.

Si la demanda es efectiva el niño se engancha al lenguaje. Un testimonio es la aparición de gorjeos, que no son ya sonidos guturales, pues imitan fonemáticamente todas las posibilidades del lenguaje. El niño a ésta edad podría hablar cualquier lenguaje.

Silvia Amigo (2009) menciona que hacia el octavo mes el niño podrá reconocer, entre todas esas caras que lo rodean, el rostro de su madre. Seguirá sonriéndole a ese rostro, mientras que mostrará seriedad o angustia frente a los otros.

¿Cómo logra diferenciar a su madre?

Tenemos una operación psíquica que Freud ha detallado observando el juego de su nieto. Esa operación recibe en psicoanálisis el nombre de “Fort – Da”. Es el pasaje del signo a la cadena significante, es ya la inscripción de una pareja significante.

Concomitante a esa identificación del rostro de su madre el niño pasa del gorjeo a la incorporación de la lengua materna. El “ooo” y “daaa” que produce el nieto de Freud son ya fonemas de la lengua alemana.

“El inconsciente es los efectos de la palabra sobre un sujeto, es la dimensión donde el sujeto se determina en el desarrollo de los efectos de la palabra, y en consecuencia, el inconsciente está estructurado como un lenguaje” (Lacan, 1964, p. 155)

Situamos acá, junto con los desarrollos de Silvia Amigo y Héctor Yankelevich (2009), el pasaje del “lenguaje” como lugar del signo, a la lengua materna, palabra hablada que funda lo inconsciente sobre un fondo hueco. Grumo de centro vacío. El inconsciente está estructurado como el discurso de mamá. El Inconsciente es la *lalengua*. Ese extraño y singular idioma que habla cada uno. Todos entendemos a nivel del lenguaje lo que quiere decir “familia”, más a nivel de nuestra *lalengua*, familia querrá decir tantas cosas distintas, en tantos contextos distintos, etc.

Situamos en ese pasaje del lenguaje como signo a la lengua materna la aparición del rostro de mamá, pues el pasaje al régimen significante implica una mortificación de las posibilidades absolutas del lenguaje. Una demarcación. Esa mortificación de todas las posibilidades del lenguaje hace aparecer al objeto como perdido, operación que se produce a nivel del “Da”, es decir, allí donde se reclama al objeto, en tanto que se ha investido su ausencia.

Momento que produce además, en tanto que momento de distinciones, la fundación de la categoría (rudimentaria aún) de “espacio”. Espacio simbólico dónde algo retorna al desaparecer. La alternancia del binarismo significante construye, vía el intervalo, un espacio de luz y sombra, espacios que continúan más allá de lo que se puede ver, más allá de las puertas y las paredes. Momento transitivo que incluye el temor a las sombras. Un vestigio de ese momento que resta incandescente (y no solo en los niños) es el temor a los espantos y criaturas que provienen desde más allá de la luz que arroja el velador. De ese espacio de sombras lo real podría vomitar toda una gama de seres que asechan. Es un vestigio, decimos, de un momento previo, donde el espacio no visible, no simbolizable, era un espacio crudo, un hueco negro infinito.

¿Cómo sobrevivo al hambre de mi madre?

La madre es el único ser capaz de no tragarse lo que quiere. Puede tener en la boca aquello que fue traído al mundo para saciar su hambre y aún así no tragárselo. ¿Por qué?

Es necesario que haya un hambre materna. Otra vicisitud que se deja oír en la práctica analítica son aquellos casos dónde el hambre materna no estuvo, o no ha sido suficiente. Para que una madre sea madre es necesario su apetito, a condición que se sustraiga de él. La posibilidad para esa sustracción es que la madre esté infectada de padre. Es por amor al padre que la madre desiste de tragarse a su hijo. Para esto es necesario que haya, si se nos permite la expresión, un par-tener. Alguien que tenga eso que ella desea, y por eso renuncie a la posibilidad de engullirlo vía el ser de su hijo. Y es porque el deseo de la madre también está sujeto a la dimensión de no saber, de cuya porción cada ser hablante es deudor. Es decir, porque en última instancia tampoco la madre sabe que es ese hijo para ella ¿Quién será? ¿Qué es lo que querrá? ¿Por qué no come? Se llama Nombre del Padre a la operación mediante la cual el deseo de la madre deja de ser el significado hijo.

Cuando el niño comienza a habitar la *lalengua*, se le vuelve extraño al Otro, lo enloquece con preguntas. Así realiza la experiencia de la falta en el Otro, pone a prueba al Otro que le falta significantes.

El niño no sólo colma, también divide y que lo haga es esencial. Cuanto más colma el hijo a la madre, más la angustia, de acuerdo con la fórmula según la cual lo que angustia es la falta de la falta. La madre angustiada es la que no desea o desea poco, o mal.

Tomemos por origen el dato de que ningún sujeto tiene razón para aparecer en lo real, salvo que existan allí seres hablantes (...) un sujeto solo se impone en éste por la circunstancia de que hay en el mundo significantes que no quieren decir nada y que hay que descifrarse. (Lacan, 2008, p.799)

Entonces ¿qué quiere mamá? ¿Qué quiere decir cuando dice “te quiero” y después llama al delivery y dice “quiero que me manden medio kilo de helado”? ¿Qué es ese “quiero”? ¿Quién soy yo, si mi madre me quiere a mí y a medio kilo de dulce de leche granizado?

Eso es el trabajo del inconsciente, es el esfuerzo por alcanzar al Otro. Es un esfuerzo infructuoso, porque no hay ninguna palabra que pueda nombrar el falo, porque los significantes no quieren decir nada y solo resta descifrarlos, trabajo de interpretación inconsciente que se funda sobre un vacío inaugural.

La lógica inconsciente es una lógica espectral, sobre la cual se funda un mito de origen: que hubo objeto.

La represión originaria borra de un plumazo la aparición de ese objeto que casi fui para mi madre. Esa mancha borroneada, ese cadáver mítico, es el centro de lo inconsciente. Por eso es “Lo inconsciente” y no “El inconsciente”.

El cero es la cifra de origen de todo desprendimiento significativo (...) Una madre que puede sostenerse en esa paradoja (de querer tragarse a su hijo y no hacerlo) sostiene entonces, la creación del cero como origen (ubicable en el nódulo del inconsciente como *Urberdrangung*)” (Amigo, 2009, p. 31)

Neurosis en la infancia es la posibilidad del niño de inscribirse primero como signo y luego en la cadena significativa. Novela familiar del neurótico, confirmada en tanto que no es otra cosa que la lectura que hará el niño, como autor, de las marcas impresas por el Otro. También el modo de interpretar esa fórmula que entre el padre y la madre escribe la historia en esa trama. La posición subjetiva resulta de la significación de ese parentesco biológico.

“El cero nace en el momento del desistimiento del apetito de la madre sobre el chico. Este desistimiento depende de la posición del padre para y desde la madre” (Amigo, 2009, p. 31)

Se trata de la castración de la madre, operada en su propia escena edípica, como condición para pensar una existencia luminosa de ese niño, en tanto que lo luminoso depende de un objeto oscuro que gravita en su centro. Posibilidad de que el niño se vuelva agalmático para ella, seductor. ¿Qué será?

Nueva vicisitud en estos senderos: puede que el niño no ingrese al orden significativo, pues la pregunta coagula en una certeza sobre lo que va a ser. “Sin duda va a ser tal cosa” y eso se convierte en el destino para un sujeto, quedando como el fetiche de una posición perversa. O También puede que no ingrese a la pregunta por el ¿que será? y solo haya un interés del niño como signo “Es sanito” “Come bien”.

Entonces, lo que permite que el niño zafe de perecer ante el goce hegemónico de la madre es el amor de la madre por el padre. Primer lugar del Padre Muerto de la identificación primaria.

En un segundo momento lo esencial de la función del padre será que permita darle significación a lo enigmático del deseo de la madre y nombrar como objeto de su deseo al falo. Esto también le dará un lugar al niño, el de representar el falo imaginario para la madre. Pero también le permitirá situar un más allá del deseo del falo de la madre que no se sature ni se agote en el niño.

Es porque su madre no se lo tragó que el niño puede tragarse lo simbólico, sin llenarse. La muerte está en el interior de la estructura, como acto.

“Esa absorción del Padre Muerto modifica el soma del bebé que lo incorpora y lo hace *corpse*, cadáver somático fuera de juego para el psiquismo, recién entonces podrá aparecer la noción de cuerpo” (Amigo, 2009, p. 33)

Conclusión

Hemos designado con el término “vicisitud” aquello que Lacan acerca al término “aventura” en relación a los senderos de la pulsión. Lo acentuamos para separarlo del término avatar o destino. La vicisitud es una alternancia de sucesos prósperos o adversos. Nombramos así esa cualidad, esa ruta de navegación que realiza cada hablante en relación a senderos comunes, y que configura un trayecto único.

De los senderos comunes hemos perfilados algunos de los trayectos que lo configuran, sin la más mínima intención de agotarlos, y bajo la pretensión de que se instituyan nuevas posibilidades de investigación.

Esos senderos se ubican a nivel de tiempos lógicos y cronológicos en un tiempo primario, que no por situarse en el origen debe parecer algo mítico.

Restan preguntas: ¿Qué hay de las otras dos identificaciones? ¿Cómo situar la función paterna de ahí en más? ¿Qué operaciones se dan en el pasaje del Fort Da, hacia el juego como actividad estética?

Referencias

- Amigo, S. (2009). *Paradojas clínicas de la vida y la muerte*. Rosario: Homo Sapiens.
- Heinrich, H. (2013). *Locura y melancolía*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Lacan, J. (1991). *Seminario XXI: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2008). *Escritos 2*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.

¿QUÉ SE YO?

Autora Sempé, Evangelina.

evi_sempe@hotmail.com

Cátedra Clínica 1. Facultad de Psicología - UNR

Resumen

El presente trabajo realiza un recorrido teórico de algunos conceptos que estudiamos en psicoanálisis siendo en la situación analítica donde cobran "vida". Se intentará abordar brevemente en qué consiste un análisis como tratamiento posible a un sufrimiento insoportable. La situación analítica es un trabajo que no es posible hacer sin la mano de obra del analizante y la dirección de esa obra, el analista.

Introducción

Como nos dice el título ¿Qué se yo? implica una pregunta, toda pregunta nos divide en tanto precisamente si nos preguntamos algo es porque no lo sabemos. Es a ésta división del sujeto a la que me propongo abordar a lo largo de la monografía. Si bien "sujeto" es un concepto utilizado por varios discursos; en el discurso psicoanalítico al hablar de sujeto, hablamos de un sujeto barrado, inconsistente, dividido. Me parece apropiado aclarar que es impensable que el psicoanálisis como práctica, que el inconsciente, el de Freud, como descubrimiento, hubiesen tenido lugar antes del nacimiento, en el siglo que ha sido llamado el siglo del genio de la ciencia. Decir que el sujeto sobre el que operamos en psicoanálisis no puede ser sino el sujeto de la ciencia, puede ser paradójico (Lacan, 1966; 813), pero efectivamente no lo es. Este sujeto es el sujeto analítico, es decir, no el sujeto en su totalidad. Todo el tiempo nos dan la lata con que se lo aborda en su totalidad. ¿Por qué iba a ser total? Tal vez sea un ideal. Es el sujeto no en su totalidad sino en su abertura. Como de costumbre, no sabe lo que dice (Lacan, 1954-1955; 365). Por lo tanto es más lo que el sujeto desconoce que lo que conoce de sí mismo.

La estructura de la situación analítica deberá ofrecer un espacio en el cual sea posible la emergencia del sujeto, para esto se deben poder reunir ciertas condiciones que hacen posible un análisis. En la experiencia analítica no se pretende hacer preguntas, sino que el sujeto pueda interrogarse él mismo. Si consideramos que hablar es ya demandar, el analista deberá escuchar esa

demanda, no responderla. Es por esto que el analista calla, no interrumpe, es el reverso del discurso común y corriente. Uno en tanto habla dice más de lo que quiere decir, por lo tanto siempre hay un exceso; también podemos decir que hay un más en lo que se dijo y un menos en lo que se quiso decir. Es a partir de este discurso corriente que algo de la verdad del sujeto podrá hacerse escuchar, será un trabajo reconocerse en ella, poder ubicar el "ser" en la "equivocación". Todo esto lleva un tiempo, un tiempo que es de cada uno, un tiempo en el que se aprende a que "no hay todo el tiempo". El psicoanálisis trata la singularidad de cada caso, y para esto tenemos un solo medium, la palabra.

Sujeto en falta

Lacan nos dice "el estatuto del sujeto en el psicoanálisis tiene un estado de escisión, de *Spaltung* en que el psicoanalista lo detecta en su praxis. Esta escisión la detecta de manera en cierto modo cotidiana. La admite en la base, puesto que ya el solo reconocimiento del inconsciente basta para motivarla, y puesto que también lo emerge; si puedo decirlo así, con su constante manifestación"(Lacan, 1966; 834).

Lacan en este fragmento, al utilizar el término *Spaltung*, nos está hablando de la división del sujeto, división experimentada por el sujeto entre el saber y la verdad.

Hay algo de ese "no saber" que angustia, que molesta, que hace sufrir, y en estas condiciones es que, un sujeto llega a una consulta de análisis; siendo que este llamado ya implica cierta cuota de pérdida narcisista en tanto necesitamos la ayuda de otro que no soy yo.

Muchas veces reconocernos como divididos, atravesados por la falta, es decir por un deseo, es complejo porque los modos de relacionarnos con nuestro deseo son sintomáticos y esto hace que a modo de resistencia aparezcan decires tales como "yo soy así"; lo decimos porque no sabemos decir por qué somos de tal forma o hacemos tal cosa; nos encontramos con que hay una distancia entre lo que decimos y lo que hacemos, y que muchas veces de lo que nos quejamos, lo sostenemos.

La ignorancia.

La ignorancia es una de las pasiones de las que Lacan nos habla, condición necesaria de ser habitada tanto por el paciente como por el

analista. El sujeto llega con algo que no sabe pero que quiere saber, saber algo de sí mismo. Lo que él cree en un principio es que el que posee ese saber es el analista, tal es así que lo sitúa como un sujeto supuesto saber; esto hace posible comenzar un análisis. Cuando el sujeto se compromete en la búsqueda de la verdad como tal es porque se sitúa en la dimensión de la ignorancia; poco importa que lo sepa o no. El analista no debe desconocer el poder de la accesión al ser de la dimensión de la ignorancia, puesto que debe responder a aquel que en todo su discurso, lo interroga en esa dimensión. No tiene que guiar al sujeto hacia un saber, sino hacia las vías de acceso a ese saber. Debe comprometer al sujeto en una operación dialéctica, no decirle que se engaña pues, forzosamente, él está en el error, sino mostrarle que habla mal, es decir que habla sin saber, como un ignorante, pues las que cuentan son las vías de su error (Lacan, 1953-1954; 404).

Entonces, ¿de qué se trata un análisis?

Un análisis se trata nada más ni nada menos que de hablar. Generalmente uno cuando habla cree saber lo que dice; pero en muchas ocasiones nos encontramos que en medio de este discurso corriente en el que venimos hablando, queriendo decir algo, decimos "otra cosa". Esta "otra cosa" se nos presenta como un falla, un equívoco, algo que no estaba previsto ser dicho, pues es algo que irrumpe en nuestro discurso y nos sorprende. He aquí que tropiezo, falla, fisura, en una frase pronunciada, escrita, algo viene a tropezar. Estos fenómenos operan como un imán sobre Freud, y allí va a buscar el inconsciente (Lacan, 1964; 32).

Decimos entonces que Freud funda un discurso, el discurso psicoanalítico delimitando un campo; descubre el inconsciente y nos afirma que a nivel del sujeto eso habla y funciona de manera tan elaborada como a nivel de lo consciente (Lacan, 1964; 32).

"No hay nada más desencantado que quien supuestamente alcanza su sueño dorado, basta hablar tres minutos con él, francamente, como quizás sólo lo permite el artificio del diván psicoanalítico, para saber que, a fin de cuentas, el sueño es precisamente la bagatela que le importa un bledo, y que además está muy molesto por un montón de cosas. El análisis es darse cuenta de esto, y tenerlo en cuenta". (Lacan, 1955-1956; 120).

El analizante se ofrece como objeto de estudio para el analista ¿Quién soy? ¿Qué se? ¿Qué deseo?; suponemos que el Otro, el analista nos sabe. El análisis nos da la posibilidad de que uno se haga sujeto de ese saber del que es objeto; para luego saber hacer con ese saber.

Las vías de la verdad.

En el análisis, la verdad surge por el representante mas manifiesto de la equivocación: el lapsus, la acción que impropriamente se llama *fallida*. Nuestros actos fallidos son actos que triunfan, nuestras palabras que tropiezan son palabras que confiesan. Unas y otras revelan una verdad de atrás. En el interior de lo que se llama asociaciones libres, imágenes del sueño, síntomas, se manifiesta una palabra que trae la verdad. Si el descubrimiento de Freud tiene un sentido solo puede ser este: la verdad caza al error por el cuello en la equivocación (Lacan, 1953-1954; 386).

Así es que hablar implica "equivocarse" y es allí en ese equívoco que algo de la verdad del sujeto emerge. Estos tropiezos que aparecen en nuestro discurso, se nos presentan como un hallazgo, hallazgo que nos produce un efecto de sorpresa, siendo ésta aquello que rebasa al sujeto, aquello por lo que encuentra, a la par, más y menos de lo que esperaba: en todo caso, respecto a lo que esperaba, lo que encuentra es invaluable (Lacan. 1964;33). Entonces, efectivamente el inconsciente no es lo que esperábamos, es otra cosa. La discontinuidad es, la forma esencial en que se nos aparece en primer lugar el inconsciente como fenómeno- la discontinuidad en la que algo se manifiesta como vacilación. El inconsciente se nos presenta como lo que vacila en un corte del sujeto (Lacan, 1964; 35). Decimos entonces que el inconsciente no es ni ser ni no-ser, sino que es del orden de lo no realizado; por lo tanto, podemos decir que hay algo que pide realizarse. Lo óntico, en la función del inconsciente, es la ranura por donde ese algo, cuya aventura en nuestro campo parece tan corta, sale a la luz un instante, porque el segundo tiempo, que es de cierre, da a esta captación un aspecto evanescente (Lacan, 1964; 38/39). El inconsciente es ese capítulo de mi historia que está marcado por un blanco u ocupado por un embuste: es el capítulo censurado. Pero la verdad puede volverse a encontrar (Lacan, 1966; 249).

Lo que enseñamos al sujeto a reconocer como su inconsciente es su historia; es decir que le ayudamos a perfeccionar la historización actual de los hechos que determinaron ya en su existencia cierto número de "vuelcos" históricos. Pero si han tenido ese papel ha sido ya en cuanto hechos de historia, es decir en cuanto reconocidos en cierto sentido o censurados en cierto orden (Lacan, 1966; 251).

La palabra del paciente.

El psicoanálisis no tiene sino un *medium*: la palabra del paciente. No hay palabra sin respuesta, incluso si no encuentra más que el silencio, con tal de que tenga un oyente, y que éste es el meollo de su función en el análisis (Lacan, 1966; 237). Hay una dimensión a tener en cuenta y es que "de nuestra posición de sujetos somos siempre responsables" (Lacan, 1966; 837), es decir, no es el analista quien hace decir "eso" al analizante, no se trata pues de hacerlo confesar algo, sino que es él quien debe poder reconocerse en aquello que dice, responsabilizarse de sus lapsus, sueños, síntomas, etc. En todo caso lo que el analista si debe hacer es escuchar ese discurso del paciente e intervenir en aquellos momentos que cree conveniente resaltar, remarcar, puntuar, subrayar algo de lo que él dijo. Vemos así como todas estas acciones del analista, leídas como intervenciones corresponden a lo que uno usualmente hace con un texto, ese texto es el discurso del paciente.

Podemos pensar dos vertientes de la palabra; como función pacificadora, mediadora, en tanto permite superar la realidad imaginaria del sujeto, la violencia en tanto rivalidad imaginaria."La palabra es siempre pacto, acuerdo, nos entendemos, estamos de acuerdo: esto te toca a ti, esto es mío, esto es esto y esto es lo otro" (Lacan, 1955-1956; 61/62). Es por esto que Lacan llama a esta vertiente, palabra vacía, la palabra en tanto expresión que nos engancha al otro, al otro semejante.

La otra vertiente de la palabra está ligada a lo simbólico como conjunto diacrítico de elementos; estos elementos adquieren valor respecto al elemento que tengan al lado, pues si tomamos estos elementos como aislados, congelados, están carentes de sentido, ya que no hay movilidad, característica propia del significante. Esta vertiente incluye el "sin-sentido", "sin-sentido" para nuestro discurso corriente en tanto nos topamos

con lo que no esperábamos. Es por esto que en esta vertiente ubicamos la palabra plena en su faceta de revelación. La revelación es el resorte último de lo que buscamos en la experiencia analítica (Lacan, 1953-1954; 83).

En un análisis lo que más ocurre son palabras vacías, pero en todo ese discurso corriente, concreto, hay algo que está pleno, pleno de sentido. El inconsciente se manifiesta primero como algo que está a la espera, en círculo de lo no nacido. (Lacan, 1964).

Hay una oposición entre palabra vacía y palabra plena; palabra plena en tanto que realiza la verdad del sujeto, palabra vacía en relación a lo que él tiene que hacer *hic et nunc* con su analista, situación en la que el sujeto se extravía en las maquinaciones del sistema del lenguaje (Lacan, 1953-1954; 84/85). Porque es engañadora, la palabra se afirma como verdadera. Esto, para quien escucha. Para quien habla, el engaño mismo exige primero el apoyo de la verdad que se quiere disimular y, a medida que se desarrolla, supone una verdadera profundización de la verdad a la cual, si puedo decirlo así, él responde. Por lo tanto podemos decir que, el error es la encarnación habitual de la verdad. Hasta que la verdad no esté totalmente desvelada, propagarse en forma de error es parte de su naturaleza. El engaño como tal, sólo puede sostenerse en función de la verdad, y no sólo de la verdad, sino del progreso de la verdad, por lo tanto las vías de la verdad son, por esencia, las vías del error (Lacan, 1953-1954; 382/383).

Conclusión.

En psicoanálisis, la verdad es el síntoma. En donde hay un síntoma, hay una verdad que se abre camino. Ahora bien esto no resulta tan sencillo ya que, la verdad es lo que se resiste al saber (Caruso, 1969). Me parece que precisamente hay muchas condiciones que hacen posible un análisis, su progreso, como así también un obstáculo. La experiencia demuestra luego que, en relación al sujeto, se topa con límites: la no convicción, la resistencia, la no curación. La rememoración entraña siempre un límite. Y es indudable que podría obtenerse una rememoración más completa por otras vías que las del análisis, pero son vías inoperantes en cuanto a la curación (Lacan, 1964; 48).

El descubrimiento freudiano nos conduce pues a escuchar en el discurso esa palabra que se manifiesta a través, o incluso a pesar del sujeto. La palabra

que emite el sujeto llega, sin que él lo sepa, más allá de sus límites en tanto sujeto discursante, y a la vez permanece, sin duda alguna, en el interior de sus límites en tanto sujeto hablante (Lacan, 1953-1954; 387). A lo largo del trabajo me encontré diciendo en muchas ocasiones que se puede acceder a "algo de esa verdad" y esto es en tanto que hay un más allá de la palabra, más allá del discurso, que es indecible, ininterpretable, lo que Freud llamó el ombligo del sueño, la roca viva de la castración. Por eso decimos que la verdad es a "medio decir".

Quiero destacar el valor de la palabra como único instrumento del que el análisis se sirve; la palabra es del paciente y por esto el psicoanálisis trabaja con la singularidad. La reconstrucción completa de la historia del sujeto es el elemento esencial, constitutivo, estructural, del progreso analítico (Lacan, 1953-1954; 26). ¿Qué se yo? Es una pregunta que me permite situarme en la neurosis de transferencia y así empezar a compartir un saber para encontrar respuestas a esas preguntas que me inquietan, me hacen la vida más pesada; poder saber más sobre mi historia que no es más que el pasado historizado en el presente (Lacan, 1953-1954). No hay otra fórmula, el neurótico se cura por la palabra, sobre todo por su palabra." Una palabra solo es palabra en la exacta medida en que hay alguien que crea en ella" (Lacan, 1953-154; 347). Hacer historia, reescribirla, es una operación sobre el pasado que se hace en el presente. Y esto nos conduce a que no todo está escrito, sino que puede haber otra manera, otro modo de decir, de reescribir la historia. Esto se debe a la función creadora de la palabra. Finalmente, lo que creíamos necesario, se nos vuelve contingente." El acceso al deseo necesita franquear no solo todo temor, sino toda compasión; que no tiemble ante nada, especialmente ante el bien del otro y esto se ve animado porque el sujeto sabe un poquito más que antes algo sobre lo más profundo de sí mismo". (Lacan, 1959-1960).

Referencias

Lacan, J. (1966) "Función y campo de la palabra y el lenguaje". Cap. Palabra vacía y palabra plena en la realización psicoanalítica del sujeto, en Escritos 1. (1979). Buenos Aires, México: Siglo XXI editores.

Lacan, J. (1966). Escritos 2. (2002). Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.

Lacan, J. (1953-1954). Seminario 1: Los escritos técnicos de Freud. (1º ed, 2007). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Lacan, J. (1954-1955). Seminario 2: El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica. (2º reimpresión, 1986). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Lacan, J. (1955-1956). Seminario 3: Las psicosis. (20º reimpresión, 2011). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Lacan, J. (1959-1960). Seminario 7: La ética del psicoanálisis. (9º reimpresión, 2005). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Lacan, J. (1964). Seminario 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. (19º reimpresión, 2012). Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Caruso, P. (1969). "*Conversaciones con Lévy-Strauss, Foucault y Lacan*", Conversación con Jaques Lacan. Págs. 95/124. (1976). Barcelona, España: Editorial Anagrama.

CUERPO Y SENSIBILIDAD

Autora: Lemberger, Graciela
gracielalemberger@gmail.com

Cátedra Psicoanálisis 1. Facultad de Psicología – UNR.

Resumen

Trabajo de investigación que indaga el concepto de cuerpo fundamentalmente en la obra freudiana.

Desde un marco Psicoanalítico queda latente la pregunta: ¿Lacan supera a Freud? Pregunta que no llega a enunciarse pero tensa el escrito. Para argumentar el lazo entre el cuerpo sensible, erótico y el mundo.

Deja girando la idea de la suspensión periódica de los representantes y hace caer la asimilación del concepto de pulsión a lo biológico

Cuerpo y sensibilidad. Lo sensible

En las neurosis lo que ha sido perturbado es la sensibilidad. Esta afirmación será nuestro faro e iluminará el camino de nuestra investigación

Con Freud, que marcó la ruta, Intentaremos pensarlo a partir del modelo del cuerpo.

La modernidad ubica al hombre de tal modo que pareciera que éste pierde su visión del mundo para pasar, como consecuencia de ello, a interesarse por sí mismo y fundamentalmente por su cuerpo:

Sabemos que el Psicoanálisis nos presenta otro cuerpo: el de las histéricas que condujeron al maestro hasta la invención del inconsciente. Así se deja caer el soma que para la biología es una suma de funciones determinadas por la física y la química, y se enarbola y localiza en su lugar al cuerpo erotizado.

Decimos” tenemos un cuerpo”, pero desde el discurso freudiano y más tarde redimensionado por Lacan, el orgánico, natural, está perdido.

Los procesos de la represión en la histeria y el método catártico ya clamaban por una explicación psicológica y su fundamentación biológica hacía agua

Strachey (“s.f”) afirma:

Sin duda, son muchas las razones por las que el “Proyecto” nunca se terminó y toda la línea de pensamiento subyacente fue al poco tiempo abandonada. Pero la principal es que el neurólogo Freud fue desplazado

y sustituido por el psicólogo, cada vez se hizo más evidente que aún la elaborada maquinaria de los sistemas neuronales resultaba demasiado incómoda y burda para lidiar con las sutilezas que el “análisis psicológico” estaba trayendo a la luz y que sólo podían describirse en el lenguaje de los procesos anímicos. (p.158)

Se trata de realizar un salto, un cambio de vía: de la fisiología a la psicología .Las primeras concepciones de Freud sobre la relación entre la psique y el sistema nervioso fueron influenciadas por Hughlings-jackson, quien alertaba contra las confusiones entre lo físico y lo psíquico:

En todos nuestros estudios sobre enfermedades del sistema nervioso tenemos que estar en guardia contra la falacia según la cual los que son estados físicos en centros inferiores se utilizan en estados psíquicos en centros superiores, que por ejemplo vibraciones de nervios sensoriales se convierten en sensaciones o que de un modo u otro una idea produce un movimiento. (Hughlings-jackson, "s.f"p 205)

Volvamos, encontrémonos con el neurólogo en su andar hacia el plano de la psicología .En un pasaje del Proyecto Freud (1895) habla de estímulos endógenos que provienen de células del cuerpo y dan por resultado las grandes necesidades. En esa época nociones como excitación, representación afectiva, mociones de deseo, estímulos endógenos, aparecían indiferenciadamente para anotar lo que daría en llamarse más adelante pulsión. Al autor lo atormentaba averiguar el funcionamiento del aparato psíquico y como articularlo con un enfoque cuantitativo que venía a hacer las veces de una economía de la energía nerviosa; deseaba extraer de la psicopatología lo que pudiera llegar a ser útil para una psicología normal.

Hemos encontrado en el Seminario 2, un comentario de Lacan (1954) sobre el asunto:

¿A que denomina Freud sistema fi? Freud parte del esquema del arco reflejo en su forma más simple que tantas esperanzas ofreció de comprender las relaciones entre el ser vivo y un medio circundante. Dicho esquema pone de manifiesto la propiedad esencial del sistema de relaciones de un ser vivo. Este recibe algo, una excitación y responde algo. (p.164)

Continuemos con esta noción; una de las maneras de entrada al armado y construcción del aparato es a través del concepto de vivencia de satisfacción. Este concepto da cuenta de que ante un aumento de tensión, como el hambre por ejemplo, a ese estímulo únicamente será posible cancelarlo mediante una intervención, que como acción específica, se puede producir por caminos definidos. El organismo humano en un comienzo es incapaz de realizar esta acción, y ésta se da por auxilio ajeno, lo que funcionará como la fuente de todos los “motivos morales”.

Evidentemente nos encontramos ante un corrimiento del telón, hay apertura a otro escenario, partimos de la comunicación e interrelación del organismo con su medio, presenciamos subidas y bajadas de cantidades de excitación para abrir este nuevo camino. Apoyado sobre necesidades biológicas y a partir de la dependencia de la cría humana con su semejante se fundan las bases de todos los motivos morales. El aparato psíquico ha sido creado

Es por eso que el haber hallado el manuscrito sobre el Proyecto Freud (1895), abandonado y nunca publicado, no tiene únicamente un valor histórico sino que en el correr de sus argumentaciones se vislumbra un esfuerzo que se reencontrará en ensayos posteriores, resignificando algunos conceptos, lo que nos permite resaltar la noción de retroactividad en la teoría.

Además, para seguir cercando la noción de sensibilidad diremos que la vivencia genuina del dolor; es trabajada desde este escrito como una excitación exterior que irrumpe generando displacer como consecuencia de objeto hostil y del aumento de tensión que atenta contra la homeostasis. Así una vivencia de recuerdos no se desprende y permanece generando displacer en el interior del cuerpo. Cantidades que no descargan.

Organismo y erogenización

Ahora bien, si ponemos a trabajar la noción de “lenguaje de órgano” acuñada por Freud (1915) en su ensayo Lo Inconsciente, a propósito de síntomas en pacientes esquizofrénicos, veremos como la línea de pensamientos de estos enfermos pone en primer plano una referencia a órganos o inervaciones corpóreas.

Una de las enfermas de Tausk una muchacha que fue llevada a la clínica después de una querrela con su amado, se queja. los ojos no están

derechos, están torcidos (*verdreben*) Ella misma lo aclara, exponiendo en un lenguaje ordenado una serie de reproches contra el amado. Ella no puede entender que a él se lo vea distinto cada vez, es un hipócrita, un torcedor de ojos (*augenverdreber*, simulador) él le ha torcido los ojos, esos ya no son sus ojos, ella ve el mundo con otros ojos. (Freud, 1915, p. 195)

Se destaca la importancia del elemento que tiene como contenido la inervación corporal más bien la “sensación de ésta”.

El dicho esquizofrénico tiene un sesgo hipocondríaco

Hay un armado del cuerpo sensible una sensibilidad que se apoya en las funciones nerviosas para despegar a otro campo, el de lo psíquico y si decimos psíquico él le trata de contornear al cuerpo orgánico que al ser atravesado por la problemática sexual abandona, deja atrás lo biológico. Pero desde este punto de apoyo se despliega otro cuerpo que se inventa y funda a partir de su erotización.

Nos hemos aproximado a los primeros recorridos freudianos en búsqueda de una explicación para las dificultades de la sensibilidad, indicada por aumento y disminución de la excitación. Nos hemos dejado guiar por las páginas del Proyecto atendiendo a la preocupación de la relación del organismo con el medio.

Por nuestra parte se nos hace casi necesario agregar que en la modernidad el hombre más que arrojado al mundo ES ARROJADO DEL MUNDO. La nueva atención puesta en el cuerpo da cuenta del abismo que se abre entre nosotros y el mundo.

Ahora bien, la modernidad activa el sensualismo que parece el contacto más intenso con el mundo. Se trataría de efectuar un contrato del cuerpo con el mundo (cuerpo violentado por los sentidos) y eso se debe al desajuste entre nosotros y las cosas

Desde esta perspectiva abriremos la pregunta sobre si en lugar de una relación entre el sujeto y el objeto, en lugar de la sobredeterminación de la subjetividad, esta vez el acento está puesto en la relación cuerpo- mundo.

En Psicoanálisis hay algo del orden del conflicto que no se resuelve, una insurrección del mapa conceptual freudiano que escenifica la lucha y coexistencia de nociones que difieren, tensan y entrecruzan, no resolviendo el

juego de fuerzas antagónicas sino que conviven con todas sus diferencias. Se trata de explicar que en esta doctrina nos encontramos además con otro cuerpo.

Referencias

Freud, S, (1915), *Lo inconsciente*, prólogo Strachey. Obras Completas.

Volumen XIV, Buenos Aires, Argentina, Amorrortu Ed.

Freud,S,(1915). *Apéndice B. El paralelismo psicofísico, llamada 2.* En Freud, S, *Lo Inconsciente (1915,p.205) Obras Completas, Volumen XIV, Buenos Aires, Amorrortu Ed.*

Freud,S,(1915)El discernimiento de lo inconsciente En Freud,S, *Lo Inconsciente (1915,p195) Obras Completas. Volumen XIV. Buenos Aires. Amorrortu Ed.*

Freud,S, *Proyecto de una Psicología para neurólogos (1895(1950), Obras Completas, Volumen I, Buenos Aires, Amorrortu Ed.*

Lacan, J, (1954-1955), *Seminario 2, el yo en la teoría de Freud y en la técnica Psicoanalítica*, Buenos Aires, Argentina, Paidós .

CONDICIONES DE POSIBILIDAD, LÍMITES Y EFECTOS DE LA TRANSMISIÓN DE LA CLÍNICA PSICOANALÍTICA EN LA UNIVERSIDAD

Autores: Gorodischer, Cecilia; Wolkowicz, Diana; Fina, Iván; Scrinzi, Mariana; Brienza, Lucía; Tagliamonte, Agustina y Mendez, Lila.
cgorodischer@gmail.com

Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario.

Consejo de Investigaciones de la Universidad Nacional de Rosario.

Resumen

El **objetivo general** de la presente investigación es construir modos de transmisión de la clínica psicoanalítica en la Universidad, a partir de la revisión de los modos y dispositivos ya creados y puestos a prueba en Freud y en la Escuela Francesa, tales como el pase, el cartel, la presentación de enfermos, la marca del caso, entre otros.

La **estrategia metodológica** se desarrolló desde un enfoque cualitativo, según un diseño flexible que intentara comprender el orden de dificultades que están en juego en la transmisión de la clínica psicoanalítica.

Las **cuatro líneas de investigación** que se han abierto son:

- Un estudio sobre la historia del psicoanálisis en Rosario, desde la década del 70 hasta la actualidad, cuarenta años marcados por avatares políticos tanto a nivel nacional como al interior de las instituciones psicoanalíticas.
- Un estudio sobre las condiciones de posibilidad de transmisión de la clínica psicoanalítica del fantasma, tanto desde el punto de vista de la función del fantasma en la constitución del sujeto como de la función del mismo en la dirección de la cura.
- Un estudio sobre las diferentes acepciones de los términos “transmisión”, “enseñanza”, “comunicación” y “formación”.
- Una reflexión acerca de la dimensión de reinención que suponemos que subyace a la transmisión del psicoanálisis.

Palabras claves: Psicoanálisis – Transmisión – Universidad – Posibilidad.

El **objetivo general** propuesto en la presente investigación es construir modos de transmisión de la clínica psicoanalítica en la Universidad, a partir de la revisión de los modos y dispositivos ya creados y puestos a prueba en Freud y

en la Escuela Francesa lacaniana, tales como el cartel, la presentación de enfermos, la marca del caso, y otros.

La **estrategia metodológica** se desarrolló desde un enfoque cualitativo, es decir, según un diseño flexible que intentara comprender el orden de dificultades que están en juego en la transmisión de la clínica psicoanalítica para poder sortearlas y lograr una mejor recepción del aporte que la misma puede dar a la Universidad.

Las **cuatro líneas de investigación** que se han abierto a partir de las preguntas formuladas por los miembros del Equipo de Investigación son las siguientes:

- Un estudio sobre la historia del psicoanálisis en Rosario, desde la década del 70 hasta la actualidad, cuarenta años marcados por avatares políticos tanto a nivel nacional como al interior de las instituciones psicoanalíticas. Rosario se constituye en un caso particular, que sigue un derrotero singular en relación con las vicisitudes de la transmisión de la clínica psicoanalítica, tanto de la actual Ciudad Autónoma de Buenos Aires como del resto del interior del país. Esta línea de investigación, supone una revisión histórica a partir de entrevistas y comunicaciones orales con quienes fueron los protagonistas de estos últimos años de la historia local, en el ámbito de las instituciones psicoanalíticas y de la Facultad de Psicología de Rosario.

- Un estudio sobre las condiciones de posibilidad de transmisión de la clínica psicoanalítica del fantasma, tanto desde el punto de vista de la función del fantasma en la constitución del sujeto como de la función del mismo en la dirección de la cura. La pregunta rectora aquí es: ¿Acaso sirven los esquemas, las fórmulas, los grafos para la transmisión de la estructura del fantasma en el funcionamiento psíquico y las posibles maniobras en la dirección de la cura? ¿De qué modo? ¿Se constituyen asimismo en obstáculos? Si esto es así, ¿Cuándo y de qué modo particular?

- Un estudio sobre las diferentes acepciones de los términos “transmisión”, “enseñanza”, “comunicación”, o “formación”. ¿Qué implicancias tienen cada uno de estas concepciones en lo que se refiere

a las condiciones de posibilidad y los límites de la transmisión de la clínica psicoanalítica? ¿Qué efectos produce esto en la enseñanza universitaria?

- Una reflexión acerca de la dimensión de reinención que suponemos que subyace a la transmisión del psicoanálisis.

Discusión: Transmisión de la clínica psicoanalítica. Rosario 1970-2010

Sin duda que hoy por hoy el discurso psicoanalítico tiene un lugar en el espacio universitario. Esta situación, de todos modos, no debe ser razón para dejar de plantear la pregunta por las condiciones en que eso sucede y qué se pierde y se gana en dicha convivencia.

Desde lo que pretendemos investigar, se buscará establecer el valor que puede tener el estudio de la historia del psicoanálisis como herramienta de transmisión de dicho discurso y, al mismo tiempo, tanto cuáles han sido las condiciones de posibilidad de esa transmisión realizada hasta ahora, como las marcas que ella ha dejado en el campo psicoanalítico.

En “Alguna lecciones elementales sobre psicoanálisis”, Freud analiza dos opciones que se le ofrecen al que pretende exponer determinado ámbito del saber (Freud, 1938, pp. 283 y ss): Una de ellas implica recorrer el camino que siguió en un primer momento el investigador, acompañando el devenir de su trayecto. La otra opción consiste en presentar directamente los resultados de la investigación. Cada una de estas opciones revisten para Freud el carácter de “métodos” o “técnicas”. La primera será llamada “genética”, atendiendo a que pone el acento en la génesis y el devenir del saber en cuestión. La segunda será llamada “dogmática” en tanto plantea directamente los resultados, actitud que reviste para Freud la presencia de cierta confianza, o aún creencia.

Si bien cada una de estas técnicas o métodos presentan para Freud tanto ventajas como desventajas, lo cierto es que considera que la misma dificultad del psicoanálisis hace necesario la presencia tanto de una como de la otra.

Al mismo tiempo, y prestando ya atención a la situación actual del psicoanálisis en Rosario, nos encontramos con que existe una predominancia del discurso psicoanalítico en la carrera de grado de la Facultad de Psicología de la UNR, pero que, al mismo tiempo, este discurso es resistido por sectores no menores de estudiantes, hecho que se tornó particularmente visible ante la situación de la no acreditación de la carrera por la CONEAU. Nuestra hipótesis

es que dicha predominancia del psicoanálisis en la formación del futuro psicólogo, lejos de contribuir a la transmisión y eventual desarrollo y consolidación del psicoanálisis, muchas veces se ha convertido ella misma en un obstáculo para tales fines. Una hipótesis subsidiaria es que, en general, se ha tratado de una transmisión de tipo dogmático, retomando las palabras ya mencionadas de Freud. Suponemos, a la vez, que la transmisión de la clínica psicoanalítica facilitaría la enseñanza y la transmisión del psicoanálisis en la universidad.

El objetivo central de este apartado de la investigación es relevar qué relación ha existido entre la transmisión de la clínica y la transmisión del psicoanálisis como una teoría que predica sobre la clínica pero que, además, la excede. Para ello, pretendemos prestar particular atención a la situación histórico-social de la ciudad de Rosario. De allí que las preguntas centrales tengan que ver, especialmente, con la especificidad de la transmisión de un saber hacer analítico en la ciudad.

La investigación pretende, finalmente, poner en diálogo las dificultades propias de la transmisión de un discurso psicoanalítico, con los avatares históricos, sociales y particulares que atravesaron aquellos que se ocuparon de dicha transmisión en la ciudad. De este modo, deseamos llegar a un diagnóstico que no sólo explique las razones de una transmisión, sino también los motivos de sus obstáculos antiguos y también actuales.

Objetivo General: Indagar qué relación ha existido entre la transmisión de la clínica analítica y la transmisión del psicoanálisis en la ciudad de Rosario, entre 1970 y 2010

Objetivos específicos: 1) Historizar el derrotero del psicoanálisis en Rosario; 2) Indagar qué marcas ha dejado la transmisión del psicoanálisis en la ciudad; 3) Explorar qué características tuvo la enseñanza del psicoanálisis dentro y fuera de la universidad; 4) Ubicar las relaciones entre transmisión del psicoanálisis y contexto histórico social; 5) Identificar cuáles han sido los obstáculos más importantes en la transmisión

Metodología: Se llevarán a cabo entrevistas abiertas semi estructuradas con algunas de los analistas de mayor trayectoria en la transmisión del psicoanálisis en la ciudad. Se analizarán los planes de estudio de los diferentes

momentos históricos de la carrera de Psicología, prestando particular atención a la presencia del psicoanálisis. Se estudiará el contexto histórico social particular de la ciudad del período 1970 – 2010, especialmente en lo concerniente a aquellos episodios que repercutieron de forma particular en el campo psicoanalítico. Se indagará acerca del derrotero de las instituciones psicoanalíticas de la ciudad.

Enseñar, comunicar, transmitir

Dice Freud en *Análisis terminable e interminable* que el paciente oye nuestro mensaje y puede pensar “*esto es muy interesante*” pero no siente la menor traza de ello. Hemos aumentado su conocimiento pero no hemos alterado nada en él. Podemos tener experiencias análogas cuando damos a los niños una aclaración sexual, luego de la misma, los niños conocen algo que antes no conocían, pero no utilizan los nuevos saberes que se le han facilitado, no tienen prisa por sacrificar a estos nuevos conocimientos las teorías sexuales que ellos mismos han construido y se comportan como los pueblos que han recibido la influencia del cristianismo pero continúan venerando en secreto a sus viejos ídolos.

Esto que Freud plantea aquí nos envía a la problemática de la enseñanza, en tanto comunicación de un conocimiento en su sentido tradicional – información/discurso universitario- y la relación del saber con el inconsciente – transmisión- . Se pone de manifiesto la diferencia entre adquisición de un conocimiento que puede aumentar pero que no implica necesariamente la apropiación de un saber desde donde el sujeto opera.

Qué entendemos por transmisión?

En la transmisión siempre habrá una diferencia entre lo que se quiere transmitir y lo que se logra transmitir. El psicoanalista, Jacques Hassoun, sostiene que “Esa tendencia a “fabricar” loros o clones no es intrínseca a la transmisión. Lo que resulta apasionante en la aventura propia de la transmisión es precisamente, que somos diferentes de quienes nos precedieron, y nuestros descendientes es probable que sigan un camino sensiblemente diferente al nuestro... Y sin embargo... es allí, en esa serie de diferencias, es donde inscribimos aquello que transmitiremos.”

Transmitir no es reproducir, ni tampoco comunicar, transmitir implica repartir la herencia.

Para Régis Debray la transmisión tiene un triple alcance.

1) Político: opera en cuerpos para hacer que pase de ayer a hoy el corpus de conocimientos, valores, *savoir faire*, insignias que, a través de múltiples idas y vueltas sostiene la identidad de un grupo.

2) Material: en tanto se transmiten bienes, ideas, un objeto, un capital. No hay movimiento de ideas que no implique movimiento de hombres, peregrinos, colonos, soldados; no hay nueva subjetividad sin nuevos objetos, libro, himno, insignias. La comunicación en cambio, nos liga a lo inmaterial a los códigos del lenguaje

3) Diacrónico: la transmisión es esencialmente un transporte en el tiempo. La comunicación es puntual y sincrónica, una trama: un emisor-un receptor, a los extremos de la línea simultáneamente presentes. La transmisión en cambio, es diacrónica y móvil, una trama más un drama que establece vínculos entre los muertos y los vivos.

La comunicación se sostiene en la ilusión pedagógica de que *todo* puede ser enseñado, la transmisión, en cambio, nos anoticia de la existencia de un resto; irreductible e irremediable por la pedagogía. En este sentido, comprendemos el enunciado elaborado a partir de una reflexión sobre el Siglo de las Luces según el cual gobernar y educar son imposibles y al que Freud añadió el psicoanalizar. Eric Laurent en el artículo *¿Cómo se enseña la clínica?* señala que el estudiante se liga a la universidad por la oreja, en tanto, oyente. Unos pueden decir lo que quieran –los docentes- y los otros pueden escuchar lo que quieran, pero detrás de la libertad académica hay una presencia del estado. Nietzsche en el Panfleto contra la Universidad (1872) escribía: *“a una distancia muy bien calculada entre estos dos grupos, está el estado, que con la misma ternura, con la misma cara de vigilancia, les recuerda que cada uno es el destino de todos estos extraños procedimientos de palabra y de audición”*. Laurent continúa diciendo que el saber en posición dominante esconde la presencia del amo. La dificultad de enseñar es la de cómo romper con la conformidad introducida por los intereses del significativo amo y la comodidad de la oreja. Se trataría entonces de luchar contra las significaciones ya hechas. *“Nuestro*

esfuerzos como enseñantes consiste en conseguir dar a cada noción, no una historia muerta sino su vida propia. Hay que encontrar cada vez la pregunta a la que viene a responder cada noción enseñada” Este será el modo de conjura contra una demanda de nuestra época, que exige inmediatez y un saber técnico que degrada la transmisión, en tanto marca de una diferencia de lo que ha sido repensado por cada generación.

El fantasma en la constitución del sujeto y en la dirección de la cura: su transmisión

Las preguntas que guían esta línea de investigación son las siguientes:

Esa representación que es el fantasma; ¿está dirigida, o supone un público que la observa? ¿Ese público es el Otro? ¿Es el ojo del esquema óptico? ¿Es el SSS de la transferencia?

¿Cuál es la relación entre el fantasma y el Yo? Cabe la pregunta sobre la relación entre las estructuras o las posiciones subjetivas, y el fantasma. ¿Podríamos articular una frase que representara la posición fóbica, por ejemplo? Así como “Pegan a un niño” articula el fantasma masoquista (perverso) de la estructura neurótica. ¿Qué le toca hacer al analista con el fantasma? Siguiendo a Freud, y en referencia al fantasma inconsciente, el analista debe construirlo; el consciente es el sueño diurno, el analista necesita haberse ganado la confianza del sujeto para que se lo cuente; y el preconscious necesita que el analista le ponga las palabras. ¿Es lo mismo para Lacan? ¿Es la misma función la del analista en relación con el fantasma? Fantasma y fin del análisis: ¿Cuál es la relación? Con Lacan hay una articulación entre la fórmula del fantasma y el fin del análisis. ¿Con Freud?

El fantasma es lo que está más a la vista y lo más oculto para el sujeto al mismo tiempo. Es lo que todos ven y lo que el sujeto ni sospecha. La interpretación conmueve al sujeto porque toca esa “escena incorruptible; intocable” que lo sostiene, y lo va advirtiendo de algo que, con Lacan, sólo se aclarará al final. Podemos leer así las palabras de Freud al final del punto 3 de “Análisis terminable e interminable” cuando dice “en el curso de los acontecimientos las cosas se irán aclarando”.

La transmisión en su dimensión de reinención

En el marco de este proyecto de investigación recortamos como otro eje de trabajo la transmisión en su dimensión de reinención. Para ello tomamos como disparador de la reflexión en primer lugar una cita de Lacan, a saber: “Tal como ahora lo pienso, el psicoanálisis es intransmisible. Es muy molesto. Es muy molesto que cada psicoanalista esté obligado —puesto que es necesario que esté obligado a ello— a reinventar el psicoanálisis”.

Cuando Lacan menciona que el psicoanálisis es intransmisible, de algún modo nos convoca a pensar en la cuestión de lo imposible en juego en esta práctica.

La primera referencia a este concepto que tomaremos es la que aparece en Freud en “Análisis terminable e interminable”, donde establece que “parece casi como si la de psicoanalista fuera la tercera de esas profesiones ‘imposibles’ en las cuales se está de antemano seguro de que los resultados serán insatisfactorios. Las otras dos, conocidas desde hace mucho más tiempo, son la de la educación y del gobierno”.

Entonces nos preguntamos, ¿dónde radica esta marca de imposibilidad que lleva consigo tanto la práctica del psicoanálisis como su transmisión? ¿Qué sería lo imposible de transmitir?

Se nos ocurre pensar que, ya en los orígenes de su teorización, Freud tenía en mente que en el movimiento de transcripción (¿transmisión de marcas?) no todo es susceptible de perdurar como huella. En las sucesivas transcripciones que se van haciendo en el aparato psíquico, algo queda y algo se pierde. En consonancia con esta idea de una inscripción no toda, Claudio Magris concibe a “La literatura como mudanza; como en todas las mudanzas, algo se pierde y algo reaparece en los estantes olvidados.” ¿Se podría extender esta concepción de la inscripción y la pérdida y considerarla como constitutiva de la transmisión?

En relación a esta pregunta consideramos interesante retomar otra, que propone Germán García acerca de la diferencia entre enseñanza y aprendizaje. “Una misma enseñanza produjo muchos aprendizajes: ahí se encuentra la transferencia (...). ¿Por qué una enseñanza habría provocado diferentes aprendizajes?”

Pensamos que este interrogante puede ser respondido desglosando dos vertientes de análisis. La primera está enlazada con la reflexión que acabamos de sugerir sobre la Carta 52, las modalidades de inscripción a partir de inevitables transcripciones, que no pueden pensarse sin la dimensión de la pérdida. En palabras de Germán García: “Nosotros tratamos de enseñar y en la transmisión que proponemos se encuentra transformada de alguna manera la enseñanza que recibimos: lo que escuchamos, lo que leímos”. La otra vertiente de análisis que queremos destacar es la transferencia, en tanto estimamos que es un elemento insoslayable a la hora de abordar la temática de la transmisión. Lacan da cuenta de ello en “El Acta de Fundación” de la Escuela Freudiana de París, enfatizando que “La enseñanza del psicoanálisis no puede transmitirse de un sujeto a otro sino por las vías de una transferencia de trabajo” (...) Las enseñanzas nada fundaran si no remiten a esa transferencia”.

Nos preguntamos a partir de esto si en toda transmisión quedan las marcas personales del “maestro”, del analista atravesado por el deseo de transmitir, las marcas de la relación transferencial que la sostuvo y posibilitó. También si esas marcas podrían pensarse del mismo modo que las que deja un analista en un analizante (si es que efectivamente sucede tal cosa). Dejamos estos interrogantes sugeridos para desplegarlos en algún otro momento/ensayo

Retomando la problematización de “lo imposible”, desde los desarrollos de Lacan podemos servirnos de su formulación de “lo real”: alude a “lo que no cesa de no inscribirse”, lo que insiste en tanto no puede terminar de decirse. Esto que no puede ser alcanzado cabalmente por la simbolización y que por eso mismo retorna, ¿será lo que funciona como causa y relanza la transmisión una vez más?

A partir de lo que Lacan explicita en La tercera (conferencia de Roma), podemos conjeturar que paradójicamente la única condición que garantiza que el psicoanálisis subsista es que fracase. En tanto lo real insista, el psicoanálisis podrá seguir siendo lo que es. Pensamos que esta lógica del no-todo es la que propicia la reinención necesaria para que el psicoanálisis perdure. La apuesta sería entonces “que cada psicoanalista reinvente la manera en que el psicoanálisis puede perdurar”.

Esta reinención no puede ser concebida sin la puesta en juego de los recursos singulares de cada analista. Uno de ellos, de gran importancia a la hora

de pensar la transmisión, es el estilo. Siguiendo a Claude Rabant, "(...) el estilo comanda a la clínica, si el estilo es tomar en cuenta la implicación del decir, en sus efectos de singularidad. Ahora bien, el psicoanálisis es una práctica de los efectos de singularidad."

En referencia a su estilo, en el seminario V, Lacan afirma: "Ante todo, yo no puedo hacer nada, mi estilo es lo que es. A este respecto, les pido que hagan un esfuerzo, pero quisiera simplemente añadir que, cualesquiera que sean las deficiencias que puedan intervenir en ello por mi culpa, hay también a pesar de todo, en las dificultades de ese estilo —quizá algunos puedan entreverlo—, algo que debe responder al objeto mismo del que se trata." Consideramos que hay dos cuestiones en juego: por un lado la naturaleza del objeto, en tanto éste es inasible, inabordable por completo mediante lo simbólico, obliga a desplegar ciertos rodeos discursivos para intentar nombrarlo. Por el otro lado, se trata también de la incidencia del baño de lenguaje en cada sujeto que habla: "Se podría decir que si la singularidad de un estilo es 'cómo un cuerpo es gastado por la lengua', este estilo no se elige, más bien se soporta."

Situándonos en la Universidad como institución, y valiéndonos de la afirmación de Baños Orellana de que "el estilo de Lacan no es gratuito para la teoría psicoanalítica", nos parece pertinente preguntarnos cuáles serían sus costos. Creemos que este interrogante puede funcionar como núcleo para reflexionar sobre la transmisión del psicoanálisis en nuestra casa de estudios, la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Nos encontramos con que si bien se siguen al pie de la letra muchas de las sugerencias de Lacan, parecería que algunas otras indicaciones permanecen elididas en la práctica. Por ejemplo, aquella que figura en La tercera (conferencia de Roma): "Entonces relájense, sean más naturales cuando reciban a alguien que viene a pedirles un análisis. No se sientan tan obligados a mostrarse de cuello duro. Incluso como bufones, que están justificados en ser bufones. No tenían más que mirar mi "Televisión". Soy un payaso. Tómelo como ejemplo, ¡y no me imiten! La seriedad que me anima es la serie que ustedes constituyen."

Resulta curioso que una sugerencia clínica que a primera vista parece tan simple y fácil de poner en práctica, sea muchas veces desconocida. Como consecuencia de esta posición con frecuencia quienes transmiten el

psicoanálisis terminan presentando a Lacan como amo de la verdad, olvidando que la lógica que subyace a este discurso y que lo sostiene es la del no-todo. Escuchamos así en las aulas la repetición de clichés, el uso de una jerga lacaniana, que, como destaca Jorge Jinkis, va en detrimento de la transmisión: “Un discurso lacaniano que no es discurso de Lacan, hace obstáculo a un decir psicoanalítico.”

Referencias

- Hassoun, J. (1996), Los Contrabandistas de la memoria, Ediciones de la Flor, Buenos Aires.
- Debray, R. (1997), Transmitir, Manantial, Buenos Aires.
- Lacan, J.(2008). Conclusiones del IX congreso de la Escuela Freudiana, 9 de julio de 1978. En <http://elpsicoanalistalector.blogspot.com.es/2008/01/jacques-lacan-conclusiones-del-ix.html>
- Freud, S. (1992). Obras Completas. Análisis terminable e interminable. Buenos Aires: Amorrortu.
- Magris, C. (2004). El Danubio. Barcelona: Anagrama.
- Freud, S. (1992). Obras Completas. Carta 52. Buenos Aires: Amorrortu.
- García, G. (1980).Psicoanálisis: una política del síntoma. España: Ed. Alcrudo.
- Lacan, J. “Acta de fundación de la Escuela Freudiana de París”, en Jacques Alain Miller (1987). Escisión, excomuniación, disolución. Buenos Aires: Manantial.
- Lacan, J. (1988). "La tercera". Intervenciones y textos 2. Buenos Aires: Manantial.
- Rabant, C. Clins (O la ruta en marcha)(2006). Rosario: Homo Sapiens
- Lacan, J. (1999). Las formaciones del inconsciente. Seminario 5. Buenos Aires: Paidós.
- Revista Conjetural N°21
- Baños Orellana, J. (1999) El escritorio de Lacan. Buenos Aires: Oficio Analítico, 1999.
- Jinkis, J. (1993) “Lo que el Psicoanálisis nos enseña”. En Rosario: Revista de la Perra. Año 1, N° 3.

EL ENIGMA DEL AMOR Y SUS POSIBILIDADES EN LA ACTUALIDAD

Autor: Magdalena, Nélica A.

magdalena@express.com.ar

Facultad de Psicología de la UNR

Resumen

Lo enigmático del fenómeno amoroso nos remite a un significante solo que no envía a otro significante y que por definición es signo. La metonimia significativa se cumple a nivel del deseo, sin embargo, en el plano del amor solo se buscan signos y se piden incesantemente.

La búsqueda de plenitud, a partir de la falta, provoca la circulación en los laberintos del deseo para intentar encontrar en otro lo que no se tiene, lo cual es inalcanzable. Aunque estructuralmente la relación sexual no existe, la posibilidad de acceso a encuentros amorosos en medio de muchos desencuentros, sí existe.

Todo lo cual se traduce en una gran disimetría y para decirlo rápidamente, en una total disparidad entre *partenaires* que es comparable a la que se establece en la transferencia analítica.

La época hace lo suyo colaborando con obstáculos porque, en el devenir actual, son desestimadas las cosas del amor, en tanto se desconoce toda falta obturándola con objetos de consumo.

De ahí que surgen importantes cambios en relación a la instauración de la transferencia y del Sujeto supuesto Saber en la consecución de la cura. El analista deberá atender, con su formación permanente, a las coordenadas actuales para abrir la posibilidad de la experiencia.

El enigma del amor y sus posibilidades en la actualidad

Bordeamos la idea de lo enigmático del amor sin intentar resolverlo porque se trata de un fenómeno inabarcable e insondable que ha dado inspiración no solo a poetas, desde tiempos inmemoriales, sino también a exponentes del arte en general, las ciencias y todo el campo psicológico.

Un enigma es algo que solo se plantea con palabras que muestran y velan en un mismo movimiento, por lo que no se alcanza a comprender y da lugar a múltiples lecturas.

Desde nuestra perspectiva, surcar lo enigmático del amor nos lleva a esbozar algo tan originario y vigente como lo es su apuntalamiento en el desvalimiento humano freudiano, o en la prematuración del viviente lacaniano.

En el “Proyecto de Psicología” de 1895, Freud refiere a la indefensión del viviente: “(...) el inicial desvalimiento del ser humano es la fuente primordial de todos los motivos morales” (Freud, 1988, p.363).

La tendencia a hacer uno con el Otro es un intento de reviviscencia del paraíso perdido, aunque Borges declara que son los únicos, aquéllos que según nuestras referencias, son supuestamente perdidos en tanto nunca se tuvieron. (Borges, 2005).

Lo enigmático del fenómeno amoroso nos remite a un significante solo, que no envía a otro significante y que por definición es signo. La metonimia significativa se cumple a nivel del deseo pero, en el plano del amor sólo se buscan signos y se piden incesantemente.

La inadecuación y la infructífera espera del complemento sexual llevan a Lacan a formular que la relación sexual no existe. Desde las fórmulas de la sexuación, se lee que no hay proporción entre el goce fálico y el goce femenino. (Lacan, 1998). Ya en el Libro 8 señala “En el fenómeno, se encuentra a cada paso el desgarró, la discordancia”. (Lacan, 2003, p.51).

La búsqueda de plenitud, a partir de la falta, provoca la circulación en los laberintos del deseo para intentar encontrar en otro lo que no se tiene, lo cual es inalcanzable. Por otra parte, en la pareja ninguno sabe qué es lo que tiene y que constituye su atractivo, no obstante, lo que a uno le falta, nunca es lo que está alojado en el otro y en eso reside todo el problema del amor.

Aunque estructuralmente la relación sexual no existe, la posibilidad de acceso a encuentros amorosos, en medio de muchos desencuentros, sí existen.

La época hace lo suyo colaborando con obstáculos porque en el devenir actual, son desestimadas las cosas del amor, en tanto se desconoce toda falta obturándola con objetos de consumo.

La virilidad está puesta en cuestión aunque se pretenda disimularlo con grandes demostraciones que buscan compensar lo tambaleante. Él interpone una espera, largas postergaciones para demorar su elección en la circulación metonímica de sus objetos. El miedo, la sensación de una gran sumatoria de

inseguridades, la búsqueda vana de certezas y garantías, en un campo donde nunca las hubo, cancelan toda disposición a implicarse en lo amoroso.

Del lado femenino hay una mayor decisión, en tanto para ella no todo es contabilizable, sino que una parte estructuralmente apunta al goce. Otro e imprime desorientación, por lo cual las nuevas coordenadas de la época tienen una menor incidencia. Lo que no evita el desasosiego y las angustias de su soledad que es su genuino *partenaire*. Sin embargo va en busca del amor, con lo que refuerza aún más el retroceso de su elegido, quien sigue de largo para continuar haciendo serie con sus objetos y guardando una gran fidelidad a cada una, en tanto la mujer es contada una por una.

Tal movimiento se traduce en una gran disimetría y para decirlo rápidamente, en una total disparidad que es comparable a la que se establece en la transferencia analítica.

Freud señaló que hay condiciones en la elección de objeto y en tanto son totalmente inconscientes, aquí también se juega el no saber.

En la elección del analista cuenta el supuesto del modo de goce que el sujeto atribuye al analista a partir de un rasgo que es nimio e imperceptible. Es un significante cualquiera que puede ser el nombre, alguna partícula del mismo o algo que conmovió al sujeto en el momento de la opción.

Así, a partir de lo enigmático, ubicamos las posibilidades del establecimiento de la transferencia cuyo pilar es el Sujeto supuesto Saber. Este se instaure en base a la conjetura de un saber que se le supone al analista en relación al padecimiento del sujeto y a su solución.

En la época actual surgen importantes cambios en cuanto a la instauración de la transferencia y del Sujeto supuesto Saber en la consecución de la cura. Y si reflexionamos con mayor detenimiento, en una época en la cual las cuestiones del amor son devaluadas tanto como la palabra, su suman dificultades.

Donde otrora se erigía la ley paterna, rige la ley del mercado insensata, cuyo imperativo categórico de goce confronta al sujeto con la impotencia. La posibilidad de lo creíble se hace endeble ante el ofrecimiento de satisfacción garantizada por lo nuevo a adquirir. (Lacan, 1997).

El vértigo producido por tantas alternativas de consumo que, como las deidades griegas, atienden cada situación, impide la elección y aparece un

empuje o forzamiento que al sujeto le es sugerido o más bien impuesto, para pertenecer a un grupo de referencia. Estas sugerencias se difunden, masificando a través de los espacios publicitarios y hasta propagandísticos a nivel estatal.

El debilitado orden simbólico convoca a la no castración con satisfacciones instantáneas, sin tiempo, ni espacio y sin gran esfuerzo. Este modelo que anula las diferencias se refleja en los grandes centros comerciales o *malls* con iluminación artificial. Desconociendo el tiempo y uniformando el espacio en el aspecto de sus locales, con puertas y vidrieras con el mismo tono de pintura y materiales de construcción, el habitante planetario no se distrae con nada, en tanto nada hace obstáculo en el empuje al consumo que se propicia.

El consumidor ingresa y no sabe bien porqué, sino que se le impone como una ocasión de paseo y distracción en aquellos espacios iguales donde el tiempo deja de contar y los límites no son reconocidos.

Se puede comprar todo lo que no había pensado necesitar en tanto los indicadores exteriores lo impulsan a notar que ahora esos objetos son imprescindibles y las tarjetas de crédito, generando un alivio efímero, suman engaños. La consecuencia es una decepción generalizada a partir de un sistema despiadado que programa las compras del consumidor sin que éste lo advierta, preparando la escena y llevando a lo peor.

Los mensajes que se reciben son elocuentes a través de los anuncios publicitarios que, masificando, ofrecen por anticipado lo que se impone como deseable.

En la masa los integrantes son irresponsables, reaccionan porque son inflamables, son anónimos, darían todo por un ideal, cancelan sus singularidades y se infantilizan (Freud, 1990).

Como niños, tienden a la inmediatez y no estarían dispuestos a tolerar ninguna pérdida por lo que, desconociendo la castración, buscan tenerlo todo. Se juega el movimiento pendular de la lógica del todo o nada: si no se tiene todo entonces no se tiene nada. El sistema imperante a través de un estudio de mercado a nivel de la aldea global, recoge todos estos rasgos y se dirige a este blanco de mercado asegurando resarcir toda falla, dando “derechos al consumidor” quien puede protestar... y también seguir comprando.

No puede haber falla, no puede faltar nada y en tanto la falta es algo registrable a partir de una pérdida, no son equivalentes una y otra. Para que haya deseo es condición la falta que lo propicia pero es necesario que las pérdidas se registren como tales, sino no hay falta. Para la época lo único considerado registrable son las marcas registrables en el ámbito comercial.

Con la endeblez de la ley paterna y la vigorización de la ley de mercado que muestra las tendencias de lo modal, el que no se ajusta queda por fuera.

En los locales de los países más sometidos a la explotación del capitalismo exacerbado, hay talles únicos. Si sobra tela se ajusta, pero si no se entra vienen las cirugías, los masajes, los gimnasios. Esta situación dada por el tan común fantasma de exclusión también es usufrutuada por la época.

La relación del sujeto con el deseo es estructuralmente siempre complicada y lo explica Lacan con la metáfora del restaurante chino cuando el comensal pide la traducción de lo que figura en el menú y como nada le mueve, pide consejo; ¿qué me sugiere Ud.? ¿Qué tengo que desear? (Lacan, 1991). Aceptando una servidumbre voluntaria -a la manera que describe Étienne De La Boétie (2009).-

La posibilidad de la libertad de elección es angustiante y además no hay tiempo que perder. Es que no hay tiempo y no hay pérdidas transitables ni tramitables. En un eterno presente y sin recursos para sostener pérdidas, también se pierde la apuesta por el lazo social (Soler, 2007). Y por ende la posibilidad de un análisis.

El miramiento reciproco que permitiría sostener los lazos libidinales es demasiado frágil. El aislamiento parece ser más seguro ante el riesgo de sufrir segregaciones y todo tipo de agresiones, deslealtades y estafas.

La tecno ciencia coordinada con el mercado propicia tal aislamiento con sus ofrecimientos a través de las innovaciones que se ofrecen por internet- aplicaciones para conversar, juegos, cine, recomendaciones para cada situación, clima, viajes, mapas, compras de mercaderías y servicios, grupos de investigación y carreras a distancia, que no acompañan sino que sustituyen, a veces, el encuentro de los cuerpos.

Cuando esta situación ocurre y se produce la sustitución del otro -del que se desliga- por un objeto fetichizándolo, cobrando éste su lugar de exclusividad, se aúnan condiciones perversas. Así, el lazo social como tratamiento de goce,

que está en el lugar de la no relación sexual, queda debilitado o cancelado, lo cual tiene su incidencia en la clínica.

Este solipsismo del que inicia y no sabe bien porqué, homologable a la situación del ingreso en el shopping, llega porque es enviado por otro -el médico, una institución o la familia- lo que produce dificultades en el establecimiento de la transferencia.

Hace el pedido pero no hay una demanda de análisis, apareciendo una exigencia de goce, desde prácticas pulsionales, sin relación con el deseo.

En un contexto de increencia generalizada acorde al declinar de toda autoridad, no hay límites y aparecen con frecuencia los fenómenos contemporáneos, que no aparecen como retorno de lo reprimido sino que son un retorno en lo real.

El analista debe intervenir en relación a la cuestión preliminar de la cura con dedicación y con énfasis en su formación permanente, para intentar reintroducir al sujeto en una dialéctica vivible con Otro. Por lo que pondrá inicialmente una mayor relevancia en la oferta analítica, antes que en la demanda, apuntando a una cierta restauración de la creencia en el Otro que posibilite el establecimiento del Sujeto supuesto Saber, como pilar de la transferencia(Lacan, 2012).

Lo que anticipa y hace posible la instauración de la transferencia sobre el eje simbólico requiere de un sí preliminar al sujeto, para que pueda introducir un otro diferente y no aquél traumático, por excesiva presencia o excesiva ausencia, que el sujeto ha hallado en su propia historia.

La demanda de análisis que articula el síntoma en la transferencia remite a la rectificación subjetiva (Berenger, 2006).- como rectificación de la relación del sujeto con lo real- y a la histerización del discurso (Lacan, 1996).- que deja en segundo plano la finalidad de la cura para poner énfasis en la finalidad de saber, propiciando la pregunta por su sufrimiento, se encuentra con obstáculos.

Lo que aparecen son pseudo demandas exaltadas– exigencia de más goce con el objeto tecnológico-o de melancolía– exigencia melancólica de no perder el objeto: antítesis de duelo, es decir que se traduce en una demanda cero, demanda de un objeto imposible, donde no hay pérdida sino presencia excesiva que impide la simbolización de la pérdida- .

Así surge un fuerte pedido o una exigencia y una garantía de mejoría, acorde a las premisas de la época, que parece excluir a los deprimidos y sólo los recluta si corrigen sus desviaciones hacia el éxito.

Por lo cual el analista deberá atender entrevistas preliminares inusualmente prolongadas y muy peculiares para abrir la posibilidad de la experiencia.

De lo contrario, las intervenciones que apuntan a la rectificación subjetiva pueden ser resistidas desde quien busca a un otro que lo apañe y lo confirme en su reclamo.

La intervención pone en juego el bien decir del analista, en tanto opera con delicadeza, avanzando sin tocar el pudor, pero promoviendo cambios en el mismo material significativo que el sujeto aporta, a partir de la propuesta de escucharse en su decir. Responsabilizarlo de sus dichos es un buen inicio para la construcción del síntoma analítico.

Para lo cual se interpone el deseo del analista (Rabinovich, 1994). , que no se sostiene desde lo fantasmático porque si así fuese, primaría el deseo personal del que se dice analista y se tornaría en una terapia de tono educativo. Ya no pagaría con su persona (Lacan, 1997). , sino que comercializaría *buenos consejos* buscando el bien del paciente.

En una época en que el hedonismo es impuesto como exigencia totalizante las elaboraciones analíticas parecen poco esperables. El que transita por su análisis no solo trabaja sino que aporta tiempo y dinero que son usadas por el analista como formas de intervención.

Desde las propuestas terapéuticas que ofrece la época, el tiempo es considerado un bien de cambio con una tarifa. La primera entrevista gratis y las demás tienen un precio fijo en un mercado competitivo. Para todos iguales, como es esperable, salvo algún incremento por cambios inflacionarios.

No sólo se estipula un precio fijo, sino también un tiempo fijo que se mide por el reloj. Es un tiempo cronológico y si, desde el Psicoanálisis, el analista hace un corte de sesión inesperado, según un tiempo variable acorde a una singular intervención, puede ser resistida, por lo que la maniobra transferencial apunta a operar sin desalentar.

La vertiente hostil de la transferencia suele provocar la interrupción del análisis, en tanto todo lazo social carece de un basamento amable, al estar

fundado en la agresividad constitutiva del yo, originando tensión .En atención a esto el analista busca maniobrar en transferencia, para la prosecución de la cura, cuando aparecen resistencias al levantamiento de las resistencias.

En definitiva, se procura la continuidad de la experiencia analítica para que finalmente el analizante pueda hacer sustituciones, no sosteniendo exigencias de reproducción. Pudiendo realizar otras aplicaciones libidinales, dar otros usos a lo pulsional, con un costo no tan elevado por un poco de satisfacción. En tanto este vocablo indica *satis-facere* o hacer lo suficiente (Soler, 1993). , que es poco, pero que alcanza para que el sujeto se pronuncie en el intervalo significativo como deseante, es decir con un coto al goce desmesurado.

Esta desmesura es exigible desde un sistema (Lacan, 2012). , donde se desconoce la castración y por lo mismo, las enigmáticas cosas del amor y la posibilidad del encuentro de los cuerpos. Desde nuestra perspectiva, el encuentro con un analista propicia la emergencia del sujeto, a partir del amor de transferencia, como posibilidad del rescate de su singularidad, en una época que universaliza los estilos de vida.

Referencias

- Berenger, E. (2006). "Depresión" y rectificación subjetiva. En Vaschetto, E. *Depresiones y psicoanálisis* (pp. 29-37). Buenos Aires: editorial Grama.
- Borges, J. (2005). *Los conjurados*. Buenos Aires: Emecé.
- De La Boétie, E. (2009). *Discurso de la servidumbre voluntaria*. La Plata: Terramar.
- Freud, S. (1988). Proyecto de Psicología. En *Sigmund Freud OC*. (pp.325-446) Buenos Aires: Amorrortu ediciones. (1895).
- Freud, S. (1990). Psicología de las masas y análisis del yo. En *Sigmund Freud OC*. (pp. 67-136) Buenos Aires: Amorrortu editores. (1921).
- Lacan, J. (1997). La dirección de la cura y los principios de su poder. En *Escritos*. (pp.565-626). Buenos Aires: siglo veintiuno editores. (1958).
- Lacan, J. (1997). Libro7 La ética del psicoanálisis, La dimensión trágica de la experiencia analítica. En *El Seminario de Jacques Lacan*. (pp.347-387) Buenos Aires: editorial Paidós. (1960).
- Lacan, J. (2003). Libro 8 La transferencia, En *El Seminario de Jacques Lacan*. (pp.11-440) Buenos Aires: editorial Paidós, (1961).

- Lacan, J. (1991). Libro 11 Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. En *El Seminario de Jacques Lacan*. (pp.9-290) Buenos Aires: editorial Paidós. (1964).
- Lacan, J. (1996). Libro 17 El reverso del psicoanálisis. En *El Seminario de Jacques Lacan*. (pp.9-231) Buenos Aires: editorial Paidós. (1970).
- Lacan, J. (1998). Libro 20 Aún. En *El Seminario de Jacques Lacan*.(9-177). Buenos Aires: editorial Paidós, (1973).
- Lacan, J. (2012). Televisión. En *Otros Escritos*. (pp.535-571) Buenos Aires: editorial Paidós. (1973).
- Lacan, J. (2012). *Hablo a las paredes*. Buenos Aires: Paidós.
- Rabinovich, D. (1994). El deseo del psicoanalista. Una propuesta ética. En *Los rostros de la transferencia*. (pp.40-61). Buenos Aires: Manantial.
- Soler, C. (1993). *Finales de análisis*. Buenos Aires: editorial Manantial.
- Soler, C. (2007). El anticapitalismo del acto analítico. En *¿Qué se espera del psicoanálisis y del psicoanalista?* (pp.205-221) .Buenos Aires: Editorial Letra Viva.

NEUROSIS INFANTIL, NEUROSIS EN LA INFANCIA. DESPATOLOGIZAR Y DESMEDICALIZAR EL SUFRIMIENTO DE LOS NIÑOS. COD: 1PSI305

Autores: Colovini, Marite; Bourband, Luisina; Sacnun, A; Serra, AM; Bello, M; Zenon, P; Fernández Miranda J; Piedrabuena, P; Palavecino, A; Jacob, R; Musumeci, M; Del Monte, A; Quiroz, M; Cirluini, J; García Valls, F y Fiochi, A.

luisina.bourband@gmail.com

Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Psicología- Cátedra Clínica I A

Resumen

La introducción del niño en el psicoanálisis ha sido objeto de controversias desde su inicio. Por ello, la práctica del análisis de niños se ubica en un punto privilegiado a la hora de promover la interrogación y el debate que actúen contra el cierre que la teoría por su misma esencia promueve. Esto, si permitimos que sea el niño y la práctica analítica con niños quien plantee sus preguntas a la teoría establecida. En esta oportunidad, se tratará de interrogar la diferencia entre las nociones de neurosis infantil y neurosis en la infancia. Creemos que el trabajo de esclarecimiento de estas nociones podrá promover una revisión de la teoría psicoanalítica aportando a la despatologización y desmedicalización del sufrimiento en los niños.

Preguntas

¿Cuál es la concepción de neurosis con la que operamos? ¿Cómo se conmueven las categorías de normal y patológico en la práctica analítica? ¿Cuál es la respuesta posible al sufrimiento de los niños? ¿Cual es el valor que adquiere la noción de neurosis infantil en la teorización freudiana? ¿Hay sufrimiento neurótico en los niños?

Objetivos:

General:

-Investigar el estatuto de las nociones de neurosis infantil y neurosis en la infancia en la teoría psicoanalítica y establecer las consecuencias clínicas y éticas.

Específicos:

- Delimitar la noción de neurosis infantil en la teoría psicoanalítica.
- Comparar las nociones de neurosis infantil y neurosis en la infancia.
- Analizar el modo de utilización de ambas nociones en las publicaciones

psicoanalíticas contemporáneas.

- Conocer el uso que hacen los practicantes del psicoanálisis de las nociones de neurosis infantil y neurosis en la infancia.
- Contribuir al establecimiento de un corpus teórico respecto al sufrimiento de los niños.
- Intervenir respecto a la creciente patologización y medicalización de la infancia.

Metodología

Cualitativa, bibliográfica. Estrategias de recolección de datos: entrevistas, grupos focales.

Procediendo a la lectura e interpretación de textos psicoanalíticos, especialmente la obra de Freud y Lacan. Realizaremos entrevistas a psicoanalistas y profesionales del campo infantil. Organizaremos grupos focales con alumnos de las Prácticas Pre-profesionales de la carrera de Psicología de la UNR.

Referencias

- Freud, S. (1932). *Aclaraciones, aplicaciones y observaciones*. En S. Freud, Obras completas (p. 3178-3191). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1914). Historia de una neurosis infantil. En S. Freud, Obras completas (p. 1941-2010). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (1926) *Inhibición, síntoma y angustia*. Obras completas. Madrid. Biblioteca Nueva
- Silvestre, M. (1987). La neurosis infantil según Freud. En M. Silvestre, *Mañana el psicoanálisis* (p. 148-161). Buenos Aires: Manantial.
- Winnicott, D. (1956). *Pediatría y neurosis infantil*. Recuperado el 29 de enero de 2015, de Tu analista: <http://www.tuanalista.com/Donald-Winnicott/9761/Pediatria-y-neurosis-infantil-1956.htm>

“VIAJES DE INICIACIÓN Y VIAJES DE INICIADORES, EN LA ESCRITURA, DIFUSIÓN Y RECEPCIÓN DEL PSICOANÁLISIS”. Proyecto de Investigación y Desarrollo (PIDIN) 2015

Autores: Bourband, Luisina; Fernández, Z., Caminos, A., Giusti, C., Bustos, C.

luisina.bourband@gmail.com

Universidad Autónoma De Entre Ríos. Facultad De Humanidades, Artes Y Ciencias Sociales. Licenciatura En Psicología.

Resumen

Esta investigación parte del equipo de cátedra de Corrientes de la Psicología Contemporánea I, y propone trabajar sobre figuras destacadas de la historia del psicoanálisis, Sigmund Freud, Jacques Lacan, y del psicoanálisis en la Argentina: Ángel Garma, Enrique Pichón-Rivière, Emilio Rodrigué y Oscar Masotta, recortando como objeto de estudio sus viajes, tanto iniciáticos en término subjetivos, como iniciadores de nuevos trayectos o teorizaciones del psicoanálisis. Tiene como objetivo general indagar si los viajes han podido impactar en sus teorizaciones, en la difusión y recepción del psicoanálisis. Para ello proponemos metodologías cualitativas, análisis de material teórico y documentos, también una mixtura entre la cartografía histórica y la social, que nos permiten la elaboración de mapas que eluciden recorridos vitales, deseantes y productivos, y la interpretación desde la perspectiva hermenéutica. Proponemos tres ejes analíticos de trabajo: el viaje como metáfora (en las teorizaciones), el viaje como principio de conocimiento (como productores de cambio en las teorizaciones o nuevas teorizaciones), el viaje como desplazamiento de lo psíquico a lo geográfico (el impacto en el sujeto de lo extranjero). Los resultados que presentamos son parciales, tendientes a generar material sencillo que facilite el abordaje de los autores con los alumnos de primer año.

Objetivos

Resituar la experiencia del viaje como parte de la teoría psicoanalítica, como fuente de conocimiento o cambios teóricos y como vivencia subjetiva relevante, en los autores del psicoanálisis.

Metodología

Estrategia metodológica cualitativa a través de articular un conjunto variado de métodos:

1-Análisis documental: Constará de la búsqueda bibliográfica, lectura de documentos y otros materiales teóricos: documentos, correspondencias, biografías, teorías de los autores, relatos de sueños, mapas de la época, fragmentos literarios, literatura de viajes, crónicas.

2- Construcción de una Cartografía: Proponemos una estrategia metodológica que combine la cartografía histórica con la cartografía social.

3- Análisis de los datos: Desde una perspectiva Hermenéutica, que plantea la interpretación como un "espacio de diálogo".

Resultados

Se espera que los procedimientos metodológicos permitan la elaboración de dos productos de conocimiento:

a- Composición de "mapas", que nos permitan delinear con claridad los itinerarios de los autores.

b- Elaboración de escritos. Por lo tanto incorporamos la idea de un producto final, al estilo de una composición hecha de textos heterogéneos e imágenes. Consideramos que la escritura de los resultados más atinada, a partir de su interpretación, es la ensayística.

“HACERLE UN NUDO AL PSICOANÁLISIS”

Autora: Caviglia, Felicitas.

felicavi@hotmail.com

Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Rosario

Resumen

En el año 1972, en el dictado de su seminario número XIX, es la primera vez que Lacan hace mención al nudo borromeo. En aquella clase, lo postula en relación a la frase “te demando que me rechaces lo que yo te ofrezco, porque no es eso”. Sin embargo, esta no será una mención al pasar, a colación de esa frase en particular; sino que será la inauguración de una nueva herramienta en su teorización.

Lacan retoma al nudo borromeo al año siguiente, en su seminario XX, en la clase conocida como “Redondeles de cuerda”. Allí especifica ciertas cuestiones en las que no había ahondando en su seminario anterior, haciendo que a partir de allí el nudo borromeo sea teorizado en los próximos escritos y seminarios.

Podemos considerar al nudo borromeo como un instrumento topológico del que Lacan se sirve a partir de los años 70, para fundamentar su teoría. La pregunta sería ¿Cuál es la función que Lacan le otorga al nudo borromeo?

Todo indica a pensar que el nudo posee un carácter particular de formalización, diferente al que caracteriza a las superficies; debido a que no existe una teoría acabada del nudo, a pesar de los reiterados intentos de los matemáticos.

Podríamos conjeturar entonces, que Lacan se apoya en el nudo para darle cierto estatuto de formalización al psicoanálisis, articulando por medio de este instrumento los tres registros, y estableciendo cierta fijeza en la transmisión del psicoanálisis.

En pocas palabras, podríamos decir que Lacan no intenta hacer un cierre del psicoanálisis, sino más bien, hacerle un nudo al psicoanálisis.

Palabras clave: Nudo - Formalización - Psicoanálisis - Transmisión

Introducción

En los últimos años de su enseñanza, Lacan teoriza apoyándose en una herramienta de la topología, el nudo. Ya en el seminario IX (1960-1961), titulado “La identificación”, había comenzado a hacer uso de instrumentos topológicos,

como son las superficies, y anteriormente se ocupó de los grafos. Pero es recién a partir del seminario XIX (1971- 1972), traducido como “O peor”, en la clase del 9 de febrero de 1972, que plantea la problemática del nudo, y del nudo borromeo en particular.

Del mismo modo, retoma la lógica del nudo borromeo en el seminario XX (1972-1973), titulado “Aun”, así como también, continúa con desarrollos teóricos en relación a estas cuestiones en sus escritos de esa época, y en algunas conferencias dictadas.

En este periodo de su enseñanza, Lacan pretende teorizar sobre el concepto de lo real, debido a que anteriormente le dio mayor pregnancia a lo simbólico y a lo imaginario, podríamos decir. Esta intención suya, es palpable en el seminario XXII (1974-1975), “RSI”, en el cual, si bien conceptualiza en base a lo real, no deja de lado los otros dos registros, para poder organizar a los tres como partícipes de la estructura.

Diremos entonces, que Lacan se apoya en una lógica ternaria de la estructura, motivo por el cual, el nudo borromeo le sirve como herramienta fundamental para su teorización, debido a que consta con un mínimo de tres elementos, y que no puede haber un anudamiento si sólo existen dos, que no cuenten con un tercero.

Así mismo, el intento de Lacan, de servirse del nudo borromeo, está en poder darle cierta formalización al psicoanálisis, el cual presenta problemas en su transmisión. Sin embargo, el nudo no es matematizable, a pesar de los reiterados intentos de los matemáticos por realizar una teoría acabada del nudo.

Mi interés se halla, justamente, en poder establecer planteos específicos sobre lo real en la clínica psicoanalítica, en base a la utilización del nudo, con su función de al-menos-tres; y también, en poder vislumbrar la formalización que Lacan pretende otorgar al psicoanálisis, apoyándose en el nudo, a pesar de que éste no posea tal formalidad.

El Nudo Borromeo

La intención de Lacan de reparar en estas cuestiones, pertenecientes al campo matemático y geométrico, está en poder pesquisar la relación entre el espacio, las dimensiones en el mismo, los trayectos, los cortes, entre otros aspectos; para articularlos con lo que ocurre en la clínica.

Los nudos son redondeles de cuerda, cerrados, sumergidos en un espacio de tres dimensiones. Lo que define al nudo borromeo es la propiedad de que los redondeles permanezcan anudados, siendo tres elementos que no se sueltan, y que se mantienen juntos en función del tercero.

El nudo borromeo pone en evidencia la función de al-menos-tres, ya que anuda a los otros dos desanudados. La función del nudo borromeo es que los tres redondeles permanezcan unidos, apoyándose en uno que anuda, uno que puede ser cualquiera de los tres. Esta clase de nudo puede tener un número infinito de redondeles, pero debe constar de un mínimo de tres, para poseer la característica borromeana.

En palabras de Lacan, “El nudo goza de la propiedad borromea: de seccionar yo uno cualquiera de los redondeles así combinados, todos los demás quedarían libres de golpe.” (Lacan, 2014, p. 157).

La definición de nudo entonces, consiste en comprender que si se libera uno cualquiera de los redondeles, los demás se sueltan, es decir, dejan de estar anudados.

Para Lacan, todo nudo encuentra su fundamento en el nudo borromeo, es esta la razón del nudo, el nudo borromeo es la esencia del nudo. Así mismo, Lacan hace uso de los nudos para dibujar precisiones sobre lo real, en base al número tres, para comprender la clínica psicoanalítica.

Un acercamiento a lo Real

Podemos hallar en la obra de Lacan, diferentes lugares en los que él hace referencia a lo real, pero sería interesante citar algunos de ellos, del momento de su última enseñanza, en donde realiza un énfasis sobre este registro.

“Lo real es justamente lo que anda mal, lo que se pone en cruz ante la carretera, más aún, lo que no deja nunca de repetirse para estorbar ese andar” (Lacan, 2010, p.81)

“Lo real es lo que vuelve siempre al mismo lugar” (Lacan, 2010, p.81)

“Lo real no es el mundo. No hay la menor esperanza de alcanzar lo real por la representación” (Lacan, 2010, p.82)

Estas citas pertenecen a la conferencia, denominada “La tercera”. Por un lado, debido a que es la tercera vez que Lacan dicta una conferencia en Roma; y por el otro lado, debido a la intención de Lacan de introducir una terceridad en

una cuenta, dejando establecido a lo simbólico como lo primero, lo imaginario como lo segundo y lo real como lo tercero.

Es en esta conferencia entonces, donde Lacan (2010) plantea al síntoma en términos de real, de un real que no debe ser cubierto de sentido, sino por el contrario dejarlo abierto al sin sentido. En palabras de Lacan, diremos que el sentido del síntoma es lo real.

Esta interrogación acerca de qué se define como “lo real”, es retomada por Pommier, haciendo con el término un recorrido por los textos lacaneanos, y desechando el uso de lo real como adjetivo. Plantea este autor, retomado lo explayado en “RSI”, “entonces lo real se sitúa, por un lado, respecto de lo imaginario que le hace pantalla y por el otro, de lo simbólico que lo agujerea: no podría ser expulsado definitivamente al campo de lo ‘no simbolizable’, puesto que lo simbólico solo cobra sentido en función de él.” (Pommier, 2005, p.165-166).

Así mismo, continúa diciendo, “Lo real no es un concepto que podría reducirse a la materialidad, a la cosa en sí, tal como si existiera sin nosotros. Ya que esta materialidad de la materia no se supone sino tangencialmente respecto de lo que se antepone como pantalla y lo que lo agujerea (SI).” (Pommier, 2005, p.166).

Esta cita, nos conduce directamente a pensar la lógica del nudo en “RSI”, en la articulación de los tres registros en el mismo plano, que nuevamente en palabras de Pommier, queda expresado de la siguiente manera, “En particular, en las últimas formalizaciones borromeas, no se puede sostener que habría un privilegio acordado de una consistencia respecto de otra, aunque más no sea porque ninguna de ellas no es pensable sin las otras” (Pommier, 2005, p.162).

Aquí es palpable, el uso que Lacan pretende hacer del nudo como estructura ternaria que posee la característica de que los tres redondeles permanezcan unidos, sin cortarse, y sin que ese tercero que anuda sea superior a los otros dos, ya que el mismo puede ser cualquiera; es esto análogo a lo que ocurre con los tres registros.

Diríamos entonces, siguiendo los planteos que hemos desarrollado, que el interés de Lacan por el nudo borromeo, está puesto en poder integrar con este a los tres registros, dándole conceptualización a lo real de su última enseñanza.

A su vez, la utilización de este nudo en psicoanálisis pretende cierta formalización para el mismo, cuestión que también tiene incidencia en lo real.

La formalización en psicoanálisis

La formalización matemática es nuestra meta, nuestro ideal. ¿Por qué? Porque solo ella es matema, es decir, transmisible íntegramente. La formalización matemática es escritura, pero que no subsiste si no empleo para representarla la lengua que uso. Esta es la objeción: ninguna formalización de la lengua es transmisible sin el uso de la lengua misma. A esta formalización, ideal de metalenguaje, la hago ex -sistir por mi decir. (Lacan, 2014, p. 144).

Lo que en pocas palabras quedaría expresado del siguiente modo: “Se trata de mostrar a dónde va la formalización, ese metalenguaje que no es, y que hago ex -sistir” (Lacan, 2014, p.145)

Es la transmisión del psicoanálisis la cuestión que aquí está puesta en juego. El mismo es una praxis, que como tal, posee ciertos problemas de transmisión, ya que al ser una praxis fundada en la palabra, no habría forma de hacer de ella un universal y tampoco es lo que se pretende, ya que esto lo alejaría de la práctica particular en sí misma.

Estas dificultades podrían ser resueltas, de alguna manera, en función de la letra, en donde el nudo trata de captar algo. Debido a que la escritura presenta cierta fijeza, la formalización matemática, sería una pretensión de alcanzar un lenguaje donde no haya palabra, y pueda ser logrado por la función de la letra. Es decir, la matematización permitiría alcanzar un real.

Por lo tanto, podríamos decir que el nudo y la escritura intentan alcanzar cierto real. Es en base a esto, que Lacan hace uso de la teoría de los nudos, para dejar establecida cierta formalización. Sin embargo, veremos que esta formalización no posee carácter de acabada, como podría pensarse.

Los matemáticos pretenden cerrar la teoría de los nudos, es decir, darles una lógica acabada, tal como hicieron con las superficies; su objetivo es limitar la infinitud de los nudos, en base a hacer una teoría completa. Sin embargo, no existe una teoría acabada de los nudos, ya que continúa habiendo infinidad de objetos, debido a que hay algo en el nudo que resiste a la matematización, que sería el sujeto forcluído de la ciencia.

Como el psicoanálisis no se puede matematizar, el nudo que no es matematizable el mismo, sería una posibilidad de seguir algo que funcione como la letra funciona en la ciencia.

Lacan (2010) estableció estas cuestiones pretendiendo para este nudo repudiar la calificación de modelo; a lo que Pommier agregó “en efecto un modelo muestra todavía una imagen, más allá de la cual se mantendría un real insoldable. Ahora bien, esos anillos de cuerda ubican lo imposible no más allá sino al alcance de la mano” (Pommier, 2005, p.168).

El aplanamiento del nudo sería la única forma de hacerlo pasar a la escritura, es decir, de darle estatus de formalización. Es este achatamiento el que produce que el nudo deje de ser objeto nudo para pasar a formar parte de la escritura, lo cual da cuenta de cómo se pierde la condición del nudo en tres dimensiones, al ser puesto en el plano. Entonces diríamos que este aplanamiento del nudo apunta a un real, en relación a la ciencia, a una cierta pretensión de formalización.

Quedaría aquí entonces, entreabierto el interrogatorio de por qué Lacan pretende esa formalización, ese acercamiento del psicoanálisis a la ciencia moderna, siendo que esta hace uso de la letra y escapa al equívoco de la palabra.

Esta cuestión podría ser respondida en base a la paradoja del psicoanálisis, en tanto se entiende que el psicoanálisis debería sustraerse del síntoma para que el sujeto pueda curarse, pero si se elimina el síntoma el psicoanálisis se iría con él.

Tal como Lacan lo deja planteado en la conferencia de la tercera, “si el psicoanálisis tiene éxito se extinguirá por ser solo un síntoma olvidado. Por consiguiente, todo depende de si lo real insiste. Para ello es necesario que el psicoanálisis fracase. Hay que reconocer que va por ese camino y que, por lo tanto, tiene aún grandes probabilidades de seguir siendo un síntoma, de crecer y de multiplicarse.” (Lacan, 2010, p. 169).

La paradoja está entonces en que si el psicoanálisis no cura fracasa, pero que si cura se olvida. Tal como lo deja en claro Lacan “El porvenir del psicoanálisis es algo que depende de lo que ocurra con ese real” (Lacan, 2010, p. 107). Por lo tanto, su pretensión de formalización es ir contra ese posible olvido

del psicoanálisis, dejando a este, de alguna manera, inscripto en la escritura, es decir, en un real.

Algunas Conclusiones

Podemos pensar, que si bien, por un lado, Lacan con el nudo pretende otorgarle cierta formalización al psicoanálisis, es decir, hacer que el mismo quede fundando en la letra; por otro lado, le disminuye aquella dosis de matematización pretendida, ya que como hemos dicho anteriormente, el nudo en sí mismo no está formalizado, a pesar de los reiterados esfuerzos de los matemáticos.

Si Lacan hubiera querido establecer una matematización total y acabada, hubiera hecho uso de otro instrumento, y no del nudo específicamente. Esto nos lleva a concluir, que su intención estaría en dejar cierta escritura del psicoanálisis, que pueda ser transmisible de manera general, y hasta podríamos decir universal, pero sin que esto tenga una lectura acabada.

Al hacer uso del nudo, Lacan deja entrever una cuestión que quedaría abierta, que por más que se pretenda una transmisión hegemónica, la misma no debe ser acabada ni universal, ya que para tratar al sujeto debe quedar establecido algo del orden de lo singular del mismo, sin que exista para él un tratamiento específico, acabado, y estructurado de antemano.

Postulo entonces, que la intención de Lacan sería, poder dejar establecido algo formal en su enseñanza sin hacer que esta formalización sea total, al modo de la ciencia moderna. Lo que estaba en juego en este momento de su enseñanza era el porvenir del psicoanálisis, y su posible desaparición.

Para concluir entonces, diremos que Lacan intenta hacer un cierre del psicoanálisis, sin que este sea un cierre total. Se pretende cierta formalización, para que el psicoanálisis pueda subsistir, luego de su muerte, pero sin que esta formalización sea acabada. Es por eso que hace uso del nudo como instrumento, y lo que produce no es un cierre, sino un nudo, es decir, un anudamiento, de lo teorizado anteriormente, en la plasmación de la escritura. En pocas palabras diremos entonces, que lo que ejecuta es hacerle un nudo al psicoanálisis.

Referencias

Lacan, J., (2014), *El Seminario libro XX: Aun (1972-1973)*, Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Lacan, J., (2010), *La tercera (1974), En Intervenciones y textos II*, Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Pommier, G., (2005), *La realidad psíquica de Freud y lo real en Lacan. ¿Qué es lo real? Ensayo Psicoanalítico*, Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión

DE LA PREGUNTA INFANTIL A LA CONSTRUCCIÓN DE UN MITO.

Autor: Ciurluini, Julieta

julietaciurluini@hotmail.com / ciurluinijulieta@gmail.com

Cátedra Clínica I, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.

Resumen

El siguiente trabajo nace como una curiosidad por un camino, que intentaré nombrar luego paso, pasaje, entre lo que iniciaría en la infancia como una pregunta, “los por qué de los niños”, atravesando lo que se ha llamado investigación sexual infantil, y que adelanto y arriesgo, arribará a las producciones míticas.

Emprenderlo sugiere que algo de su función estructurante opera en los niños. Si los “por qué de los niños” apuntan a la causa, a capturar la causa, si la causa está perdida, y si la investigación como intento de aprehensión de un saber sobre la sexualidad no alcanza, el mito será quizás una posible vía.

El saber del mito, con sus características particulares, porta un saber que se hace reconocible para el psicoanálisis, por servir a una elaboración de aquel material imposible de elaborar, aunque no sin restos.

Esta actividad infantil que enraiza sexualidad y saber nos lleva a pensar cómo acompañar, como analistas, la producción de un mito desde su función estructurante, un armado que le devuelve a la palabra la posibilidad de decir una verdad que no tenga otra estructura que la de la ficción.

La pregunta de los niños

Entendemos desde Freud que en “el porqué de los niños” hay encerrada una pregunta por la causa, pero por la causa de sí mismo, que encierra el misterio por el devenir existencia de aquello que no existía.

Freud (1908) trabajará el inicio de este interés, en “Sobre las teorías sexuales infantiles”, ligado directamente a la llegada de un nuevo hermanito. Este acontecimiento, dice, lleva al niño a preguntarse “de dónde vienen los hijos”. La entrada del otro en su mundo, motivando la pregunta por la causa, podría ayudarnos a pensar que el comienzo de lo que se emprenderá como un trabajo de investigación, al menos así lo plantea Freud, se instala en el doble movimiento que va del otro al yo, y del yo al otro. La pregunta por el origen de la vida se inicia con la envenenada curiosidad que despierta la llegada de otro, pero que

directamente afecta al propio narcisismo. Constituyente el otro, constituyente el narcisismo. Ese otro invasivo, intrusivo, que viene a cuestionar el propio lugar del niño en el Otro, será entonces motivador de la pregunta por el origen.

En la hostilidad que despierta ese otro se produce entonces un pasaje de la mirada pasiva, de aquel niño que mira como su madre amamanta a otro, al inicio de un trabajo activo: la construcción de una pregunta que, en un primer momento, dirigirá a los adultos.

En esto, Freud ubica rápidamente un fracaso en el camino hacia el esclarecimiento vía la pregunta dirigida a los adultos. Freud dice:

Si el niño no está ya demasiado amedrentado, tarde o temprano emprenderá el camino más próximo y demandará una respuesta a sus padres o a las personas encargadas de su crianza, que para él significan la fuente de saber. Pero este camino fracasa. Recibe una respuesta evasiva, o una reprimenda por su apetito de saber, o lo despachan con alguna información de cuño mitológico (...)

Freud intenta dar cuenta de algunos motivos posibles por los cuales el niño se defraudaría, lo que lo terminaría llevando a emprender esta tarea de investigación como una meditación solitaria. Pero este intento freudiano de poner a cuenta de los adultos una falla en las respuestas, ensayando motivos por los cuales no se adecuarían a ser “buenos dadores de respuestas”, nos deja algunas preguntas que hacernos. ¿Es que habría algún modo posible de no fallar a la hora de dar cuenta de una respuesta respecto al saber sobre la sexualidad? ¿Habría una satisfacción posible en la demanda de saber? ¿Cómo se recubre todo el saber ligado a la sexualidad? El Otro ahí respondería, para Freud, en defecto. Si siempre la respuesta no es más que en defecto o en exceso, el intento del niño será ir tomando distintas vías para armar algún tipo de articulación entre sexualidad y saber, entre el cuerpo y el relato que puede armar de eso que le pasa en el cuerpo, entre lo traumático y las escenas.

La investigación sexual infantil

Es en este punto precisamente donde la investigación sexual infantil arrojaría algunas teorías que Freud pretende universalizar en tres:

- Atribución de un pene a todos los seres humanos

- La salida del hijo del vientre materno es a través de una deposición, el hijo es evacuado como un excremento. Nueva solución para la pregunta por el origen de los niños: uno come algo y entonces concibe un hijo.

- Concepción sádica del coito.

Me interesa en este punto jugar con las respuestas supuestamente universales, preguntarnos qué tienen en común las tres, a qué podrían responder estas construcciones. ¿No parece haber un esfuerzo por expulsar la sexualidad del cuerpo materno? ¿No aparece un esfuerzo por eludir la diferencia sexual? ¿No aparece una expulsión de toda sexualidad acuciante, persecutoria desde adentro, abrumadora? ¿No parece ser un refugio aliviador de la pulsión atacante? No hay diferencia sexual, ni sexualidad involucrada en la concepción del hijo, al menos en las dos primeras.

Arriesgo ahora que en este paso que acabamos de dar, empieza a asomar cierta tendencia a pensar entonces la necesidad de estas construcciones, que Freud llama teorías, en la estructuración. Omar Amorós (2014) dirá al respecto, en su análisis sobre el “Mito en la estructura”, que el mito es ineliminable en las operaciones de estructuración:

El mito se ubica en el punto de la expulsión del cuerpo materno de la fuente de lo viviente. Producir una expulsión de goce en el cuerpo materno para pensar que el hijo, en todo caso, es nacido de una operación en donde está expulsado el sexo del cuerpo materno.

¿Pero cómo llegamos de la pregunta por el origen a la construcción de un mito en la estructura? ¿Será que nos estamos acercando a pensar un pasaje de la pregunta infantil a la construcción de un mito?

Pasaje de la investigación al mito

En la clase “Para qué sirve el mito” del Seminario 4, Lacan emprende un camino que empieza por las teorías sexuales infantiles, atraviesa eso que llama actividades de culto, para arribar al mito.

Se interesa por desarraigar fuertemente el trabajo de investigación del niño de aquello llamado intelectualización:

algo muy distinto es lo que está en juego en esta actividad. Es mucho más profunda, si es que podemos emplear ese término. Interesa al conjunto del cuerpo. Engloba toda la actividad del sujeto y motiva todo

lo que podemos llamar sus temas afectivos (...) En suma, corresponde a toda una serie de efectuaciones, en el sentido más amplio, que se manifiestan por medio de acciones irreductibles a fines utilitarios. Podemos clasificar este conjunto de acciones o actividades bajo un término que tal vez no sea el mejor, ni el más global, pero lo tomo por su valor expresivo, el de *actividad no sólo de ceremonia, sino de culto*.

Adelanta entonces que para centrar el valor exacto de las teorías sexuales infantiles se referirá a la noción de mito. Me interesa acompañarlo. Pareciera entonces haber una sexualidad infantil que puja, una cantidad de la cual no se puede escapar, y un saber que intenta abordarla, nombrarla, cercarla. Podríamos decir entonces que es una actividad que intenta cernir un real pulsional por un simbólico-imaginario: los relatos míticos.

¿Qué hace que de la insatisfacción hallada en la respuesta del Otro a las preguntas, el niño se deslice a una tarea de investigación en solitario, para arribar a la construcción de mitos? ¿Qué características adquiere el saber que va tramando el niño en torno a la sexualidad? ¿Cómo se da forma a algo de lo informe de lo sexual que pulsa sin posibilidad alguna de escape? Lo primero que podemos arriesgar es que no será sin la repetición, que algo de la imposibilidad intentará inscribirse. La repetición pondrá a jugar un real, que podrá enraizarse en un saber y en un cuerpo. ¿Qué rasgos podrá tomar este saber? ¿Qué lugar tiene la verdad?

Investigación, mito. Dos modos de producción de saber. La investigación busca un saber completo con valor de teoría, y en ese mismo proceso se revela mítico. O en otras palabras, la misma investigación revela el valor mítico del saber que produce.

El saber del mito

Eliade (1981) dice que el mito cuenta cómo una realidad ha venido a la existencia. Es, pues, siempre “el relato de una creación: se narra cómo algo ha sido producido, ha comenzado a *ser*”. *¿De dónde vienen los niños?* es entonces la pregunta que da lugar a un relato acerca de aquello que ha advenido a la existencia, pero un relato que tiene la característica de ser una ficción.

Agregaría que en este sentido, el trabajo hacia la construcción de la ficción permite la posibilidad de que el niño pueda distanciarse de lo más inasimilable,

como canal o tamiz de lo real pulsional que de otro modo atacaría directo, como modo de tramitar lo real del cuerpo y la ajenidad del otro.

Esta ficción mantiene una singular relación con algo que siempre se encuentra detrás implicado, contiene incluso su mensaje formalmente indicado – se trata de la verdad. “Esa especie de molde dado por la categoría mítica es un cierto tipo de verdad”, nos dice Lacan. Esta verdad es precisamente aquella que no puede decirse, “ella sólo puede decirse a condición de no extremarla, de sólo decirla a medias.” La verdad tiene estructura de ficción.

Hemos llegado al punto en que se consiguió producir un cierto saber respecto a la sexualidad, en el cual la verdad puede decirse a medias. El mito como ficción, como un especial anudamiento entre saber y verdad, allí donde esta última adquiere su estructura de ficción. Llegaremos a este punto, a condición de no desatender los restos imposibles de aprehender.

Vías propuestas

En el marco del proyecto de investigación “Neurosis infantil y neurosis en la infancia. Despatologización y desmedicalización del sufrimiento de los niños”, este escrito intenta dejar sentadas algunas vías para ser retomadas en relación a la pregunta por el sufrimiento de los niños entorno a lo imposible de elaborar. Ahí donde la ciencia intenta apresar absolutamente lo real, arma un saber plagado de nomenclaturas, patologías y produce objetos para taponar lo fallido de este saber; el psicoanálisis hace allí otra apuesta: donde la investigación siempre fracasa, se abre paso otro tipo de relato: mítico. Reubicar la palabra del niño en las coordenadas de la ficción. En palabras de Lacan: “en cuanto al análisis, si con una presunción se postula, es ante todo la siguiente: que puede constituirse a partir de su experiencia un saber sobre la verdad”.

Allí donde la narración del mito no alcanza a aprehender esos restos de la operación que intenta enraizar saber y sexualidad, aparecen los rituales, como un intento siempre fallido, repetitivo, por inscribir el imposible, y a la vez como una denuncia de aquello no cernible. Como nos sugiere Omar Amorós (2014) aparecerá entonces una reiteración de lo que hay de vivo en el mito y que no es aprehendido en la narración; un límite a la aprehensión significativa, que insiste en el cuerpo a modo de ritual. Quizás entonces un analista podrá ofrecer un

espacio donde jugar con lo imposible: repetirlo, amarlo, cantarlo, rayarlo, ficcionarlo.

Referencias

Amorós, O. (2014) Mito en la estructura. Rosario: Co-Lectora.

Eliade, M. (1981) Lo sagrado y lo profano. Guadarrama/ Punto Omega.

Freud, S. (1908) "Sobre las teorías sexuales infantiles", en Freud, S., *Obras completas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Lacan, J. (1948) "La agresividad en psicoanálisis", en Lacan, J., *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo XXI.

_____ (1957) El Seminario IV: Las relaciones de objeto. Buenos Aires: Paidós.

_____ (1973) El Seminario XX: Aún. Buenos Aires: Paidós.

EL FANTASMA EN LAS ESTRUCTURAS CLÍNICAS: NEUROSIS, PERVERSIÓN Y PSICOSIS

Autores: Splendiani, Susana; Garo, Silvina; Morelli, Verónica; Cuffia, Gastón; Galeazzo, Pablo y López Papucchi, Santiago
vero.l.morelli@gmail.com

Facultad de Psicología. UNR

Resumen

En el presente escrito presentaremos nuestra investigación: El fantasma en las estructuras clínicas: neurosis, psicosis, perversión.

El fantasma es un concepto que está en el centro de la praxis psicoanalítica. De ahí que en tanto practicantes del psicoanálisis, sea necesario investigar y repensar sus fundamentos. Si bien cada dirección de la cura remite a la singularidad del fantasma, no será lo mismo en el sujeto que se estructure al modo de una neurosis, perversión o psicosis.

En consecuencia, la práctica clínica renueva la pregunta por la construcción del fantasma, y los posibles fracasos. Teniendo en cuenta dificultades que surgen en la clínica, nos preguntamos respecto del fantasma: ¿tendría el mismo estatuto en un síntoma que en un delirio? ¿Qué podemos leer cuando se producen acting out y pasajes al acto respecto del fantasma? ¿Y cuando aparecen inhibiciones?

Por tal razón nos interesa abordar en la presente investigación la problemática del fantasma, a partir del “retorno a Freud” propuesto por Lacan, ubicando como eje el texto freudiano, de 1919, “Pegan a un niño. Contribución a la teoría de las perversiones sexuales”. En ese escrito, Freud indaga la perversión en la Representación –fantasía “Pegan a un niño” en las neurosis e ilumina acerca del problema del masoquismo.

Lacan (1957) retoma esta representación-fantasía interrogándose por lo que significa el fantasma “Pegan a un niño” y tratará de extraer una enseñanza del texto de Freud, dado que, consideró que ese trabajo fue un paso adelante en el pensamiento analítico con respecto a la neurosis y la perversión.

Puntualizaciones acerca del fantasma en las neurosis, perversión y psicosis

Comenzaremos esta investigación considerando dos dimensiones. En primer lugar indagaremos el concepto de fantasma y exploraremos su

constitución en el fantasma “Pegan a un niño” (Freud, 1919, p. 177), para explicitar los avances que la enseñanza de Freud, retomada por Lacan, produjo con respecto al masoquismo en la constitución del fantasma. De ahí que nos aboquemos a examinar la noción de fantasma en Freud y Lacan, dado que hallamos que el término fantasma está presente en Freud en los comienzos de la construcción del psicoanálisis.

En el historial, Señorita Anna O, leemos que el “acopio de fantasma (*Phantasme*)” (Freud, 1893, p. 54), que la paciente de Breuer cultivaba en su teatro privado, eran descargados mediante la *talking cure* (Freud, 1893, p. 55). En este sentido, Susana Splendiani, en su tesis doctoral, “La construcción del fantasma en Freud”, investiga en Freud el término alemán *Phantasie*, y en la enseñanza de Lacan el término francés *Fantasme*. (Splendiani, 2012)

Para desarrollar los tiempos de constitución del fantasma, lo articularemos al hallazgo de Freud (1919) en las neurosis, precisamente en la repetición de la frase “Pegan a un niño” a la que llamó “representación- fantasía” (p. 177). Se trata de una frase que conoce cierto número de estados sucesivos, en el curso de los cuales algo cambia y algo permanece constante. Esta frase es retomada por Lacan (1957) para interrogar la distinción entre fantasma perverso y perversión cuando retoma el enunciado de Freud “la perversión es el negativo de la neurosis” (p.115). Interrogación de Lacan que nos proponemos comenzar a explorar a través del historial clínico “Sobre la psicogenensis de un caso de homosexualidad femenina”. (Freud, 1920)

En segundo lugar, interrogaremos la problemática del fantasma en las estructuras clínicas, mencionadas, y sus diferencias ya que como lo anticipáramos, los avances de la praxis con respecto al masoquismo giran en torno a las neurosis y perversión.

De lo antedicho, se desprende la pregunta por la problemática del fantasma en el campo de las psicosis.

Con respecto al delirio, Lacan (1955), retoma el historial de Freud (1911) Sobre un caso de paranoia descrito autobiográficamente (Schreber) y llama ¿fantasma? al sueño que Scherber tiene en duermevela: “sería algo hermoso ser una mujer sufriendo el acoplamiento” (p.92.). Interrogaremos, entonces, que estatuto tiene allí ese fantasma o que modalidad fantasmática adquiere esta

construcción que dará sentido al delirio, dado que Silvia Amigo en la psicosis y autismo ubica el fracaso del fantasma. (Amigo, 2012).

Asimismo Lacan va cercando la definición del fantasma como la respuesta del sujeto ante el deseo del Otro. En el “El Seminario. Libro 6. El deseo y su Interpretación”, formula el fantasma mediante una escritura, el axioma $\$ \llcorner a$. (Lacan, 1959). Luego, en 1964, nombra el fantasma “como sostén del deseo” (Lacan, 1964, p. 193.)

El axioma $\$ \llcorner a$ es retomado por Silvia Amigo en Clínica de los Fracayos de Fantasma (Amigo, 2012). Encontramos, en el libro mencionado, una definición de fantasma extraída de la obra de Lacan que concierne a la respuesta, singular, que el sujeto se da a la pregunta enigmática por el deseo del Otro. Ahora bien, a esta definición la autora agrega que tiene que estar posibilitada la interrogación acerca del deseo del Otro. Pregunta que está lejos de ser universalmente posibilitada.

Con respecto a esta dificultad, para formular la pregunta por el deseo del Otro, trabajaremos el Historial clínico Análisis de la fobia de un niño de cinco años (el “pequeño Hans”), orientado por Freud (1909) y retomado por Lacan (1955) en El Seminario. Libro 4. La Relación de Objeto, ya que la fobia nos permitirá fundamentar esta problemática del fantasma en la infancia. En el seminario citado, Lacan (1955) llama fantasma a las teorías sexuales infantiles con las que Juanito aborda la realidad sexual, y establece semejanzas con la noción de mito que retoma del análisis de Lévi-Strauss, nombrándolos “mitemas” (p.255). Similitud que queda establecida porque los elementos significantes se definen por su articulación con otros significantes, cuya significación no es unívoca.

Por el lado del mito, encontramos, también, que “es lo que da una forma discursiva a algo que puede ser transmitido en la definición de la verdad” (p. 39), formula Lacan (1978), en el Mito Individual del Neurótico, cuando analiza en el historial del “Hombre de las Ratas” (Freud, 1909) el fantasma que desencadena la crisis de Ernest Lanzer, el suplicio de las ratas.

Respecto de la función significativa, es trabajada en la constitución del fantasma y articulada a la interpretación en el curso del análisis. Lacan (1964) retoma de Freud (1918) el historial: De la historia de una neurosis infantil (el

“Hombre de los Lobos”), precisamente la angustia que despierta el sueño de los lobos mirando por la ventana, para descifrar de ello la función del significante primordial y la función del marco. Trabajo retomado por Susana Splendiani cuando sitúa el encuentro del sujeto con la escena traumática. (Splendiani S, 2012).

Los dos Historiales clínicos, arriba citados, nos permitirán explorar la problemática del fantasma que se desprenden de las inhibiciones y los síntomas.

Como plantearemos anteriormente, investigaremos la problemática del fantasma en el pasaje al acto y el *acting out*. Interrogaremos en el Historial Fragmentos de análisis de un caso de histeria. (Dora), (Freud, 1905) el momento posterior a la frase enunciada por el Sr K, en el que Dora le pega una bofetada. A raíz de este “pasaje al acto” (Lacan, 1963, p.128) exploraremos la posibilidad del sostén fantasmático, dado que, Lacan (1958) en El Seminario. Libro 5. Las Formaciones del Inconsciente formula que la identificación se produce en el fantasma, en el caso mencionado, para presentar la estructuración del deseo como deseo de deseo insatisfecho.

En este sentido, Muñoz (2009) en La Invención Lacaniana, analiza este pasaje al acto a nivel de la escritura del fantasma. Análisis que también realiza en el pasaje al acto y *acting out* en Sobre la psicogenésis de un caso de homosexualidad femenina lo que nos llevara a investigarlo en los dos casos analizados por Freud.

Así, dada la estructura del fantasma, se recortarán diferentes modos de estructuración del deseo, que exploraremos en los Historiales clínicos, publicados por Freud y retomados por Lacan, a partir de los síntomas, inhibiciones, pasaje al acto, *acting out* y delirios.

Referencias

- Amigo, S. (2012). *Clínica de los fracasos del fantasma*. Bs As. Editorial: Letra Viva.
- Freud, S. (1978). Estudio sobre la Histeria, en Freud, S. *Obras completa*. (pp. 47-70). Bs. As. Amorrortu editores, TII.
- Freud, S. (1976). Fragmentos de análisis de un caso de histeria. (Dora). En Freud, S. *Obras completas*. (pp. 1-98). Bs. As. Amorrortu editores, TVII.

- Freud, S. (1980). Análisis de la fobia de un niño de cinco años (el “pequeño Hans”). En Freud, S. *Obras completas*. (pp. 1-118). Bs. As. Amorrortu editores, TX.
- Freud, S. (1980). A propósito de un caso de neurosis obsesiva (el “Hombre de las Ratas”). En Freud, S. *Obras completas*. (pp. 119-251). Bs. As. Amorrortu editores, TX.
- Freud, S. (1980) Sobre un caso de paranoia descrito autobiográficamente (Schreber). En Freud, S. *Obras completas*. (pp. 3-76) Bs. As. Amorrortu editores, TXII.
- Freud, S. (1979) De la historia de una neurosis infantil (el “Hombre de los Lobos”). En Freud, S. *Obras completas*. (3-112). Bs. As. Amorrortu editores, TXVII.
- Freud, S. (1979) Pegan a un niño. En Freud, S. *Obras completas*. (pp. 173-200). Bs. As. Amorrortu editores, TXVII.
- Freud, S. (1976) Sobre la psicogenesis de un caso de homosexualidad femenina. En Freud, S. *Obras completas*. (pp. 137-84). Bs. As, Amorrortu editores, TXVIII.
- Freud, S. (1976). El problema económico del masoquismo. En Freud, S. *Obras completas*. (pp. 161-187). Bs. As. Amorrortu editores.
- Lacan, J. (1994). *El Seminario. Libro 3 La Psicosis*. Bs. As. Editorial: Paidós.
- Lacan, J. (1994) *El Seminario. Libro 4 La Relación de Objeto*. Bs. As. Editorial: Paidós.
- Lacan, J. (1999). *El Seminario. Libro 5. Las Formaciones del Inconsciente*. Bs. As. Editorial: Paidós.
- Lacan, J. (1958). *El Seminario. Libro 6. El Deseo y Su Interpretación*. s.l.
- Lacan, J. (2004). *El Seminario. Libro 10. La Angustia*. Bs. As. Editorial: Paidós.
- Lacan, J. (1973). *El Seminario. Libro 11 Los Cuatro Conceptos Fundamentales del Psicoanálisis*. Bs. As. Editorial: Paidós.
- Lacan, J. (2009). *El Mito Individual del Neurótico o poesía y verdad en la neurosis*. Bs. As. Editorial: Paidós.
- Muñoz, P. (2009). *La Invención Lacaniana del Pasaje al Acto: De la psiquiatría al psicoanálisis*. GoogleBooks. <https://books.google.com/books/.../La> La Invención Lacaniana del Pasaje al acto.

Splendiani, S. (2012), *La construcción del fantasma en Freud*. Tesis Doctoral.
Rosario. Facultad de Psicología. UNR.

“EL NIÑO OBJETO DEL OTRO”

Autor: Quiroz, Matias.
matiasq87@hotmail.com

Facultad de Psicología. Cátedra Clínica 1. Universidad Nacional de Rosario

Resumen

Cómo establecer los límites de la infancia respecto de lo adulto quizá sea el tema de fondo en este trabajo. La intención también reside en la invitación a interrogar las nociones de libertad, responsabilidad y elección en el espacio que vincula al sujeto y su Otro, respecto del factor temporal y su relación con la sexualidad.

Este trabajo forma parte de la investigación PSI 305 “Neurosis Infantil, Neurosis en la Infancia. Despatologización y desmedicalización del sufrimiento de los niños”, llevada a cabo por la Cátedra Clínica 1 de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.

Introducción

Los conceptos y problemáticas abordados en este trabajo pertenecen al cuerpo de otro, que se incluye dentro de lo que posteriormente será presentado como resultado del recorrido de mi adscripción en la cátedra Clínica I A. El criterio del recorte está fundado por la pertinencia que pretende tener en relación a la investigación llevada adelante por la cátedra.

La segregación -en su forma de “niño generalizado” y “ya no hay personas mayores”- (Lacan, J. 1967), junto a las utopías comunitarias –que en su pretendida satisfacción de las necesidades desconoce la función de residuo que sostiene a la familia conyugal a través de las generaciones, a la vez que esto pone en evidencia la relación con un deseo que no es anónimo- (Lacan, J. 1969) son figuras con las cuales Lacan nos permite pensar al niño como objeto.

Lo que está implícito en estas dos versiones, es la borradura de la singularidad y su relación al goce en la que está ubicado el sujeto, petrificado en los significantes con que el Otro de una época le impone derechos, signado por un lazo social dominante que no cuenta dos, sino mas bien reúne a una masa de Unos. Se ufana de homologar las singularidades bajo el nombre de distintos discursos: ciencia, religión, capitalismo.

Subversión sexual-ética

De aquí que Lacan al ser invitado por Manonni, a dar su parecer respecto de las psicosis en el niño, decide poner sobre la mesa el termino segregación para empezar a pensar la institución, las psicosis y el niño. En cierta forma, esto es retomado dos años después, en *Dos notas sobre el niño*, con el nombre de Utopías comunitarias.

A esta segregación, puesta a la orden del día, Lacan llama a los analistas a contestar con lo que él denomina una *subversión sin precedentes*, el ser-para-el-sexo postulado por Freud -lo que señala la primera figura es un factor temporal respecto de lo anómalo, por fuera de lo convenido-instituido, habría que seguir una norma pauta para evitar lo patológico, sugiere de esta manera aquello de “niño generalizado” y “ya no hay adultos”, como sinónimos de época-.

En la *Alocución del 67* Lacan sostiene: “toda formación humana tiene por esencia, y no por accidente, el refrenar el goce. La cosa se nos aparece desnuda, y ya no a través de esos prismas o lentes llamados religión, filosofía...hasta hedonismo, porque el principio del placer es el freno del goce”(Lacan, J. 1967 Pag); aunque sabemos de la existencia de aquello que está más allá del principio del placer a lo cual el sujeto se arroja –diríamos mejor, es atraído-, esos objetos que muestran una estructura de borde en su encuentro con el recorrido pulsional.

Destacando la importancia teórica del objeto transicional logrado por Winnicott, Lacan desliza su crítica valiéndose de la mencionada subversión freudiana; y así se distingue: “lo importante no es sin embargo que el objeto transicional preserve la autonomía del niño, sino que el niño sirva o no como objeto transicional para la madre. Y este suspenso entrega su razón al mismo tiempo que el objeto entrega su estructura. A saber, la de un condensador para el goce, en tanto que por la regulación del placer, aquel le es sustraído al cuerpo.”(Lacan, J. 1967, Pág 293)

Si esa sustracción no se realiza, ¿qué consecuencias se manifiestan?

Ese detenimiento lo condena como objeto, si el niño queda como objeto transicional de la madre realiza la verdad -dice Lacan- de lo que le falta y no tiene otro destino que esa petrificación.

Colette Soler argumenta que para que el niño busque interpretar el discurso del Otro será “decisivo el encuentro con el enigma del Otro, y si ese encuentro no está *saturado*, cada niño, efectivamente, busca establecer su propia lectura del decir del Otro” (Soler, C. 2006, Pág. 153)

El niño no llega al mundo como sujeto sino como objeto real, cosa erótica, gozado por el Otro. Se trata del lugar que ocupa la madre como Otro y la división que se juega aquí, y así del lugar que le espera al niño. “El cuerpo a cuerpo de la madre con el hijo es una relación de goce”. (Soler, C. 2006, Pág 145)

El niño entra al mundo cuando se articula a la estructura de la palabra, según Lacan en la alocución del 67, es el principio del placer lo que pone límite al goce. (Lacan, J. 1967).

En el seminario XI a la altura de la clase “del sujeto al que se le supone saber...”, Lacan nos advierte: “notarán, sobre todo, que lo que estructura el campo del placer ofrece ya una incipiente articulación posible de la alienación” (Lacan, J. 1964, Pág 241), de alguna manera se puede intuir la coincidencia en ese punto límite respecto del campo del significante y lo que pertenece al goce –creo que no podemos llamar campo a lo que comprende el goce, aunque sí lo podemos señalar, como lo que queda en dependencia -y ejerce efectos- de lo que se estructura vía significante-.

Veamos lo que dice en *Dos nota sobre el niño*: “cuando la distancia entre el ideal del yo y la parte tomada del deseo de la madre no tiene mediación (*la que asegura normalmente la función del padre*) el niño queda expuesto a todas las capturas fantasmáticas. Se convierte en el objeto de la madre, y su única función es entonces revelar la verdad de este objeto”,...”el niño realiza la presencia de eso que Jacques Lacan designa como el objeto a en el fantasma” (Lacan, J. 1969, Pág 358) Ahora bien, antes de cualquier función llevada adelante por el padre edípico, es el significante quien regula el goce vía el principio del placer - en su articulación a la alienación-, es él quien pone en juego la castración tanto para el adulto como para el niño. Esta dimensión del significante en la causación del sujeto es imposible de pensar sin la relación al Otro, este por su parte articula su deseo con la materialidad significativa y muestra una falta que se nombra como significante del Otro barrado.

Colette soler ordena estas ideas de la siguiente manera:

“diga lo que diga el Otro, a la hora de la verdad del cuerpo a cuerpo sexuado, el “ser para el sexo”, no es otra cosa que...castración (...) esta castración no tiene necesidad de agente ni divino, ni edípico, debe disociarse del querer de todo Otro, el significante le alcanza para que ordene solo al goce fálico y a los plus-de-gozar. Entonces este “ser para el sexo” (...) solo puede ser pensado en referencia al estatuto de goce y como maldición (...) el goce se reduce al goce fálico, culpable coupable porque está cortado coupée por el significante. La perversión polimorfa por sí sola revelaba algo del goce, su lado fragmentado y parcial en las pulsiones (...) el goce del hablante es castrado” (Soler, C. 2013, Pág 34)

Este padre que aparece como secundario respecto de la función de castración, Alfredo Eidelsztein lo articula con lo que él denomina la clínica más allá del padre, la de la sustracción del objeto. Dice: “es la articulación significativa en la cadena significativa la que introduce la falta en ser en la relación con el objeto, tal falta en ser introducida por esta articulación será lógicamente localizada además de estar en los agujeros del cuerpo, también en la articulación misma, esto es, en el intervalo entre significantes (...) la clínica del objeto a no abandona la histeria, la obsesión, la perversión y las psicosis. Sí implica un cambio: el abandono de la suposición de que la clínica esta ordenada por la metáfora paterna (...) esto no solo es un error teórico, sino que es además, una fantasía neurótica (...) no es que haya incompletud a causa del padre, la hay a causa de la estructura significativa. Y debido a que hay falta en el ámbito de la estructura significativa, la función paterna puede venir a inscribir (...) la ley es posible para el sujeto hablante porque hay una incompletud en la estructura” (Eidelsztein, A. 2008, Pág 53)

Esta condición de estructura respecto del significante como posibilitador de la castración, es el factor que permite pensar otra noción de límite entre lo infantil y lo adulto más acá de la vertiente cronológica y la dimensión inaugural que muestra el encuentro con el cuerpo del Otro sexo.

Colette Soler avanza en su argumentación pasando por estas dos modalidades que marcan fronteras entre lo infantil y lo adulto, pero entiende que hay algo primario.

Lo orgánico está anudado al lenguaje, el psicoanálisis trabaja con este, que vuelve cuerpo a lo orgánico, si bien puede reconocerse como umbral a lo orgánico, situando en la pubertad la posibilidad de reproducción que esto entraña, pero no es lo determinante.

Por otra parte, destaca una idea de Michel Silvestre en relación a este límite que estaría dado por la primera vez del encuentro sexual, dice que tal idea es certera pero que hay algo más. Tomando la tesis de Silvestre, agrega la autora: “si nos preguntamos qué le falta al niño para ser adulto, la respuesta sería que le falta el encuentro sexual con el Otro sexo, la mujer barrada, el continente negro, el Otro absoluto. Esta respuesta tenía la ventaja de hacerle lugar al acto sexual marcando un antes y un después y con ese umbral que constituye la pubertad orgánico (...) para enfrentarse con el decir otro del Otro, no hay que esperar tener cierto número de años (...) no hay que esperar porque no está excluido que en una familia una mujer sea no-toda madre (...) lo que la perversión polimorfa revela desde los primeros años en lo concerniente al goce, lejos de ser compensado o corregido por el acceso al acto –sexual-, se encuentra confirmado.” (Soler, C. 2013, Pág 39) Entonces, respecto a lo temporal, sexualidad se nombra como perdida. Tanto en la infancia como en la adultez no hay proporción-relación de goce.

Lacan en el seminario XI sostiene “en lo referente a la instancia de la sexualidad, la situación es la misma para todos los sujetos, así sean niños o adultos: todos se enfrentan sólo con la sexualidad que pasa por las redes de la constitución subjetiva, las redes del significante- la sexualidad solo se realiza mediante la operación de las pulsiones en la medida en que son pulsiones parciales, parciales respecto de la finalidad biológica de la sexualidad” (Lacan, J. 1964, Pág184)

Después de este rodeo se presenta una pregunta: si es el niño quien realiza la presencia del objeto a en la fantasmática de la madre, situando así una posición de goce respecto de los significantes que lo *sobornan- s1 que remite al ser, s2 que remite al sentido-* en el deseo de la madre, ¿cuál es la elección de goce para el niño, están realizadas sus pulsiones parciales bajo la égida perverso polimorfa realizando el *hay* de una relación-proporción sexual?

El margen pulsional: la elección

¿Es responsable el niño de esta posición? ¿Puede elegir ocupar ese lugar?
¿Hay algo, en tanto comparte la posición de ser hablante con su madre, que le permite un margen de libertad?

Existe un hecho de estructura, el sujeto se constituye en el campo del Otro, con sus significantes. Existe el espacio –las posibilidades- donde el sujeto elige su modalidad de goce, ¿cómo se produce eso?

La pulsión es una actividad que se pone en juego entre el sujeto y el Otro. El resultado de tal actividad es la separación de la alienación significativa.

La operación de alienación implica una pérdida forzada, el vel nos da esa particular elección, o petrificación significativa o sentido.

¿Podemos afirmar que elegimos a las pulsiones? Más bien son ellas las que nos eligen, pero es el sujeto quien debe responder a ello, allí reside la dimensión ética respecto de la modalidad de goce. Soler: “La dimensión ético-clínica se manifiesta en la posibilidad de elegir una manera de gozar, ya que se puede separar del Otro pero no de una manera de gozar” (Soler, C. 2013, Pág 10)

Encuentro en un trabajo de Pablo Muñoz sobre la libertad algo que puede echar luz sobre esta cuestión. Situada la libertad en el *entre* de un determinismo de la cadena significativa en su relación al Otro como barrado, el autor sostiene que el margen que se abre es “cómo respondo a lo que me determina a responder”, dice: “la libertad le es impuesta por el Otro (...) paradoja que hace a una elección forzada” (Muñoz, P. 2015, Pág 5), el margen se abre en el intervalo que se produce porque el Otro no responde por la muerte ni por el sexo.

¿Cómo el niño puede advenir otra cosa que objeto del Otro? Corriéndose de este lugar, ¿cambia su categoría de niño hacia lo adulto? ¿En qué estriba esta diferencia, cuál es su punto crucial?

La construcción fantasmática nos dice de un fin de análisis en el niño, quizá con esto pueda localizar su posición respecto al goce y así hacerse responsable de cómo responde a eso.

El niño responde como objeto al deseo del Otro y así logra la separación, con el saber de que al Otro algo le falta.

Con estas coordenadas introduce Colette Soler una respuesta a estos interrogantes, taxativa arroja: “*El niño no está en posición de concluir*”. “Esta prematuración sexual debería agregarse a la prematuración del nacimiento...es que el niño no está en posición de concluir, de aprovechar las consecuencias de lo que experimenta como goce perverso polimorfo y por eso tampoco está en condiciones de hacerse responsable de él, de identificarse con él como puede hacerlo un adulto. Es la diferencia mas importante entre un niño y un adulto” (Soler, C. 2013, Pág 111)

Conclusión

En la convergencia de los discursos que traman la existencia del sujeto en su devenir, se repite un hallazgo esquivo que muestra sus efectos según la maquinaria simbólica que permita, o no, tal abordaje.

Saber cuáles son los límites y los efectos que trazan estos márgenes sobre el sujeto, es causa ética en la cual se erige la praxis del psicoanalista.

Pensar al niño en la dependencia del mundo adulto, pensar la avanzada del discurso jurídico respecto de sus derechos, atisbar que la ciencia actúa como divinidad a merced de una lógica de mercantilización que pone precio a las singularidades, han de ser caprichos permanentes a los cuales el psicoanalista y su praxis tendrá que afrontar.

El interés por las nociones de libertad, elección y responsabilidad se debe a que en el seno del discurso analítico no tienen el estatuto de conceptos precisos, como sí lo tienen transferencia, inconciente, repetición y pulsión. Construir una lectura desde ellos me pareció enmarcar la problemática en cercanía a esos otros discursos para llegar a la matriz de la causación del sujeto.

Una forma que habita la transmisión del psicoanálisis es que los conceptos se abordan en dependencia de otros, ninguno se expresa en sí mismo, no hay identidad en el corpus teórico analítico, y la falta que los pone de manifiesto, ejercita los conceptos poniéndolos en relación.

El *niño en-sí* es una manifestación tan problemática como ambigua, es necesaria una articulación que se sitúe entre los discursos que lo abordan para despejar algunos males de época.

Será cuestión de interrogar una y otra vez si esa subversión freudiana aún tiene vigencia, ¿por qué la sexualidad agujerea todo saber y hace hablar siempre en singular? Este trabajo intento desarrollarse en esa dirección.

Referencias

- Eidelsztein, A. (2008) *Las estructuras clínicas a partir de Lacan*. Bs As. Letra Viva.
- Lacan, J. (2009). Seminario XI. *Los cuatro conceptos fundamentales*. México. Paidós.
- Lacan, J. (2012). *Otros Escritos*. Bs As. Paidós.
- Muñoz, P. (2015). Sujeto y libertad en psicoanálisis. *Intersecciones Psi*. Año 5. Numero 14. Pág 1/7, Pág 7/7.
- Silvestre, M. (1987). La neurosis infantil según Freud. En M. Silvestre, *Mañana el psicoanálisis* (pp. 148-161). Buenos Aires: Manantial.
- Soler, C. (2006) *Lo que Lacan dijo de las mujeres*. Bs As. Paidós.
- Soler, C. (2013) *Lo que queda de la infancia*. Bs As. Letra Viva.
- Winnicott, D. (1972). *Realidad y Juego*. Argentina. Gránica Editor.

ESCRITURA Y FORMALIZACIÓN. PSICOANÁLISIS Y ESTRUCTURALISMO.

Autora: Madeleine Maida Re
mmaidare@gmail.com

Resumen

Desde el nacimiento de la ciencia, la formalización y la transmisión dependen de la escritura. El progreso del conocimiento científico se sostiene de este trabajo con la letra. Jacques Lacan, a lo largo de su enseñanza, trata de distintos modos el problema de la formalización y la transmisión en el psicoanálisis. La formalización en la ciencia es la reducción del objeto a fórmulas, en la que la significación no depende de la interpretación del lector. Esto no sucede en el psicoanálisis; el sujeto del inconsciente no puede ser reducido a una fórmula, la palabra no se corresponde con el objeto, y la práctica se sostiene de las equivocaciones. Sin embargo, Lacan desarrolló diferentes instrumentos para tratar la estructura y transmitir el psicoanálisis: las superficies, los matemas, los nudos. Es posible establecer una comparación entre el problema de la transmisión y la formalización en el psicoanálisis con el estructuralismo, a partir de la propuesta metodológica de Hjelmslev.

Escritura y formalización en el psicoanálisis y el estructuralismo.

Definir la escritura ha representado un problema en muchos ámbitos académicos. Se sabe que la escritura es uno de los logros culturales más significativos, así como de su importancia para la comunicación a distancia, tanto en el tiempo como en el espacio. Además, la escritura permite la permanencia en el tiempo, ya que funciona como una memoria que supera a la memoria individual. Pero ninguna de estas características son las que definen a una escritura como una escritura. Partimos de que en toda escritura hay grafías. Puede ser dibujos, líneas, letras, números. Todas ellas se leen y generan significaciones. Pero no toda grafía llega a ser una escritura. Para tratar los sistemas de escritura es necesario posicionarse en una definición que establezca qué puede considerarse una escritura y qué no. La delimitación de estos criterios es muy importante porque permiten establecer con qué datos se trabajarán y por qué.

Se parte de la definición de la escritura como sistema de signos gráficos (Cardona, 1995). Todo sistema se compone de elementos, en este caso son

signos gráficos, que se relacionan por oposición y diferencia con otros elementos del sistema. Los signos tienen valores diferentes y pueden combinarse entre sí, para crear otros signos con otras significaciones. Sin embargo, no todos los sistemas crean signos nuevos. Algunos solo operan con los elementos y relaciones definidos en ese todo cerrado. Aquí llegamos a una primer distinción: hay sistemas que permiten la creación y otros que no. Tanto la lengua como la escritura son sistemas, pero son diferentes. La escritura no se subordina al sistema de la lengua. Esto ha generado muchas controversias en diferentes ámbitos académicos, ya que reducen la escritura a la representación de la palabra hablada (Rogers, 2005). Un sistema no se subordina a otro, sino que la escritura es un sistema independiente y muchas veces correlativa a la palabra hablada. Hay distintos sistemas de escritura, en donde las letras, símbolos y otras grafías tienen funciones diferentes. Pero, una característica en común, es que toda escritura se organiza como sistema y tiene una organización interna propia.

En la escritura alfabética hay un número limitado de letras, que se combinan según ciertas reglas morfosintácticas propias de cada lengua, y permiten crear otras palabras. Desde el punto de vista fonológico, también hay un número limitado de fonemas propios de cada lengua, que se combinan para formar las palabras, y esto permite que haya palabras nuevas. A partir de procesos morfosintácticos se crean palabras nuevas que afectan tanto a la lengua como a la escritura. Ambos sistemas se modifican recíprocamente; si se introducen cambios en la lengua se afecta la escritura, y cambios en la escritura pueden modificar la lengua. Por ejemplo, cuando se usan palabras extranjeras que se leen según la lengua propia. Uno de los procesos es la epéntesis, y por ejemplo se escribe spa pero se dice espa. Los fonemas que se utilizan no son propios de la lengua de la palabra extranjera, sino que se utilizan los fonemas de la lengua del hablante. Las creaciones tanto en un sistema como en otro dependen de la necesidad de la comunidad de hablantes. Pero hay sistemas de escritura que no permiten creaciones, que son cerrados y que solamente realizan las combinaciones posibles sin agregar nuevas posibilidades. Esta es una de las diferencias principales entre la escritura y el código.

El código no permite la creación, su lectura es lineal y definida según un número de reglas previas. Entonces, si bien un código posee un número limitado de caracteres que pueden combinarse no son una escritura porque no permiten la creación de nuevas significaciones. Según nuestra definición de escritura, un código es un sistema pero no constituye una escritura porque no hay nuevas combinaciones. Esta definición de escritura es coherente con el planteo freudiano del sueño. Para Freud (1900) el sueño es una escritura. En el sueño, todos los elementos del sueño se combinan de modo tal que forman algo diferente de lo que cada elemento por sí mismo significa. Al igual que en la escritura alfabética, un elemento no vale sino por la oposición y diferencia con otro, o con él mismo en tanto otro.

Otra característica fundamental de toda escritura es que se sostiene de reglas que permiten o no las combinaciones entre los elementos. En la escritura alfabética, la gramática establece lo que es gramatical o agramatical. Es interesante notar que en el sueño no hay una gramática, y sin embargo sus constituyentes no se combinan de cualquier modo. El trabajo de composición del sueño sigue una lógica que es la que Freud describe en la *Traumdeutung* (Freud, 1900). Es decir, que no toda escritura posee una gramática, pero sí una legalidad.

Entonces podemos definir la escritura como un sistema de signos, que a partir de sus relaciones de oposición y diferencia pueden combinarse y permiten la posibilidad de creación de otros signos.

Formalización

Desde el nacimiento de la ciencia, la formalización y la transmisión dependen de la escritura. El progreso del conocimiento científico se sostiene de un trabajo con la letra. Para ello, la ciencia ha adoptado escrituras específicas como la lógico-matemática. Estas escrituras son sistemas, que tienen reglas y leyes que le son propias. Los signos gráficos que la constituyen funcionan como letra. La letra no se confunde con el trazo. Hay una diferencia entre su función, y la grafía.

La letra es un lugar, y todo aquel que ocupe ese lugar (sea la grafía que fuere) tiene una función en el sistema. Los signos gráficos nos interesan por las relaciones que sostienen con otros elementos del sistema. El resultado de esas

relaciones es lo que define la significación. Por eso, en sí mismo el trazo no interesa más que como marca. La letra tampoco se confunde con la letra alfabética. Esta, es un modo de realizar la función de la letra, pero no la única. En la escritura matemática, los números funcionan en tanto letras, y si continuamos con la argumentación, hay letra en el sueño. Entonces, se agrega a la definición de escritura que todo sistema de escritura depende de la función de la letra. Solo hay lectura si hay letra.

La escritura lógico-matemática, parte de definiciones ya establecidas de los elementos con los que opera. Se definen las funciones que son los modos en que los diferentes signos operan unos con otros. La función es la relación entre dos variables, es decir dos elementos del sistema. Estas variables a su vez tienen valores, y para ello se las llena con determinado contenido. Al definirse la función previamente, se puede operar con cualquier valor que se le dé a las variables. En este sistema de escritura no interesa la palabra, sino la letra. No hay diferentes significaciones, sino que hay operaciones que son lo que son. No hay posibilidades de interpretar otra cosa diferente. Para formalizar cualquier fenómeno es necesario seguir estos pasos. Esto sucede no solo en la física, sino también en otros discursos, como la lingüística estructural.

La formalización es un trabajo con la letra. Es un proceso de literalización, en donde se reducen fenómenos, relaciones, definiciones y operaciones a fórmulas. Esto es claro en las ciencias duras, pero no es tan claro cuando aparecen otros objetos de estudio como los de la cultura. La literalización es un tratamiento a partir de la letra, por eso se habla de una reducción a fórmulas. Los análisis estructuralistas son un ejemplo de este proceso. La matematización también reduce los fenómenos a fórmulas, pero en el caso de la literalización, la reducción no depende de las matemáticas (Milner, 2012). Estos procesos derivan en escrituras formales. Son escrituras que no dependen de la palabra, y por lo tanto no hay equívoco. Para una notación hay solamente una lectura posible. En ese sentido, estas escrituras se pretenden universales, ya que pueden ser leídas independientemente de la lengua del lector. Los signos gráficos de los sistemas de escritura formales como el lógico-matemático o el musical, no son correlativos a una lengua en particular. En la escritura musical hay signos gráficos específicos que expresan diferentes modos de los sonidos,

como por ejemplo las figuras de silencio, la de duración, las claves, entre otras. El teórico musical y compositor Jean-Philippe Rameau (1779), establece que la música no es solo una experiencia sensorial, sino que su composición depende de ciertas bases y reglas que pueden tratarse matemáticamente. Por eso es posible que se hable de la escritura musical como sistema de escritura formal. Esta escritura no es simplemente un código, sino que hay leyes que rigen su funcionamiento y la combinación de sus unidades. Podríamos decir que Rameau es un gramático musical, ya que establece la gramática de la armonía. La trata deductivamente a partir de un sistema de escritura formal, tal como lo hacen las matemáticas. Este sistema de escritura no se corresponde con ninguna lengua en particular, sino con un objeto externo al sistema que es la música. Este es un ejemplo de literalización. Hay un tratamiento científico de un objeto inicialmente no-científico. Para ello, hubo que crear el objeto de estudio y los métodos con los cuales abordarlo. Y a esa reducción del objeto de estudio en una escritura formal es una literalización.

El problema de la transmisión

Hasta aquí, hemos definido la escritura y precisado qué puede considerarse escritura y qué no. Una de las funciones de la escritura es la transmisión. Toda escritura transmite un mensaje, información, conocimiento. Desde los inicios del psicoanálisis, con Freud y la *Traumdeutung* (Freud, 1900), ha sido un problema cómo transmitir los conceptos, el método y sobre todo las operaciones que se llevan a cabo en un psicoanálisis. Se puede estudiar al psicoanálisis como teoría, pero eso no implica que haya un saber transmisible sobre cómo interpretar. Ese saber se aprehende en la propia experiencia, pero no puede ser reducido ni a una retórica ni a un grupo de fórmulas. Sin embargo, los conceptos y métodos han sido transmitidos de modo tal que aún hoy día el psicoanálisis sigue vigente y se lo enseña en la universidad y otras instituciones educativas.

El problema de la transmisión no es igual en la ciencia que en el psicoanálisis. En este, el sujeto del inconsciente no puede ser reducido a una fórmula, la palabra no se corresponde con el objeto, y la práctica se sostiene de las equivocaciones como las formaciones del inconsciente.

Freud utilizó la argumentación para mostrar qué es el psicoanálisis y cómo funciona. Desarrolló sus métodos a partir de la demostración con pequeños

ejemplos en sus escritos tanto de su propia clínica como de referencias a la literatura, teatro, filosofía, entre otras. Lacan introduce un cambio en el modo de transmisión del psicoanálisis cuando se plantea el problema de la formalización. Freud trató las relaciones del psicoanálisis con la ciencia, pero nunca postuló el problema de la formalización en el psicoanálisis. Lacan, desde el comienzo de su enseñanza, desarrolló diferentes instrumentos para tratar la estructura y transmitir el psicoanálisis: las superficies, los matemas, los nudos. Si bien el problema de la formalización no se resuelve con estos instrumentos, por lo menos representan una propuesta de solución.

Hjelmslev y la lingüística estructural

La lingüística también cuestionó sus relaciones con la ciencia y el problema de la formalización. La lingüística es científica, pero para ello tuvo que pasar por ciertos momentos. Aquí, se trata la lingüística estructural para mostrar cómo resuelven el problema de la formalización. La lingüística trata al lenguaje, y el problema del lenguaje es que no es un instrumento ni un objeto aislable. Esto dificulta el tratamiento científico de este y cualquier otro objeto. Sin embargo en la lingüística logran resolver este problema metodológico.

Louis Hjelmslev fue uno de los representantes de la lingüística estructural y fundador de la Glosemática. Esta teoría intenta redefinir la lingüística como ciencia. Es una teoría más formal y abstracta, y le da a la lingüística un enfoque científico diferente del que tenía hasta el momento. Ferdinand de Saussure, fundador de la lingüística moderna, pretendió dar un tratamiento científico a su objeto de estudio: la lengua. Su trabajo asienta las bases para la lingüística estructural, que se propone hacer un tratamiento científico de objetos que hasta el momento no habían sido tratados bajo los parámetros de la ciencia, o por lo menos no habían sido exitosos en la tarea.

Hjelmslev (1969), tiene un modo muy esquemático de presentar su investigación. Tal como lo requiere cualquier ciencia, define y precisa todos los términos con los que trabajará. También define su problema de investigación, objeto e hipótesis. Hjelmslev presenta la base metodológica y teórica para realizar una lingüística científica. Pretende hacer una lingüística que no dependa de otra ciencia y que tampoco sea calificada de científica por tratar fenómenos fónicos o fisiológicos. Hjelmslev eleva la propuesta de Saussure a un grado

mayor: conduce a la lingüística a una formalización que se emparenta con el cálculo matemático en su lógica y tratamiento.

Saussure y Hjelmslev parten de distintos lugares. Mientras el primero se ocupa de la lengua en tanto sistema de signos, el segundo se ocupa del lenguaje. Hjelmslev (1969) se propone tratar el lenguaje por el lenguaje mismo. Esto implica que el objeto de estudio no estará aislado separado y seccionado, como un objeto exterior a quienes lo tratan. Define el lenguaje como un medio de conocimiento inmanente y no la meta del conocimiento inmanente. Es decir que solo puede ser tratado o conocido a partir de él mismo. Hjelmslev (1969) critica a Saussure por haber tomado solo la lengua como objeto. Para él una teoría lingüística científica necesariamente debe tomar al lenguaje como objeto de estudio. Y este solo puede ser tratado a través del lenguaje mismo, ya que nadie puede salirse de él para tratarlo. Entonces, la objetividad científica buscada no está en el objeto en sí mismo, como podemos deducir de la propuesta saussuriana, sino en el tratamiento metodológico que se aplica al objeto.

Hjelmslev define al lenguaje “No como un conglomerado de fenómenos no lingüísticos (físicos, fisiológicos, psicológicos, lógicos, sociológicos), sino como una totalidad autosuficiente, como una estructura sui generis” (Hjelmslev, 1969, p.14). Es decir, que esta estructura no se define por sus elementos o aspectos aislados, sino por la totalidad que ella es. Solo de este modo puede someterse a un tratamiento científico. Para ello propone elaborar una teoría que descubra y enuncie premisas, y que establezca sus métodos. Esa es la base para un tratamiento científico del lenguaje. Lo que busca es una constancia que no se apoye en ninguna realidad exterior. Esa constancia va más allá de cualquier diferencia entre las lenguas. Es lo que se sostiene pese a las diferencias. Entonces, no le interesa la particularidad de cada lengua, sino aquello que hace que una lengua sea lengua. Y por eso este trabajo se considera estructural.

La formalización en Hjelmslev se basa en partir de premisas y definiciones formales. Estas definiciones se relacionan unas con otras, y a su vez se definen esas relaciones. Existen también definiciones operativas, que tienen un carácter más laxo y podrían llegar a convertirse en formales, pero hasta ese momento solo desempeñan un papel temporal. A partir de este sistema de definiciones, Hjelmslev trata su objeto. Tanto el objeto como las partes del objeto existen por

las relaciones de dependencia; la totalidad sólo se define por la suma total de las partes, mientras objeto solo consta de relaciones.

En el análisis se toma un fenómeno y se lo define como proceso o sistema, y se consideran variables y las relaciones entre las variables. Le interesa analizar los procesos. El proceso es un texto y se distingue del sistema, porque el proceso siempre es parte del sistema. Por eso en su análisis primero se identifica el proceso y el sistema, y luego se describe el objeto en función de sus dependencias. Por ejemplo, un sistema es el de la lengua española, y un proceso es un texto particular escrito en esa lengua. Pero, la novedad en esta metodología, es que no solamente le interesa un texto en particular, sino todos los textos concebibles o posibles que sean de la misma clase, es decir que pertenezcan al mismo sistema. Por eso es un tipo de análisis que opera con el cálculo, la probabilidad y la predicción.

Este tipo de metodología muestra cómo lo importante para el tratamiento científico es la formalización. Todo el análisis de la glosemática, parte de lograr formalizar las premisas con las que trabajará, los textos, los procesos y las relaciones entre estos. Se elimina cualquier marca de subjetividad que pueda haber en los procesos. Le interesan las dependencias porque estas muestran cómo opera tal o cual proceso. A estas dependencias las llama funciones, y hay tres clases: la interdependencia, determinación y constelación. Son tres tipos de relaciones que hay entre dos variables. Por ejemplo en el sistema de la lengua española, la relaciones entre un verbo transitivo (comer) y su objeto directo (algo) se caracteriza como de interdependencia, porque son constantes y se requieren una a la otra. Siempre se come algo, así se la nada misma como en la anorexia. Otro ejemplo de este tipo de relaciones es la que se mantiene entre el sujeto y el predicado.

Este análisis se interesa en la estructura del sistema, pero para ello toma procesos que le permiten determinar el tipo de relaciones que hay entre elementos, y si estos son constantes o variables. Estas relaciones definen la estructura. Este es el modo novedoso que tiene la lingüística estructural de tomar un objeto del que la ciencia no se ocupaba, y se propone un tratamiento diferente pero con pretensiones científicas. En este análisis no hay lugar para el sujeto del inconsciente. Este es un punto clave para entender por qué la estructura tal como

la concibe el psicoanálisis lacaniano no es la misma que la estructura de la lingüística estructural. En esta última la estructura no es más que un mundo de relaciones, dependencias y funciones. El psicoanálisis justamente recoge lo que la lingüística y la ciencia dejan de lado, y lo pone a funcionar con la idea de estructura. En este sentido, Lacan no fue estructuralista. Pero es claro que tuvo influencias de ese programa, en la idea de formalización y en el concepto de estructura tan íntimamente ligado al de lenguaje. La formalización es un problema para el psicoanálisis, porque el sujeto no es formalizable. Lacan en su enseñanza tuvo diferentes intentos de formalización, pero ninguno alcanzó para que sea una formalización cerrada o completa, tal como vemos que sucedió con la glosemática. Lacan con su topología de superficies y nudos, presenta un modo de formalizar el psicoanálisis que no es idéntico al de la ciencia pero se relaciona con ella. Si se toman los matemas de la sexuación, es claro que hay una pretensión científica de realizar una escritura que vaya más allá de la lengua misma. O dicho en otros términos, la lógica que escriben los matemas es tan universal como la constante que buscaba Hjelmslev para estudiar las lenguas. El único modo de poder lograr eso es a partir de la formalización. Esta permite que se elimine cualquier particularidad o subjetividad que rompa con la idea de estructura. Entonces, el concepto de estructura en Lacan no es el mismo que la estructura tal como la tratan los estructuralistas. El estructuralismo es un programa científico y el concepto de estructura le sirve metodológicamente. En el psicoanálisis la idea de estructura ordena la teoría, y permite establecer la legalidad con la que trabaja el inconsciente. Freud nunca habló de estructura y sin embargo, es posible a partir de una lectura retroactiva, leer en Freud esa legalidad.

Referencias

- Cardona, G. (1995). *Antropología de la escritura*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Freud, S. (1900). *La interpretación de los sueños (I)*. Tomo IV O.C. (11^a reimpresión). Buenos Aires: Amorrortu. 2005
- Hjelmslev, L. (1969). *Prolegómenos a una teoría del lenguaje*. Madrid: Gredos. 1980
- Milner, J. (2012). *Claridad de todo: de Lacan a Marx, de Aristóteles a Mao*. Buenos Aires: Manantial.

Rameau, J. (1779). *A treatise of music, containing the principles of composition*.

London: J. Murray.

Rogers, H. (2005). *Writing systems. A linguistics approach*. Oxford: Blackwell.

IDENTIFICACIÓN Y SEXUACIÓN EN EL CAMPO DEL PSICOANÁLISIS

Autores: Splendiani, Susana A.; González, Claudia V. y Candelero, Rosanna
susplendiani@gmail.com

Facultad de Psicología – UNR

Resumen

El psicoanálisis, en tanto campo freudiano, aborda la constitución subjetiva, donde la identificación y el devenir de la sexualidad, desde la bisexualidad constitutiva, son pilares estructurantes. Se trata de posición sexuada efecto de operaciones identificatorias que abren al campo del goce. El lugar del Nombre del Padre como ordenador nos enfrenta a la lógica falo-castración y son las identificaciones recortadas en el campo de Otro las que nos llevan a asumir una posición sexuada inconsciente.

Hablar de ser sexuado implica atravesar distintos tiempos para advenir hombre o mujer. De esta manera, ubicados en el discurso del psicoanálisis no hablamos de identidad sino de operaciones identificatorias; tampoco de género sino de posición sexuada.

Ubicadas en el campo del psicoanálisis freudiano, ya no se trata de intersubjetividad, de la relación entre sujetos, sino del sujeto en relación a un Otro y a un otro. Dimensión Simbólica e imaginaria respectivamente, constituido en un campo de lenguaje donde la palabra-que viene del Otro- articula su función.

Es nuestro objetivo en este trabajo interrogar la problemática identificatoria en articulación con la lógica de la sexuación.

Sabemos con Freud que la sexualidad humana, no es la sexualidad que propone la biología. Entre la sexualidad que deviene de esa constitución subjetiva articulada al Otro y al otro, tal como se recorta en psicoanálisis, y la sexualidad tal como puede ser abordada en cualquier otro campo, ya sea biológico, sociológico, cultural, etc., solo hay una relación de homofonía.

Leemos en La significación del falo (J. Lacan, 1958:, p.665) *“Es sabido que el complejo de castración inconsciente tiene una función de nudo”*.

Más adelante dirá: *“...la instalación en el sujeto de una posición inconsciente sin la cual no podría identificarse con el tipo ideal de su sexo, ni*

siquiera responder sin graves vicisitudes a las necesidades de su partenaire en la relación sexual...”

A partir de las puntualizaciones de Freud y Lacan nos proponemos avanzar en un trabajo de lectura y análisis sobre la temática que nos convoca, lo que contribuirá a la investigación sobre la que hoy estamos trabajando: *“Perspectivas de la identidad y el género en Psicoanálisis: Identificación y sexuación”*; investigación que apunta a situar la importancia de los tiempos fundantes de la sexuación en tanto posición inconsciente.

Referencias

Freud, S. (1975). *Obras Completas*. Buenos Aires, Editorial Amorrortu.

Lacan, J. (2007). *Aún*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL SÍNTOMA Y EL FANTASMA EN LAS ADICCIONES

Autor: Morello, Aldo

aldomorello29@hotmail.com

Facultad de Psicología / Universidad Nacional de Rosario

Resumen

Este trabajo se propone pensar la complejidad y las dificultades de la constitución del síntoma, en el sentido analítico, en el caso de las adicciones.

Muchas conductas que parecen sintomáticas en las adicciones, en realidad no lo son en términos psicoanalíticos. Partimos de que el síntoma implica la puesta en juego de un goce, de algo anómalo vinculado a lo real. Dicho goce irrumpe como un cuerpo extraño que de algún modo concierne al sujeto, y si éste se percatara de ello, en el mejor de los casos lo conduce a preguntarse por su causa, en función de un lazo transferencial. En cambio, en las conductas adictivas el sujeto suele no considerar eso que irrumpe como causa de interrogación, y la mediación fantasmática no es soporte suficiente para la instalación del síntoma, en virtud de este desconocimiento. Por lo cual termina operando la cancelación tóxica como mecanismo ante la irrupción del goce o del dolor.

Lacan no ha cesado de comentar la máxima de Freud *“Wo Es war, soll Ich werden”*, *allí donde ello era, yo debo advenir*. Veía en ella el imperativo de la ética freudiana: el deber de un sujeto. Deber de advenir, de producirse, allí donde ello era. Éste *deber*, habrá que leerlo como el particular modo en que opera la estructura: es un llamado a constituir algo a partir de una deuda simbólica. Entonces podemos decir respecto a la relación entre el síntoma y el fantasma que *dónde era el fantasma debe advenir el sujeto en el síntoma*. El fallido paso del fantasma al síntoma puede ser una vía donde interrogar lo que acontece en las adicciones; porque en esa articulación algo no funciona del modo neurótico habitual.

Palabras claves: síntoma-fantasma-sujeto-tóxico

Algunas consideraciones sobre el síntoma y el fantasma en las adicciones.

Las siguientes consideraciones se refieren a la complejidad y dificultades de la constitución del síntoma, en el sentido analítico, en el caso de las adicciones.

El psicoanálisis permite pensar una modificación, en cuanto a la perspectiva que se tiene de la neurosis, que consiste en poder pensarla como patológicamente normal. El sujeto neurótico tiene un privilegio frente a un supuesto estado de normalidad que implicaría un estado de equilibrio óptimo. Esto lejos de ser sano, es mortífero. La perturbación del equilibrio es el único modo de equilibrio que tiene lo normal constitutivamente. En la neurosis hay sufrimiento, hay síntoma, y éste habla, preservando de algún modo al deseo. En cambio, un estado de normalidad, en términos psicoanalíticos se puede definir como inhibición. La inhibición del deseo puede ofrecer un estado de equilibrio purísimo, pero de consecuencias nefastas. La función tradicional de la psicología suele consistir en transformar el síntoma en inhibición, normalizando, normativizando al sujeto, calmando sus conflictos para que el síntoma no hable. El psicoanálisis, por el contrario, no apunta a suprimir las contradicciones y conflictos, que se articulan a nivel del síntoma y esto no es sin el paso por la angustia.

En la cura analítica, el síntoma necesariamente, desemboca en la repetición, para que ésta no quede librada a sí misma y para que se rearticule lo traumático. A partir de allí pueden empezar a tambalearse las estructuras cronificadas de la neurosis. Ésta es la *política de la cura analítica* que se propone en relación al *síntoma*, que es muy distinta a transformar al síntoma en inhibición.

Si la inhibición supone el equilibrio propio de principio del placer, la repetición implica la transgresión del placer, es decir rompe por un momento el equilibrio homeostático, se da un movimiento de ida y vuelta, donde se busca la identidad que no se encuentra, pero en ese encuentro fallido algo funciona como límite que debe ser bordeado, y hay un retorno. Este movimiento será posible a partir de la instalación de un lazo transferencial que permita la articulación de la demanda y el desarrollo de la cura. Entonces, como dice Lacan, el síntoma instituye el orden por el cual se revela la política del psicoanálisis, exigiendo la

necesidad lógica de construir el inconsciente como discurso y articular a partir de ese orden la posibilidad de interpretación.

Ahora bien, ¿de qué modo el síntoma está articulado al fantasma? ¿Cómo la clínica trabaja sobre el núcleo fantasmático?

Lacan no ha cesado de comentar la máxima de Freud “*Wo Es war, soll Ich werden*”, *allí donde ello era, yo debo advenir*. Veía en ella el imperativo de la ética freudiana: el deber de un sujeto. Deber de advenir, de producirse, allí donde ello era. Éste *deber*, habrá que leerlo como el particular modo en que opera la estructura: es un llamado a constituir algo a partir de una deuda simbólica. Respecto a la relación entre el síntoma y el fantasma, se puede decir que dónde era el fantasma *debe* advenir el sujeto en el síntoma. La textura analítica del síntoma depende de algo que está más allá de él. Por ello la noción de fantasma da un soporte, una estabilidad estructural, necesaria para pensar la clínica. De lo contrario se psicologiza al síntoma. Por otra parte, si se interroga al síntoma, se debe conjeturar el fantasma que está soportándolo. Pero el fantasma es una estructura mínima, que no tiene una autonomía propia. Su estructura depende de la ley significante y del síntoma. Para que la noción se articule correctamente, es necesario vincularla a la demanda, al placer y a la identificación.

Muchas conductas que parecen sintomáticas, en las adicciones, en realidad no lo son en términos psicoanalíticos. En el síntoma, hay algo anómalo vinculado a lo real que implica la entrada en juego de un goce. Conciérne al sujeto en tanto se percata de esto que irrumpe como un cuerpo extraño y lo conduce, en el mejor de los casos, a preguntarse por la causa. En cambio, en las conductas adictivas el sujeto suele no considerar eso que irrumpe como causa de interrogación, y por otra parte la mediación fantasmática no es soporte suficiente para la instalación del síntoma, en virtud de este desconocimiento. Por lo tanto, esta dificultad intenta ser suplida mediante la *cancelación tóxica* ante la irrupción del goce o del dolor. Es necesario aclarar que dolor y goce no son términos antitéticos, se trata más bien de la irrupción de un goce doloroso en los casos serios de adicciones.

El fallido paso del fantasma al síntoma puede ser una vía donde interrogar lo que acontece en las adicciones; porque en dichos casos, algo de esa articulación no funciona del modo neurótico habitual. Se debe a esto que se llega

a hablar de *seudo fantasma* o de *síntoma en lo real*, para dar cuenta de que en la experiencia de la intoxicación hay algo empobrecido a ese nivel.

En la intoxicación, cuando cesa el artificio químico, la aparición del dolor es ineludible, lo que obligará a nuevos actos compulsivos de cancelación del dolor, que evitarán o dejarán intocada la pregunta por la *causa* de lo que allí acontece. Pero la aparición del dolor no implica, a diferencia de lo que sucede en el síntoma conformado al modo clásico, la brusca irrupción de goce, de algo anómalo, que sí puede llegar a tener valor de causa para el sujeto. Ejemplo de esta situación se constata en el caso del “Hombre de las ratas”, cuando Freud alude a la cara de fascinación del sujeto ante la tortura, de horror fascinado. Allí hay un goce ignorado, cuando nombra el tormento, que tiene un valor sintomático. Esa brusca irrupción cuestiona la relación entre el sujeto y el goce y por lo tanto ya se está en el campo del síntoma que implica el quiebre del placer homeostático.

En cambio, cuando es el principio del placer el que domina, en cierto nivel fantasmático, el placer está ligado a la fantasía. Freud en “*Pegan a un niño*” dice, en relación a esta fantasía, que le llama la atención la actitud del paciente que cuando recuerda, dice: *_ pegan a un niño* – pero al requerírsele asociaciones, sólo hay mudez. Los pacientes no ignoran esta fantasía, que está ahí y es perfectamente consciente, pero está aislada, y por ello faltan las asociaciones. Es a través de este aislamiento, en la conciencia, que funciona el fantasma. Está oculto a la vista. “*Pegan a un niño*” organiza el psiquismo con una *estructura sin enunciación*. El fantasma existe con independencia de un sujeto que haga acto en él. Esto se puede pensar, en esos casos donde se señala una conducta o un rasgo muy particular o peculiar, en un sujeto, que a su vez se desentiende de ello, siendo dicha cuestión o rasgo decisivo de su posición subjetiva. Entonces en ese aislamiento, en ese equilibrio, en la conciencia, funciona eficazmente el fantasma.

Ahora bien, cuando el sujeto es interrogado desde el lugar del Otro, tal vez aparezca la vergüenza y la culpa, pero ahí ya hay un cambio brusco de nivel y se pasa al campo de la enunciación y del síntoma. Por lo tanto, el síntoma es la continuación del fantasma en el transcurso de la cura.

Lacan, en el Seminario sobre *La lógica del fantasma*, va a introducir una diferencia entre el *inconsciente* y el *ello*. A la estructura fantasmática, a la escena muda, Lacan la va a relacionar con el *ello*. Por el contrario el inconsciente va a estar del lado de las formaciones y de la posibilidad de asociación. El fantasma, si bien sostiene al deseo, al mismo tiempo, es el mayor obstáculo para que haya un progreso del *ello* al inconsciente.

En el fantasma hay algo que no está dicho como tal, pero que está inscripto. Son inscripciones sin ningún decir del sujeto que las asuma, que sea atravesado por ellas vacilando y desapareciendo. En cierto nivel del fantasma, no hay sujeto, pero hay objeto y hay Otro. La estructura del fantasma es *cuestionada* al pasar del *ello* al *inconsciente*. Es estructura porque está en ese borde, en esa bisagra entre enunciado y enunciación. Funciona, entonces, en el momento del pasaje al inconsciente.

El fantasma como *gramática* es previo, porque organiza el psiquismo desde el punto de vista del principio del placer, antes del pasaje a lo inconsciente. Por lo tanto, es aquello que va a aparecer siempre como línea de resistencia, evitando la puesta en juego del más allá.

Pero ¿cómo funciona el más allá del principio del placer? Hay que considerar que el placer en Freud funciona en forma negativa, como huída del displacer, evitando la pendiente hacia la descarga total. El deseo, sin la barrera del placer, culminaría en el objetivo de la pulsión de muerte. No se puede entender al deseo y al placer como términos disjuntos. El principio del placer limita al deseo, pero sin él, no habría deseo, habría goce. Por otra parte, el equilibrio que logra el principio del placer es muy particular, a diferencia de la homeostasis biológica que instaura un nivel de normalidad y supone un funcionamiento ideal en cierto sentido. La homeostasis, pensada en términos neurofisiológicos, es la búsqueda de un punto de equilibrio, es un mecanismo de autorregulación. Mientras que Freud, al definir ambiguamente al principio del placer, hace que la homeostasis – ahora psicoanalítica – sea complicada de definir. Dice en *Más allá del principio del placer*: “Los hechos que nos movieron a creer que el principio de placer rige la vida anímica encuentran su expresión también en la hipótesis de que el aparato anímico se afana por mantener lo más baja posible, o al menos constante, la cantidad de excitación presente en él”. No

es lo mismo mantener lo más bajo posible, la cantidad de excitación, que la constancia. Esta aparente contradicción, tal vez señale cierta verdad acerca del funcionamiento del aparato. Porque si se tratara de mantener lo más bajo posible, esto sería la muerte. Lo ambiguo de la definición indica que el placer está de algún modo vinculado a la muerte. Entonces el placer es una modificación insuficiente del principio de Nirvana. A su vez, el más allá de principio del placer es el placer mismo. Si el aparato tendiese a la descarga total, nunca lograría este objetivo, pero es preciso destacar que se consiguen equilibrios precarios, fluctuantes. Por lo tanto, el principio del placer tiene un desequilibrio interno que es inevitable, debido a esta tendencia a la descarga. Si bien, muchas veces, se utiliza el término homeostasis por comodidad en referencia al principio del placer, hay que tener en cuenta que éste no es el mero equilibrio, y que Freud define al placer siempre en términos negativos: como huida del displacer. El placer siempre está en exceso o en defecto, y en tanto tal, es como si el principio del placer tuviera que hacer el mínimo movimiento para evitar un desequilibrio en un sentido o en otro, pero a su vez, ese mínimo movimiento está afectado por la tendencia a la descarga total.

Entonces, hay un fondo de desequilibrio estructural, que hace a la neurosis, a la sexualidad humana, en definitiva, que la desvía de cualquier patrón de normalidad y tiene ese aspecto de collage, tantas veces enfatizado por Lacan.

¿Cuál es la salida a esta situación? En cierta medida y en su nivel la salida la aporta el síntoma, el deseo y la estructura fantasmática.

En los casos graves de adicciones, con la droga se busca cancelar el dolor y el alivio de una tensión que se torna agudamente dolorosa. Hay que tener en cuenta que el mecanismo de cancelación del dolor es correlativo a una continua recomposición fantasmática, que deja de lado una posible enunciación del sujeto, y evita de este modo el paso del ello al inconsciente. Este mecanismo de cancelación del dolor aparece porque el sujeto no dispone de recursos simbólicos para hacer frente a un estado masivo de dolor y angustia.

La adicción es una forma peculiar de sustituir la falla sintomática en la realización del fantasma. Y si bien es un equivalente real de lo simbólico del síntoma, no estabiliza la estructura. Se necesita de una continua recomposición

fantasmática donde el adicto se sostiene en una conducta compulsiva que tiene por finalidad la cancelación del dolor.

Lacan señala al referirse al adicto *“como aquél que rechaza el casamiento con la cosita de hacer pipi”*. Si tenemos en cuenta la función del falo como organizador de todas las mediaciones del sujeto, su rechazo implica el empobrecimiento fantasmático que podemos detectar en las adicciones. Los elementos que se ponen en juego en función del falo, permiten articular el lazo neurótico del sujeto con el Otro. Pero ¿por qué no se casa con la cosita de hacer pipi? ¿cuál es la estructura que está en su base? Una de las fantasías originarias, la fantasía de seducción, es fundamental para pensar la puesta en juego del falo. En Resumen, se puede decir que el niño, inicialmente, es el falo de la madre, pero cuando empieza a descubrir que es por una debilidad de la madre que él está en ese lugar, como sustituto de *otra cosa*, entonces busca esa *otra cosa* para poder ofrecerse como sustituto. Si entra en ese juego de sustituciones, el niño empieza a seducir a la madre, después de haber sido seducido, es porque ha entendido de qué se trata. Para seducir al Otro, es preciso que se ofrezca como falo al Otro, es decir, tiene que montar toda una estrategia de seducción por la cual va a mimetizarse con aquello que supone que el Otro quiere, para poder atraparlo y tenerlo en su red. En ese juego de engaño se puede pensar el fantasma, en tanto puesta en función del falo.

Pero ¿qué quiere el Otro? Es necesario que el deseo del Otro permanezca como enigma, en un punto, para que el falo funcione como articulador en el fantasma. El síntoma, articulado al fantasma, implica una respuesta al deseo del Otro, a la falta del Otro. Hay una distancia, una diferencia entre el falo y el objeto que es preciso mantener y no confundir, dado que la articulación fálica nunca colma la falta propia del objeto, y esto hace a la articulación fantasmática.

En las toxicomanías el cuerpo tiene un estatuto muy particular, no es confeccionado en el discurso del Otro. De allí, que podamos acercar las toxicomanías a las neurosis actuales y a la mudez fantasmática.

No hay que confundir la droga con el objeto fantasmático; sino que el propio cuerpo deviene objeto de una manera muy particular en el fantasma. No ocupa un lugar fálico para el Otro, sino que deviene como *“bien del Otro”*.

Sylvie Le Poulichet señala en su libro *La obra del tiempo en psicoanálisis*, que en los casos de toxicomanía, el sujeto se encuentra en un atolladero narcisista, donde el cuerpo al devenir *bien del Otro*, manifiesta la actualidad cruda de un cuerpo obsceno, no afectado por la prohibición, abierto a cualquier instrumentalización de la demanda de Otro. Señala lo siguiente: *“Así como el anoréxico intenta decirle No a esa instrumentalización de su cuerpo por el que quiere su bien (ese bien que, siempre sepultado en la lógica narcisista, es el del Otro que dice ser el mío), las toxicomanías constituyen una última tentativa de hacerse un cuerpo extraño gracias a una operación auto erótica”*.

Entonces, el carácter trasgresor de las toxicomanías puede ser pensado en relación a la necesidad de estos sujetos de afirmar un deseo propio, que de alguna manera funcione como resistencia a quedar sometido al bien de tipo materno. En este sentido implica una separación parcial que no conforma al síntoma al modo clásico, sino que se trata de una respuesta que se organiza frente a un demasiado lleno del Otro primordial.

Entonces, devenir el *bien* del Otro, en la toxicomanía, se vive como amenaza de desaparición, según Sylvie Le Poulichet, y el acto tóxico maníaco lo intenta controlar implementando un verdadero circuito autoerótico. Siguiendo el texto, entonces, hay toxicomanías que son un intento de constituir un cuerpo extraño, pero en otras se trata exactamente de lo contrario: de una entrega incondicional al Otro. No se puede crear una figura única del toxicómano.

En las adicciones, el fantasma no *aporta* una escena que ponga en consideración al sujeto como objeto, en el propio juego neurótico. Por eso, el tema clave del fantasma es su relación con la demanda neurótica. Es en ese contexto donde se debe plantear la problemática. Se trata de un movimiento siempre ambiguo que el sujeto hace en relación a Otro: se ofrece como objeto, a condición de no ser tomado como tal. Ese movimiento estratégico es el que define al fantasma. En este sentido señala Juan Ritvo en su artículo llamado “El fantasma en el análisis”: *“Para el neurótico es catastrófico que el Otro lo trate como objeto; en ese punto teme al derrumbe de sí mismo; pero tampoco tolera que el Otro no se ocupe de su boca y de su culo. Frente a este impasse, que es atolladero del deseo tal y como lo tramita el campo neurótico, el fantasma aporta*

una especie de geometral, una trama de perspectivas que diseña en hueco los sitios en los cuales el síntoma adquirirá, finalmente, cuerpo”.

En la toxicomanía, el síntoma no llega a constituir un Otro con el que el sujeto pueda establecer un principio de negociación amorosa. Allí se encuentra la dificultad en la constitución del lazo transferencial, clave para abordar la problemática desde el psicoanálisis. Es necesaria la transferencia para que el sujeto se dirija al Otro por los carriles de la demanda. Pero como se ha dicho el adicto toma el atajo de la cancelación tóxica para aliviar la irrupción del goce doloroso. Pero también es necesario destacar que nos encontramos con pacientes neuróticos donde sus goces no están monopolizados por la droga, sino que entre sus conflictos aparece el problema del consumo como síntoma. En esos casos es necesario pensar la diferencia con gran cantidad de terapias, que coinciden como esencial que el sujeto reconozca su *ser adicto*, en cambio para el psicoanálisis es fundamental, para la constitución del síntoma, que un rasgo deje de estar sostenido por dicha certeza, y que en esa vacilación aparezca una pregunta que pueda o no formularse como demanda susceptible de ser dirigida a Otro.

Referencias

- Freud, S. 1981 *“Más allá del principio del placer”* Cap. III, *Obras Completas* Tomo III , Madrid, Biblioteca Nueva.
- Lacan, J. 2008 *“Seminario IV, La relación de objeto”*, Paidós, Bs, As.
- Le Poulichet, S. 1996 *“La obra del tiempo en psicoanálisis”*, Amorrortu editores, Buenos Aires.
- Ritvo, J. 1998. *“El fantasma en el análisis”*, *Revista Redes de la Letra N° 8*, Ediciones Legere.

FUNDAMENTOS LÓGICOS DE LAS FÓRMULAS DE LA SEXUACIÓN

Autor: Frazzetto, Marcelo

marcelofrazzetto@hotmail.com

Cátedra Psicología. Facultad de Psicología - UNR

Resumen

A partir del año `72 Lacan formaliza las fórmulas de la sexuación, donde ya no se trata de ser o no ser, tener o no tener el falo sino de ciertas formulaciones lógicas respecto de la función fálica.

El armado de las fórmulas de la sexuación que Lacan comienza a establecer en el *Seminario De un discurso que no fuera del semblante*, implican necesariamente una excursión por la lógica aristotélica en tanto reformulación del cuadrado de oposición, los aportes de la lógica de Sanders Peirce y el trabajo sobre el concepto de función del lógico G. Frege.

La relación entre sexuación humana y lógica no es inmediata, como así tampoco fue inmediata la relación de lingüística y sexualidad. Es interesante recordar que en el Seminario Aún, respondiendo a críticas sobre sus incursiones en la lingüística, Lacan dice que deja ese campo a los lingüistas, y que por su parte él hará "linguistería". (Lacan, 1972/1985)

En ese sentido, su definición "El inconsciente está estructurado como un lenguaje" no pertenecería al campo de la lingüística. Del mismo modo, cuando la referencia es la lógica no se trata de disputar a los lógicos el campo que le es propio, aunque sí deba ser necesario recorrer las cuestiones que la lógica trabaja. Lograr pasar las cuestiones lógicas por el tamiz del psicoanálisis implicará capturar algo que tendrá especificidad en nuestro campo. Ya no será una lógica a secas sino que estará marcada por ese tránsito.

Texto

En las primeras páginas del tratado *Sobre la interpretación*, Aristóteles formula una teoría del lenguaje donde dice que el *sonido articulado*, o sea, las palabras son *símbolos de las afecciones del alma* (pathemata). Y las afecciones del alma son *sellos, marcas* de las cosas. (Aristóteles, s.f.)

Es decir que existen los objetos y de esos objetos existen imágenes anímicas que se nombran con palabras. La teoría del lenguaje de Aristóteles es una teoría ontológica donde la palabra captura la afección del alma y la afección

del alma captura el objeto. Finalmente la palabra captura la cosa. Las partículas *hombre*, *blanco*, y especialmente la partícula *es*, toman en esta teoría un alcance ontológico ya que el ser está ahí como algo que se puede agarrar como se agarra algo por un mango.

Decir que *el hombre es blanco* supone que el hombre está en el mundo con su atributo puesto que las palabras son símbolos de las cosas. Aristóteles supone la existencia del ser en su condición ontológica previa al lenguaje, dándole así realidad pre-discursiva, haciendo consistir al ser. Esta realidad pre-discursiva convierte a los sujetos de los cuales se predica en objetos fuera de discurso. Las palabras creadas ad hoc sobre los objetos o sobre los *pathematas*, subsumen totalmente al ser. Nada escapa a la captura de la palabra. Que el *ser* sea también la marca de una impresión del alma implica que el ser tiene un peso ontológico muy importante.

Lacan plantea lo siguiente en relación al uso ontológico del verbo ser:

De manera general, el lenguaje no es simplemente el campo donde se inscribió en el curso del tiempo el discurso filosófico. Sin embargo, ciertos puntos de referencia de este discurso están enunciados y son difíciles de eliminar completamente de todo uso del lenguaje. La ontología es lo que puso a valer en el lenguaje el empleo de la cópula, aislándolo del significante. Detenerse en el verbo ser (ese verbo que no tiene siquiera, en el campo completo de la diversidad de las lenguas, un uso que pueda calificarse de universal) producirlo como tal, constituye una acentuación muy arriesgada. ¿Cómo volver, si no es con un discurso especial, a una realidad prediscursiva? Este es el sueño, el sueño fundador de toda idea de conocimiento. Pero es igualmente lo que ha de considerarse como mítico. No hay ninguna realidad prediscursiva. Cada realidad se funda y se define con un discurso. (Lacan, 1972/1985, p. 42)

Dice que otorgarle al verbo ser un valor más allá del mero hecho copulativo, es decir, de copular el sujeto con el predicado (el hombre es blanco) es un abuso del discurso filosófico.

Anteriormente había dicho en el *Seminario ...o peor*, que el ser era inaprensible en la medida en que, justamente, está obligado a pasar por el símbolo para sostenerse. (Lacan, 1971/2012)

Esta teoría sobre el lenguaje que guía el tratado Sobre La Interpretación haciendo consistir al ser deja impregnada de consecuencias el tratamiento que Aristóteles hace de los universales.

La figura que comúnmente se conoce como cuadrado de oposición, ya que no se encuentra en el texto de Aristóteles, proporciona un buen Resumen de sus ideas.

Todo hombre es blanco	Ningún H es blanco
Algún hombre blanco	Algún H no es blanco
	No todo H es blanco

Todo hombre es blanco va a ser nombrado como universal afirmativa, es decir, un enunciado *apofántico* que predica un atributo sobre la totalidad. Este universal afirmativo capta el entero de entes con lo cual hay una ontología representada por esta universalidad. Si en la universal *todo hombre es blanco* se implica la totalidad de un género, la particular *algún hombre es blanco* sería una parte de ese todo, con lo cual la cuestión ontológica comienza a tener su peso.

Si bien Lacan parte de Aristóteles también tendrá en cuenta el desarrollo de otros lógicos. Lacan toma la escritura de Charles Sanders Peirce sobre el cuadrado de oposición de Aristóteles, intentando desmitificar algunos de sus principios.

4 vectores

1 Universal afirmativa: todo hombre es blanco... todo trazo es vertical.

4 Universal negativa: ningún hombre es blanco... ningún trazo es vertical.

2 Particular afirmativa: algún hombre es blanco... algún trazo es vertical.

3 Particular negativa: algún hombre no es blanco... algún trazo no es vertical.

Todo trazo es vertical es válido para el cuadrante 1 pero también para el 4 donde no hay trazo. "...no sólo el sector vacío no contradice, no es contrario a la afirmación todo trazo es vertical, sino que la ilustra" (Lacan, 1961, p. 65)

La universal negativa *ningún trazo es vertical* es posible ponerla en el cuadrante 3 es válida para el cuadrante 3 y para el cuadrante vacío. Es decir que las universales aristotélicas, la afirmativa y la negativa si pueden ser ambas verdaderas (contrarias entre sí) ya que guardan un sector común, el sector 4 donde no hay nada (Peirce, 2003)

En este cuadrante 4 la universal presenta una perforación. Esto tiene implicancias para el psicoanálisis ya que produce que las universales aristotélicas puedan ser ambas verdaderas. Cuando es posible incluir la ausencia las universales dejan de ser contrarias. La universalidad del trazo incluye un lugar donde hay un objeto a la vez vertical y no vertical, es decir, desigual consigo mismo.

Frege es en quien se basa Lacan para dar cuenta de una cadena como la de los números naturales que es homeomorfa a la del significante. La fuente donde se puede rastrear estos conceptos es: *Los fundamentos de la aritmética* de Gotlob Frege. (Frege, s. f.)

Lo primero que Frege tiene que definir es el *uno*, es decir, qué considerar una *unidad* para empezar a contar. Ejemplo: si tomo este salón, ¿cuál es la unidad?, ¿es un salón?, ¿treinta personas?, ¿doscientos mil ladrillos? Frege descarta la tesis empirista planteando que la unidad no surge de la cosa misma. Nada desde ahí nos va a decir qué es la unidad.

Teniendo en cuenta que Lacan recurre a estos fundamentos lógicos para construir las fórmulas de la sexuación, se podría decir que en el mismo sentido que Frege, no habría una teoría de sexo empirista, es decir, que el sexo sería una sustancia pre-discursiva. Así mismo se descartaría la teoría psicológica de que la *unidad* o lo *uno* aparecería por un efecto psicológico, es decir, la imagen interior de lo que es *uno*. La unidad es aquello que es recortado por un concepto, considerando al concepto como una frase bien articulada. Concepto es una frase significativa que recorta una unidad. Si digo *salón* entonces el salón vale por uno. El concepto *salón* secretó una unidad. Si digo *cantidad de alumnos*, va a ser *treinta*.

Entonces es el significante el que de lo proteiforme de la realidad del mundo hace el recorte de la unidad. Para construir el *cero* no va a poder apoyarse en la empiria. Si fuera así sería muy fácil ya que diciendo el concepto

lunas de Venus, se percibe mediante un telescopio que el resultado de *lunas de Venus* es *cero*. Lo mismo se podría decir de *5º pata de gato*.

Pero Frege quiere demostrar el *cero* por medios estrictamente lógicos con lo cual se va a encontrar con la grieta que produce lo simbólico y la forma de suturarla.

Uno de los primeros principios de la lógica es el Principio de Identidad, que cada cosa es idéntica a sí misma, X es igual a X.

Pero Frege para obtener el *cero* va a armar un concepto que viola el Principio de identidad.

Frege le asigna al *cero* un concepto que puede enunciarse así: *desigual consigo mismo*. Usando el significante logra producir un objeto lógicamente imposible:

$X = X$ principio de identidad

$X \neq X$ desigual consigo mismo

El *cero* no está en la naturaleza ni es pre-discursivo. El *cero* es producto de una frase que viola la misma ley del significante que había puesto en su lógica: igual a sí mismo. El significante secreta algo real, *imposible* de ser pensado lógicamente y lo sutura con la grafía *cero*.

$X \neq X = 0 = \Phi$

Frege va entonces a construir el *uno* nuevamente por medios lógicos. Para el *uno* va plantea el concepto: *igual a cero*.

“= a 0” = 0

1 = Φ

Igual a *cero* es el *cero*, y el número que se le asigna es el *uno*. Es decir que el cómputo del *cero*, que en Teoría de conjuntos es el conjunto vacío, da el *uno*. *Uno* es el cómputo del *cero* y así sucesivamente. Cuatro será *cero*, *uno*, *dos*, *tres*. El *cero* da el más *uno* que hace que esté asegurada la sucesión. La cadena de números naturales es un infinito cómputo del *cero*. El *cero* proviene de una excresencia de la cadena significante que no podría existir sin esa cadena significante. Pero una vez que ex – siste, el significante no le puede dar caza en la medida que nunca termina de computarse.

En el *Seminario La identificación*, Lacan introduce esta interpretación del Cuadrante de Peirce: a la universal afirmativa *todo trazo es vertical* Lacan llama

todo padre es dios (Lacan, 1961, p. 66) y dice que la universal afirmativa se puede afirmar del cuadrante uno, pero también del cuatro, donde no hay trazo, ni vertical, el cuadrante vacío.

De lo que se trata, es que el orden de función que introducimos con el nombre del padre, es algo que a la vez tiene su valor universal... simplemente la fórmula no está confirmada sino por el sector vacío del cuadrante (Lacan, 1961, p. 66)

El Nombre del padre es el agujero que resguarda la universalidad de que *todo padre es dios*. Todo padre es dios protege y ampara los derechos del vacío. La deificación del padre protege el segmento donde está verdaderamente custodiado el N del padre que es la protección de un área vacía.

Por las notaciones lógicas, por el juego de letras se van desmoronando la ontología de Aristóteles haciendo que aparezca finalmente para la universal afirmativa algo que tendría que ver con los sofistas, sólo que no es una deriva caprichosa. Es un punto del sistema simbólico donde la afirmación de la deidad del padre o de la verticalidad del trazo (el trazo fálico) lo que hace es proteger un sector que lacan pone como Nombre del Padre, el cero de Frege.

Es decir que la universalidad del trazo protege un lugar donde hay un objeto que es imposible, porque sería a la vez vertical y no vertical, es decir un objeto desigual consigo mismo, con lo cual Lacan va siguiendo punto por punto un desmoronamiento de la idea de que la universal pueda ser un universo de discurso donde se predique algo de algo.

La universalidad aristotélica es una ilusión de consistencia de género. En cambio, la universal planteada por Pierce está agujereada y socavada.

Lacan junto con otros lógicos demuestra que el plano universal es meramente atributivo: *todos los hombres son blancos* donde la particular es de una existencia parcial. Existe cada uno de los hombres que forman un todo y tienen un atributo determinado. No es que las universales no sirvan para orientarse, el único problema es que no existen.

$\forall x \Phi x$ es el basamento de las fórmulas y sin embargo no existe, es una posibilidad del sistema, no es un hecho.

Si hubiera una relación articulable en el parlêtre, debería enunciarse (esa es la cuestión) de todos los de un mismo sexo a todos los del otro (...) aptitud de

cada uno de un lado para valer para todos los otros del otro. Ustedes ven entonces que el enunciado se promulga según la forma semántica significativa del Universal. (Lacan, 1972)

No hay complementariedad entre los sexos. El hombre y la mujer no son dos polos que se rigen por lo que se llama en lógica *negación complementaria* (definir un atributo y englobar a los que lo poseen, complementario en el sentido de que lo que entra en uno no entra en el otro y viceversa. Ejemplo: están los hombres y los que no lo son: las mujeres. Los dos polos abarcan el total de lo posible.

Un atributo ubica en determinado conjunto a quien lo posea. Por poseerlo pasa a tener consistencia como que es tal o cual. Define el ser por el tener. Hombres y mujeres son netamente diferenciables. No puede haber un aspecto femenino en un hombre y viceversa. Una cosa no puede ser ella y su contrario a la vez.

Esta teoría permite la ilusión de que es posible capturar aquello que está comprendido dentro del universal, que lo simbólico captura lo real. “¿acaso no es verdad que el lenguaje nos impone el ser y nos obliga como tal a admitir que del ser, nunca tenemos nada? Hay que habituarse a sustituir este ser que huye por el paraser, el para ser, el ser de al lado” (Lacan, 1972/1985, p 58)

Los que tenemos el lenguaje imaginamos que tenemos un ser y a la vez lo estamos perdiendo en la medida que hablamos. Lo que predicamos que somos nunca coincide con lo que somos. Ninguna predicación da cuenta del ser, o sea, nada de lo que pueda predicarse de un objeto lo exhaustiva. La predicación es asintótica: “...lo que suple la relación sexual en cuanto existencia hay que articularlo justamente según el para ser” (Lacan, 1972/1985, p. 58)

Porque no hay significante de la relación sexual, es otro significante el que la suple dándole un *para ser*.

Estos universales complementarios no sólo se refieren a las relaciones entre los sexos sino a todas las polaridades de la vida: el ying y el yang, cuerpo/mente; idea/realidad, etc.

Referencias

Aristóteles (s. f) *Sobre la interpretación*. Recuperado de

<http://www.academia.edu/8014537/www.philosophia.cl> *Escuela de Filos*

[of%C3%ADa Universidad ARCIS. QU%C3%89 ES METAF%C3%8DSI
CA](#)

Frege, G (s.f.) Recuperado de

www.prof.unidades.edu.co/~amartin/cursos/.../Ponencia%20Ivan.doc

Lacan, J. (1961) *El Seminario La identificación*. Buenos aires: Paidós.

Lacan, J. (1971/2012) *El Seminario. ...O peor*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (1971) *El Seminario. El saber del psicoanalista*. Recuperado de

<http://www.psicoanalisis.org/lacan/19/a1.htm>

Lacan, J. (1972/1985) *El Seminario. Aún*. Buenos Aires: Paidós.

Peirce, C. (1983/2003) *La silogística aristotélica*. Recuperado de

<http://www.unav.es/gep/SilogisticaAristotelica.html>

¿ES POSIBLE IMPEDIR LA PSICOLOGIZACIÓN DEL PSICOANÁLISIS?

Autor: Fanch, Héctor

dr.hectorfranch@gmail.com

Facultad de Psicología – UNR

Resumen

La relación entre la constitución de la ciencia moderna y el inconsciente freudiano condujo a Lacan a ocuparse del sujeto como efecto del significante. En la continuación de su enseñanza el significante introdujo la topología de superficies y luego la de nudos. Este posicionamiento de Lacan transformó los principales conceptos del psicoanálisis e incluso dió lugar a una nueva definición de la noción de dimensión. La hipótesis de este trabajo es que el aporte de Lacan es un modo de resistir a la psicologización del psicoanálisis.

La matematización de la ciencia y el inconsciente freudiano

Cuando la ciencia trata su objeto va más allá de su primera aprehensión intuitiva. Esto siempre fue así desde la física aristotélica hasta la ciencia moderna. Es una falacia considerar que la física aristotélica era intuitiva y descriptiva, ninguna ciencia lo es. La diferencia más importante entre la ciencia moderna y la ciencia antigua es la matematización. A partir del siglo XVII la ciencia adopta como lenguaje el lenguaje de las matemáticas inventado mucho tiempo antes por los griegos. Como se sabe los griegos inventaron casi toda la matemática conocida, a partir de la modernidad solo se agregaron algunos capítulos.

La hipótesis de este trabajo es que para impedir la psicologización del psicoanálisis hace falta un tratamiento del objeto que al modo de la ciencia trascienda una aprehensión intuitiva y meramente descriptiva. En una primera instancia Lacan avanza en este sentido con la definición del inconsciente en tanto estructurado como un lenguaje. Dice:

“Dije discurso de la matemática. No lenguaje de la misma. Téngase en cuenta para el momento en que retornaré al inconsciente, estructurado como un lenguaje, he dicho desde siempre. Pues en el análisis es donde se ordena en discurso. Queda por recalcar que el matemático tiene con su lenguaje el mismo embarazo que nosotros con el inconsciente, para traducirlo con ese pensamiento que no sabe de qué habla, y aunque fuese para asegurarlo como verdadero

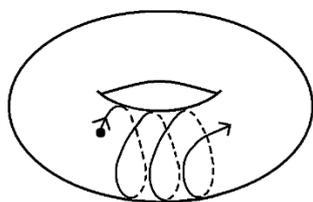
(Russell). Por ser el lenguaje más propicio para el discurso científico, la matemática es la ciencia sin conciencia que prometía nuestro buen Rabelais, aquella ante la que un filósofo solo puede quedar obtuso: esto regocijaba a la gaya ciencia que presumía por ello la ruina del alma.” (Lacan, 1972: 476-7)

Proponer que el inconsciente está estructurado como un lenguaje (Lacan, 1957) es precisar que sólo es inconsciente en el sentido freudiano aquello producido por el significante, elemento base de la estructura. Por ello Lacan dedica varios años de su enseñanza a la lógica del significante radicalmente diferente de la lógica de la imagen y de la representación.

El significante, diferente de sí mismo, introduce otro modo de la identidad y de la diferencia que la propuesta por la lógica de lo imaginario.

Del significante a la topología

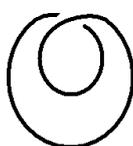
Después de hacer hincapié en el significante en tanto que nodal, Lacan lo presenta dependiente del cálculo combinatorio. La matematización del significante conduce a una literalidad por fuera de la medida (Milner, 2002). Estos y algunos otros hallazgos facilitaron la entrada de la topología en el tratamiento de la estructura en psicoanálisis. La topología es una rama de las matemáticas, consiste en una geometría que se basa en el principio de deformación continua. En ella cualquier figura se puede deformar mientras no se altere su continuidad. Esto modifica significativamente los criterios geométricos clásicos de diferencia e identidad. En la topología no hay diferencia entre una esfera y un cubo, ya que se puede pasar de uno a otro por deformación continua, pero hay diferencia entre una esfera y un toro (rosquilla, salvavidas), pues el toro tiene un agujero que no posee la esfera.



Toro

Antes de llegar a la topología de nudos, Lacan se ocupa de la topología de superficies. Hay 4 superficies topológicas irreducibles entre sí, es decir, diferentes. Ellas son la esfera, el toro, el plano proyectivo y la botella de Klein. Del toro a la botella de Klein cada superficie permite deslindar y articular

nociones fundamentales en el psicoanálisis. El toro, por ejemplo, da la estructura de la irreductibilidad entre el deseo y la demanda. El agujero del toro discierne dos tipos de trayectos sobre el toro, los giros alrededor del vacío central y los giros alrededor del vacío interior, mientras que en la esfera todos los trayectos se equivalen. Uno de los giros corresponden a la demanda y los otros al deseo, se puede estudiar así tanto su diferencia como su relación ya que se presentan en la estructura de una misma superficie (Lacan, 1961/62). Luego de este discernimiento Lacan estudia el corte posibles de esta superficie que capta en un solo movimiento los dos tipos de giro: el ocho interior.



Ocho interior

Estos cortes modifican las superficies y permiten por medio de una operación de sutura la transformación de unas en otras. Con el plano proyectivo, en cambio, se trata de la estructura del fantasma. Sujeto del inconsciente y objeto “a” suturados en una superficie heterogénea de difícil manipulación ya que no es construible en un espacio físico de 3 dimensiones (Lacan, 1961/62). Este límite de la representación se conjuga con las dificultades que encontró Freud para dar cuenta del inconsciente a partir de este concepto. La botella de Klein, construida a partir de la sutura de 2 bandas de Moebius, permite a Lacan dar cuenta topológicamente de aquello que Freud denominó lo *Unheimlich*, traducido como lo siniestro o lo ominoso, ese espacio de diferencia entre el sueño y la vigilia en tanto solo nos despertamos para seguir soñando (Lacan 1964/65). Luego de agotar las consecuencias estructurales que ofrecen las 4 superficies topológicas para el psicoanálisis Lacan pasa a otro capítulo topológico, el de los nudos.

La topología de los nudos

Mientras que en topología existe una teoría acabada de superficies, todas las superficies posibles se reducen a las 4 mencionadas, no existe aún una teoría acabada del nudo. Un nudo se define como un redondel de cuerda sumergido en un espacio de 3 dimensiones. Y como se advierte, hay innumerables modos de surmegir una cuerda en el espacio. Sin una teoría acabada de nudos, Lacan

se concentra en el nudo borromeo para dar cuenta de la nodalidad y como un recurso imprescindible para avanzar en las precisiones con respecto a la estructura en el psicoanálisis. El nudo borromeo dará el encaje adecuado entre lo real, lo simbólico y lo imaginario, el ternario estructural lacaniano propuesto para reemplazar el ternario freudiano del yo, el ello y el superyó (Lacan, 1981). Es importante destacar que uno de los apoyos fundamentales para la psicologización del psicoanálisis antes de Lacan fue la llamada segunda tópica, la que consiste en el yo, el ello y el superyó. El nudo borromeo es una cadena-nudo (*linknot*) y tiene la posibilidad de construirse con n redondeles conservando la propiedad borromeana de que si se corta un redondel, cualquiera sea, todos los otros quedan libres. Que la cadena borromeana más pequeña sea de 3 redondeles sirvió a Lacan para mostrar la relación cardinal entre los 3 registros de la estructura, Real, Simbólico e Imaginario. Del mismo modo que el algoritmo fundante de la lingüística (Lacan, 1957), el nudo borromeo tiene 3 términos y fue tratado por Lacan una escritura al presentarlo mediante el método del aplanamiento. Igual que en el algoritmo S/s en el que la barra sirve de articulación y separación entre el orden del significante y el del significado, en el nudo el tercer redondel sirve para anudar los otros dos que pueden interpretarse, uno como el de las palabras y el otro como el de las cosas. A pesar de todos los desarrollos lacanianos a propósito del nudo borromeo no es posible determinar, llegado al punto del descriframiento de esta enseñanza en que nos encontramos, si el nudo borromeo es o no una vía para arribar a una escritura propia del psicoanálisis. Esta es una investigación en curso. Para que el nudo sea una escritura como dice Lacan debería ser posible "...la sustitución de un número cualquiera de unos por una letra. Pues escribir que la inercia es (...) ¿qué quiere decir? si no es que, sea cual fuere el número de unos que pongamos bajo cada una de estas letras, estamos sometidos a cierto número de leyes, leyes de grupo, adición, multiplicación, etc." (Lacan, 1972/3). En este caso el nudo, el redondel de hilo, es el que debería poder ser sustituido por una letra como en la fórmula de la inercia.

El toro en la teoría de la metáfora de Lacan

La forma que tomó la enseñanza de Lacan a medida que pasó el tiempo permite considerar al nudo o al toro, ya que se trata de un mismo objeto, como

el elemento base que Lacan utilizó para resistir a la psicologización del psicoanálisis.

“La desgracia es que el psicólogo, por no fundar su sector más que en la teología, quiere que lo psíquico sea normal, y por ello elabora lo que lo suprimiría. El *Innenwelt* y el *Umwelt* en especial, cuando sería mejor que se ocupara del hombre-vuelta [*homme-valte*] que hace el laberinto de donde el hombre no sale.” (Lacan, 1972: 479)

El "*homme-valte*" traducido el "hombre-vuelta" en lugar de su ubicación entre *Innenwelt* y *Umwelt* es una manifiesta referencia a la estructura del toro. Y el toro, como trata Lacan en este texto, entrega su estructura en el trayecto de doble giro del ocho interior. Este trayecto permite dar cuenta en un solo movimiento de la irreductibilidad del deseo a la demanda. Pero además el ocho interior materializa la repetición del significante como diferente de sí mismo.

Lacan tiene una teoría de la metáfora que difiere significativamente de otras teorías de la metáfora (Lacan, 1961). Esta teoría se basa en una escritura de cuatro términos con la que combate las teorías de la metáfora basadas en la proporción y en la analogía. Rompiendo la simetría Lacan propone una escritura de cuatro términos cuya distribución es de tres contra uno (tres posiciones del significante y un cuarto término "x"). Existe más de una versión de esta escritura en la enseñanza de Lacan.

$$\frac{S}{S'1} \cdot \frac{S'2}{x} \rightarrow S\left(\frac{1}{S''}\right) \qquad \frac{S}{S'} \cdot \frac{S'}{x} \rightarrow S\left(\frac{1}{S}\right)$$

Con esta novedosa propuesta se concluye que la metáfora consiste en la sustitución de un significante por otro en la determinación del significado. La metáfora que tiene un efecto de significación nuevo, presenta el problema de la relación entre los dos términos medios, S'1 y S'2 o \$' y \$'. Estos términos a veces se condensan como en "famillionario" otras veces se asocian como en "falsa ciencia" (Franch, 2009). Pero a veces es el mismo significante que se repite pero diferente. En la metáfora, la sustitución de un significante por otro tiene como consecuencia que la operación entre los dos términos medios S'1 y S'2 o \$' y \$' implique la desaparición de un término. El significante sustituido desaparece bajo la barra en tanto ha pasado al lugar del significado.

"Lacan como dijimos acepta hacer de la metáfora una operación de 4 términos pero propone una formalización diferente que evita la proporción y elude la analogía. Se trata de 4 términos que en una distribución asimétrica nos retrotraen al algoritmo fundante de la lingüística saussureana que Lacan establece en La instancia de la letra o la razón a partir de Freud. La metáfora se produce entre 3 significantes (S) y 1 significado (s). Leemos en Lacan la siguiente formalización,

$$\frac{S}{S'1} \cdot \frac{S'2}{x} \rightarrow S\left(\frac{1}{S''}\right)$$

No hay lugar para leer aquí una relación proporcional sino una operación de sustitución en que un significante (S) ha ocupado el lugar de otro significante (S' 1 - S' 2) determinando así un efecto de significado o de significación. Entonces para el caso de *an ocean of false learning* (un océano de falsa ciencia), Lacan propone la siguiente escritura,

$$\frac{\text{an ocean}}{\text{learning}} \text{ of } \frac{\text{false}}{x} \rightarrow \text{an ocean} \left(\frac{1}{x}\right)$$

Una posibilidad es leer esto del siguiente modo. *An ocean* ha sustituido a *learning* ya que *learning* y *false learning* no son lo mismo. Esta sustitución hizo de *learning* un *false learning*, hay entonces una operación de condensación entre *learning* y *false*. No se trata entonces de *an ocean of learning* sino de *an ocean of false learning*. Es por la falsedad de ese *learning* por lo que *an ocean* puede sustituirlo.

Vamos a seguir este criterio y lo vamos a aplicar a otros ejemplos. Lacan explica la condensación freudiana con la metáfora, aunque es importante no confundirlas en tanto no son lo mismo. Un ejemplo paradigmático de condensación freudiana es el que se presenta en el primer ejemplo de chiste que Freud analiza para dar cuenta de las relaciones del chiste con el inconsciente: el ejemplo del *famillionario*. El chiste está contenido en la siguiente expresión: "Tan cierto como que de Dios proviene todo lo bueno, señor doctor, es que una vez me hallaba yo sentado junto a Salomón Rothschild y que me trató como a un igual suyo, muy «famillionariamente» (*famillionär*)." Freud señala que el pensamiento expresado en el chiste es: "R. me trató muy familiarmente (*familiär*), aunque claro es que sólo en la medida en que esto es posible a un millonario

(*millionär*)". En esta expresión ya no hay chiste aunque muestre conceptualmente lo expresado en él. El chiste emerge cuando una fuerza compresora hace desaparecer la última parte de la expresión "...aunque claro es que sólo en la medida en que esto es posible a un millonario (*millionär*)" pero quedando "millonario" (*millionär*) incorporado, por condensación, a la primer parte de la expresión. Freud también recurre en este punto a una formalización. Escribe:

$$\begin{array}{r} \text{Famili} \quad \quad \text{är} \\ \text{Mili} \quad \text{on} \quad \text{är} \\ \hline \text{Famili} \quad \text{on} \quad \text{är} \end{array}$$

Si aplicamos la formalización lacaniana en este caso obtenemos,

$$\frac{\text{Famillionär}}{\text{Familiär}} \cdot \frac{\text{Millionär}}{x} \rightarrow \text{Famillionär} \left(\frac{1}{x} \right)$$

Familiär reprimido ha dejado su lugar a *Famillionär* debido a la condensación con *Millionär*. Se observa que *Millionär* pasa todo sobre la barra, está plenamente contenido en el neologismo inventado por el chiste. De *Familiär* en cambio sólo queda la marca Fa a partir de la cual es posible reconstruir el proceso y hallar el significativo *Familiär*, reprimido." (Franch, 2009:75)

Esta clave de la metáfora reintroduce el ocho interior del toro como su núcleo específico. Ya que la doble vuelta del ocho interior materializa la repetición significativa. Debe recordarse que por definición en toda repetición hay pérdida. Existe, de este modo, una necesaria relación entre el toro o el nudo y la metáfora. Además es el nudo tórico el que permite una nueva definición de la noción de dimensión.

Una definición lacaniana de la dimensión a partir del nudo tórico.

Es en tanto se piensa el espacio a partir del sólido que se concluye que éste tiene 3 dimensiones. Esta aproximación al espacio es imaginaria en tanto el sólido refleja el cuerpo. El psicoanálisis lacaniano posibilita otro abordaje del espacio y con éste otra definición de la dimensión. Lacan se apoya en la resonancia en francés de la palabra "dimensión" (*dimension*) para hacerla equivocar con "casa del dicho" (*dit maison*). Y distanciándose de la definición matemática de dimensión como corte, como aserramiento del espacio, recurre a una definición nodal de la misma. Es el nudo borromeo el que permite concebir

el punto como punto triple y a la dimensión como la casa del dicho. Para Lacan, el espacio no es intuitivo es matemático y forma parte del inconsciente en tanto como él, está estructurado como un lenguaje. La dimensión es entonces, de ahora en más, el nudo; el toro como casa del dicho. El nudo cuenta como Uno y como se puede hacer un nudo borromeo de n cantidad de redondeles, siempre es posible Uno más. Este Uno más nunca es Otro ya que el Otro se define como el Uno en menos, de dónde la imposibilidad de la relación. El Uno ya no es más el individuo, el yo o el hombre. La unidad se ha desmembrado, sólo queda el sujeto que no es Uno, efecto del significante como Uno. ¿Será que Lacan intentó llevar los conceptos psicoanalíticos al punto en que, si se lo sigue, resultaría de ahora en más imposible psicologizar el psicoanálisis?

Referencias

- Franch, H. (2009) El inconsciente de Lacan y el sentido sexual en la retórica moderna. *Revista Mnémica*, Año 1 Número 1, 71-88. Rosario, UNR editora.
- Lacan, J. (1957) La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud EN *Escritos 1*, Bs As, Siglo XXI, 1985.
- Lacan, J. (1961) La metáfora del sujeto EN *Escritos 2*, Bs As, Siglo XXI, 1985.
- Lacan, J. (1961/62) *Seminario IX La identificación*. Inédito.
- Lacan, J. (1964/65) *Seminario XII Problemas cruciales para el psicoanálisis*. Inédito.
- Lacan, J. (1972/73) *Seminario XX Aún*. Paidós, Buenos Aires, 1981.
- Lacan, J. (1972) El atolondradicho EN *Otros Escritos*, Bs As, Paidós, 2012.
- Milner, J.C. (2002) *El periplo estructural. Figuras*, Bs As, Amorrortu, 2003

RETÓRICA, ARTIFICIO Y ESCRITURA DE CASO

Autores: Stagnitta, Gisela; Gianfelici, Romina; Correa, Andrés; Peñaloza, Facundo y Bianchi, Ricardo
ricardobianchi@gmail.com

Facultad de Psicología, Facultad de Humanidades y Artes – UNR

Resumen

Los teatros clínicos de Freud y Lacan: La Salpêtrière y las histéricas; el asilo y las psicosis. El testimonio de la clínica freudiana: los historiales como *Krankengeschichte* –historia de la enfermedad–. El testimonio de la clínica Lacaniana: la presentación de enfermo y los Seminarios. La heterogeneidad del discurso psicoanalítico y el universitario. Retórica y transferencia como condiciones de posibilidad del discurso psicoanalítico y la transmisión del psicoanálisis.

Encuadre

El teatro clínico de Freud fue el de La Salpêtrière, Charcot y sus histéricas. Lacan habitó el asilo. Frecuentó las voces medianeras, las voces resonantes de las psicosis. El retorno a Freud, propuesto por Lacan, no desestima las consecuencias de la erótica psicótica. Lacan leyó a Freud desde una transferencia negativa.

Nada pasa sin la transferencia. Porque no hay emplazamiento de la transferencia, para Freud las psicosis quedaban fuera de su clínica. De un modo privilegiado, aunque no exclusivo, el testimonio de la clínica freudiana, de sus casos como analista, se transmite bajo la figura de los historiales, *Krankengeschichte*, “historia de la enfermedad”. Lacan ejerció la función del secretario, puso el guante de la transferencia del revés, sosteniendo desde 1953 hasta un año antes de morir, el teatro clínico de las psicosis: la presentación de enfermo. En la rue de Lille 5 hay una placa donde leemos: “Jacques Lacan (1901-1981) practicó aquí el psicoanálisis de 1941 a su muerte”. De todos sus casos, sólo publicó uno: el de Aimée, bajo el formato de su tesis.

Quedan así brevemente confrontadas dos tradiciones en el movimiento psicoanalítico. Una, freudiana que fundamenta la clínica del síntoma y progresa –en parte– para la transmisión y formación de analistas en la vía de los historiales. Otra, lacaniana que no rechaza la posibilidad de una clínica de las psicosis y practica la presentación de enfermo. Nos proponemos aquí analizar

los fundamentos de la confrontación entre ambas figuras modales de la clínica psicoanalítica y las consecuencias que arrojan para la transmisión y formación de analistas.

Entre nosotros Oscar Masotta fijó, entre uno y otro, entre Freud y Lacan, un punto de capitón. Masotta, lector reciénvenido de Lacan en el Río de la Plata, dispuso esa lectura temprana del seminario para traducir a Freud. Pero... su figura no deja de presentarse equívoca para quienes lo determinan como un precursor. Un ensayista pero también un clínico –tenía analizantes– y un político porque fueron sus actos frente a sus doctrinas los que tuvieron consecuencias.

Entre nosotros, en nuestra Universidad, ha predominado hasta ahora la figura de un Masotta ensayista que ha ocultado, diría Heidegger, al otro, diría Borges, al clínico y al político. Entre nosotros, en nuestra Universidad ese Masotta asociado al género del ensayo y ese género –que los mismos ensayistas inventaron e impusieron en la Universidad– son figuras prestigiosas.

¿Cómo se recogen en nuestra Universidad esos dos teatros clínicos? ¿Cómo es en nuestra Universidad la enseñanza: del psicoanálisis y orientada en el psicoanálisis? Nos referimos sólo a quienes como Masotta fundaron para autorizarse y se autorizaron en lo que fundaron.

Junto a Lacan, afirmaremos la heterogeneidad entre el discurso psicoanalítico y el universitario. Freud afirmaba lo mismo y desconfió de la temprana bienvenida en la Universidad de Frankfurt en 1929. No obstante, su lugar en la Universidad es oportuno, y entendemos que también es oportuno – en esta época– defender y fundamentar la insistencia del discurso psicoanalítico en la Universidad, considerando sus consecuencias en una enseñanza cada vez más homogeneizada y donde su presencia resiste todavía en favor de la transmisión de un saber hacer.

Retórica y universidad

La presencia del discurso psicoanalítico en la Universidad aporta consecuencias recíprocas. Consecuencias para la Universidad y también para clínica psicoanalítica, para su transmisión y formación.

Entre el discurso psicoanalítico y la Universidad hay una confrontación. En la tradición de las Escuelas antiguas después de Platón, el discurso psicoanalítico propone una erótica. En la tradición antigua y medieval del *Trivium*,

las tres vías, las tres artes –retórica, dialéctica y gramática– el discurso psicoanalítico se dispone según el antilogismo y sus consecuencias prácticas. Terminamos de recordar con brevedad las condiciones de posibilidad para el teatro clínico, para la clínica psicoanalítica. Esas condiciones de posibilidad figuran un ternario: transferencia, antítesis y acto. De la historia del movimiento psicoanalítico nosotros recogeremos la inseparabilidad de su ejercicio clínico. Desmontar el teatro clínico supone –en todos los casos– una estafa. Eso mostraremos.

Ese ternario clínico también determina la confrontación entre el discurso psicoanalítico y la Universidad. Porque la Universidad –la nuestra, de nuestra época– recibe su fundamento de otra tradición, se dispone en función de otro ternario: funcionario, tesis y doctrina. Nosotros afirmamos la discordia entre el discurso psicoanalítico y la Universidad. Pero también afirmaremos la oportunidad del discurso psicoanalítico como factor de equivocidad en la escena universitaria. La erótica y el *Trivium* marcan las últimas resistencias contra la homogeneización de todos los discursos aspirada por nuestra Universidad. Las últimas resistencias en favor de la heterogeneidad para una transmisión y formación universitarias.

Artificio y escritura de caso

En la antigua lengua griega, *klínoo*, inclinar, acostar, en voz pasiva también puede leerse como caer. De ahí que nombrara las cuatro camas. Tanto en esa antigua lengua griega como en el discurso psicoanalítico, *klínoo*, nombra de modo equívoco, cuatro camas. El lecho, la cama del erotismo. Después, la cama para soñar. Luego, el *triclinium*, la cama para comer; y por eso Hegel (2003) escribió en su *Fenomenología del espíritu*, *Begierde* –apetito– en vez de *Wunsch*, deseo. Y por último, el féretro, la cama para morir. En vez de una trinidad, cuatro camas encaramadas... un diván.

El testimonio de la práctica clínica participa en la transmisión del discurso psicoanalítico, participa en la formación de analistas. El testimonio de la práctica clínica, en la Historia del movimiento psicoanalítico, ha circulado bajo dos figuras que analizaremos aquí: los historiales –*Krankengeschichte* o historia de la enfermedad– y la presentación de enfermo. También hay otras, que oportunamente consideraremos. La historia de la enfermedad, los historiales,

fueron la vía privilegiada por Freud para transmitir su práctica clínica. Las presentaciones de enfermo, constituyeron durante 27 años la otra escena del Seminario de Jacques Lacan. Poco y nada se dice de ese teatro clínico de las psicosis. Disponemos, eso sí, de las transcripciones tipeadas y con tachaduras, quizás desgrabadas, de las presentaciones de enfermo sostenidas por Lacan junto a otros, durante 1975 y 1976. También disponemos de otras referencias no sistematizadas.

Pretendemos mostrar que no es fortuito el reparto en dos modos, bajo dos figuras, del testimonio –siempre indirecto– de la clínica psicoanalítica. La confrontación entre la historia de la enfermedad y la presentación de enfermo marcha inseparablemente asociada a la vigencia de dos teatros clínicos: el teatro clínico de la histeria –recordemos a Freud en París– y el de las psicosis, asociado a la frecuentación de la escena asilar.

Aleman (1995) en la conferencia “Locura, clínica y suplencia” decía

Ustedes saben que para Lacan la cuestión de la psicosis y la cuestión de la locura fue, a diferencia de Freud, su modo de entrada al psicoanálisis, es decir, mientras Freud hace su travesía, genera su descubrimiento a través de su encuentro con la histeria, fundamentalmente con los interrogantes clínicos que surgen de la posición de la histeria, hay una diferencia que es fundamental con respecto a lo que podríamos llamar las distintas discontinuidades que hay entre el texto de Lacan y la enseñanza de Lacan, hay una marca fundamental en Lacan que es que su punto de partida es la psicosis.

¿Cuáles son las consecuencias y el porvenir de estas dos figuras, de estas dos tradiciones recogidas del movimiento psicoanalítico, cuando atraviesan la Universidad? Porque, insistiremos en esto, hay una irreductibilidad del discurso psicoanalítico a la Universidad, desde que la clínica psicoanalítica muestra que el acto excede a toda doctrina. Por lo que la función del discurso psicoanalítico en la Universidad es la de transmitir un saber hacer. Queda marcada así la apertura de la extensión, de la práctica clínica como un vector trascendente que interrumpe la inmanencia del discurso universitario dirigiéndose hacia la ciudad. A la vez, cuando la Universidad haya consumado la homogeneización de todos los discursos que la atraviesan, cuando todo se transforme en doctrina, la

Universidad será el imperio de los funcionarios, y la tesis, el sistema de sus enunciados, será su jerga de la autenticidad.

Artificio y escritura de caso: el teatro clínico de la histeria

Después de discutir colectivamente todo un año alrededor de la lectura bibliográfica de las primeras dos partes de nuestro Proyecto de investigación, presentamos conclusiones parciales de lo que delineamos bajo el nombre de “Teatro clínico de la histeria”. Apoyados en las *Krankengeschichte* –historias de la enfermedad– freudianas de sus casos de histeria publicados (Freud, 1992), en el libro de Georges Didi-Huberman, “La invención de la histeria. Charcot y la iconografía fotográfica de la Salpêtrière” (2007), deteniéndonos en la función de la fotografía en esa invención, para lo que nos referiremos a “La cámara lúcida. Nota sobre la fotografía” (2008) de Roland Barthes y a la “Pequeña historia de la fotografía” (1994) de Walter Benjamin.

Confrontando con las tesis que presenta Erik Porge (2007) en su libro –pobre y desestimable– “Transmitir la clínica. Freud, Lacan, hoy”, y mostraremos lo pertinente de un retorno de la retórica para el encuadre e interpretación de la figura del “teatro clínico”, a través de un libro –que no es una novela– de Luis Gusmán (2011), “La pregunta freudiana”. Aclararemos aún que Luis Gusmán es miembro del staff de la revista *Conjetural*, revista donde publicaba también Ramón Alcalde, entrañable maestro de retórica, traductor –además– de las “Memorias de un enfermo nervioso” (1980), de Daniel Paul Schreber, en la editorial Carlos Lohlé y autor en la mencionada revista de dos ensayos titulados *Schreberianas* (1995).

Referencias

- Alcalde, R. (1995) Schreberiana I: nominación, emasculación, visión. *Conjetural. Revista psicoanalítica*. N°30, p. 23 a 58.
- Aleman, J. (Enero de 1995) Locura, clínica y suplencia. Conferencia pronunciada en el Instituto de Enseñanza Privada (IDEP), Rosario.
- Didi-Huberman, G. (2007) *La invención de la histeria. Charcot y la iconografía fotográfica de la Salpêtrière*. Madrid: Ensayos Arte Cédreda.
- Freud, S. (1992) *Obras completas. Volumen II*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gusmán, L. (2011) *La pregunta freudiana*. Buenos Aires: Paidós.

Hegel, G. (2003) Fenomenología del espíritu. Mexico: Fondo de Cultura Económica.

Schreber, D. (1980) *Memorias de un enfermo nervioso*. Buenos Aires: Editorial Carlos Lohlé.

PSICOANÁLISIS Y LIBERTAD EN LA ÉPOCA ACTUAL

Autor: Perez, Alvaro.

alvaro_364@hotmail.com

Universidad Nacional de Rosario.

Resumen

Este trabajo interroga los modos de subjetividad contemporáneos donde los hombres quedan alienados y determinados de forma absoluta por diferentes discursos que tienen vigencia en nuestra época, impidiendo cualquier fisura o momento de división que interroge lo preestablecido por un Otro que sabe sobre estos. Entiendo que este modo de posicionarse se opone a la lógica de la clínica psicoanalítica, que abordando el inconsciente repatría al sujeto abriendo un margen de libertad al separarlo de un discurso que no lo determina completamente.

Sujeto y psicoanálisis

Siguiendo la enseñanza de Jacques Lacan podemos pensar su concepción del sujeto emergiendo en un punto de sin sentido, en un intersticio donde el saber del Otro se desvanece. Momento de incompletud, donde el sujeto evade quedar atrapado en los significantes del Otro de forma absoluta. De esta forma podemos concebir un punto de libertad y responsabilidad en ese resquicio donde emerge el sujeto.

Siguiendo estos postulados el psicoanalista lee la enunciación del paciente hurgando en el sin sentido. En el momento en que se cierra el inconsciente vuelve a interrogarlo. Interroga ese instante que emergió en una enunciación, que rompe con el saber al que esta alienado el sujeto, y le permite desde esa hiancia abordar su deseo e interrogar el saber a partir de ese punto de verdad.

Freud en determinado momento de su obra hizo un símil de la neurosis obsesiva con la religión, como una creencia arraigada, cargada de rituales que cobraban un valor sintomático y que debían respetarse. El análisis apunta a desmitificar esa creencia, trabaja en relación a esa falta que libera al sujeto de un sentido absoluto que Otro dictamina, de un destino ya escrito. En la estructura neurótica el Otro no nos determina de forma arrolladora, sino que en lo que nos determina hay algo imposible de determinar como determinación.

Época actual: ideología de la ciencia

Estas concepciones del psicoanálisis y su forma de concebir la cura, están en tensión con lo que ocurre en la época actual en relación a lo indeterminado y la libertad.

En el capítulo “Introducción del Gran Otro” del Seminario “*El yo en la teoría de Freud*”, Lacan(2011) plantea que la ideología científica tiene una aspiración de acotar lo real, al encuadrar todo en los cálculos lógicos matemáticos, cifra el universo, buscando que nada escape a su campo de saber. Por eso se puede pensar que la ideología de la ciencia forcluye al sujeto, estudiar al hombre como un planeta, una luna, un objeto del que puede calcularse volumen, masa y peso, vela la posibilidad de emergencia de cualquier punto de indeterminación. La pregunta es si el saber de la ciencia puede predecir o calcular al sujeto.

El científico busca avanzando en el conocimiento aspira a responder a un real que siempre deja un resto. Lacan(2005) en el “*El triunfo de la religión*” plantea cómo un punto de inconsistencia horroriza la ideología científica, y produce la angustia del hombre de ciencia que enseguida va a instruirse para tapar las fisuras con saberes. El problema se encuentra cuando se intenta explicar al hombre siguiendo la creencia que genera la ideología científica, a saber, que es posible cercenar con conocimiento cada incongruencia de sus objetos de estudio.

Caída de relatos. Discurso amo.

Gerard Pommier (2002) en su texto “*Los Cuerpos Angélicos de la Posmodernidad*” sostiene que en la época posmoderna el discurso de la ciencia adquiere preponderancia, al caer los ideales se configura una época en que el hombre perdió la referencia de un futuro posible, cayeron los grandes relatos, que ponían la egida del deseo del hombre en las promesas del porvenir. Debido a esta caída de referencias, el hombre queda inmerso en un universo de inmediatez, ya no hay promesas para después, “*debes gozar aquí y ahora, el discurso capitalista y el científico, los nuevos amos de la época actual dictan como hacerlo.*” (Pommier, 2002, Pág. 39 “Los cuerpos angélicos de la posmodernidad”)

Con la caída de los grandes relatos declinan las pantallas y velos que propiciaban un resguardo respecto de los signos que provienen de discursos que

no acusan resto, el hombre se enfrenta a una lógica binaria, sin posibilidad de error, eres el que eres, no hay relatos que te sustraigan, se pierde el condicional que permitía que el sujeto, a través de las ficciones, se evada de los determinismos, es decir, que pueda soñar con algo distinto de lo que es. Hay caída del ideal del yo y, por lo tanto, retorno al yo ideal, cuerpo sin tiempo, sin deseo, cuerpo eterno, auto referenciado, predeterminado. Los sujetos con la ciencia se suturan en los determinismos que conllevan la objetividad.

La ideología de la ciencia aspira a objetivar al hombre, volverlo un objeto que el saber científico pueda explicar y predecir. El avance de las neurociencias, los estudios químicos de las neuronas, y la genética no dudan en abrir el camino al anhelo científico. Citando a Pommier (2002) *“esta objetivación se corresponde con un deseo profundo del sujeto que sueña con hacerse objeto de un deseo mayor que él, con no ser más que un pequeño engranaje en la maquinaria universal. El deseo lleva en él lo que lo anula, y como el discurso científico realiza lo que se propone, se vuelve hegemónico (...) ya que la ciencia es capaz de objetivar lo real, por que no hacer lo mismo con el sujeto, que de esta manera se liberara de sus tormentos. Este juego de malabares consiste en hacer una inferencia entre lo que esta determinado (la materia) y lo que no podría serlo (el sujeto).”* (Pommier, 2002, Pág. 81 “Los cuerpos angélicos de la posmodernidad”). Así la ciencia sueña con la constitución de un hombre maquina cifrado, determinado por su estructura genética, un engranaje de la maquinaria universal a merced del cálculo matemático.

El saber se acumula y el hombre pasa a estar hecho de lo que ese saber dice de él. Es el resultado de acontecimientos independientes que lo determinan. Si por ejemplo todo está escrito en los genes, sobre el destino del sujeto no puede ejercerse ninguna torsión. Si ya todo esta dicho no hay necesidad de hablar, de producir un acto nuevo, un punto de sorpresa, lo que decimos no cambia en nada un saber que sabe de nosotros. El habla se vuelve vacía en contraposición con la palabra plena a la que apuesta el psicoanálisis. Ya no hay lugar para un acto, si hay un Otro que puede predecirnos.

Malestares de la época

Esta forma de pensar que escotomiza cualquier margen de perdida se ve reflejada en los malestares de la época. En la paradójica relación a la

incertidumbre en la que se vive, el hombre busca respuestas inmediatas y certeras. En este orden de cosas, la tarea de interpretar que deseo oculta un síntoma, y remitirse a la lógica de la asociación libre se ve dificultada. Las personas en su urgencia quedan tomadas por sus síntomas y estigmatizadas por psiquiatras, médicos y psicólogos que por la vía de un diagnóstico, los encasillan en diferentes cuadros que no dejan lugar a preguntas y a la posibilidad de retrabajar el malestar.

El estudio de los órganos, los neurotransmisores y la psicofarmacología se expanden en detrimento de la cura por la palabra, que se ve cada vez más imposibilitada.

No hay necesidad de hacer duelos, a cada sufrimiento se le ofrece un fármaco que lo calma, la medicina encuentra una causa orgánica para cada afecto, se buscan los genes de la homosexualidad y las respuestas fisiológicas del amor. Los mediadores químicos lo explican todo. En esta lógica se confunde muchas veces el efecto con la causa, ya que los científicos no pueden confirmar si lo que dispara una depresión es una baja de la dopamina o si la relación es inversa. Así se olvida del efecto que puede tener un duelo sobre el cuerpo y la estructura subjetiva de una persona, la narración del síntoma que podría subjetivar su causa no es tomada en cuenta.

Se constituye un mundo habitado por cuerpos dóciles que buscan respuestas rápidas y prefieren que otro les diga que hacer. El ideal actual que ordena gozar sin medida y no perder nada, se instituye y se refleja en los medios de comunicación, que lo difunden sin que los sujetos puedan sustraerse. Esto se manifiesta en los slogans que prometen que nada es imposible, que nada debe perderse, que no hay que dejar un cabo suelto, que se debe estar informado de todo, todo el tiempo, sin margen de error. “no salgas de tu casa sin tener todo asegurado”, “No pares!”, “tomate un analgésico y seguí”, “infórmate de todo”, “si hoy no salís perdes”, “que nada te agarre desprevenido”.

Conclusión

En este contexto hay que preguntarse qué lugar tienen el psicoanálisis. Se puede pensar que mientras algo de este saber falle, habrá un resto que funcione como causa, que conduzca a una persona a análisis interrogado por sus síntomas. Hoy, que se postula el “fin de la historia”, y el sujeto enfrenta

discursos y saberes que parecieran escribir su destino, el psicoanálisis se ve interpelado. ¿Será posible hallar algún punto de indeterminación en este saber que erige todo como necesario, sin pasado ni futuro, de una vez para siempre? ¿Cuáles son las facetas que adquirirá la clínica psicoanalítica de acuerdo a los tiempos que corren y a los malestares de la época?

Hay que preguntarse que relación tiene la clínica psicoanalítica con el hombre “posmoderno”. Pommier explica que el psicoanálisis descubre el sujeto posmoderno. *“Naturalmente, no lo fabrica, éste existe sin él, como efecto de la ciencia del que partió. Pero muestra en que condiciones un sujeto “pide nacer”. Un sujeto que pide nacer a tal punto en que se angeliza: cualquier sesión de análisis lo demuestra. El que habla no sabe que va a decir, y menos aun de donde vienen las cadenas de pensamientos (...) eso habla, lo único que hay que hacer es dejarlo ir, borrarse detrás de las asociaciones y del fondo de esta objetivación reglada, minuciosa, matemática surge como sujeto. Habla de lo que lo hace sufrir y querría atribuirle la causa a lo que lo determina: su familia, las vicisitudes de la existencia, los que ama. Y bien, no: la inocencia encuentra su límite en su propia presunción. La confesión se enuncia al mismo tiempo que su negación.”*

En el trabajo analítico el encuentro con la presunta determinación la pone en entredicho. La indeterminación se devela en la misma búsqueda del sujeto que demanda una respuesta, una garantía. La extremada objetivación hace salir al sujeto de su escondite, así Freud en su afán de objetividad en el estudio científico *“de un día para el otro, metió en un cajón todos sus escritos de neurólogo para escuchar hablar de los sueños”*.

Referencias

- Lacan, J. (2005). El triunfo de la religión; precedido de discurso a los católicos. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2012). Seminario 3 *Las psicosis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2011). Seminario 4 *La relación de objeto*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (2011). Seminario 2 *El yo en la teoría de Freud*. Buenos Aires: Paidós.
- Freud, S. (2010A). Obras Completas Volumen 14. *Contribución al movimiento psicoanalítico. Trabajos sobre metapsicología y otras obras*. Buenos Aires: Amorrortu.

Pommier, G. (2002). *Los cuerpos angélicos de la posmodernidad*. Buenos Aires: Nueva visión.

Pommier, G. (2001) *Una lógica de la psicosis*. Barcelona: Paradiso.

Pommier, G. (2002). *Como las neurociencias demuestran al Psicoanálisis*. Buenos Aires: Nueva visión.

LOCURAS INFANTILES

Autora: Di Nardo, Olivia

oliviadinardo@yahoo.com.ar

Facultad de Psicología – UNR

Resumen.

El presente trabajo desarrolla el tema actual “*Locura Infantiles*” desde una perspectiva psicoanalítica con un material clínico que hace situar la problemática y pensar tanto la forma de abordaje y tratamiento como así también su articulación teórica y su forma de investigación. Atendiendo a los límites y los alcances.

Cada vez son más frecuentes las consultas por niños y niñas que muestran su padecimiento por fuera de la vía sintomática, es decir, no representado por un síntoma que los aqueja sino por un trastorno, término que la ciencia actual pone en auge a partir de la clasificación diagnóstica que impulsa, promueve y difunde el manual de psiquiatría DSM, los laboratorios, la medicalización en la infancia, y los nuevos adelantos tecnológicos en aparatología para detectar el último aminoácido o neurotransmisor que diera cuenta del origen de una patología u otra.

Esta situación de la época que golpea en nuestros consultorios, y golpea aún más fuertemente la historia de estructuración subjetiva de un niño, nos pone a pensar, y a elaborar respuestas que estén a la altura de lo que hay que aliviar, acompañar a tramitar, hacerle lugar al sufrimiento y hacer algo con lo que no anda. ¿Cómo hacer con la proliferación de diagnósticos tempranos? que son dispensados con el fin de hacer de los niños y niñas etiquetas y rótulos, marcas que hieren el camino de la estructuración, marcas que son otras que no son las que posibilitan sino más bien son las que discapacitan, y cristalizan a niños en un ser, es muy común escuchar “es TGD”, “es ADHD”, “es ASPERGER”. Creo que poder pensar y debatir estas cuestiones, responden a la invitación de las Jornadas en su subtítulo “Problemáticas actuales en el campo de la Psicología”.

A través de un material literario y cinematográfico voy a poner a trabajar lo clínico y la teoría. Se trata de la novela y su adaptación audiovisual “Tenemos que Hablar de Kevin”.

Eva lleva un hijo en su vientre concebido en un momento de roja locura y destape pulsional que proclama el día de la Tomatina de Buñol, el enchastre que la lluvia lava es el recuerdo de 16 años atrás. Hoy, su primer hijo Kevin, adolescente silencioso cruel, hostil, alejado de los lazos de la vida le dedicará a su madre la tragedia de una matanza y el parricidio. La pregunta es: en respuesta a qué?, qué es lo que realiza nuestro adolescente dejando a la madre como la principal y única testigo del asesinato en masa de sus compañeros de escuela, coronado con el crimen de su hermana y de su padre.

La película cuenta en detalle el hiriente desencuentro entre la madre y el niño.

Ella con la panza frente al espejo y ningún gesto en su rostro, ella en el curso de parto y ni una palabra, ella y su marido el día de nacimiento de Kevin con la mirada perdida entre gritos y llantos. Nada calmaba al bebé, ella no podía calmarlo, ni escucharlo, ni sonreírle, ni hablarle. No hay placer

La infancia de este niño es relatada junto con el aislamiento de la desconexión, su madre no confiaba en la transmisión de la lengua a su hijo y por eso pretende enseñarle hablar; le repite palabras, le insiste con sílabas, lo pone a jugar, le exige jugar y Kevin no responde. No hay placer

_Puedes decir Ma- mi, Kevin; Ma Mi _

_ Puedes decir Ma Mi, Ma Mi _ No. (responde)

_ Decí mami _No.

El padre de Kevin es un hombre que además de marcar poco a la madre de Kevin como mujer, o sea, de ser para ella deseable, trata a su hijo de “amigo”, trata a la madre de “loca”, siendo, por éstas creencias completamente ineficaz como padre; el niño se sirve de esto para alejarse aún más del escaso amor que podría acercarlo a su madre.

Hay solo una ocasión en toda la película, una sola escena, que intenta un acercamiento entre madre e hijo; sucede en momentos del segundo embarazo de la madre, Kevin está enfermo y la madre se preocupa y lo cuida, por única vez se muestra un intercambio de amor y de placer entre la madre y el niño; él

se deja cuidar. Eva le lee un cuento "Robin Hood" rodeándolo con las palabras, los tonos, la historia, el niño la mira y ella sonrío; sucede un intercambio, hay en ese sólo instante un cambio de tonalidad de hostil a tierna. El padre interrumpe y Kevin lo hecha de la escena con una "ándate papá", rivalidad edípica que ensaya un complejo tardío ya que la madre no es para el niño objeto de su amor. Sin efectos al otro día Kevin mejora y todo vuelve a la turbia y pesada normalidad.

Ensayar una lectura psicoanalítica y clínica, pensando los problemas actuales en relación a las patologías severas en la infancia nos exige pensar en los momentos de constitución subjetiva y en algunos conceptos articulables.

Eva tuvo dificultades para poder ser aquello que Winnicott llamó Madre suficientemente buena que soporta la angustia del bebé y que se hace continente de la expulsión de goce que transformando y simbolizando el exceso le devuelve al niño la palabra, la mirada, el sostén y con ello la intrincación pulsional. Al no haber intrincación pulsional gobierna la muerte y pasa al niño el odio por encima de cualquier ambivalencia.

Siguiendo a Freud en sus "Tres ensayos..." sostiene que la madre toma a su hijo como el "sustituto de un objeto sexual de pleno derecho", es decir que mecer a un bebe, acunarlo, limpiarlo, alimentarlo, como también hablarle, mirarlo produce una fuente continua de excitación, así se le transmite la libido, el Eros, la vida junto con el amor que hace de límite a lo pulsional, y lo puede llevar adelante porque, ecuación simbólica mediante, la madre apetece al niño como aquello que restaña la herida de su falta fálica. El niño hace lectura de lo que se le dice y de cómo se le dice, de los tonos, por eso el bebé puede distinguir cuándo su mamá se dirige a él o al padre.

Pero qué puede ocurrir si en el decir materno al dirigirse al niño no hay por parte de la madre, apuesta de sujeto, o si en el decir no hay diferencia cuando le habla al padre o cuando lo hace a su bebé, o bien que sea un decir puramente imperativo, de orden, aplastante sin pinceladas deseantes; es decir que la madre no pueda a través de su discurso donar la falta.

Asomamos al complejo problema que nos enseña Freud y retoma profundizándolo Lacan, La Identificación. Identificación que señala como condición por un lado el lazo afectivo, la incorporación de la ley y el lenguaje lo que articulamos con el padre muerto y devorado a través del cual se introduce

un pedazo de su fuerza; y, por el otro lado, la elección de objeto y su resignación, su renuncia, que señala tanto el momento preedípico como el edípico, ambas identificaciones siendo no homólogas son solidarias, e indican operaciones psíquicas fundantes de la subjetividad, habiéndole que agregar a éstas la identificación proyectiva que hace masa. Incorporación del lenguaje y expulsión (Ausstosung) del objeto de goce, la ley que se inscribe junto a las marcas que produce la introyección de los rasgos producto de los objetos elegidos y abandonados, identificación de lo unificante y de lo unario, unificación que de una imagen hace yo y unarización que de un rasgo hace sujeto, alguno de estos que proyectados afuera con otros, hacen masa.

Reflexionemos ahora con éstos elementos sobre el relato. Nuestro niño ha incorporado el lenguaje, habla; atravesó con problemas la 1º identificación; lo que consistió gravemente en un hilván si hilo de la 2º identificación, dado que el armado del superyó no sólo es el heredero del complejo de Edipo sino que tiene sus raíces en la identificación originaria. Con muchas dificultades logra habitar trágicamente el discurso, por lo que en el segundo despertar sexual, al momento de refredar y usar los títulos lo que encuentra nuestro adolescente en su bolsillo son flechas mortales, encuentra la historia de Robin Hood, lo único que su madre le dona, historia sobre la que desata el pasaje a la masacre que ejecuta con el arma que el padre dió y él guardó. ¿Será el parricidio y la matanza una forma de Hacer lo no hecho en la estructura?, ¿Será una forma de corregir lo ya Hecho?, abrirá el feroz pasaje al acto la posibilidad de establecer y estabilizar las identificaciones?

Algunas de éstas ideas sirven para relanzar la interrogación sobre los avatares de los tiempos instituyentes de la constitución psíquica hoy.

Liliana Donzis denomina *Locuras Infantiles* a “los cuadros en los que aparecen severas desorganizaciones yoicas, en los que la imagen especular está trastocada, y a los que presentan una excitación psicomotriz derivada”, cada uno de estos aspectos nos hacen pensar en fallas identificatorias, en obstáculos y problemas en operaciones estructurantes del psiquismo, niños en que la consistencia imaginaria no tuvo un buen alcance, fragilidad de lo imaginario e insuficiencia simbólica en relación a la incorporación de la ley del lenguaje vehiculizada por el Nombre del Padre.

Cómo trabajar?; Sostener la apuesta, no retroceder, dado que el tiempo de la infancia dá la posibilidad de movimientos psíquicos de alcance y peso según el caso, en algunos será factible el avance en las operaciones estructurantes, su inscripción; en otros tendremos que poner el foco en la estabilización hasta que el tiempo puberal y adolescente juegue su partida.

Poder hablar de las locuras infantiles en nuestro tiempo; cómo las pensamos, y desde dónde las trabajamos es ya una apuesta a la investigación y a no retroceder frente a este “problema actual”.

Referencias

Donzis, L.(2013). Niños y Púberes. La dirección de la cura, pag. 141 Ed: Lugar Editorial.

Freud. S (1993). Tres ensayos para una Teoría sexual. Ed: Amorrortu

Winnicott.D.(2009). Realidad y Juego. Ed: Gedisa.

ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO A POSIBLES ENCUADRES DEL PSICOANÁLISIS EN LA LABOR PÚBLICA.

Autor: Elder, Nicolás

nicolas.elder@hotmail.com

Facultad de Psicología UNR

Resumen

El trabajo que se despliega a continuación pretende situar algunas reflexiones en torno a las condiciones de posibilidad para la práctica del psicoanálisis en territorios de la salud pública.

La consideración elegida refiere a una interrogación situada en relación al llamado "Encuadre".

Resulta necesario examinar las posibilidades con las que contaría el psicoanalista cuando el territorio de su trabajo se despliega en el entramado de la salud pública.

En tanto el psicoanálisis contiene un saber propio respecto del malestar en la cultura a la que pertenece, el presente trabajo tensa la relación entre términos provenientes de la técnica psicoanalítica, permitiéndose aportar algunas referencias para la práctica clínica.

Muchas son las consideraciones que Freud recorre en su texto "La Iniciación del Tratamiento" de 1913 acerca de las posibilidades de inicio de un proyecto psicoterapéutico, y del lugar a ocupar por el psicoanalista frente a diversas demandas.

Es notorio, también, que lo que podría haber sido un itinerario marcado por reglas a las cuales ajustarse, resulta más apropiado ofrecerlas como consejos. Este deslizamiento no es posible pasarlo por alto ya que creo, queda señalado allí, todo un trabajo de diferenciación respecto de las pretensiones científicas de la época.

Advertir la diferencia entre reglas y consejos permite de inmediato colegir la descripción de un método ofrecido para trabajar, incluyendo al sujeto mismo que lo conduce, priorizando en su puesta en acto, el territorio epistemológico elegido para salir de cualquier controversia metodológica

Gran parte de los consejos ofrecidos resultan ser fuertemente sensibles a las culturas psicoanalíticas, entrevistas preliminares, selección de pacientes,

condiciones de posibilidad para acordar en torno a tiempo y dinero, son entre otros, resortes sensibles que habilitarían o no lugar para la Transferencia.

¿Qué fisonomía encarnaría el discurso psicoanalítico tan tributario del cuidado del encuadre como condición para un trabajo con el malestar, cuando el territorio al que es invitado, es el descrito por las políticas públicas de salud?

A la puesta en relación de los términos Psicoanálisis y Estado, elijo recortarlos en torno a una pregunta,

¿Qué puede el psicoanálisis en la labor pública?

Si en algo nos instruye el psicoanálisis es que sus operaciones tendrían alguna chance en tanto existiera posibilidad para la escucha, sin ella nada...

No es lo mismo el vacío sordo de la desimplicancia que la indiferencia surgida del padecimiento o la carencia.

Podríamos decir y hay acumulación de ejemplos en la historia, que no habrá posibilidad de escuchar o hacer escuchar sin que se constituya un mínimo, pero fundamental reconocimiento, esto es, todo el ardid político que se despliega en la invitación Freudiana, “diga lo que se le ocurra”.

“Diga, pues, todo cuanto se le pase por la mente. Compórtese como lo haría, por ejemplo un viajero, sentado en el tren del lado de la ventanilla que describiera para su vecino del pasillo como cambia el paisaje a su vista” (Freud S. 1913. 1661López Ballesteros)

En esa arquitectura habita la peste y a partir de los efectos causados por esa infección, los modos de sanearla, cuarentena, privación,..Una terapéutica puesta al servicio del buen decir.

El ímpetu científico al trazar sus siempre vivas buenas intenciones nos recuerda de modo recurrente que el camino al infierno está plagado de buenas intenciones, claro, como oponerse a las ofertas del para todos, el amor, el bienestar, la salud?

Sabemos quienes trabajamos con el psicoanálisis que esos ideales están ahí para no existir pero que no podríamos vivir sin alguna relación con ellos, quedar capturados en esas tramas nos dejarían perpetuamente conviviendo con la frustración y el déficit, allí todo es poco, mejor dicho, casi nada. Este preámbulo permite situar y direccionar la pregunta inicial, que puede? Es una verdadera tentación dedicarse a hacer un inventario, y de este modo

luego de esa tarea evaluar si puede mucho, poco, mas o menos, si esta viejo y por tanto sería digno de entender su impotencia o si la juventud de su simiente depende de quienes la encarnen.

Si sus posibilidades, las que fueran, tendrían mayores chances compartiendo el mismo territorio o por fuera del ámbito de las políticas publicas de salud.

Si el riesgo del por fuera, muchas veces implica un ejercicio cercano al oficio narrativo, ¿no quedaría el quehacer analítico tomado por la función del cronista?

El problema de las posibilidades pone de manifiesto inmediatamente lo que elijo sea, si se quiere, un punto de partida, será el encuadre, como condición para el trabajo, lo que creo, permite empezar por el principio.

La pregunta por el encuadre refiere a las reglas, las condiciones en las que puede tener vigencia y espacio un proceso de trabajo, por tanto, y a riesgo de sobreabundar en la construcción de preguntas, la inquietud se desliza a interrogar el dispositivo analítico cuando no se trata de una organización diagramada por condiciones “favorables”.

En “Trabajo sobre Técnica Psicoanalítica; Sobre la iniciación del tratamiento (1913) Freud traza una referencia que resulta de utilidad:

Será posible aprender y jugar ajedrez advirtiendo la disposición de las piezas, sus movimientos, el orden de las jugadas y el objetivo final, por el cual se sostiene la legitimidad del juego mismo.

En un ambiente confortable es posible desarrollar la experiencia del juego, más también, y es obvio, que en ámbitos ruidosos y perturbadores también podría ser posible llevar adelante la experiencia lúdica.

Si como dice Jorge Jinkis, *“los problemas tienen los límites de los términos en que estos problemas se plantean”*, me parece importante entonces exponer en términos de límites y problemas el marco donde podrían o no alojarse posibilidades para el psicoanálisis en territorios donde comanda la administración de salud pública.

4 referencias con las cuales pensar el encuadre y sus vicisitudes:

- 1-El estado, en tanto estado de excepción.
- 2- Política del ICC.
- 3- ¿Es posible la emancipación?

1-En “Estado de excepción” Agamben encuentra una operación fundamental, la suspensión de las reglas del juego sobre las que se sostiene la legitimidad del propio estado, es así como en esa suspensión de lo que fueran los pilares de la legitimidad y la legalidad el estado muestra una atribución significativa, esto es, estar por dentro y por fuera de la ley.

Esta atribución sobre la que será posible sostener una modalidad administrativa que suspende la legalidad, será necesario advertirla en tanto es posible reconocer en ese gesto, una operación de borradura, un desdecirse del texto original.

“El estado de excepción tiende cada vez más a presentarse como paradigma de gobierno dominante en la política contemporánea.

La dislocación de medidas provisorias y excepcionales que se vuelven técnicas de gobierno amenazan con transformar radicalmente la estructura y el sentido de la distinción tradicional de las formas de constitución.

El estado de excepción se presenta en un umbral de indeterminación entre democracia y absolutismo (Agamben G: 2005: 26)

Entender que el estado no juega con las reglas del juego sobre las que se enuncia de modo garantista, es encontrar en la excepción un territorio donde las escansiones expresan lo no dicho, y por tanto, permite advertir los mecanismos en donde se producen textos de diverso orden dentro de la tópica del estado.

2- En lo que el Psicoanálisis nos Enseña, Jorge Jinkis propone lo que creo es indispensable registrar, esto es, darle especial entidad al descubrimiento del lcc, allí en esa experiencia es posible situar lo que verdaderamente tendrá efectos políticos, el posicionamiento respecto de un objeto que no puede verse respaldado en su existencia por ninguna certeza.

El suelo sobre el que transita esta lógica política está cimentado en una practica imposible de integrarse sin poner en tensión el por fuera de las coordenadas del discurso, y mucho más el del estado.

El descubrimiento del lcc impone una constante y actual relación particular con el saber, un saber en la discontinuidad, en el tropiezo racional que impone condiciones inexorables de ficción e ilusión.

Por tanto creo indispensable acompañar el énfasis con el que el no saber, el no querer saber, modelan una ética y una estética de lo humano.

Ese no querer saber puede tomar diferentes vertientes, habrá que poder descubrir cómo se presenta esa operación y los mecanismos que emplea.

El no querer saber no es el momento anterior al advenimiento del conocer, es una condición que opera como motor permanente, y resulta necesario ser respetuoso de esto.

Dice Jinkis:

“Freud no era analista por que un analista no descubre el lcc.

El descubrimiento de lcc es una experiencia del analizante, es analista quien se hace cargo de ese descubrimiento” (Jinkis J: 1993: 110).

3- El modo quizás clásico y precario en la descripción de las condiciones sobre las que se juega el dilema emancipatorio, ha tenido de modo remanido un punto de fortaleza constituido en torno a las condiciones exteriores al sujeto mismo, esto es, sobredeterminaciones en las que el sujeto quedaría como objeto de diversas prácticas.

La inermidad o el estado de intemperie en el que se encuentra el sujeto ubicado dentro de la maquinaria burocrática, no es sin su colaboración.

Lo que quiero poner de manifiesto es que la idea de sojuzgamiento externo instala falsamente o por lo menos insuficientemente, los ejes del análisis acerca de los derechos y oportunidades.

Proponiendo entonces el límite respecto a la sobredeterminación externa entendemos que solo parcialmente se consiguen condiciones de alienación o sojuzgamiento, para lograr este cometido, se requiere colaboración y solidaridad del sujeto mismo para tamaña empresa, proyecto que pone de manifiesto el sesgo de ruina que el sujeto mismo realiza sobre su propio estado de soberanía.

Dice Jorge Alemán: *“...El psicoanálisis siempre ha presentado malas noticias para el proyecto de emancipación, tanto en Freud como Lacan, malas noticias apoyadas en referencia a que la soledad del sujeto es irreductible, la otra mala noticia es que la pulsión de muerte no se cura nunca, otra de las malas noticias es que el producto de la revolución es el retorno al mismo lugar.*

Los filósofos han intentado ignorar las malas noticias del psicoanálisis intentando acomodar al psicoanálisis a las exigencias de la emancipación y de este modo tratar que las malas noticias no arruinen el sueño emancipatorio”

Por lo expuesto entonces y siguiendo a Alemán, así como también aquella tradición post- marxista, como la que encarna H. Marcuse en “El Hombre Unidimensional”, se tratará de admitir una condición irreducible que brinda facilidades importantes para la concreción de instancias ligadas al sojuzgamiento. La vigencia de fuerzas que habitan al sujeto, impondrían un análisis de su condición que dejaría al descubierto la ensambladura entre lo exterior e interior como motor irreducible y protagonista/productor de su malestar.

Se tratará entonces de incluir en el análisis estas influencias ya que de este modo resultaría posible resignificar el lugar de la política, ya no como búsqueda de consensos o como practica tendiente al bien común (algo que a todas luces resulta un imposible), sino incluyendo los imposibles descriptos como Malas noticias enunciados anterior mente y de este modo construir un espacio para una política emancipatoria sin desalojar la realidad de fuerzas que tienen existencia.

La presencia del discurso psicoanalítico en el entramado de las políticas en salud tendrá chances en tanto herramienta puesta al servicio de la elucidación de límites sobre los que resulta imposible un más allá.

La posibilidad entonces de propiciar un proyecto emancipado para el sujeto y por tanto de su condición soberana, es incluyendo los propios tabiques y condicionantes a su condición subjetiva, esto que al decir de León Rozitchner sería “*..Revalidar la posición del sujeto por su núcleo de verdad histórica*”.

Por lo anteriormente dicho, entonces, el psicoanálisis encarnaría un discurso que promoviera una analítica de la relación entre emancipación y soberanía, que haría lugar a un modo de pensar la política (y las políticas en salud) introduciendo un límite a la voluntad en relación a la salud, el bienestar, el buen vivir o sucedáneos parecidos.

Si lo que el psicoanálisis nos enseña, entre otras cosas, es un entramado constitutivo para la subjetividad que solo puede ensamblarse en la medida en que operen con eficacia las identificaciones y los resortes de la prohibición y la amenaza, condición fundamental para la estructuración del discurso Amo, ¿no será necesario tomar como punto de partida esa condición alienada para preguntarnos sobre las posibilidades emancipatorias que ofrecería la salud pública?

Como es posible apreciar, la coerción sobre el sujeto no provendría solamente del exterior, él mismo valida y lleva adelante las condiciones para su domesticación, el grado de solidaridad que ofrece su tarea será imprescindible poder registrarlo.

Quedan entonces resonando las preguntas que formula Alemán (Alemán J. 2012: 30)

¿Existe lo colectivo por fuera de su referencia al significante Amo?

¿Cómo sería un colectivo constituido por sujetos que de modo contingente han atravesado el plano de la identificación?

¿Cómo se organiza una pertenencia que está más allá de la identificación y, por lo tanto, de aquello que Freud llamaba la Psicología de las Masas?

La incidencia que el psicoanálisis aporta esta significada en la formulación de las condiciones con las que el sujeto tendrá que tratar, esto es, el estado irreductible en el que se ve capturada su subjetividad.

Creo, para terminar, que pensar la emancipación y la soberanía en ambitos como los de la salud pública o colectiva, impone redefinir el punto de perspectiva, esto es, **contar** con las condiciones de alineación en las que se encuentra el sujeto y sus políticas, y pensar desde allí las posibles alternativas.

Esto entonces, no solo permitiría quedar advertidos de las las chances para un encuadre posible sino también permitiría, por añadidura, encontrar un registro temporal del padecimiento de época.

Será necesario contar con la reversibilidad jabonosa sobre la que se advierten posibles mecanismos del Estado de excepción, así como registrar el desfondamiento de políticas de alojamiento de padecimientos que no adviertan el “no querer saber” como punto de partida inexorable. Sin poder contar con estas dos sobredeterminaciones operando en el entramado público (excepción y no querer saber), cualquier intento terapéutico, individual o en extensión, promovido desde el discurso psicoanalítico, resultará imposible de encuadrar.

Referencias

- Agamben, G. (2005) *Estado de excepción*. Buenos Aires. Adriana Hidalgo Editora.
- Alemán, J. (2012). *Soledad: común. Políticas en Lacan*. Buenos Aires. Capital Intelectual.

- Alemán, J. (2012) Soledad: Común. Políticas en Lacan. Conferencia https://www.youtube.com/watch?v=PaeuK_IISVw.
- Freud, S. (1973). *Sobre la iniciación del tratamiento*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Jinkis, J (1993). *Lo que el Psicoanálisis nos enseña*. Buenos Aires. Lugar Editorial.
- Rozitchner, L. (2013) *Freud y los límites del individualismo burgués*. Mendoza. EDIUNC. Biblioteca Nacional.

NIÑOS PEQUEÑOS APRENDIENDO SOBRE CAMUFLAJE. COMPARACIÓN DE DOS GRUPOS ETARIOS.

Autores: Raynaudo, Gabriela; Peralta Olga
raynaudo@irice-conicet.gov.ar

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE).

Introducción: la lectura dialogada de libros es una práctica común entre adultos y niños; siendo los libros de imágenes los más usados. Las imágenes, permiten acceder a realidades ausentes siendo útiles para la enseñanza de diversos conceptos; entre ellos los referidos al mundo natural. **Objetivo:** comparar el aprendizaje de niños de tres y cuatro años sobre un concepto, específicamente el concepto de camuflaje. **Método:** muestra incidental de 18 niños. Grupo 1: nueve niños de tres años ($M=3:3$ años, rango=3-3:5 años). Grupo 2: nueve niños de cuatro años ($M=4:6$ años, rango=4:3 a 4:8 años). Distribuciones similares de niños y niñas. La tarea constó de dos encuentros. Primero un pretest, seguido por la fase de enseñanza y, por último, un postest. Al cabo de una semana, se realizó un retest. El pretest (dos subpruebas) evaluó conocimiento previo del concepto. Enseñanza: se usó un libro de fotografías. Se explicó por qué el animal depredador podría encontrar o no a las presas y en consecuencia comérselas, haciendo hincapié en el color del animal y del fondo. El postest, en cuatro sub-pruebas, evaluó el impacto de la fase enseñanza. El retest, dos subpruebas, comprobó si el aprendizaje mostrado en el postest se había sostenido. En todas las fases se usaron distintos animales. Se analizó: (1) la frecuencia de respuestas correctas en las fases de test y (2) el desempeño de los niños a partir de la clasificación de los mismos como exitosos o no exitosos en cada fase test. **Resultados:** ambos grupos de edad mostraron aumento de respuestas correctas a lo largo de las fases. Sin embargo, el Grupo 1 en el pretest alcanzó un 11% de elecciones concretas, en el postest un 33,3% y en el retest un 44,4%. El Grupo 2 también alcanzó un 11% de respuestas correctas en el pretest, pero en el postest alcanzó el 80,5% y en el retest un 94,4%. En cuanto al rendimiento individual del Grupo 1, ninguno de los nueve participantes fue exitoso en el pretest, solo uno en el postest (11,1%) y en dos (22%) en el retest. La prueba Q de Cochran confirmó que las diferencias entre los tres momentos

no alcanzaron significatividad ($Q = 3.00$, $p=0.22$). En cuanto a los niños del Grupo 2, ninguno fue exitoso en el pretest, pero tanto en el posttest como en el retest, siete niños lo fueron (77,7%). La prueba Q de *Cochran* mostró diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento de los niños en las distintas fases de la prueba ($Q = 12,25$, $p < .05$). La prueba *Exacta de Fisher* arrojó diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos etéreos, en el desempeño en el posttest ($p < .01$), y también en el retest ($p < .05$). **Conclusión:** gracias al andamiaje brindado por la instrucción de un adulto y el soporte visual provisto por las imágenes los niños pudieron resolver una tarea que requería conceptualizaciones respecto a qué es camuflaje y generalizar dicha conocimiento a especies diversas.

VICISITUDES EN LA CONSTITUCIÓN DE LA AUTORIDAD DESDE LA POSICIÓN DOCENTE EN LOS ESPACIOS ÁULICOS. SU ABORDAJE EN UNA ESCUELA MEDIA PÚBLICA PREUNIVERSITARIA, EN LA CIUDAD DE ROSARIO. PSI322

Autores: Oroquieta, Natalia; Rossi, Gloria Diana y Ferraro Laura
noroquie@hotmail.com

Facultad de Psicología - UNR

Resumen

El proyecto de investigación se propone indagar las vicisitudes en la constitución de la autoridad desde la posición docente en los espacios áulicos; contextualizando el abordaje de la temática en una escuela media, pública y preuniversitaria.

Recuperamos un hilo conductor de un Proyecto de investigación finalizado el año pasado; en el que nos dedicamos a explorar los factores que facilitan u obstaculizan el diálogo intergeneracional entre los adultos docentes y los adolescentes en el marco de la escuela media.

La problematización de las condiciones de posibilidad y los obstáculos que constituyen el lazo social entre adultos y adolescentes en el marco del aula; nos conduce a centrar un núcleo de indagación que ponga el acento en la posición que toma el docente en tanto autoridad y que interroge el lugar que se atribuye a los adolescentes en los procesos de enseñanza-aprendizaje. “Pensar la producción de subjetividad como algo inherente a la práctica docente nos obliga a pensar la transmisión en juego y el propio acto de transmisión” (Korinfeld, 2013:119).

En este sentido, resulta insoslayable contextualizar las coordenadas históricas y políticas que constituyen y fundan el concepto de autoridad. Si pensamos los espacios áulicos como productores de subjetividad, el concepto de autoridad no queda por fuera de dicha producción (Sternbach y Rojas, 1997)

Específicamente ahondaremos en el análisis de las representaciones en torno a la función docente como adulto referente, tomando en cuenta el concepto de las adolescencias en articulación a los procesos áulicos e institucionales que van demarcando la función de autoridad y las normas legales constituyentes.

Aspiramos a una reflexión en torno a la eficacia del operador de la función paterna en la cultura actual y educativa, teniendo en cuenta que es desde la posición desde la cual se asume la función del Otro de donde derivan las consecuencias en la estructuración del sujeto; lo cual interpela a todos aquellos que habrán de encarnar a ese Otro. La función paterna es una referencia ineludible tanto para el campo de la Educación como para el del Psicoanálisis; sin este punto de vista, ambas disciplinas quedarían desprovistas de un articulador que les aporta racionalidad desde la perspectiva del inconsciente y de la cultura. La invitación al debate respecto a la función paterna nos reafirma en la perspectiva de profundizar en los avatares de la constitución de las figuras de autoridad, porque entendemos, es un modo de alejarnos de toda apelación a la persona de un padre fuerte. A su vez nos permite pensar cuál es la función de ese Otro que asume la función paterna, punto crucial en el tratamiento del conflicto entre pulsión y cultura en el campo educativo (Zafiropoulos, 2013).

Este debate exige al mismo tiempo comprender los procesos de la adolescencia y sus vínculos en la actualidad; lo cual nos reenvía a explicitar la concepción de sujeto que sostenemos desde la perspectiva psicoanalítica.

El sujeto no es pasivo ante las 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. El devenir adolescente supone un acomodamiento en donde los significantes que hasta entonces lo nombraban, se mueven; y ese movimiento implica un recorte propio que lo diferencie de aquellos significantes que le venían del Otro. No es un cúmulo de identificaciones estáticas, sino que es un producto-productor de su propia subjetividad, en contacto con el contexto y con los otros, pares y adultos. El sujeto empieza a construir su historia; y es ahí donde es interpelado por su deseo, por su futuro. Este movimiento implica un acompañamiento de los adultos, que deben poder soportar este trascender de las generaciones más jóvenes; movimiento de sustitución generacional que moviliza la estructura vincular y configura una crítica de lo heredado y transmitido. Se plantea a modo de desafío pero también con angustia para conseguir un nuevo arreglo identificador (Aulagnier, 1977).

El acontecer adolescente, supone una etapa de desprendimientos. El sujeto, en este devenir, 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 (Rodulfo, 2004).

Dos procesos signan ésta etapa de redefinición y resignificación, esto es, 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 solo los enfrenta con la verdad de que los adultos no son Grandes, es decir, con la caída de estas figuras hasta entonces tan virtuosas (Rodulfo, 1986).

En esta misma línea, decimos que la instancia adulta es destituida y confrontada y que el sujeto debe buscar por fuera de la familia, los elementos que van a dar forma a su mundo en conformación. Estructuralmente es necesaria la construcción de un lugar simbólico de exterioridad respecto del Otro.

En este contexto de exogamia, lo fundamental es que desde 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 los adultos con la no perennidad del tiempo, los implica en su enfrentamiento interno 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 (Bleichmar, 2005).

En continuidad con estos desarrollos, sostenemos que en el contexto actual de ejercicio de la función docente es ineludible revisar el solapamiento de la dupla poder-autoridad. Pensar nuevamente los problemas vinculados a los pares obediencia-desobediencia, sumisión-insumisión. Lo que está en cuestión no es la posible sublevación contra algún tipo de distorsión de las figuras de autoridad o sus versiones llamadas autoritarias. Lo que está en juego es la idea misma de autoridad y del ejercicio del poder (Antelo, 2008). Hacemos nuestras las palabras y las preguntas del autor: “¿qué tipo de poder es ese que no se adosa a ninguna

forma clásica de autoridad?, ¿qué forma de dominio es esa que no permite localizar ni el sitio del que emana ni el agente que la vehiculiza?" (Antelo, 2008:6).

Es nuestro interés reflexionar acerca de los interrogantes planteados en relación a las problemáticas que surgen de los encuentros entre los adultos y adolescentes en el marco escolar.

La escuela es una instancia social que permite la subjetivación de los niños/as/adolescentes; el mandato social con el que fue creada es la transmisión cultural que una sociedad se propone perpetuar en las nuevas generaciones. Los nuevos lenguajes, las nuevas maneras de comunicarse y establecer comunidad entre los jóvenes, la diversa información circulante y la doble posibilidad de producir y recibir información, conjugada con la vertiginosidad de la misma, plantean nuevos desafíos en los espacios áulicos y en los modos de intercambio entre los docentes y los alumnos. (Levy, 2012)

La discusión respecto de la función de la autoridad en la actualidad, no puede quedar al margen del proceso de cambio de paradigma en el modo de concebir la infancia y la adolescencia. El desafío de la época 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 (Korinfeld, 2011). Las determinaciones sociales y políticas se entraman de modo indisoluble con las prácticas cotidianas en las instituciones, complejidad que nos anima en la búsqueda de elementos que nos permitan comprender el modo en que éstas prácticas discursivas son sostenidas singularmente por los actores institucionales, particularmente los adultos en función docente. Nuestra investigación se enmarca en una institución escolar de carácter centenaria, y su historia nos confronta con las transformaciones de las figuras de autoridad, crisis que obliga a repensar su fundamento.

Objetivos Específicos

Los objetivos específicos que orientan nuestra investigación apuntan, por un lado, a indagar los factores que inciden facilitando u obstaculizando la constitución de la autoridad docente en los espacios áulicos y por el otro, a

relevar las representaciones en torno a la constitución de la autoridad en los docentes de la escuela media.

Metodología

Para llevar adelante los objetivos propuestos, adoptamos una perspectiva explicativa bajo un paradigma interpretativo.

La estrategia metodológica incluye la construcción de un modelo de entrevista de carácter abierto y la administración de la misma a un docente de cada Departamento (Matemática, Cs. Humanas, Idiomas, Taller, etc). Las entrevistas contemplan los siguientes ejes temáticos: recursos didácticos-pedagógicos en el proceso enseñanza-aprendizaje, 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. Este conjunto de ejes temáticos será planteado inicialmente como organizador de 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.

Dada la característica y complejidad del problema, la adopción metodológica no pretende realizar generalizaciones o buscar leyes universales, sino que apuesta a la construcción de un conocimiento fundado que propicie el debate acerca de la función docente. Por ello, se aspira a construir un conocimiento significativo, teniendo en cuenta el proceso histórico, social y cultural.

Referencias

- ANTELO, E. (2008). *Autoridad y transmisión*. Clase 6. Diplomatura en Gestión Educativa. FLACSO. Argentina.
- AULAGNIER, P. (1977) *La violencia de la interpretación. Del pictograma al anunciado*. Buenos Aires. Amorrortu.
- BLEICHMAR, S. (2005) *La subjetividad en riesgo*. Buenos Aires. Editorial Tapia.
- KORINFELD, D. (2011) *Narrativa zombi, inevitabilidad y derechos de los jóvenes. Transmisión intergeneracional y prácticas institucionales*.
- Disponible en: http://www.puntoseguido.com/boletin_items_detalle.asp?item_id=:190 (Consultado 10/09/12)

- KORINFELD, D. (2013) *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Buenos Aires. Paidós.
- LEVY, D. (2012) *La fascinación tecnológica*.
Disponibile en: http://www.puntoseguido.com/boletin_items_detalle.asp?itemjd=191 (Consultado 15/09/12)
- RODULFO, M y RODULFO, R. (1986) *Clínica psicoanalíticas en niños adolescentes. Una introducción*. Buenos Aires. Editorial Lugar.
- RODULFO, R. (2004) *El psicoanálisis de nuevo. Elementos para la deconstrucción del psicoanálisis tradicional*. Buenos Aires. Editorial Eudeba.
- STERNBACH, S. y ROJAS M. C. (1997) *Entre dos siglos. Una lectura psicoanalítica de la posmodernidad*.
- ZAFIROPOULOS, M. (2013). *Acerca de la autoridad. Una reflexión sobre el término en las prácticas socio educativas. Un abordaje a partir de la idea de la función paterna*. Clase 4. Diplomatura en Psicoanálisis y prácticas socioeducativas. FLACSO. Argentina.

LITERATURA PARA NIÑOS Y ESCUELA: CONSTRUYENDO PRÁCTICAS SUBJETIVANTES.

Autores: Bloj, Ana; Crisalle, María; Maschio, Ana; Musumano, Analía; Ronchese, Cristina; Castaño, Mónica y Borzone, Georgina
cristinaronchese@yahoo.com.ar

Cátedra Intervenciones en Niñez y Adolescencia. Facultad de Psicología - UNR

Resumen

En el presente trabajo se analiza una experiencia de Seminario de Formación Docente, realizada en el marco de una investigación llevada a cabo por integrantes de la ex Cátedra Psicología Educativa II, actualmente denominada Intervenciones en niñez y adolescencia, de la Facultad de Psicología, de la Universidad Nacional de Rosario. Desde ella, se indagan los modos en los que la literatura para niños puede resultar un recurso subjetivante en el ámbito escolar, específicamente, en Nivel Inicial y Primario. La apuesta de tal experiencia consistió en interrogarnos, junto con los integrantes de diversas comunidades escolares, acerca de las nuevas modalidades de producción de subjetividad en la escuela actual y los posibles modos en los que el trabajo áulico con literatura para niños puede adquirir funciones subjetivantes. Apuntamos a acompañar a las docentes en una práctica capaz de crear subjetividad y modos de existencia particulares. Como marco teórico-referencial situamos: el psicoanálisis, la psicología sociocultural y la psicología genética. Las experiencias realizadas y las argumentaciones articuladas desde los conceptos trabajados nos permiten afirmar que, si bien el discurso del mercado imperante en nuestros días impacta directamente en la conformación de las *subjetividades de intemperie* actuales, la escuela puede proponer otras condiciones de producción de subjetividad que incluyan modelos alternativos como soportes identificatorios. El docente con su práctica contribuye a la constitución del sujeto como representante de la cultura. La literatura para niños deviene un recurso vital y subjetivante, en tanto permite la transmisión habilitante del legado cultural de las sociedades.

Introducción

El análisis presentado en este trabajo se enmarca en una de las actividades que forman parte de la investigación titulada "Literatura para niños y dimensión estética. Transmisión y efectos subjetivantes en la escuela actual". La misma se

inscribe como continuidad de proyectos de investigación anteriores, en los cuales nos propusimos indagar por qué y cómo la literatura para niños deviene una dimensión crucial favorecedora del proceso de subjetivación. En un primer momento trabajamos en espacios educativos no formales (ludotecas, parroquias, organizaciones no gubernamentales). Esta tarea puede considerarse complementaria de la actual propuesta de trabajo que se enfoca en la educación formal.

Nos propusimos indagar lo que acontece en el ámbito escolar, específicamente, en los niveles Inicial y Primario. Para ello, decidimos organizar diversos seminarios y talleres de formación docente. El objetivo fue generar nuevos conocimientos a partir de las reflexiones sobre las prácticas que tienen lugar en el campo de la educación y que intentan dar respuesta a las demandas actuales.

Las líneas teóricas referenciales son: el psicoanálisis, la psicología genética y la psicología sociocultural. Desde ellas, fundamentamos la importancia de pensar, leer y escribir en tiempos actuales, en tanto implican construcciones psíquicas imprescindibles para constituirse como sujetos miembros de la sociedad y el sistema, capaces también de producir transformaciones en esa misma sociedad. Importancia de la que han dado cuenta autores varios (Schlemenson, 1999; Bettelheim, 2003; Vygotsky, 1979; Ferreiro, 2001).

Tradicionalmente la escuela ha funcionado como el espacio privilegiado para la transmisión de los bienes culturales, siendo al mismo tiempo una de las instituciones fundamentales para la producción de subjetividad. Nos interpela la pregunta por la vigencia de ciertos mandatos sociales que la ubicaron en ese lugar de privilegio, y su relación con los nuevos modos de producción de subjetividad que aparecen en la actualidad. Constituye un desafío indagar cómo se posibilita la puesta en juego de la literatura para niños en estos nuevos escenarios educativos y su incidencia en las *subjetividades de intemperie* (Duschatzky y Corea, 2002), que emergen con el estallido de la maquinaria disciplinaria. Pensamos a la literatura como una herramienta simbólica e imaginaria plausible de ser utilizada por los docentes en su tarea cotidiana.

La complejidad de la realidad actual marcada fuertemente por la ruptura de los lazos sociales, el individualismo extremo, el predominio de la imagen y la fragilización de la subjetividad, instala ciertos interrogantes: “¿Cómo volver a tejer lentamente los hilos invisibles de las redes que nos unen? ¿Cómo recuperar la identidad? ¿Cómo transmitir a niños y niñas el legado de múltiples historias?” (Bloj, Maschio y Musumano, 2009; 25)

A pesar de los cambios sociales descritos, la escuela continúa focalizada en enseñar los contenidos básicos, depositándolos en un sujeto pasivo, y en transferir sus discursos específicos mediante rituales estereotipados que dejan por fuera el deseo del niño y anulan el de los docentes. Situación que produce una sensible pérdida del sentido de educar y la emergencia de un malestar generalizado.

Las experiencias realizadas y las argumentaciones articuladas desde los conceptos trabajados nos permiten afirmar que, si bien el discurso del mercado imperante en nuestros días impacta directamente en la conformación de las *subjetividades de intemperie* actuales, la escuela puede proponer otros modelos como soportes identificatorios. El docente con su práctica contribuye a la constitución del sujeto como representante de la cultura. La literatura para niños deviene un recurso vital y subjetivante, en tanto permite la transmisión habilitante del legado cultural de las sociedades.

La realización de diversos seminarios y talleres de formación docente resultó ser la continuación más pertinente de los proyectos de investigación previos. Posibilitó el aporte de herramientas transformadoras y materiales específicos, permitiendo desnaturalizar miradas cristalizadas que parecieran dejarnos (a docentes y a profesionales psi) sin alternativas de intervenciones posibles, en soledad y en un lugar de queja.

Itinerario de una de las experiencias transitadas.

Palabras al viento, historias compartidas.

Centraremos nuestro análisis en una de las experiencias realizadas en el marco de nuestras investigaciones: el primer Seminario-Taller de formación docente. Actividad que desarrollamos junto a los docentes de diferentes comunidades escolares, para interrogarnos acerca de los nuevos modos de

producción de subjetividad en la actualidad y de las posibilidades que ofrece la literatura para niños como recurso subjetivante en la escuela.

La escuela constituye un universo reglado que habilita zonas permitidas y zonas prohibidas, que instala reglamentos, ritos y costumbres. Nos propusimos acompañar a los docentes en una práctica capaz de producir subjetividad vinculada a modos de existencia particulares.

En este sentido, la transmisión a los participantes de los conocimientos obtenidos en las investigaciones realizadas con anterioridad, produjo una revisión y enriquecimiento de los mismos en el debate y puesta en práctica de las experiencias.

El Seminario-Taller devino un proceso colectivo de producción de conocimientos. Detendremos nuestra mirada en algunos momentos del mismo, recortando algunas escenas que cobran relevancia.

Gianni Rodari (2006) en su libro “Gramática de la fantasía” menciona las cartas de Propp y escribe que toda historia (fábula) tiene una estructura en la cual encontramos funciones estables. Estas últimas no determinan el relato, pero sí condicionan y posibilitan la historia. Como coordinadoras del Seminario-Taller retomamos estas propuestas para posibilitar invenciones colectivas de historias.

Allí, en la posibilidad de jugar con el lenguaje, es factible apropiarse de un mundo de palabras sostenidas por diversas voces, habilitando una construcción colectiva.

El signo (palabra e imagen, significado y significante) es un punto de partida para construir otras nociones, otros relatos y otros sentidos que no están determinados en ellos, sino que a través del juego, se constituyen en disparadores. Superando el límite que supone una determinada cantidad de imágenes y representaciones ligadas a las convenciones.

Durante el segundo tiempo del taller, construimos un dispositivo para trabajar con las docentes la invención de cuentos. Propp identifica más de veinte funciones que pueden estar presentes en los relatos. Rodari (2006) considera que se conserva el orden de aquellas funciones, aunque no todas estén presentes en cada historia. La elección, diseño y construcción de las cartas y actividades que utilizamos en este encuentro fueron pensadas a partir de las conceptualizaciones que proponen estos autores. En la dinámica que

propusimos prevaleció un carácter lúdico, no estableciéndose de antemano ningún orden en la serie de imágenes que se les presentaron.

Se comprobó que si bien todos los grupos tuvieron juegos idénticos de cartas, las historias y sus secuencias fueron diferentes. Allí reside la potencia creadora del relato. La creación original del mismo, a través de la singularidad de un recorrido, se abre a infinitas posibilidades de recreación. Ese punto de partida, constituido por la mirada de cada sujeto, que es en sí misma portadora de experiencias anteriores, se multiplica y enriquece en el espacio-tiempo compartido.

Otra de las características fundantes para pensar el carácter convocante de la lengua es la referencia a un pasado que se puede nombrar, pensar, escribir. Desde ese lugar, al decir de Ranciè (2008), todos los hombres tenemos nuestra experiencia de la lengua. Una lengua materna, que no se enseña, sino que se aprehende a partir de la experiencia en un mundo de signos compartidos.

Se observó también que en todos los grupos esta actividad generó situaciones de humor. Desde la perspectiva freudiana, el humor se presenta en el sujeto como posibilidad de aparición de las dimensiones más reprimidas. Tanto el humor, como los recursos literarios, facilitan la emergencia de estos aspectos reprimidos por la vía del desplazamiento de las representaciones inconscientes.

Hubo risas compartidas y emergieron cuestiones actuales en las historias que se elaboraron: secuestros express, cirugías, la belleza, la libertad que vive la mujer en la actualidad con respecto a la pareja y la sexualidad, el dinero y el poder.

Las imágenes son construcciones de pensamiento. Aquí se convoca a una narrativa visual, es decir, la imagen es disparadora de sentidos que son enunciados y registrados por escrito. A las imágenes hay que poder leerlas y hablarlas. Esto significa recuperar un bagaje de conocimientos, supuestos previos, a través de la lengua, para decir aquello que se piensa sobre algo.

Existe una asociación directa entre representación e imagen. En este sentido, la representación se encuentra asociada al régimen de la mirada, de la visión. Las imágenes son tomadas por la representación para la conformación de las identidades sociales en función de las diferencias. Así, la imagen no

constituiría una “cara” de la representación, sino que se sitúa como parte de la cadena diferencial de significantes que constituye la representación. Desde esta concepción, la dimensión de la imagen se encuentra involucrada en la representación en tanto dependiente de un régimen escópico regulado por dispositivos de poder (Tadeu da Silva, 1998).

Rancière (2003) supone que hay imágenes pensativas, pero esas imágenes (refiriéndose a la fotografía) no tienen esa cualidad intrínseca. La imagen no se piensa, es pensada por un sujeto. Esto admite un corrimiento. Se trata de la diferencia entre ver y mirar. La mirada implica una posición subjetiva, no el acto biológico del ser humano de ver. Mirar implica ir más allá de lo visto, mirar implica anudar otros registros, otros atravesamientos.

La princesa puede ser princesa acá y en cualquier lugar del mundo, pero ¿qué implica esa imagen de princesa, además de ser un ícono? Allí se puede registrar qué nociones sociales en un determinado momento subyacen a la hora de pensar y decir una imagen.

La versión de una madrastra que aspira a la eterna juventud, la idea de una princesa aburrida que fantasea un helicóptero que la rescate entre otras, dejan entrever nuevas versiones en tanto ficciones de un momento histórico particular.

Es en la misma construcción del relato donde encontramos los atravesamientos socio-económicos, históricos y políticos. El relato no puede ser entendido de esta manera como un plus de sentido, sino que en su misma construcción da sentido. Al decir de Bettelheim (2003): se trata de la lucha por el significado.

Puesta en práctica. Multiplicación de la propuesta.

El Seminario-Taller convocó a las docentes a partir de la posibilidad de trabajar con la literatura para niños. Algunos llegaron pensando que se trataría de un espacio de trabajo acerca de la animación a la lectura en los niños y niñas. Con el transcurrir de los encuentros fueron entendiendo por qué sostenemos que la literatura produce efectos subjetivantes. Pudieron revisar sus prácticas pensando qué de los dispositivos que implementaron resultaba favorecedor de procesos de subjetivación y entrenaron su mirada para leer dichos efectos en los modos de participación de cada niño y niña.

Un cuento puede transformarse en un juego, cuando nos atrevemos a desafiar los límites entre el arte y la ciencia, entre la realidad y la ficción. Habilidad que, hay que reconocerlo, es más propia de los niños que de los adultos, y que muchas veces la escuela contribuye a abandonar tempranamente en pos del objetivo del aprendizaje sistemático, validado científica y socialmente. Es como si la imaginación y la fantasía se ligaran a cierta inmadurez que las instituciones educativas promueven que deben ser “superadas”. En ese sistema educativo racionalmente organizado la posibilidad de experimentar sensaciones, de descubrir, de sorprenderse con lo cotidiano, queda circunscripto a los primeros años, al jardín de infantes. El ingreso a la escolaridad primaria marca una diferencia que suele ser vivida como una brecha difícil de procesar.

Víctor Sklovskij, citado por Rodari, expresa: “El procedimiento del arte es el procedimiento del extrañamiento del objeto (...) Para hacer de un objeto un hecho artístico es necesario extraerlo de la categoría de los hechos de la vida (...) agitar el objeto (...) extraer el objeto de la serie de las asociaciones habituales” (Rodari, 2006; 171).

La experiencia que contaron algunas participantes del Seminario Taller, representantes de un centro comunitario de zona noroeste grafica este pasaje de la vivencia cotidiana a la experiencia cultural. Relataron que al proponerles a los chicos espiar por el agujerito de una caja que contenía diferentes elementos con variadas texturas y formas, de donde extrajeron posteriormente títeres “que habitaban la caja”, se visibilizó esta transformación del cotidiano en algo fantástico, y el efecto potenciador de la imaginación y el asombro. Vivenciar, mirar, oler, vibrar, asustarse, reírse, producen estados donde la narración no sólo se vuelve posible sino necesaria. Se posibilita el pasaje del “caos habitual” a “habitar un cosmos”, aún cuando a simple vista pueda parecer lo contrario.

La diferencia resulta subjetivante en tanto lo que se logra es mucho más que condiciones de escucha y atención para la narración de relatos, se activa un dinamismo que conduce a la producción, los niños se transforman en creadores artísticos que expresan su vivencia con el cuerpo, con el gráfico. En definitiva, con la palabra.

Otro grupo de docentes explicó que en la escuela retomaron un trabajo iniciado a principios del año por la conmemoración, el 24 de marzo, del Día

Nacional de la Memoria por la Verdad y la Justicia. Los chicos de 7° grado produjeron escritos breves a partir de la lectura de poemas que remiten a la muerte, a cadáveres. Algunos de estos niños, que asisten a esta escuela desde pequeños, atraviesan situaciones de vulnerabilidad social. Esto no es un dato menor. La reflexión que insistía como una pregunta sin respuesta era: *“Hay desaparecidos/ Están muertos o vivos?”*.

Para este trabajo, no sólo se convocó a los chicos sino también a madres y padres. La tarea realizada en el grupo de grandes y chicos, produjo diferentes manifestaciones de la cercanía de la vida y la muerte, el amor y el odio, la belleza y lo siniestro. Cada uno de los asistentes al taller armó su “escena dramática” y pudo a partir de reconocerse como actor/protagonista de esa escena expresar lo que sentía.

Como explica Kesselman:

“La escena dramática (ya sea en el campo de la investigación, la docencia o la psicoterapia) la utilizamos para sentir y compartir emociones emanadas de ella, para actuar juegos destinados a movilizarnos y para ‘corporeizar’ nuestras palabras y nuestros pensamientos.

Sentimos, actuamos, pensamos y hablamos ‘en escenas’. Es un modo de trabajar y hasta de vivir y comunicarse.

Las escenas, como las piedras de un caleidoscopio, pueden adquirir en cada giro de sus espacios (campo de lo real y campo de lo imaginario) distintas geometrías, distintas apariencias” (Pavlosky y Kesselman, 2007: 60).

¿Por qué decimos, junto a Kesselman y Pavlosky, que lo siniestro y lo estético convergen? Porque la única operación que permite transformar lo siniestro en otra cosa, menos paralizante, es el movimiento que lo convierte en un producto estético. Ya que: “(...) lo siniestro es aquello que nos posee sin que nos demos demasiada cuenta, y que a su vez se vuelve patético en la medida en que somos capaces de darnos cuenta, de hacer consciente dicha posesión” (2007; 63).

Lo siniestro es el presagio de que nunca podremos cambiar. Lo que en contrapartida, constituye una clara apelación al yo, a su capacidad de activar

mecanismos de defensa, como la sublimación, que pone a su servicio el proceso creador y la vivencia estética.

Ahora bien, así como no existen dos escenas dramáticas idénticas, ni equilibrio entre los aspectos temidos y los deseados, no existe univocidad respecto del criterio estético ni el artístico. Lo que importa es el movimiento.

Carolina y Silvina, participantes del seminario, afirman que lo importante para trabajar con los niños es: “*Recuperar no el contenido del cuento, sino lo que surge **con** el cuento*” (Silvina L. *Comunicación personal. 8 de noviembre de 2011*). Y eso que surge se expande como una piedra en el estanque, al decir de Rodari (2006), porque no sólo afecta a los niños, niñas y jóvenes con los que circunstancialmente podamos trabajar, sino al grupo todo, incluyendo a los adultos (maestros, padres, profesionales). Quienes se enriquecen en el hacer con otros y se fortalecen en la valoración de la propia práctica como materialidad de análisis y en la asunción de un protagonismo irrenunciable a la hora de pensar en educar.

Cuando los niños juegan a ser otra cosa, otro ser, primera simbolización metafórica del yo, usan el tiempo imperfecto del que Rodari afirma: “Aquel imperfecto, hijo legítimo del ‘érase una vez’ que da principio a las fábulas, se convierte en un presente especial” (2006; 179). Al respecto, Flesler (2011) señala que el “era” como tiempo verbal correspondiente al pretérito imperfecto, remite a lo no realizado, es un tiempo verbal incumplido que impide cristalizar el ser del sujeto en una identidad permanente. Por lo cual, quedando a salvo la identidad, se abren vías para las identificaciones. El juego de personajes implica jugar a perder las identidades.

Cuando iniciamos nuestro trabajo en el año 2007, nos preguntábamos qué había antes del cuento, qué habilitaba a su aparición, y de qué modo hacer surgir esa dimensión allí donde la propuesta de encontrarnos con un relato era rechazado por niños y niñas. Cómo tornar esta dimensión un dispositivo de trabajo. Encontramos que el armado de escenarios que ambientaran los relatos y promovieran la imaginación resultó ser un recurso eficaz y ampliamente utilizado.

Podemos afirmar que esos escenarios preparados por los adultos como introductorios a la narración, lograron producir una transformación radical por la

que el “espacio escenográfico” se convierte en escenario en la medida en que cada uno de los participantes asume un protagonismo y habita la historia tiñéndola de matices singulares, inaugurando una trayectoria que instala allí, en ese acontecimiento primario, algo del valor de una experiencia de vida. Adquiere pleno derecho, entonces, la afirmación: la literatura produce efectos subjetivantes. En este sentido, podemos decir que la función subjetivante abarca dos dimensiones: el amparo y la transmisión del discurso del Otro social.

Nuevas miradas. Caminos por recorrer.

En el último encuentro se compartió colectivamente la puesta en práctica de los diversos dispositivos construidos durante el Seminario-Taller. Los diferentes relatos que narraron las docentes dejaron en relieve que el trabajo con cuentos se constituye con los rasgos de una escena lúdica, a través de un vínculo de confianza con un adulto y un grupo de pares. Adulto que puede sostener una ilusión co-creada; instalando un espacio y tiempo abiertos para el juego. Red de sostén que permite que aquellas palabras pronunciadas puedan crear sentidos propios y compartidos.

En esta tarea, el adulto será el soporte para el alivio de tensiones y angustias de los conflictos infantiles (o aquellos generados por condiciones objetivas de existencia) a través de la utilización de este trozo de producción de la cultura. En el final feliz procurado para otros niños luego de atravesar situaciones de enorme conflicto y riesgo, el niño podrá encontrar una salida a sus conflictivas actuales (Bettelheim, 2003), mediante esa activa contemplación de la historia en la cual se sentirá sumergido por un tiempo breve e intenso. El cuento, habilita al niño a decirse a sí mismo: “si otros como yo pudieron atravesar situaciones de miedo, yo también podré”.

Pero además, el cuento como objeto cultural, enlaza generaciones permitiendo apropiarse de herramientas que otros antes ya probaron. En las diversas experiencias pudimos registrar que a partir de la puesta en práctica de los diversos dispositivos se fueron construyendo momentos compartidos en los cuales se otorgaron a niños y niñas “...posibilidades, alternativas, elecciones, un lugar para que el deseo como tal emerja y encuentre una vía de canalización, un marco de contención y libertad” (Bloj, Maschio y Musumano, 2009; 25).

Resulta pertinente repensar la experiencia en tanto abono de otros recorridos posibles. El atravesamiento por esta propuesta permitió resignificar las prácticas docentes y aventurarse a otros desafíos. La práctica docente instala una dimensión subjetivante. Los adultos (como mediadores) operan en tanto “espejos” que devuelven a niños y niñas una mirada constitutiva.

A partir de los dispositivos construidos por las docentes en las escuelas se abrió un intersticio, se posibilitó una acción que habilitó la reconstrucción de los lazos sociales, generó un espacio de encuentro consigo mismo y con otros, abriendo nuevas zonas de visibilidad, en tanto aventuras por tierras que aún no fueron nombradas y por caminos que faltan recorrer. La literatura para niños en las escuelas, resignificada desde otro lugar, permitió que todas las voces de los niños y niñas sean escuchadas, para que todos formen parte de este gran tapiz con el cual vamos tejiendo un sueño colectivo. De esto se trata: de “hilar” una trama que nos permita “formar parte”.

El telar continuó su tejido. Partiendo del recurso frondoso y convocante de la literatura, nuevas redes se entretejieron, las experiencias se multiplicaron, otras tramas se enlazaron. La experiencia compartida permitió otras lecturas posibles, abriendo un crisol de miradas para pensar la dimensión subjetivante de las prácticas docentes.

Referencias

- Bettelheim, B. (2003). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona: Crítica.
- Bloj, A; Maschio, A. y Musumano, A. (comp.) (2009). *El revés del reino: Experiencia de investigación. La literatura infantil como recurso subjetivante*. Rosario: Laborde Libros Editor.
- Duschatzky, S. (2010). *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002) *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Ferreiro, E. (2001). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Flesler, A. (2011). *El niño en análisis y el lugar de los padres* (1ª ed. 3ª reimp.). Buenos Aires: Paidós.

- Menin, O. (comp.) (1997). *Problemas de Aprendizaje ¿Qué prevención es posible?* Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Maschio, A. (2009). "Intervenciones en el campo de la educación: una cuestión política, económica y social". En Bloj, A. (comp.) *Intervenciones en Psicología Educativa*. Rosario: Laborde Editor.
- Pavlovsky, E. y Kesselman, H. (2007). *Espacios y creatividad*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- Rancièrè, J. (2008). *La lengua materna. Enseñanza universal*. Buenos Aires: Cactus.
- Rancièrè, J. (2003). *El maestro Ignorante*. Barcelona: Laertes.
- Rodari, G. (2006). *Gramática de la Fantasía. El arte de inventar historias*. Barcelona: Del bronco.
- Schlemenson, S. (1999). *Leer y escribir en contextos sociales complejos*. Buenos Aires: Paidós.
- Tadeu da Silva, T. (1998) "La poética y la política del currículo como representación". En *Cuadernos de Pedagogía*. Rosario: Centro de Estudios en Pedagogía Crítica, Editorial Laborde.
- Vygotsky, L. (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.

HISTORIAS DE SEXO, AMOR Y OTRAS DISPUTAS....O DE CÓMO LA EDUCACIÓN SEXUAL SE TRANSFORMÓ EN EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL

Autora: Gangli, Cecilia Inés
ceciliagangli@hotmail.com

Profesorado de Psicología -Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Rosario.

Introducción

La educación sexual en la Argentina atravesó múltiples debates hasta llegar a conformar lo que hoy conocemos como Educación Sexual Integral (ESI). Controversias entre el poder político y el poder eclesiástico constituyen el sinuoso derrotero que finalizó con la aprobación de la Ley 26.150 conjuntamente con el Programa de Educación Sexual Integral, el 4 de Octubre de 2006. La inserción de la educación sexual dentro del sistema educativo, da cuenta de las actuaciones de las instituciones políticas y religiosas en derechos de los ciudadanos.

En Argentina desde la época colonial, la Iglesia católica ha sido una de las principales fuentes de legitimación del poder político y desde siempre ha intentado controlar múltiples aspectos de la vida social. Históricamente, el catolicismo ha manifestado su poder en el espacio político y social.

La pulseada entre sectores religiosos y político-estatales determinó el agregado de “integral” al nombre de educación sexual. Este constituyó un escenario de disputa donde unos y otros trataban de apropiarse del concepto. Desde sectores católicos, la enseñanza de la sexualidad debía ser una “educación para el amor”, tratándose entonces de un abordaje integral, en lugar de los “reduccionismos de otras posturas que la limitan a la genitalidad y al placer”. (Aguer, 2009) Para la perspectiva de género y derechos humanos, la noción de integralidad estaba dada por comprender la sexualidad dentro de un proceso socio-cultural e histórico que superara los reduccionismos biológicos, psicológicos, jurídicos y religiosos.

Desarrollo

Desde las últimas décadas del siglo pasado vienen ocurriendo cambios en la estructura familiar: familias ensambladas, monoparentales, padres separados, padres del mismo sexo, además del reconocimiento y aceptación de nuevas

identidades sexuales. La aparición de nuevos espacios de información e intercambio como el chat, las redes virtuales y la descentración del hogar como el lugar apropiado para el tratamiento de temas como el de la sexualidad, impulsaron que el estado y la iglesia hayan tomado cada vez más participación en el abordaje de asuntos que en otros tiempos pertenecían a la esfera de lo íntimo de las personas. También la aparición del SIDA y otras enfermedades de transmisión sexual, embarazos en adolescentes, inicio más temprano de las relaciones sexuales, incremento de la violencia sexual, y del aborto, hicieron que estas problemáticas requirieran una discusión dentro del espacio público. (Bleichmar, 2005)

En lo que respecta a la educación sexual en Argentina, a lo largo del siglo XX, los múltiples actores, ya sea representantes estatales como de distintas religiones, lucharon por imponer su impronta. Se discutía *quién* debía fijar los contenidos, *cuáles* principios filosóficos servirían de referencia conceptual y a *qué* edad iniciar el proceso educativo. El surgimiento de la categoría “género” de la mano de los movimientos políticos feministas dieron lugar a un nuevo discurso, que junto a la pluralidad de identidades sexuales también participaron de la contienda.

Con respecto a los estudios de género, las distintas producciones han hecho una lectura crítica de la pedagogía escolar y del lugar que el cuerpo sexuado tiene dentro de la escuela. En contraposición a la interpretación cristiana que piensa al cuerpo del hombre y la mujer y al encuentro entre ellos un como un hecho biológico y natural. Judith Butler, en “El género en disputa. Feminismo y la subversión de la identidad” publicado en 1990, cuestiona los primeros desarrollos en torno al género que planteaban al sexo como algo natural mientras el género era pensado como una construcción social. Butler dice que el “sexo” entendido como la base material o natural del género, como un concepto cultural, es el efecto de una concepción que se da dentro de un sistema social ya marcado por la normativa del género; es un malentendido pensar que el género es una elección, o una construcción que uno se pone como se pone la ropa a la mañana, que hay un ‘uno’ que va al guardarropa del género y tras reflexionar decide cuál va a ser hoy. (Bersani, 1998)

En relación a la educación sexual, las primeras experiencias surgieron alrededor de 1960, ligadas a la prevención sanitaria y frente al creciente aumento de enfermedades venéreas. La aparición de otros discursos como el amor libre, la igualdad de los sexos y las parejas fuera del matrimonio imponían su lógica a la Iglesia Católica y a su pretensión de regular la vida sexual y la planificación familiar de las familias argentinas.

En 1962 la psicoanalista Eva Giberti elaboró materiales para diarios, audiovisuales, radio y TV dirigidos a padres, maestras y pediatras. Dicho proyecto contaba con el aval de la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires. La iniciativa se extendió por varias provincias pero la pérdida de interés en la temática sexual hacia 1973 hizo que no continuara. La propuesta de Giberti rompía con las representaciones dominantes acerca de la sexualidad ya que replanteaba la perspectiva del determinismo natural del ser varón y del ser mujer. (Felitti, 2009)

En Estados Unidos y Europa, las cuestiones referidas a la sexualidad comenzaban a formar parte de la currícula educativa

“En 1971, la UNESCO realizó un encuentro con especialistas de América Latina a los fines de impulsar la incorporación de la temática en los establecimientos educativos. Por aquel entonces, los antecedentes en la región se circunscribían a Costa Rica, Chile y Guatemala. Pero en todos los casos, los contenidos formativos respondían al ideario de la doctrina católica”. (Esquivel, 2013: 38)

En Argentina, los sucesivos golpes militares fueron acompañados por el protagonismo de la Iglesia católica. Hasta el retorno de la democracia en 1983, existían casos aislados de educación sexual impartidos por psicólogos, docentes de Ciencias naturales y Biología que no obedecían a ningún programa oficial, sino que eran producto de decisiones individuales de directivos y docentes.

Desde 1984 en Buenos Aires comienza a hablarse de educación sexual, la enseñanza giraba en torno a la prevención de enfermedades de transmisión sexual, y al cuerpo como aparato reproductor.

Con la reforma de la Constitución en 1994, se incorporan nuevos derechos: el derecho a la salud reproductiva y sexual, que se desprende de la Declaración de los derechos humanos y los derechos del niño, como corolario de la

Convención de los derechos del niño. En consecuencia, la educación sexual, los temas de abuso y maltrato de menores, cada vez más, se constituían en temas a tratar en el ámbito público y estatal.

Las distintas provincias argentinas sancionaban leyes y normativas que reglamentaban la política estatal y la educación sexual en las escuelas. La temática era abordada fundamentalmente desde un enfoque bio-médico que consideraba al cuerpo como aparato reproductor y la preocupación central era prevenir las enfermedades; y en algunas provincias, se abordaba desde una perspectiva moralizante, teniendo en cuenta valores y comportamientos esperables, con una clara influencia religiosa. Se contemplaba la distribución gratuita de anticonceptivos a la población y la instrucción sexual en colegios primarios y secundarios con el fin de disminuir las enfermedades de transmisión sexual. La educación sexual formaba parte de asignaturas como Educación para la Salud y Formación Cívica y Ciudadana. (Chaher, 2011)

Frente a este panorama, la Iglesia católica organizó en el año 2000 un taller sobre sexualidad y adolescencia con docentes de todo el país. Las voces de los religiosos no podían faltar en el debate.

En el año 2002 se sanciona la Ley Nacional de Salud Reproductiva y Procreación Responsable, a partir de la cual se garantiza el acceso a la información y a la educación sexual, y que va a constituir un antecedente sobre el cual se van a asentar las normativas posteriores sobre educación sexual.

En el año 2004, en Buenos Aires los alumnos del Polimodal comienzan a recibir clases de educación sexual y prevención de adicciones. La educación católica representada por la voz del arzobispo de La Plata Héctor Aguer, empieza a plantear cuestionamientos a la política estatal. Su posición hablaba de una educación para el amor, “la construcción de la familia y el matrimonio en contraposición a una educación sexual basada en la genitalidad”. (Aguer, 2009). Las afirmaciones de Aguer sintonizaban con las voces de la Iglesia Católica Argentina. En noviembre de 2003, los obispos cuestionaron la recientemente aprobada ley de educación sexual criticándola, según afirmaban, porque no tenía en cuenta una educación en valores morales y religiosos. El Episcopado además, bloqueó en el año 2002, la sanción en Buenos Aires de una ley que contemplaba la unión de parejas del mismo sexo. La jerarquía eclesiástica logró

frenar la sanción de la ley sobre educación sexual, como así también su implementación. Aunque consideraban que se trataba de una problemática central, lo que cuestionaban era que no se ajustaba a los preceptos de la doctrina católica.

Esta lógica del poder estatal de prestar oídos a la voz de los clérigos, es lo que determinó las idas y venidas acerca de la implementación de la educación sexual en los establecimientos educativos a nivel nacional y provincial.

En la ciudad de Buenos Aires, durante el año 2004, se presentaron distintos proyectos de investigación: algunos incluían temas de avanzada como las distintas orientaciones sexuales, la masturbación y el erotismo mientras otras propuestas reafirmaban los valores del amor y la familia como base de toda relación entre un hombre y una mujer.

Los referentes educativos del catolicismo, tanto clérigos como legisladores, impugnaban sucesivamente los proyectos que tenían como fundamentos la perspectiva de género, porque esta negaba el orden biológico “natural” heterosexual e incluía prácticas sexuales que no tenían como fin la reproducción, como la masturbación, la homosexualidad, etc. La posición era similar a la que se generó durante la discusión sobre el divorcio en 1987. Paralelamente se difundían investigaciones científicas en los medios de comunicación y opiniones de la ciudadanía, que en su mayoría expresaba su acuerdo con la enseñanza de sexualidad. Sucesivos proyectos alternativos presentados en el Congreso de la Nación fueron rechazados durante los años 2004 y 2006: unos que entendían la sexualidad según los designios de la naturaleza, y al encuentro entre un hombre y una mujer como base de la familia y sus valores religiosos, y otros que incluían otras concepciones, como la homosexualidad, la masturbación, las familias homoparentales, etc. A nivel nacional, el camino era tan sinuoso como en Buenos Aires. Las discusiones entre el poder estatal y los representantes clericales frenaban la implementación de la Ley.

Con las ideas desarrolladas hasta aquí, lo que se desprende es una “naturalización” en la dirigencia política del lugar protagónico otorgado a la institución religiosa en lo que respecta a la definición de políticas estatales. Además, la difusión y ampliación por los medios de comunicación de las

opiniones religiosas, evidencian el rol fundamental de la Iglesia en las ideas de la población.

En el año 2006, el ministro de educación Alberto Sileoni, con una estrategia política diferente, acordó con todos los sectores. Incorporó algunas reivindicaciones de la Iglesia católica y demás credos religiosos. La normativa proponía que cada escuela debía incorporar los contenidos fijados por el Estado en función de sus proyectos educativos institucionales, organizando talleres de formación y reflexión para padres, y donde se respetaran las convicciones y creencias de cada comunidad educativa. Además, que la sexualidad sería abordada desde una perspectiva *integral*, incluyendo la dimensión espiritual. El Estado no perdía potestad en la determinación de los contenidos, pero los colegios confesionales estaban habilitados para transmitir sus principios axiológicos en la materia. (Sileoni, 2009)

Finalmente, luego de encendidos debates, el 4 de Octubre de 2006 se sancionó la Ley 26.150 y se creó el Programa de Educación Sexual Integral. El 12 de Octubre ocurrió lo mismo en Buenos Aires. El acuerdo entre sectores religiosos, sociales, grupos feministas, y de la diversidad sexual, hicieron posible la aprobación de la Ley. Se estableció una modalidad transversal para la educación sexual en todos los colegios desde preescolar al último año del secundario y en las carreras de formación docente, se remarcó el acceso a la información científica, la prevención de enfermedades de transmisión sexual, la igualdad entre varones y mujeres y el respeto a la diversidad sexual. La ley tenía en cuenta aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos como dimensiones constitutivas de la educación sexual.

Acerca de los contenidos a enseñar

Una vez sancionada la ley, la elaboración de los lineamientos curriculares básicos para la incorporación de contenidos de educación sexual en las escuelas corrió la misma suerte que el proceso de discusión en torno a la ley. El equipo encargado de la elaboración de la propuesta de contenidos mínimos estaba conformado por especialistas de trayectoria académica como Graciela Morgade (Directora de la carrera de Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA), Eva Giberti, representantes de las Iglesias evangélicas y católicas. Dentro

de la bibliografía estatal, se proponía la formación de docentes y la reflexión sobre sus saberes previos, estereotipos y prejuicios.

La sexualidad ha estado presente siempre en las escuelas. Durante décadas fue reducida a aspectos anatómicos y fisiológicos. En Biología y Ciencias Naturales se estudiaba la reproducción de la vida y las partes del cuerpo humano. En los '80, en nuestro país y en América Latina, surgieron problemáticas sanitarias que reclamaban atención urgente por medio de políticas públicas. La irrupción del VIH-SIDA y otras enfermedades de transmisión sexual, hicieron que en las escuelas, el abordaje pasara de la biologización hacia la medicalización. El enfoque médico está presente en las escuelas aún en la actualidad. Este considera que la información brindada por especialistas médicos va a modificar los comportamientos. Con un acento positivista, se apela a la “necesidad de informar” con conocimientos científicos. De este abordaje bio-médico se desprende la tan conocida serie “alcoholismo”, “drogadicción”, “embarazo”, “suicidio”, etc.

Otra tradición presente en las escuelas es el modelo moralizante, que comparte con los anteriores, la idea de que la sexualidad se expresa en la genitalidad. Se da principalmente en escuelas de gestión privada, en materias como Formación Ética o Educación Moral y Cívica de la escuela media. Dentro de este abordaje, “Educación para el amor” es la propuesta que hace la Conferencia Episcopal Argentina en el año 2007 ante la sanción de la ley de Educación Sexual Integral. (Conferencia Episcopal Argentina, 2007). Un enfoque más reciente en el tiempo es el modelo “normativo” o “judicial”. Pone énfasis en temas jurídicos y en diferentes formas de abuso que padecen niños y jóvenes, como maltrato y violación. (Torres, 2010)

Frente a estas tradiciones presentes en las escuelas, aparece la perspectiva de género como una propuesta superadora. Los movimientos juveniles y de mujeres y el desarrollo de teorías feministas proponen la categoría de “género”, con el planteo de una libertad sexual y la aceptación de relaciones sexuales y embarazos por fuera del matrimonio. Según Morgade, con el concepto de género se nombraba a una relación de poder. Los primeros desarrollos de teorías críticas en las ciencias sociales establecen una clara distinción entre “género” como construcción social y “sexo” para la dimensión

biológica que distingue a la “mujer” del “varón” para la reproducción de la especie. (Morgade, 2011). La pedagogía crítica plantea que en el currículum escolar se reproducen estereotipos, normas de vestimenta, comportamientos aceptables para varones y mujeres, y una identidad heterosexual “normal”. El enfoque de género y de derechos humanos es el que definió los contenidos seleccionados por los especialistas para la Educación Sexual Integral.

La puesta en marcha del Programa de Educación Sexual Integral ha tenido una serie de obstáculos, como la falta de formación de los docentes, que en algunos casos desconocen la falta de aprobación de la Ley como los lineamientos curriculares. En otros, recurren a sus experiencias y conocimientos previos, anteponiendo su percepción subjetiva a los contenidos mínimos comunes establecidos por el Ministerio. (Lineamientos curriculares para la ESI, 2010). En general, la inserción de la educación sexual en las escuelas depende de las iniciativas de directivos y docentes, y de su voluntad para reconocer que la educación sexual es un derecho pero también una responsabilidad de cada sujeto.

Consideraciones Finales

Si bien la perspectiva de género y los derechos humanos con que se abordan los contenidos de la Educación Sexual Integral constituyen una alternativa superadora a las tradiciones existentes en las escuelas, se deja de lado algunos aspectos como la singularidad y el deseo de cada sujeto. El enfoque de género denuncia la desigualdad que instauran las relaciones de poder en la construcción social de la sexualidad y los prejuicios sociales existentes para que las mujeres sean “femeninas” y los varones “masculinos”; y los derechos humanos constituyen un discurso universal que busca incluir a “todos” y “todas”. Era necesario que se avanzara en este sentido en la educación sexual y que se visibilizaran los estereotipos de heterosexualidad “normal” que desde siempre han estado presente en las aulas. Pero hay algo que siempre será imposible de decir y de saber con respecto al sexo de cada sujeto. Y “Eso” quedará siempre por fuera de cualquier discurso pedagógico y de la posibilidad de educarlo.

Referencias

- Aguer, Héctor. (Octubre de 2009). "Debates para el diálogo: La educación sexual en las escuelas". *Revista Criterio*. N° 2353
- Bersani, Leo. (1998). *Homos*. Buenos Aires: Manantial
- Bleichmar, Silvia (2005, abril). *Subjetividad en riesgo: herramientas para el rescate*. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
- Chaher, Sandra (2011, 6 de Septiembre). "Historia de la educación sexual integral". *Artemisa Noticias*. Buenos Aires, Argentina
- Conferencia Episcopal Argentina (2007), *Educación para el amor*. Buenos Aires: Oficina del Libro, CEA.
- Esquivel, Juan Cruz. (2013). Cuestión de educación (sexual). Pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática. Buenos Aires: CLACSO
- Felitti, Karina (2009) "La educación sexual en la agenda católica: debates, contenidos y experiencias en la historia argentina reciente", *I Jornadas de Religión y Sociedad en la Argentina contemporánea y países del Cono Sur*, Religar Sur, Buenos Aires.
- Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación. (2010, 16 de Marzo) *Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral*. Buenos Aires, Argentina.
- Morgade, Graciela. (2011). *Toda educación es sexual: Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía ediciones
- Sileoni, Alberto. (Octubre de 2009). "Debates para el diálogo: La educación sexual en las escuelas". *Revista Criterio*. N° 2353
- Torres, Germán. (2010). "Cuerpos y sexualidades en la primera versión de la Educación Sexual Integral" *En Archivos de Ciencias de la Educación*, 4(4), (pp.1-14). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata.

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN SOBRE PROCESOS SOCIOCOGNITIVOS DEL APRENDIZAJE EN IRICE-CONICET-UNR

Autores: Arjol, Lucía; Curcio, Juan Manuel; Morguen, Nicolás; Castellaro, Mariano y Peralta, Nadia
castellaro@irice-conicet.gov.ar

Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET-UNR).

Resumen

Se presentan diferentes trabajos de investigación realizados en el área de Procesos Sociocognitivos del Aprendizaje de Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET-UNR). El eje principal de estas líneas de investigación es el estudio de los procesos sociocognitivos implicados en la resolución de problemas y el aprendizaje de conocimientos escolares y universitarios.

Aplicación de la teoría del conflicto sociocognitivo al ámbito del aprendizaje académico. Tuvo dos momentos metodológicos: uno experimental, donde se analizó el efecto del conflicto en el aprendizaje de conocimientos, y otro naturalista, donde se observaron clases para detectar situaciones de conflicto y se realizaron encuentros de formación con docentes universitarios. Los resultados mostraron que hay mayores progresos en los aprendizajes cuando se presentan situaciones de conflicto sociocognitivo y más aún cuando las mismas se incentivan.

La influencia del tipo de tarea y tamaño del grupo en la elaboración de consensos sociocognitivos. Los resultados indicaron que las tareas que concentran los mayores niveles de argumentación son Causa Social y Toma de Decisión. Este tipo de argumentación está basada en datos por lo cual se vislumbra una posible relación entre el dispositivo de la tarea y la argumentación.

El proceso de argumentación dialógica y sus efectos cognitivos individuales en tres tareas paradigmáticas. Se destaca la importancia de la argumentación como un proceso psicológico que sustenta y provoca aprendizajes, en tanto revaloriza el fundamento de racionalidad que las personas realizan para definir una toma de posición, fomentando la evaluación de la validez de las ideas de otros y apelando a la coordinación de las acciones y reflexiones de los sujetos involucrados.

Psicología social evolutiva de la colaboración cognitiva entre pares. Estudio evolutivo (comparación de edades) y contextual (comparación de contextos socioeconómicos) de la interacción colaborativa infantil entre pares, en diferentes tareas. Se analizaron aspectos socio-comportamentales y verbales de la interacción. Las principales variaciones en la modalidad social de ejecución de la tarea se dieron entre los 4 y 8 años, en ambos niveles socioeconómicos y ambas tareas. En relación a verbalización, las diferencias más notorias según edad se observaron entre 4 y 8 años, mientras que las diferencias más marcadas según nivel socioeconómico se registraron en los 8 y 12 años en la tarea de mayor exigencia lógica.

La simetría-asimetría cognitiva en la resolución colaborativa de problemas. Se indagó la influencia del grado de igualdad entre las competencias específicas de los compañeros sobre dos variables: características de la interacción y sus consecuencias cognitivas individuales. Participaron niños de entre 10 y 12 años.

Factores psicosociales de la colaboración socio-cognitiva entre pares: hacia un enfoque situado de la cognición colectiva. Se analiza la influencia de variables psicosociales sobre la interacción colaborativa entre pares. Esto supone: una perspectiva situada del sujeto y del propio proceso interactivo (análisis de procesos de influencia social); un encuadre evolutivo en niños en el período de acceso al pensamiento abstracto y a coordinaciones sociales efectivas (11-13 años); la consideración de tareas relacionadas con el aprendizaje de conocimientos escolares.

ORIENTACION VOCACIONAL. LA TRANSMISION INTERGENERACIONAL EN LAS NUEVAS CONFIGURACIONES CULTURALES. DEL PACTO MOSAICO AL CONTRATO INTERGENERACIONAL.

Autores: Rossi, Gloria y Wheeler, Cristina.

gdrossi@unr.edu.ar

Facultad de Psicología. Consejo de Investigaciones. Universidad Nacional de Rosario.

Resumen

En el presente trabajo se presentan los avances del nuevo proyecto de investigación en curso, en el cual hemos puesto el énfasis en la elucidación de los efectos del pasaje del pacto mosaico al contrato, en los lazos intergeneracional, en el marco de las nuevas configuraciones culturales y su incidencia en los proyectos identificadorios y las estrategias de los adolescentes en relación a sus elecciones académicas.

Objetivos Generales.

- Abordar en el orden de determinación directa e indirecta de la elección académica, los efectos del pasaje del pacto al contrato intergeneracional y su incidencia en los proyectos identificadorios y las estrategias de los adolescentes en relación a sus elecciones académicas.
- Analizar en el orden de determinación directa e indirecta de la elección académica, los procesos de transmisión intergeneracional en las nuevas configuraciones culturales y su incidencia en los adolescentes.
- Indagar en el orden de determinación histórico - singular de la elección académica, el modo en cómo se tramitan en el plano de la producción de subjetividad en los adolescentes, la escucha de los ideales y mandatos de los discursos adultos en tanto que referentes, de las proyecciones y anticipaciones subjetivas en la construcción de un proyecto identificadorio.

Objetivos Específicos.

- Aportar a la construcción del corpus de saberes que conforme la fundamentación epistemológica y teórica de un Paradigma Crítico.

Metodología.

Adoptamos desde el paradigma interpretativo, el abordaje de nuestro objeto de investigación con una estrategia metodológica cualitativa – cuantitativa, y profundizaremos el abordaje de las tensiones generadas por las

transiciones del mundo de la escuela media a la elección de un proyecto laboral - académico, vinculado con el conjunto de las relaciones sociales que integran el llamado capital social, las que inciden de una manera crucial en las oportunidades de inserción en el mercado laboral

Antecedentes

El presente Proyecto de Investigación continúa en la misma línea de investigación de los Proyectos de Investigación ya finalizados y aprobados, los cuales se encuentran radicados en la Facultad de Psicología de la UNR.

A continuación explicitamos los objetivos del presente proyecto:

Objetivos Generales:

- Abordar en el orden de determinación directa e indirecta de la elección académica, los efectos del pasaje del pacto mosaico al contrato intergeneracional y su incidencia en los proyectos identificatorios y las estrategias de los adolescentes en relación a sus elecciones académicas.

- Analizar en el orden de determinación directa e indirecta de la elección académica, los procesos de transmisión intergeneracional en las nuevas configuraciones culturales y su incidencia en los adolescentes.

- Indagar en el orden de determinación histórico - singular de la elección académica, el modo en cómo se tramitan en el plano de la producción de subjetividad en los adolescentes, la escucha de los ideales y mandatos de los discursos adultos como referentes de las proyecciones y anticipaciones subjetivas en la construcción de un proyecto identificatorio.

- Caracterizar los puntos de tensión generados en las modalidades subjetivas, por los nuevos modos de configuración cultural en relación a la apuesta anticipatoria de las elecciones académicas.

Objetivos Específicos:

- Aportar a la construcción del corpus de saberes que conforme la fundamentación epistemológica y teórica de un Paradigma Crítico en Orientación Vocacional, que enriquezca las intervenciones desde las Prácticas Profesionales del Psicólogo.

- Transferir la producción teórica de las investigaciones a la Docencia de grado y posgrado de Educación Superior Universitaria que contribuya a la

formación profesional de los futuros graduados, en el Area de la Orientación Vocacional.

Presentación

En la presente investigación, continuamos en la misma línea de investigación, de los proyectos ya finalizados. Con respecto a los objetivos generales y específicos, nos hemos formulado los siguientes interrogantes que organizaran nuestra investigación, a saber:

¿De qué manera los adolescentes actuales, tramitan el malestar entre lo pulsional y el malestar en la cultura?

¿Cómo incide en la producción de subjetividad adolescente, los nuevos ideales y contenidos del superyó?

¿De qué manera son escuchados los discursos de los adultos, frente a las exigencias de las nuevas configuraciones culturales?

¿Cómo resuelven los adolescentes, el pasaje de la escena familiar, a la fratria y la escena exogámica?

¿Cuáles son los referentes actuales, en los que se basan para producir su proyecto identificadorio?

¿Sigue siendo vigente el concepto de proyecto identificadorio o es necesario interrogarse sobre su declinación?

Si los adolescentes son interpelados desde el puro presente, ¿existiría una devaluación de la noción de proyecto a futuro?

¿Existiría una sustitución del pacto intergeneracional mosaico (caracterizado por la asimetría y el uso del poder en el adulto), por el contrato intergeneracional, en el cual existirían vínculos intergeneracionales democráticos, en el plano de lo político y simétrico en el campo de lo simbólico?

Si existe un investimiento provisorio de la autoridad en las relaciones intergeneracionales, ¿cuáles serían las referencias identitarias que conformarían el entramado del proyecto?

¿Habría determinados rasgos de los adultos, que sería aquellos con los que los adolescentes se identificarían secundariamente?

¿Cuál es la valoración de los adolescentes, respecto del esfuerzo y trabajo de las generaciones que los precedieron?

La lógica de la inmediatez e instantaneidad, ¿anularía la dimensión imaginaria y simbólica de las anticipaciones proyectivas en los adolescentes?

¿Cuáles serían los ideales, los modelos identificatorios y las prohibiciones que les proponen los discursos de los adultos?

Los padres posicionados como “fraternal”, ¿dificultan la producción de la salida exogámica en los adolescentes y por ende la producción de sus proyecciones a futuro?

¿Cuáles son las nuevas modalidades de constitución subjetiva (jóvenes de vidas grises, organizaciones fronterizas, etc.) de los adolescentes?

¿Cuál sería la manera más adecuada para intervenir en las Prácticas Profesionales de Orientación Vocacional, en estas nuevas configuraciones culturales?

Apuntamos a la elucidación en el orden de determinación directa e indirecta de la elección académica, en lo referido a los efectos del pasaje del pacto mosaico al contrato intergeneracional y su incidencia en los proyectos identificatorios y las estrategias de los adolescentes en relación a sus elecciones académicas.

Abordamos en el orden de determinación directa e indirecta de la elección académica, los puntos de tensión generados en las modalidades subjetivas, en el orden de determinación histórico - singular de la elección académica, el modo en cómo se tramitan en el plano de la producción de subjetividad en los adolescentes, la escucha de los ideales y mandatos de los discursos adultos como referentes de las proyecciones y anticipaciones subjetivas en la construcción de un proyecto identificatorio.

En todo proceso de elección académica, se juega en el sujeto, la puesta en acto, por vía de los procesos identificatorios singulares, 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 paternas, de elección, los cuales se inscriben en el proceso de transmisión e inscripción filiante en la cadena generacional.

En todo proceso de tramitación de una elección académica, todo sujeto se enfrenta a la encrucijada de los universos simbólicos paternos, sus ideales, sus fantasías, sus valores, prejuicios, etc., que se instituyen en una fuerte impronta,

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.

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

Toda elección académica es una apuesta anticipatoria, y la vivencia subjetiva del sujeto, de gratificación en el encuentro con ese objeto que ella implica, y cuyo carácter de satisfacción diferida, implica que el sujeto pueda tolerar la espera y el enigma que ella conlleva, el cual puede confirmar o no cuando efectivamente se enfrente con los obstáculos y dificultades devenidos de su elección.

Fundamentación Teórica.

Articularemos aquí las conclusiones de las investigaciones de los proyectos anteriores que se ubican en la misma línea de investigación, a los efectos de vincularlo con este nuevo proyecto.

Es necesario señalar la importancia que adquieren aquellos que están en posición de agentes de transmisión, en tanto que “pasadores” de cultura, (Docentes, padres, adultos, etc.) como figuras que se constituyen en objetos identificatorios y referentes simbólicos, en el tiempo de tramitar una elección académica. Los mismos adquieren un papel fundamental, en el vínculo pedagógico, al transitar los itinerarios escolares, como un espacio exogámico privilegiado, en el cual los jóvenes escolarizados, transcurren su vida cotidiana. En muchas ocasiones, los adolescentes refieren nombres de docentes, que han tenido para ellos una significación muy relevante, en tanto ellos deseaban emularlos en su profesión.

En la medida que esos “pasadores” significativos transmitan su propia pasión y deseo por la enseñanza de cada disciplina, es decir que se ordenaría su práctica de transmisión desde aquello que se denomina “lógica del don”, (en contrapartida a “la lógica contractual”) en la cual el intercambio con los alumnos se ordena desde el deseo sostenido en ese proceso de enseñanza y transmisión. Por otra parte, también desde los progenitores se juega esa transmisión en los

gestos cotidianos, a través de los cuales se inculca algo del orden de los ideales a las futuras generaciones.

Según señala H. Tizio “En primer lugar podemos pensar que para que el niño (podemos agregar y el adolescente también) quiera eso que se le ofrece, “eso” tiene que tener el brillo que depositan en él aquellos que hacen la oferta. Es decir, que en toda oferta que se realiza tiene que haber un “más allá” de la demanda, un más allá de lo que se le pide al niño y que en realidad es lo que hace que haya una transmisión en juego. Pedirle a un niño que quiera saber, sin que haya un “más allá” del lado del educador es algo, en el mejor de los casos, del orden del ideal y en el peor, del orden del imperativo.” (Tizio, 2004:83).

“Ese es el tema para la educación: en la educación el saber sería el objeto de la sublimación. Eso quiere decir que el saber que el educador ofrece no genera una satisfacción inmediata, incluso puede producir aburrimiento, desinterés o la incomodidad de no apuntar directamente a las preguntas que el sujeto se está haciendo. Entonces para que el sujeto aprenda, tiene que estar dispuesto a soportar que la satisfacción que en la oferta educativa va a encontrar tiene la peculiaridad de ser una satisfacción diferida. Y el educador tiene que estar dispuesto a soportar las manifestaciones incómodas de la espera.”. (Tizio, 2004:85).

Esto es válido también, en relación a las elecciones subjetivas, dado que el logro de la identidad profesional y su respectivo ejercicio, conlleva varios años de cursado y recién puede ser reconocido retroactivamente cuando ese joven, pueda vivenciar la satisfacción en el alcance de la misma.

Toda elección académica es siempre una apuesta anticipatoria, de carácter imaginario, en la cual se juega la responsabilidad subjetiva, y en la cual se va a poner en juego la tensión entre los aspectos más idealizados de la misma y las interrogantes y dudas respecto que lleva a cabo aquel que se encuentra en la finalización de su escolaridad secundaria, en relación a un futuro por-venir, el cual siempre es incierto.

La vivencia subjetiva del sujeto, de gratificación en el encuentro con ese objeto que ella implica, tiene el carácter de satisfacción diferida, que implica que el sujeto pueda tolerar la espera en relación a esa apuesta y el enigma que ella

conlleva, lo cual podrá confirmar o no cuando efectivamente se encuentre con los obstáculos y dificultades devenidos de su elección.

Esto lo podríamos vincular con los tres tiempos lógicos de J. Lacan: el instante de ver, el tiempo de comprender y el momento de concluir, los cuales, tienen singularidades subjetivas, lo cual produce que cada adolescente deba llevar a cabo un trabajo de tramitación y confirmación de la elección realizada, no sólo durante el cursado de la carrera elegida sino a posteriori en cuanto a los desafíos que afrontará respecto de su inserción en el campo y en la futura práctica profesional.

Actualmente los adolescentes y jóvenes plantean en muchos casos, sobre todos aquellos pertenecientes a los sectores medios, interrogantes acerca de cuáles serían las postitulaciones (especializaciones, maestrías, etc.) a las que podría acceder con su carrera de grado terciario y/o universitario. Esto se articula con el fenómeno que plantea F. Dubet, debido a la masificación de acceso al nivel superior, los títulos de grado ya son insuficientes para disputar en el campo profesional el ingreso y la permanencia en los mismos.

Este autor expresa que “La masificación escolar reposaba sobre el postulado de una armonía natural entre los diplomas y las posiciones profesionales a las que daban derecho. (...) Pero después de varios años, esta regla de equivalencia se ha quebrado. Al mismo tiempo que los diplomas son cada vez más indispensables (...) se necesitan cada vez más para hacer diferencia en el mercado laboral, lo que crea un mecanismo de “inflación escolar”. En muchos casos el vínculo entre calificaciones escolares y empleos se ha distendido tanto que la producción de posiciones escolares ya no está más armonizada con la de las posiciones sociales, lo que acarrea un sentimiento amargo de desclasado.”. (Dubet, 2011:45).

Podríamos plantear que las diferentes configuraciones culturales, que dieron lugar al pasaje de las Políticas Neoliberales de los 90, a un modelo político, de ampliación de derechos civiles, sociales y políticos, genera una apertura en el horizonte de las posibilidades para los jóvenes, no sólo de los sectores medios sino de los sectores humildes.

Eva Giberti hipotetiza que en parte la diferencia intergeneracional entre los adolescentes y adultos respecto de los valores e ideales que conforman sus

proyecciones, serían la resultante del pasaje de las relaciones verticales inherentes al pacto intergeneracional a un contrato intergeneracional, en el cual las relaciones si bien no sería asimétrica, implicaría una mayor ejercicio y apelación de parte de los jóvenes de los derechos adquiridos en el campo social. Esta autora plantea que “O sea se transforma el pacto en contrato intergeneracional al comprender que los jóvenes, asociados a la definición de pacto, estaban obligados a privilegiar obediencia. En cambio, el contrato demanda la presencia de dos personas descriptivamente equiparables.”. (Giberti, 2001:3).

Todo proceso de elección académica está en juego, en el momento del atravesamiento de las desidentificaciones fundantes y la obsolescencia de las figuras parentales. Esto conlleva cuestiones que cada adolescente elaborará en las posibilidades de sus recursos psíquicos.

Señala S. Schlemenson y Grunin, “(...) El proceso de *construcción – invención subjetiva* de un proyecto identificatorio comprende, en la pubertad y la adolescencia, *des – identificaciones* fundantes respecto al discurso del conjunto social y familiar, sobre las que habrán de *escribirse* nuevas marcas y expectativas identitarias de interés libidinal que llevarán la firma de su actor (y autor). La proyección de futuro, como investimento de una imagen identitaria anhelada, aunque incierta, permite para el autor, una salida alternativa, en la adolescencia, sobre la inmediatez de las modalidades de satisfacción pulsional prevalentes durante la infancia.”. (Schlemenson, Grunin, 2014:85).

“En la adolescencia, el proceso identificatorio compromete un doble trabajo de síntesis, que oscila, recursivamente, entre la continuidad temporal de las referencias identificatorias primarias y la posibilidad de puesta en suspenso de dichos modelos sustituidos trabajo de revuelta para la creación de alternativas en las formas de representar(se) y proyectar(se) temporalmente.”. (Schlemenson, Grunin, 2014:87).

Colette Soler, a propósito de su abordaje de los estados depresivos en el capitalismo, plantea cuestiones que para nuestra investigación son muy importantes y es aquello que refiere a los valores e ideales desde donde los adolescentes formulan sus proyectos a futuro.

C. Soler plantea “(...) 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.”. (Soler, 2010:19).

Aquellos adolescentes que se encuentran en sectores humildes, sin ser excluidos y/ o marginales, se encuentra en situación de vulnerabilización, y en función de lo desarrollado por P. Bourdieu y C. Jacinto, dado que deben enfrentar una serie de desventajas, que tienen que ver con los límites de sus capitales sociales, simbólicos, culturales y económicos, lo que les configura una “constelación de desventajas”, al egreso de la escuela media, en el momento de formular un proyecto.

De allí la importancia de la formulación e implementación de Políticas sociales y educativas, que favorezcan su inclusión en el mundo del trabajo o en la posibilidad de continuar estudios superiores y/o universitarios, a través de diferentes programas, becas, etc. que permitan atravesar la transición. En este sentido diversos autores coinciden en destacar la importancia de las instituciones mediadoras en cuanto al asesoramiento y seguimiento de las trayectorias juveniles postestudios secundarios.

Al respecto comenta C. Jacinto que “La exclusión laboral de aquellos que no cuentan con este tipo de capital social refleja una marcada segmentación intrageneracional, la cual se profundiza a causa de las diferencias en la calidad de educación a la cual los jóvenes tienen acceso según su condición socioeconómica.”. (Jacinto, 2010:24).

“Ante la desigualdad social en los recursos y oportunidades, las trayectorias se desarrollan frente a opciones biográficas más amplias o más estrechas. 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, entendidas como las complejas relaciones entre factores socioeconómicos, institucionales e individuales.”. (Jacinto, 2010:19).

A. M. Fernández, aborda lo que ella denomina las nociones de configuraciones subjetivas, que consideramos muy productivas para poder pensar las modalidades posibles de posiciones subjetivas, frente el proceso de elección subjetiva, dado que hay adolescentes que no pueden tolerar el tiempo de espera y reflexión que toda elección conlleva, por la exigencia de respuesta inmediata a la demanda del otro parental y/o social. Y por el contrario, en otros adolescentes que se encuentran compelidos por la urgencia de la satisfacción, se obtura la pregunta por el deseo, que es condición indispensable para producir el proyecto.

Referencias

- DUBET, F. (2011). *Repensar la Justicia Social contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo XXI. Editores. Buenos Aires.
- EZCURRA, A. M. (2011). Enseñanza Universitaria. Una inclusión Excluyente. Hipótesis y Conceptos. En ELICHIRY, N. (comp.). (2011). *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre focalización y universalización*. Editorial Noveduc. Colección. Ensayos y Experiencias. Buenos Aires.
- FERNANDEZ, A. M. (2013). *Jóvenes de Vidas Grises. Psicoanálisis y Estrategias Biopolíticas*. Editorial Nueva Visión.
- JACINTO, C. (comp.) (2010). *La Construcción Social de las Trayectorias Laborales. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades*. Editorial Teseo. Buenos Aires.
- SCHLEMENSON, S – GRUNIN, J. (2014). *Adolescentes y problemas de aprendizaje. Escritura y procesos de simbolización en márgenes y narrativas*. Editorial Paidós. Buenos Aires.
- SOLER, C. (2010). *Los Estados Depresivos*. Conferencia. Facultad de Psicología. UBA. Texto desgrabado por Leticia Palumbo y establecido por

Claudio Barbará, en AUN. N^a 3. Publicación de Psicoanálisis. Foro Analítico del Río de la Plata. Buenos Aires.

TIZIO, H. (2004). *Reinventar el vínculo educativo*. Editorial Gedisa. Buenos Aires.

¿PARA QUÉ LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL?

Autores: Amigo, Carolina; Audisio, Alicia Inés; Bilello, Alicia; Chiesa, Gonzalo; Filippi, Gustavo Guillermo; Gangli, Cecilia Inés; Scherrer, Victoria; Torres, Verónica y Villegas, Roxana.

torresveronika@hotmail.com

Facultad de Psicología - UNR

Objetivos

- Colaborar con nuevos aportes a la Educación sexual integral
- Problematizar y reflexionar sobre la "educación sexual" como contenido de enseñanza: qué es lo educable y lo no educable de la sexualidad humana
- Reflexionar acerca de dificultades propias del mundo adulto, profesores, maestros, que intervienen en la transmisión de estos contenidos.
- Diseñar espacios coordinados que propicien una participación protagónica de los adolescentes en la reflexión de temáticas que impliquen la sexualidad.

Temática

Desde la Promulgación de la Ley 26.150 de Educación sexual Integral, se proponen en todas las Escuelas del País contenidos pertinentes a la sexualidad humana, organizados de manera transversal tanto en el nivel inicial y primario como en el secundario.

El concepto de sexualidad propuesto por la Ley va más allá de la genitalidad y de relación sexual. Incluye una reflexión sobre los roles y funciones atribuidos a los hombres y mujeres en distintos contextos socio-históricos y en la actualidad; el respeto por la diversidad y el rechazo de toda forma de discriminación. Considera los derechos de niños y adolescentes, la prevención del maltrato infantil y toda forma de abuso de niños y adolescentes.

Desarrollo

Entendiendo que hay algo imposible de transmitir en relación a la sexualidad, que no hay un saber, pero que cada uno es responsable ante su propia sexualidad, que el encuentro de cada adolescente con su sexualidad es un encuentro único, la pregunta acerca de qué significa enseñar sexualidad, sin eludir la dimensión de conflicto que conlleva, aportará a la formación de los docentes que deben implementar estos contenidos.

Algunos interrogantes que orientan nuestro trabajo: ¿Qué es lo educable en sexualidad? ¿Qué significa asumir una perspectiva integral? ¿Cómo puede un docente transmitir contenidos de educación sexual sin haber reflexionado previamente sobre su propia sexualidad?

La educación es un proceso que no es neutro, que reproduce pero también transforma en un movimiento de acompañamiento. Es un acto inacabado que consiste en hacerle un lugar al que llega y ofrecerle las herramientas para que pueda ocuparlo, para que pueda comprender lo que le ocurre a él y a sus semejantes. El enseñante es un pasador de cultura, que en esa transmisión, siempre fallida, renuncia a la omnipotencia y permite que cada generación se autorice a introducir variaciones.

Conclusión

La presente investigación se encuentra en una etapa inicial, exponemos una aproximación de lo que esperamos desarrollar de aquí en adelante.

A modo de hipótesis más que como conclusión, diremos que de la pregunta acerca de qué sucede en las escuelas con la ESI, de qué se produce en el encuentro entre educación y sexualidad, resultarán nuevas miradas que habiliten a construir nuevos dispositivos pedagógicos para intervenir con la "sexualidad como contenido educativo", que hoy, a pesar de los intentos, acaba por recurrir a los discursos biologistas, legalistas, normativizadores y naturalizadores de jerarquías.

Referencias

- Bleichmar, Silvia. (2005, Abril). Subjetividad en riesgo: herramientas para el rescate. Secretaría de Educación. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires
- Esquivel, Juan Cruz. (2013). Cuestión de educación (sexual). Pujas y negociaciones político-religiosas en la Argentina democrática. Buenos Aires: CLACSO
- Freud, S. (1988). Obras Completas. Buenos Aires: Amorrortu.
- Instituto Municipal de la Mujer. (2013) La educación sexual integral va a la escuela. Propuestas para implementar en el aula. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.
- Ley Nacional N° 26.150, Programa Nacional de Educación Sexual Integral, Año 2006

Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación: Educación sexual Integral para la Educación secundaria

Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación: Lineamientos curriculares para la Educación sexual Integral

Morgade, G. (2011) "Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa". Buenos Aires, Argentina: La cruzía ediciones.

CONSTRUCCIÓN DE LA CATEGORÍA JUVENTUD COMO EXISTENTE SOCIAL.

Autor: Farias, Fernando D.
fernando184@gmail.com

Maestría en Psicopatología y Salud Mental. Facultad de Ciencias Médicas, UNR.

Resumen

En las investigaciones sobre juventudes existen diversos enfoques teniendo en cuenta los horizontes epistemológicos en los que se emplazan. En el tramo biográfico, itinerario o trayectoria, en el que coincidimos en este trabajo, el punto de partida es el actor social como sujeto histórico y protagonista principal de la propia vida que articula de forma paradójica y compleja la elección racional.

A diferencia de los trayectos que se encontraban en la modernidad hoy en día puede observarse una superposición de las fases de la vida.

Los itinerarios individuales son menos lineales en la medida en que nuestras sociedades ya no ofrecen las mismas garantías. En las sociedades contemporáneas las fronteras tradicionales que delimitaban las diferentes edades se han ido difuminando progresivamente, con el resultado de que las transiciones básicas entre las distintas fases del ciclo vital han perdido intensidad y nitidez.

Palabras clave: Juventud, adolescencia, trayectorias, sociedades contemporáneas, época.

En las investigaciones sobre juventudes existen diversos enfoques. Hay una gran disparidad de abordajes, pero básicamente podemos reducirlos a tres teniendo en cuenta los horizontes epistemológicos en los que se emplazan: el abordaje de la juventud como ciclo vital, el que la entiende como nueva generación y el que la concibe como tramo biográfico o itinerario. (Casal, Garcia, Merino, & Quesada, 2013) Como ciclo vital engloba los desarrollos que han sido estudiados por la psicología genética. La relación del sujeto con su entorno estará en relación con los objetivos sociales y el crecimiento. En este sentido Piaget (Piaget, 1995) describió las siguientes etapas del sujeto: Primera infancia, que comprende de los dos a los siete años e infancia comprendida desde los siete a los 12 años. Finalmente adolescencia y luego se pasaría a la vida social del adulto. En tanto desde la sociología del ciclo vital se propone la existencia de

cuatro grandes etapas — infancia, juventud, vida adulta y vejez— y dentro de cada ciclo algunas subdivisiones para atender a la diversidad de situaciones.

La segunda perspectiva que podemos mencionar está en relación a los estudios revisados sobre juventud y el acento puesto en el hecho generacional. El conflicto se pondría en juego entre las diferencias entre jóvenes y adultos. La configuración de las generaciones en tensión fue construida hace bastantes años: los jóvenes representarían los valores asimilados al cambio social y al progreso, en detrimento de los adultos y ancianos, que representarían los valores asimilados a la tradición y a las raíces identitarias. (Casal, Garcia, Merino, & Quesada, 2013).

Paralelamente y en tensión con este vector, los jóvenes representarían también las tendencias a la anomia, mientras que los viejos representarían los valores más inmutables y seguros. (Jansen, 1976)

En el tramo biográfico, itinerario o trayectoria, en el que coincidimos en este trabajo, el punto de partida es el actor social como sujeto histórico y protagonista principal de la propia vida que articula de forma paradójica y compleja la elección racional, por identificación, lo inconsciente, las emociones, las constricciones sociales y culturales y las estrategias de futuro.

Trayectoria como herramienta

Unos de los primeros recursos a los que solemos apelar a la hora de aclarar términos es recurrir al diccionario para acceder a alguna definición que arroje claridad sobre un concepto, más allá de lo específicamente académico. A partir de consultar la expresión “trayectoria” aparece: “línea descrita en el espacio por un punto que se mueve” (Real Academia Española, 2014)

Nos interesa destacar en esta definición la idea de movimiento que se desprende. Una trayectoria es la descripción de algo que se mueve. Cuando hablamos de la subjetividad en las experiencias de trayectos de vida nos encontramos que cada época tiene su particularidad. López Blasco afirma: “Hemos comprobado, y así lo hemos dicho reiteradamente, que la transición a la vida adulta ha dejado de ser lineal, y se ha convertido en una fase imprevisible, vulnerable, reversible, yo-yo. Más aún, hemos comprobado, que cuando hablamos de juventud, estamos hablando de situaciones muy diversas” (Lopez Blasco, 2014).

En este sentido se habla de la «no linealidad» de las transiciones a la vida adulta y de esta manera se pone de manifiesto que ya no se da una relación causa/efecto, de un antes y un después. Coincidimos en que los modelos estandarizadores de las transiciones se han convertido en trayectorias desestandarizadas; que van configurando proyectos de vida diferenciados entre los jóvenes y su paso a la vida adulta (Machado Pais, 2002).

Hay teóricos e investigadores que se refieren a un movimiento de protesta en relación con la precaria situación económica y laboral, la falta de perspectivas de futuro, la desconexión entre el mundo en el que viven los jóvenes y el escenario institucional en el que se decide su futuro. (Moreno Mínguez, López Peláez, & Sagrario Segado Sánchez-Cabezudo, 2012)

A diferencia de los trayectos que se encontraban en la modernidad hoy en día puede observarse una “superposición de las fases de la vida”: se puede ser a la vez estudiante, responsable de una familia, trabajador o demandante de empleo, o puede vivirse con los padres, y es cada vez más frecuente alternar estas diferentes situaciones. Además, los itinerarios individuales son menos lineales en la medida en que nuestras sociedades ya no ofrecen las mismas garantías como lo señala López Blanco (2002).

Los modelos colectivos tradicionales pierden su pertenencia a favor de trayectorias personales cada vez más individualizadas.

Esta transición con frecuencia no haya adultos que acompañen a los o las adolescentes sino pares, como han puesto en evidencia los antropólogos, estudiando las nuevas formas de sociabilidad características de esa cultura que llamaron "la cultura de la noche". Tampoco hay modelos de hombres y de mujeres, ni un catálogo de experiencias que haya que atravesar. La diferencia se inscribe como diferencia radical al otro y no generacional. (Pelento, 2014)

Realizando una búsqueda histórica sobre la categoría juventud el antropólogo Carles Feixas dice que es posible rastrear el origen en el largo proceso de transición del feudalismo al capitalismo, así como en diversas transformaciones producidas en el seno de instituciones como la familia, la escuela, el ejército y el trabajo. La primera institución en cambiar fue la familia (Feixas, 1999).

Por su parte Hobsbawm (1998) señala que “entre los años 1945 y 1990 se produce una de las transformaciones sociales más intensas y rápidas de la historia de la humanidad. En medio de ella, la familia se verá afectada por importantes cambios en las actitudes públicas...evidenciándose el auge de una cultura juvenil muy fuerte que generará un profundo cambio en la relación existente entre las distintas generaciones” (p.329).

Más allá de la retórica usual que concibe a la juventud como un fenómeno y le adjudica carácter universal, diversos autores aportaron explicaciones y análisis sobre los orígenes de la misma. Si nos situamos desde una perspectiva histórica, a modo de contexto, los argumentos retoman la indagación de sucesos dados fundamentalmente desde el siglo XVIII. Así se remite a una época de profundos cambios sociales, económicos y políticos que transformaron las sociedades occidentales..

El tiempo histórico de emergencia de la juventud como sector social auto y hetero-identificado se remonta a las postrimerías de la Segunda Guerra Mundial para el caso europeo y norteamericano, donde confluyeron factores que hicieron posible esta aparición (Chavez, 2009).

Hall y Jefferson (2000) señalan que se dieron una serie de factores para el surgimiento de la juventud como:

La aparición de un mercado de consumo y una industria orientada a los jóvenes. El incremento de los medios masivos y el nexo entre éstos y la cultura juvenil. Además cabe mencionar que aquí cada vez más y más personas se ven comprendidas en un proceso de uniformación cultural. Cambios en la esfera de la educación, principalmente por dos pivotes de desarrollo. Por un lado la educación secundaria para todos, que implicó escuelas específicas para este grupo de edad, que previamente no existían, siendo la educación secundaria recibida en las escuelas elementales. (p17- 21).

Todas estas particularidades se fueron expandiendo por el mundo constituyendo hoy en día características que pueden ser compartidas por muchas sociedades contemporáneas.

En las décadas la posguerra fundamentalmente durante los años 60 se advierte a nivel de países centrales y periféricos el protagonismo de la juventud

como sector social ya con autonomía e identidad. El antropólogo Carles Feixas (1999) señala lo siguiente en relación al factor económico que propiciaron dicho protagonismo:

La emergencia del Estado de bienestar creó las condiciones para un crecimiento económico sostenido. En un contexto (...) de plena ocupación y creciente capacidad adquisitiva, los jóvenes se convierten en unos de los sectores más beneficiados por las políticas de bienestar. Las mayores posibilidades educativas y de ocio, la seguridad social, la ampliación de los servicios a la juventud, la transferencia de recursos de los padres a los hijos revierten en la consolidación de la base social de la juventud (p. 43).

Es interesante señalar como el factor económico propició durante este período histórico una serie de modificaciones que fueron también acompañadas por modificaciones culturales y subjetivas. Un ejemplo de esto es la crisis de la autoridad patriarcal, siguiendo con la lectura que hace Fleixas (1999), conllevó una rápida ampliación de las esferas de libertad juvenil: la «revuelta contra el padre» era una revuelta contra todas las formas de autoritarismo. El nacimiento de un mercado con el consiguiente interés hacia este sector de consumidores. La emergencia de los medios de comunicación de masas, que viene encadenado al mercado pero con la particularidad que se van articulando con un lenguaje universal que hacía que los jóvenes empezaran a identificarse más con sus coetáneos que con los miembros de su clase o etnia. También cabe mencionar como parte de este proceso de modernización el plano de los usos y costumbres que supuso una erosión de la moral puritana (Ejemplo: la revolución sexual, el uso de anticonceptivos etc).

A partir de la caída del estado de bienestar, en la década del 70, una serie de modificaciones se dieron a nivel mundial. Susana Bianchi (2009) describe este momento y dice “Hacia fines de la década de 1970 había terminado la ola de prosperidad. El desempleo, la inflación y la amenaza de hiperinflación, el estancamiento de la economía y los déficit crecientes señalaban una crisis...” (p. 249)

Tomas Hobsbawm (1998) señala este período de la historia de la siguiente manera:

“...los veinte años que siguieron a 1973 es la historia de un mundo que perdió su rumbo y se deslizó hacia la inestabilidad y la crisis. Sin embargo, hasta la década de los ochenta no se vio con claridad hasta qué **punto** estaban minados los cimientos de la edad de oro”(p. 403).

La posguerra había favorecido la identidad y consistencia de la juventud, en tanto la crisis trajo aparejada nuevas problemáticas que atravesaron este sector de la sociedad. En este sentido Feixas afirma “...la aparente liberación de los jóvenes se trocó pronto en nuevas dependencias económicas, familiares y escolares, que se pondrían crudamente de manifiesto con el proceso de reestructuración socio-económica iniciado en las sociedades occidentales a partir de mediados de los setenta” (p. 45). La imagen cultural de la juventud volvería a estar marcada por el conformismo social, la desmovilización política y el puritanismo. Las drogodependencias y las nuevas formas de violencia juvenil formarían la punta de un iceberg, en la base del cual se encontraba el crecimiento galopante de la desocupación y la consiguiente demora en la inserción social.

A partir de las modificaciones de las últimas décadas, se signaron transformaciones de lo que denominamos juventud. Ana Miranda (2006) hace un punteo sobre los conflictos que se dan en el tránsito de los jóvenes a la vida adulta y señala que se produjeron cambios en el rol de la mujer, aumento de los hogares monoparentales, mayor extensión de los divorcios y de las nuevas familias ensambladas, recorridos de salida y regreso al hogar familiar de origen. Se agrega que las legislaciones vigentes han masificado el medio de enseñanza media, por lo tanto un aumento de los años de escolaridad obligatoria. En este sentido también se han producido complejos problemas al interior del sistema educativo.

También cabe desatacar la modificación de las relaciones intergeneracionales a partir de la nueva distribución de los saberes socialmente relevantes. Krauskopf (1999) afirma:

“Es evidente actualmente que el saber no está sólo del lado de los adultos. Está de ambos lados. Eso implica que la relación tradicional en que el adulto preparaba al joven para ser lo que él había alcanzado (...) se ha modificado. Margaret Mead planteaba que la transmisión tradicional

era eficiente cuando el pasado de los abuelos era el futuro de los niños. Hoy ya ni puede serlo el pasado de los padres” (p. 121).

Hasta aquí trazamos el surgimiento de la juventud de los estudios clásicos considerando a la segunda posguerra. Estos trayectos abarcan las formas en que los sujetos se enfrentan con la economía; el mundo del trabajo; las lealtades de pares; la experiencia de estar en la calle; los riesgos que eso comporta; la necesidad de marcas de distinto tipo para ser reconocido, para tener identidad y pertenencia.

A partir de las modificaciones de la modernidad podríamos pensar que esta forma de lazo fue transformándose produciendo nuevas preguntas acerca de cuál es el lugar en la época actual de los adultos.

Diferencias y similitudes sobre la categoría juventud y adolescencia

La OMS-OPS, con fines prácticos, considera que la adolescencia comprende el período de la vida que se extiende entre los 10 y 19 años y la juventud desde los 15 hasta los 24 años. Sin embargo, esto varía según los países. En Argentina el censo de población, viviendas y hogares toma el rango 15 a 29 años para definir a los jóvenes. Coincidimos en esta investigación en tomar este margen etario para trazar alguna orientación aunque no definitiva.

Se podría delimitar en términos generales a la adolescencia como una etapa de la vida que está entre la infancia y la adultez, íntimamente relacionada con ambas, ya que están presentes muchas características de las etapas anteriores con otras nuevas no evidenciadas hasta entonces. Comienza con la pubertad y tiene expresiones en las esferas biológicas psicológica y social. Su duración es variable, irregular y no tiene límites exactos aunque los organismos internacionales definen al grupo adolescente como la población comprendida entre los 10 y los 19 años y como jóvenes el grupo comprendido entre los 15 y los 24 años (Gutierrez Baró, 2007).

En la sociedad actual, la condición de edad ya no permite contener la complejidad de significaciones vinculadas a "juventud. Los enclasmientos por edad no se traducen en competencias y atribuciones uniformes y predecibles.

Tales enclasmientos tienen en las sociedades actuales características, comportamientos, horizontes de posibilidad y códigos culturales muy

diferenciados, han desaparecido los ritos de pasaje y se ha reducido la predictibilidad respecto de los lugares sociales que ocupará cada sector etario.

Juventud es un significativo complejo que contiene en su intimidad las múltiples modalidades que llevan a procesar socialmente la condición de edad, tomando en cuenta la diferenciación social, la inserción en la familia y en otras instituciones, el género, el barrio o la microcultura grupal (Margulis, 2001)

Referencias

- Bianchi, S. (2009). *Historia social del mundo occidental*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- Casal, J., Garcia, M., Merino, R., & Quesada, M. (14 de noviembre de 2013). *redligare.org*. Obtenido de http://www.redligare.org/IMG/pdf/aportaciones_teoricas_metodologicas_sociologia_juventud.pdf
- Chabez, M. (16 de Diciembre de 2009). Investigaciones sobre juventudes en la Argentina: estado del arte en ciencias sociales 1983-2006. *Revista electrónica del Instituto de Altos Estudios Sociales de la Universidad Nacional*, 12. Obtenido de http://www.idaes.edu.ar/papelesdetrabajo/paginas/Documentos/05_15_Informedeinvestigacion_MarianaChaves.pdf
- Feixas, C. (1999). *De jóvenes, bandas y tribus*. Barcelona: Ariel S.A.
- Gutierrez Baró, E. (25 de Enero de 2007). *Infomed, Portal de Salud de Cuba*. Obtenido de www.sld.cu
- Hall, S., & Jefferson, T. (2000). *Resistance Through Rituals: Youth Subcultures in Postwar Britain*. London-New York: Routledge.
- Hobsbawm, E. (1998). Historia del siglo XX. En E. Hobsbawm, *Historia del siglo XX* (págs. 329-331). Buenos Aires: CRÍTICA (Grijalbo Mondadori, S. A.).
- Jansen, N. (1976). *La teoría de las generaciones y el cambio social*. Madrid: Espasa Calpe.
- Krauskopf, D. (1999). Dimensiones críticas en la participación social de las juventudes. En F. d. Unidas, *Participación y Desarrollo Social en la* (págs. 119-133). San Jose de Costa Rica: Fondo de Población de Naciones Unidas.

- Lopez Blasco, A. (10 de febrero de 2014). <http://www.gencat.cat/>. Obtenido de http://www20.gencat.cat/docs/Joventut/Documents/Arxiu/EGRIS_Lopez.doc
- Machado Pais, J. (2002). Laberintos de vida: paro juvenil y rutas de salida. *Revista de Estudios de Juventud*, 87-101.
- Margulis, M. (2001). Juventud: una aproximación conceptual. En S. Donas Burak, *Adolescencia y juventud en America Latina* (págs. 41-56). Costa Rica: LUR.
- Miranda, A. (2006). La condición joven. *Acceso directo. Revista de estudio sobre juventudes Nº 1*, 39-48.
- Moreno Mínguez, A., López Peláez, A., & Sagrario Segado Sánchez-Cabezudo, S. (2012). *La transición de los jóvenes a la vida adulta. Crisis económica y emancipación tardía*. Barcelona: Obra Social "la Caixa".
- Pelento, M. L. (16 de Febrero de 2014). *inau*. Obtenido de <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/pelento.pdf>
- Piaget, J. (1995). *Seis estudios de psicología*. Colombia : Editorial Labor S.A.

APROXIMACIONES A UN ESTUDIO COMPARATIVO SOBRE CONSTRUCCIÓN DE PROYECTOS DE VIDA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN ALUMNOS DE SEXTO Y SÉPTIMO GRADO DE DIFERENTES CONTEXTOS SOCIO- CULTURALES

Autores: Umansky, Ana Carolina; Romano, Iris Rosana y Taglioni, Romina. caroumansky@hotmail.com

Universidad Católica De La Plata, Facultad de Humanidades, Licenciatura en Psicología (Sede Rosario).

Resumen

En esta presentación se aspira a problematizar la construcción de proyectos de vida en alumnos de sexto y séptimo grado que pertenecen a diferentes contextos socio – culturales en instituciones educativas (urbano y urbano-marginal) de la ciudad de Rosario. Este desarrollo se incluye en el Proyecto de Investigación titulado “*Construcción de Proyectos de Vida en Instituciones Educativas. Un estudio comparativo en alumnos de sexto y séptimo grado de diferentes contextos socio – culturales.*”; aprobado por la Secretaría de Investigación de la carrera de Licenciatura en Psicología de la Facultad de Humanidades de la Universidad Católica de La Plata, Sede La Plata.

En el presente trabajo se intenta transmitir los avances realizados en el proceso de investigación hasta el momento que incluyen: la construcción teórica del problema de investigación, la elaboración de objetivos y la preparación y ajuste de la estrategia metodológica. La finalidad de este estudio es construir un conocimiento en profundidad acerca de las posibilidades y limitaciones que operan en la configuración del diseño de los proyectos de vida del niño, en contextos escolares de educación primaria.

Palabras claves: proyecto de vida- infancia- instituciones educativas- contextos socio- culturales

Aproximación Teórica

Proyecto de vida en diferentes contextos socio - culturales: identidad y futuro. La función de las instituciones educativas.

Se plantea la necesidad de revisar marcos conceptuales desde los que se ha comprendido la construcción de proyectos de vida en los contextos socio-culturales actuales en tanto se considera; junto con diversos autores (Lewkowicz & Cantarelli, 2001; Bauman, 1999; Stolkiner, 2001; Barcala, 2011), que las

condiciones sociales y culturales en las que se desarrolla dicha construcción, se encuentran en continuo cambio.

Como afirma Galende (1997), las grandes instituciones que en la modernidad iluminista mediatizaron la realización de la razón histórica como progreso, se han visto crecientemente desinvertidas por los individuos en su función de agrupar, unificar y ordenar los proyectos del conjunto. A partir de este contexto es que Stolkiner (2004) reconoce en las instituciones una doble tendencia: por un lado, la tendencia al cambio y a la transformación, por otro, a la fragilización o precarización. Y a estas alteraciones suponen, Corea y Lewkowicz (1999) -además del desarrollo vertiginoso del consumo y la tecnología- que se debe la destitución de la figura del niño moderno. Son estas transformaciones las que producen, para los autores, el desacople de los discursos modernos sobre el niño –inocente, frágil, dócil, maleable y postergado a un futuro- y su real (Corea & Lewkowicz, 1999).

Es así como, a partir de este nuevo escenario, dicho estudio se pregunta cómo estos cambios impactan sobre la construcción de proyectos de vida, en niños que asisten a instituciones educativas de diferentes contextos socioculturales.

Por ello es preciso distinguir qué aspectos, características, atraviesan y sustentan la elaboración del proyecto de vida. Una primera aproximación la proporciona su significación etimológica, ya que deriva de la palabra *proyettare* la cual expresa “arrojar para adelante”. Entonces a partir de allí se puede agregar que el proyecto se relaciona con un futuro que se desea alcanzar, es decir que implica la construcción de un conjunto de representaciones de lo que no está todavía, pero que se desea lograr.

Dicha construcción se encuentra en relación con la historia familiar y con la cultura de la cual es miembro cada sujeto. Antes de nacer ya lo preceden discursos que le otorgan determinados atributos, cualidades y funciones. Estos no sólo pertenecen a la pareja parental sino al grupo social todo. De esta manera se ofrecen al recién nacido soportes identificatorios que le permitirán ubicarse dentro de su contexto sociocultural (Aisenson, Figari, Monedero, Legaspi, Batlle & otros, 1999).

Por lo tanto la construcción de la identidad es un proceso que requiere de los otros y remite no sólo a “quién soy yo” sino a “quién soy yo para otros”. Además la construcción de un proyecto implica poder incorporar la categoría de futuro.

Con respecto a ello, Tiramonti (2004) plantea que la escuela ya no puede prometer un futuro mejor, ni siquiera puede prometer que si uno termina la escuela va a tener trabajo. Entonces, el futuro empieza a desdibujarse como el contexto en el que se proyecta la escuela y el presente empieza a adquirir una importancia que antes no tenía. Dicha autora distingue que en las escuelas que se pretenden de “elite”, está muy presente la idea de que están formando o van a formar la elite. Entre ellas Tiramonti (2004) incluye a las escuelas privadas religiosas, escuelas privadas no religiosas, y escuelas públicas también con la pretensión de formar elite. En estas escuelas, según la autora, prolifera el patrón organizativo que tiene que ver con la competencia, entonces los alumnos aprenden a competir. Y sus idearios sobre su futuro son muy diferentes a los de los otros chicos de sectores bajos, en tanto se piensan en relación al éxito ocupando los cargos de jerarquía y de reconocimiento social dentro de la sociedad (Tiramonti, 2004).

Además la autora plantea que en los sectores más bajos esto tiene un carácter, una expresión muy dramática, porque para los padres hay una demanda hacia la escuela de una escuela que normatice para incluir, que siga siendo ese espacio en el que si sus chicos van y terminan ahí van a estar incluidos. Abriendo la posibilidad de conseguir un trabajo que los dignifique (Tiramonti, 2004).

Deben asistir a la escuela no sólo a adquirir conocimientos que en un futuro les permitan subsistir, ya que esto es contradictorio con darle un sentido a la vida, “porque lo que le estamos diciendo es que su vida sólo vale para ser conservada en sí misma, y no para producir algo diferente (...). Los seres humanos tienen que sentir que lo que hacen tiene algún sentido que excede a la autoconservación (...). Tenemos que terminar con esta idea que les planteamos a los chicos de que el único sentido de conservar su vida es para que trabajen y sobrevivan: el sentido de conservar su vida es para producir un país distinto en

donde puedan recuperar los sueños. Y la escuela es un lugar de recuperación de sueños, no solamente de auto-conservación” (Bleichmar, 2008, p. 132).

Teniendo en cuenta estas perspectivas y puntualizaciones realizadas, esta investigación se interroga acerca de las posibilidades y limitaciones que operan en la configuración de la construcción de proyectos de vida de los niños escolarizados en diferentes contextos socioculturales actuales. Es por ello que se tendrá como objetivo describir y comprender las expectativas, los factores, los modos de significar y la valoración, de los docentes y alumnos en torno a dicha construcción. Asimismo se incluye, el análisis de los valores que las instituciones educativas procesan en su misión en relación con aquello.

Estrategia Metodológica

Metodológicamente, se realizó para el presente escrito una revisión bibliográfica sobre las temáticas vinculadas sobre: proyectos de vida, identidad y futuro; contextos educativos actuales; infancia y orientación educativa.

A partir de esta aproximación a los referentes teóricos se pondrá en marcha, en una etapa futura de la investigación, la construcción y posterior ejecución de las técnicas de recolección de datos, adoptando un enfoque metodológico cuali-cuantitativo. Las mismas consistirán en: la realización de entrevistas en profundidad a docentes y directivos, el análisis documental de Proyecto Educativo Institucional (PEI) y del Proyecto Curricular Institucional (PCI) de las instituciones educativas seleccionadas, la elaboración de un collage a partir de la temática “futuro”, la administración de la técnica Visión de Futuro, un Focus Group con modalidad de taller y encuestas a los alumnos.

Al momento nos encontramos en el proceso de selección de las instituciones educativas de nivel primario de la ciudad de Rosario. El criterio de elección de las mismas tendrá en cuenta el contexto socio cultural al cual pertenecen, se escogerá dos instituciones que forman parte de un contexto socio- cultural urbano y dos del contexto denominado urbano marginal.

En ellas, se trabajará con alumnos y docentes. La cantidad de cursos a los que se les va a administrar las técnicas de recolección de datos, será un sexto o séptimo grado por cada institución educativa. El método de selección de la muestra será por disponibilidad. Se planificaron llevar a cabo cuatro encuentros con los alumnos, en el primero se solicitará la construcción de un collage de

manera grupal, cuyo temática será “el futuro”. En un segundo encuentro, se administrará la técnica Visión de Futuro cuya finalidad es que el alumno plasme de manera gráfica y verbal, cómo imagina su vida dentro de diez años. De ambas producciones, se elaborarán los disparadores para realizar un Focus Group que se llevará a cabo en el tercer encuentro. Por último, y a partir del material producido y analizado en los encuentros anteriores, se elaborará el guión de la encuesta. La misma, se ejecutará en el último lugar evitando de esta forma la posible intervención de una variable como la sensibilización de los sujetos respecto del instrumento, que pueda distorsionar las respuestas dadas por ellos.

A su vez, se entrevistarán a 15 docentes (incluidos los directivos), elegidos con el mismo método de selección de muestra anteriormente mencionado.

Los ejes desde los cuales se llevarán a cabo la elaboración de información se derivarán de los objetivos específicos propuestos; por lo que refieren a las expectativas, los factores, los modos de significar y la valoración, de los docentes y alumnos en torno a la construcción de los proyectos de vida. Asimismo se plantea interpretar los valores que las instituciones educativas procesan en su misión educativa en torno a la construcción de proyectos de vida de los alumnos. Si bien este aspecto considerábamos realizarlo a través de entrevistas a docentes y directivos, agregamos el análisis documental del PEI y PCI de las instituciones educativas que consideramos, enriquecerá la comprensión de este aspecto.

Por último, se llevará a cabo un análisis comparativo cuali- cuantitativo de las recurrencias y diferencias que puedan señalarse entre los diferentes contextos socio- culturales analizados. Todo lo cual, permitirá la comprensión de los escenarios y significaciones que se elaboran desde el material empírico (entrevistas, focus group, encuesta y análisis documental), en tensión con las categorías teóricas que sustentan la investigación.

Reflexiones Finales

Se considera que la realización de dicho estudio tiene como fortaleza la originalidad de aspirar a construir un conocimiento de las posibilidades y limitaciones en el diseño de los proyectos de vida en la infancia, dado que principalmente esta temática se estudia en jóvenes y/o adolescentes. Por tal

motivo el enfoque metodológico escogido es adecuado ya que permite obtener y brindar datos conforme a una perspectiva holística sobre la problemática.

Sin embargo, no se puede dejar de señalar las debilidades entre las que se encuentran: el tamaño de la muestra, y aquellas que pueden presentarse en el quehacer investigativo, tales como la dificultad en acceder a los documentos institucionales (PEI y PCI); imposibilidad para compatibilizar horarios con las instituciones y los diferentes actores involucrados en el estudio para la realización de entrevistas, etc.

Por otra parte el impacto que apunta alcanzar nuestra investigación es el de contribuir a la comprensión en profundidad de la problemática. Además se pretende generar y facilitar insumos teóricos - metodológicos para la construcción de herramientas de intervención del psicólogo. También se propone aproximar a los estudiantes de psicología al proceso de investigación debido a que este estudio incluye alumnos de grado de la carrera de Psicología.

Referencias

- Aisenson, D., Figari, C., Monedero, F., Legaspi, L. Batlle, S., Sarmiento, G. Marano, C., Vidondo, M., Bornemann, M. & Kosak, A. (1999) Orientación vocacional. Proyectos de vida, adquisición de recursos personales y trabajo. Revista ensayos y experiencias. Psicología en el campo de la Educación. Año 5. N° 28, pp. 3- pp22.
- Barcala, A. (2011) Los dispositivos de atención de niños, niñas y adolescentes con padecimiento en Salud Mental en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En: Panorámicas de la Salud Mental. A un año de la sanción de la Ley Nacional N° 26.657. Colección: de incapaces a sujetos de derecho. N° 6. Ministerio Público Tutelar de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ciudad de Buenos Aires: Eudeba, pp. 141- 168
- Bauman, Z. (1999) Modernidad líquida. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Bleichmar, S. (2008) Violencia social- violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades. Buenos Aires: Noveduc
- Galende, E. (1997) De un horizonte incierto. Psicoanálisis y Salud Mental en la Sociedad Actual. Madrid: Paidós Iberica.

- Corea, C. & Lewkowicz, I. (1999) ¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez. Buenos Aires: Lumen Humanitas
- Giddens, A. (1995) Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea. Barcelona: Península
- Lewkowicz, I. & Cantarelli, M. (2001) Del fragmento a la situación. Buenos Aires: La Cuadrícula
- Stolkiner, A. (2001). Subjetividades de Época y Prácticas en Salud Mental. Revista Actualidad Psicológica. Año XXVI. N° 293. Buenos Aires. http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/066_salud2/material/unidad1/subunidad_1_2/stolkiner_subjetividades_de_epoca.pdf.
- Stolkiner, A. (2004) Las familias y las crisis. Revista Cuestiones de Infancia. Revista de psicoanálisis con niños. Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales. Vol. 8, pp. 137- pp151. Buenos Aires
- Tiramonti, G. (2004) La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media. Buenos Aires: Manantial

LA SALUD Y LAS ACCIONES DE PREVENCIÓN Y PROMOCIÓN EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS: ELEMENTOS CRÍTICOS EN TORNO DE LOS LOGROS Y LOS LÍMITES QUE PRESENTAN.

Autora: Augsburger, Ana Cecilia

augsburgerc@yahoo.com.ar

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

Resumen

El trabajo que se presenta tiene como punto de partida una investigación de carácter exploratoria, desarrollada durante los años 2013 y 2014 en escuelas medias de la ciudad de Rosario, que buscó interrogar y describir las acciones y propuestas de prevención y promoción de la salud que se llevaban a cabo en instituciones escolares del municipio.

Se desarrolló una estrategia de orden cualitativo que permitió elaborar un marco interpretativo sobre las perspectivas, las modalidades y los valores con que se instrumentan y llevan a cabo estrategias preventivas en las escuelas públicas de enseñanza media.

La población en estudio estuvo constituida por doce escuelas de enseñanza media de gestión pública del municipio de Rosario que se hallaban distribuídas en todo el territorio municipal. Las unidades de análisis fueron cada uno de los establecimientos relevados y a los que se visitó.

Los resultados sintetizan las principales características de las experiencias para luego debatir en torno de algunos aspectos o principios que, atravesando las experiencias halladas, comprometen el enfoque conceptual y metodológico de los modelos de prevención subyacente. Para esta elaboración analítica se escogieron tres categorías conceptuales que permitieron revisar críticamente las experiencias referidas por las autoridades escolares. La atención depositada a las relaciones inter-generacionales; las concepciones subyacentes en torno a los jóvenes destinatarios de las actividades de prevención y promoción y el enfoque valorativo - metodológico adoptado en las intervenciones propuestas.

Introducción

El trabajo que se presenta tiene como punto de partida una investigación de carácter exploratoria, desarrollada durante los años 2013 y 2014 en escuelas medias de la ciudad de Rosario, que buscó interrogar y describir las acciones y

propuestas de prevención y promoción de la salud que se llevaban a cabo en instituciones escolares del municipio.

La identificación inicial del problema consideró que, desde una perspectiva reciente y como resultado de un proceso de acumulación política, la salud y la educación han sido reconocidas como derechos fundamentales que se encuentran garantizados a través del andamiaje jurídico nacional con leyes nacionales y provinciales específicas. La comprensión asimismo de las relaciones que guardan salud y educación entre sí y como garantes de un ejercicio efectivo de ciudadanía, ha incentivado y operado como franco estímulo para el desarrollo de acciones tanto destinadas al cuidado de la salud en las instituciones educativas, como otras en las que la salud está directamente valorada en función de posibilidades de inclusión y permanencia educativa.

En ese contexto durante los últimos años instituciones públicas y de la sociedad civil en general vienen implementando acciones destinadas a la prevención y promoción de la salud con niños, adolescentes y jóvenes y a promover sus derechos de ciudadanía. En su gran mayoría estas intervenciones focalizan sobre temas particulares o sobre problemas específicos (consumo de alcohol, uso y abuso de sustancias, prevención de VIH, sida, educación sexual, deserción escolar, etc.) construyendo miradas parciales sobre distintos aspectos que involucran la promoción y el cuidado de la salud, o el desarrollo de aptitudes para la convivencia y la asunción de derechos (Davó et. al; Lima Serrano, 2012).

Hubo distintas iniciativas internacionales con posterioridad a la carta de Ottawa, (1986), que fortalecieron el proceso de institucionalización de la prevención y la promoción de la salud y de la educación para la salud en el espacio de las escuelas. Actualmente se reconoce que la promoción de la salud en el ámbito escolar permite capacitar a niños y jóvenes desde edades tempranas para abordar los problemas de salud con una perspectiva crítica y transformadora. Algunas experiencias realizadas han mostrado la capacidad creativa de los adolescentes en la comprensión y el cuidado de su salud, que no se limita al ámbito del cuerpo físico – individual – sino que opera como un valor constitutivo del vínculo social. (Portero López, 2002). La infancia y la adolescencia constituyen una época decisiva en la vida en la construcción de los hábitos y las actitudes en relación a la salud, la escuela asume un importante

papel y los valores que se expresan en la escuela en sus diferentes aspectos, generalmente son aprehendidos por los niños y jóvenes a través de la vivencia diaria (Gonçalves et.al, 2008). Las estrategias de intervención a través de acciones o programas de prevención, y de manera más amplia, la promoción de la salud en el ámbito escolar, compromete un espacio de desarrollo en el seno de las instituciones educativas que hoy tiene plena vigencia.

Asimismo, hay acuerdo que en el ámbito escolar las personas en determinados momentos de sus vidas asimilan actitudes y habilidades que son integradas a sus experiencias y prácticas cotidianas. Esas adquisiciones orientan a los escolares para el reconocimiento y la expresión de sus necesidades, posibilitándole la conciencia y las herramientas para intervenir en la transformación social. (Leonello; L'Abbate, 2006).

Sin embargo, y aún con larga data, la idea de que la escuela constituye un espacio social destacado para el cuidado de la salud coloca a la institución educativa frente a una tarea y una función que no siempre es priorizada y que le exige una planificación, disposición temporal, capacidades y direccionalidad específica para ser llevada a cabo. El desenvolvimiento de estas acciones no está exento de dificultades y contradicciones que resultan de las historias, jerarquías, tradiciones y fines diferenciados entre sectores educativos, sanitarios y de desarrollo social. (Augsburger, 2005)

Una lectura crítica de las experiencias que la literatura refiere da cuenta de algunos aspectos relevantes sobre los cuales vale la pena detenerse. En primer lugar que la identidad de la colectividad escolar casi siempre queda desplazada, los datos o la información sobre características socio-culturales de cada comunidad educativa y su contexto de referencia son escasos, y hay tímidas referencias sobre los recursos de los que la institución y el grupo disponen como potencial local para hacer frente a las dificultades.

En segundo lugar, el abordaje de los temas no se hace de manera transversal. Si el conocimiento es transmitido en unidades que son adicionadas a determinadas disciplinas curriculares, los profesores son vistos como técnicos que deben transmitir información necesaria para promover un cambio de comportamientos de los jóvenes. Cuando se convoca a técnicos o expertos que no pertenecen a las organizaciones educativas, estos asumen la información

desligada del contexto institucional, grupal y áulico concreto, interviniendo en momentos puntuales y de forma esporádica.

En tercer lugar, son elocuentes las dificultades para visualizar la salud como una cuestión integral que no involucra cuestiones sólo vinculadas a la higiene, la alimentación y las enfermedades y a pautas de comportamiento de los jóvenes. Son minoría las experiencias y trabajos que consiguen incorporar aspectos de calidad de vida y de ciudadanía, como temáticas abarcativas y complejas que comprometen la salud. (Augsburger; Ruggeroni; 2014)

A esta identificación de aspectos críticos se añade, por último, que no resulta habitual genera pautas o criterios evaluativos sobre las experiencias realizadas, de manera que no se compromete el acuerdo o la satisfacción de quienes participaron en ellas, ni la efectividad que resulta de la implementación (Mesquita Ayres et.al; 2006; Lima Serrano et. al; 2012;)

Objetivo Y Metodología

En cuanto al objetivo de este artículo, tomando por base la información y los hallazgos que resultaron del trabajo de investigación realizado, se propuso profundizar en los resultados, reconociendo la existencia de distintos paradigmas en el cuidado y la protección de la salud, y debatiéndolos a la luz de la contraposición existente en torno a los modelos con que se enfoca la prevención y la promoción de la salud con los jóvenes.

La pretensión es que el texto sea un aporte a un debate cuyas observaciones, sugerencias y puntualizaciones, cumplan la función de revisar los modos en que se planifican e instrumentan las estrategias de prevención y promoción en salud con los jóvenes, apuntalando la necesidad de introducir transformaciones que fortalezcan la efectividad social de tales acciones.

Metodológicamente se desarrolló una estrategia de orden cualitativo que permitió elaborar un marco interpretativo sobre las perspectivas, las modalidades y los valores con que se instrumentan y llevan a cabo estrategias preventivas en las escuelas públicas de enseñanza media.

La población en estudio estuvo constituida por doce escuelas de enseñanza media de gestión pública del municipio de Rosario que se hallaban distribuídas en todo el territorio municipal. Las unidades de análisis fueron cada uno de los establecimientos relevados y a los que se visitó.

En un trabajo anterior se expusieron los resultados a partir de categorías que permitieron describir el origen de las prácticas de prevención y promoción llevadas a cabo, las problemáticas o problemas identificados para intervenir, el período de ejecución, la metodología, los destinatarios, los actores comprometidos en la planificación y ejecución de la actividad; la participación intersectorial, las instituciones involucradas, y la realización de acciones evaluativas. En esta oportunidad, para la elaboración analítica se escogieron tres categorías conceptuales que permitieron revisar críticamente las experiencias referidas por las autoridades escolares:

- La atención depositada a las relaciones inter-generacionales
- Las concepciones subyacentes en torno a los jóvenes destinatarios de las actividades de prevención y promoción.
- El enfoque valorativo - metodológico adoptado en las intervenciones propuestas.

Resultados

Como se ha dicho, el texto coloca menos el acento en la descripción exhaustiva de los resultados que se obtuvieron a través del trabajo de campo realizado, como en debatir en torno de algunos aspectos o principios que, atravesando las experiencias halladas, comprometen el enfoque conceptual y metodológico de los modelos de prevención subyacente.

Es sabido que existen diversos enfoques teóricos y operativos sobre las prácticas de prevención y promoción de la salud, y que las distintas posiciones en torno de las ventajas y limitaciones que ellos ofrecen constituye un debate actual que está lejos de encontrarse saldado. Se ha señalado asimismo que los términos de prevención y promoción, profundamente polisémicos, permiten desarrollos prácticos diversos y eventualmente antagónicos. (Castiel, 2006; Castiel, AlvarezDardet – Diaz, 2010, Mesquita Ayres et. al.; 2006)

Conforme ese debate, en este estudio se asume que la perspectiva preventiva de enfocar las acciones sólo sobre los problemas de salud, los riesgos de los comportamientos, o las enfermedades, debería desplazarse hacia concepciones positivas de la salud, reconociendo sus múltiples dimensiones, cultural, subjetiva, histórica y valorativa, y hacia la comprensión de los aspectos que pueden condicionarla o deteriorar la salud.

También se destaca la necesidad de revisar las nociones de niñez y adolescencia, vistas de un modo simplificado como etapas naturales de la vida, para conceptualizarlas como categorías socio-históricas. En tal sentido, los adolescentes y jóvenes no constituyen un grupo homogéneo sino que se diferencian por sus atravesamientos socio-económicos, de clase, de espacio social, de género, culturales, etc. Cuando se reconoce que se trata de una categoría que refiere a una pluralidad de grupos se le asigna importancia también a la posibilidad de atender a la representación histórica, valorativa, afectiva que los jóvenes hacen de su entorno y de su espacio de vida. (Bustelo, 2012)

Una exposición breve y sistemática de los principales resultados destaca que en la totalidad de las escuelas relevadas se hallaron acciones o iniciativas de prevención y promoción de la salud. Estas resultaron sumamente variadas y estuvieron en su mayoría sujetas a la iniciativa de las autoridades de los establecimientos, mostrando o canalizando interés de estas. (Augsburger; Ruggeroni, 2015)

Si bien existen desde los ministerios de educación provincial y nacional múltiples políticas, programas y acciones con objetivos de carácter preventivo y de protección de la salud de los jóvenes escolarizados, al momento de la consulta a los responsables educativos, éstos sólo establecieron referencia con ellos en contadas oportunidades. Así, la gestión de los ministerios en esta temática no parecería estar ejerciendo una tarea de rectoría con las autoridades de las instituciones educativas estudiadas.

De manera usual, las acciones e iniciativas preventivas descriptas asumieron un problema en particular para desarrollar la propuesta de intervención. Entre ellos se hallaron por ejemplo problemáticas ligadas a la sexualidad, la prevención de VIH – SIDA, la seguridad vial, la convivencia escolar, etc, pero cada uno de estos problemas es abordado de manera puntual sin vínculo directo con temáticas complementarias, y sin que se los integre en propuestas de carácter más globales, generales o articuladas a la dinámica de la institución. (Augsburger; Ruggeroni, 2015)

Las formas establecidas para la definición de los temas o de los problemas abordados no parten de un diagnóstico previo de la situación o de un proceso sistemático de identificación de prioridades o interés consensuados. En la

mayoría de los casos se asumen e implementan propuestas que son realizadas desde otras organizaciones estatales o desde organizaciones particulares.

El análisis de la duración de las iniciativas o el período de tiempo comprometido mostró que un buen número de las acciones desarrolladas tenían un carácter episódico, y discontinuo, involucrando tiempos acotados. Esta característica podría ser indicativa de que las estrategias de cuidado de la salud centradas en la prevención y la promoción no parecen constituirse un proceso institucionalizado.

Asimismo, no se hallaron pautas evaluativas respecto de las actividades y prácticas realizadas. En ninguna de las experiencias referidas se mencionaron criterios cuantitativos o cualitativos que se enfocaran en construir o establecer una valoración de lo realizado. De manera que los efectos que la intervención preventiva produjo, la satisfacción de los participantes, la eficacia de su realización, etc, constituyeron puntos inexplorados en las instituciones. (Augsburger; Ruggeroni, 2015)

A la luz de estos hallazgos vale la pena colocar nuevas categorías que permitan profundizar en un análisis crítico de las prácticas preventivas llevadas a cabo con los jóvenes escolarizados.

En primer lugar, interesa debatir en qué medida la definición de los problemas atiende a releva los interés e inquietudes de los jóvenes. Si de manera predominante los temas y las situaciones problemáticas son identificados y establecidos desde las autoridades, o las organizaciones especializadas, los jóvenes destinatarios de las propuestas son secundarizados. La posición adultocéntrica en el establecimiento de prioridades y temáticas preventivas no permite contemplar la visión y las inquietudes juveniles, desaprovechando las oportunidades de instalar y promover pautas de cuidado de la salud Asimismo, sería adecuado incluir en este debate la reflexión y los argumentos que autores como Giberti (2001) hacen en torno de la conflictividad de los lazos y las relaciones inter-generacionales. La confrontación juvenil con el mundo de los adultos, la cercanía y el respaldo que brindan el grupo de pares, la posibilidades de soporte identificatorio entre los propios jóvenes, podrían ser capitalizados e incluidos en las estrategias con las que se define qué, cómo y para qué cuidar preventivamente de la salud propia y de los otros.

En segundo lugar, sería apropiado producir un pasaje de la expresión “intervenciones sobre los jóvenes” a “intervenciones con los jóvenes”. No se trata sólo de un cambio de preposición sino de una modificación central al modelo establecido. Si bien todos los principios y declaraciones sobre prevención y promoción de la salud enfatizan y destacan los conceptos de participación social y responsabilización colectiva, resulta cotidiano diagramar y planificar acciones que sólo incorporan a los jóvenes como destinatarios pasivos de lo programado por otros. La superación de estos límites puede darse en la medida que las actividades preventivas y de promoción se generan en un encuentro que fortalezca el poder transformador de los adolescentes y sus grupos de pertenencia. Además estas circunstancias en que se produce el encuentro entre pares y con los otros adultos están atravesadas por cuestiones espaciales, temporales, morales y políticas a tener en cuenta.

En este sentido, las propuestas asentadas sobre problemas, riesgos, o patologías depositan a los jóvenes en posición de receptores en peligro, quitando la fortaleza que pueden asumir como protagonistas activos o como actores sociales en la instrumentación de sus propias estrategias de protección y cuidado. Conforme señala Gonçalves de Freitas (2004) adoptar un enfoque que sólo visualiza el riesgo acarrea como corolario que se menosprecien o subvaloren las potencialidades y fortalezas que los jóvenes tienen.

En tercer lugar, destaca la reflexión sobre las modalidades en que se desarrollan las estrategias preventivas. La prevención como imperativo moral o como posibilidad de cuidado. Las propuestas de prevención entre jóvenes, afirmadas sobre la noción de disminuir las conductas de riesgo, están centradas en la transmisión de información, buscando fundamentalmente la asunción de una conciencia individual que opere en la modificación de comportamientos considerados riesgosos o inapropiados. Cuando la perspectiva adoptada es el binomio información – comportamiento, la característica dominante de los trabajos es una propuesta de un proceso educativo que resulte modelador, y con un resultado previamente establecido.

Un enfoque crítico, puede generar intervenciones que tomando por centro conceptos como el de vulnerabilidad, propongan acciones no restrictas al componente de la información buscando trabajar con aspectos más estructurales

o contextuales, propios de cada grupo. Colocar la idea de que las intervenciones preventivas en la escuela deben producir una respuesta social y no trabajar sólo con la idea restricta de un cambio de comportamientos. Los modelos basados en la comunicación unidireccional, posicionando al adulto como poseedor de un saber incuestionable, y fuente excluyente de autoridad se erigen como refractarios para la apropiación y el involucramiento juvenil. Se tratan más bien de propuestas modeladoras en donde se espera y propone que los jóvenes se conformen asumiendo la imagen adulta propuesta, o los parámetros y valores de un deber ser establecido en un tiempo verbal imperativo. Los límites de esta perspectiva podrían ser superados incorporando una visión que supere la equivalencia prevención –información y asumiendo que no se trata sólo de transmitir información a un receptor pasivo, sino de establecer un vínculo entre “preventor y prevenido”, que les permita entrar en contacto respetando al otro. Esto es reconociéndolo como diferente, con sus propias percepciones, capacidad de decisión, conquistando autonomía, y construyendo sus propias pautas valorativas.

Finalmente y como corolario del aporte a este debate emergente, vale señalar que los puntos destacados no agotan la reflexión sobre los modos en que se están llevando a cabo las experiencias de prevención y promoción de la salud en el ámbito escolar. Las políticas, programas y actividades en este campo señalan tanto la necesidad de contemplar e incorporar a los jóvenes como actores sociales, como de planificar las estrategias con el pleno reconocimiento de que el cuidado de la salud es uno de los modos de hacer efectivo sus derechos.

Referencias

- Alvarez Dardet, C., & Ruiz Cantero, M. T. (2011). Patrimonio de salud ¿son posibles las políticas salutogénicas? *Revista Española de Salud Pública*, 85(2), 123-127.
- Augsburger, A. C., Ruggeroni, C. (2014) Programas de prevención y promoción de la salud inclusión social y derechos de ciudadanía en la escuela media. Valoración de la experiencia desde los testimonios de los jóvenes participantes. Proyecto de Investigación. Secretaría de Ciencia y Tecnología, Facultad de Psicología, UNR. Mimeo.

- Augsburger, A. C., Ruggeroni, C. (2015) Experiencias de prevención y promoción de salud en escuelas de enseñanza media de la ciudad de Rosario. Condiciones y características institucionales de su desenvolvimiento. Revista Kairos, UNSL.
- Augsburger AC. (2005) La promoción de la salud en la escuela. En: Aulas y Psicólogos. Homo Sapiens Ediciones, Argentina.
- Buss, P. M. (2006). Una introducción al concepto de promoción de la salud. In C. M. Freitas, & D.
- Bustelo E. (2012) Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. Salud Colectiva vol.8 n3.
- Czeresnia, Promoción de la Salud: Conceptos, Reflexiones y Tendencias (Primera ed., p. 200). Buenos Aires: Lugar.
- Castiel, L. D. (2006). Dédalo y los Dédalos: identidad cultural, subjetividad y los riesgos para la salud. En D. Czeresnia, & C. Machado de Freitas, Promoción de la Salud. Conceptos, reflexiones y tendencias.
- Castiel, L. D., & Alvarez - Dardet Diaz, C. (2010). La salud persecutoria. Los límites de la responsabilidad individual. Buenos Aires: Lugar.
- Davó, M. C., Gil - Gonzalez, D., Alvarez -Dardet, C., et.al. (2008) Las investigaciones sobre promoción y educación para la salud en las etapas de infantil y primaria de la escuela Española. Una revisión de los estudios publicados entre 1995 y 2005. Gaceta Sanitaria, 22(1), 58-64.
- Giberti E. (2001) Contrato y contacto intergeneracional. Los jóvenes frente a sus padres. Ventana Internacional, p.79-91. Año 5, n3.
- Gonçalves de Freitas M. (2004) Los adolescentes como agentes de cambio social: Algunas reflexiones para los psicólogos sociales comunitarios. Psykhe. Vol. 13 n2, p.131-142
- Lima Serrano, M., Neves de Jesús, S., & Lima Rodriguez, J. S. (2012). Actitudes de adolescentes hacia la salud: evaluación de un programa escolar de promoción de la salud en Sevilla, España. Salud Colectiva, 8(11), 47-60.
- Mesquita Ayres, J. R., Junior, I. F., Calazans, G. J., & Saletti Filho, H. C. (2006). El concepto de vulnerabilidad y las prácticas de salud: nuevas perspectivas y desafíos. En: Freitas, C. M. & D. Czeresnia, Promoción de la salud: Conceptos, reflexiones, tendencias (p. 200). Buenos Aires: Lugar.

- Mesquita Ayres, R. J., Freitas, A. C., Santos, M. A., Saletti Filho, H. C., & França Júnior, I. (2003). Adolescência e aids: avaliação de uma experiência de educação preventiva entre pares. *Interface - Comunicação; Saúde, Educação*, 17(12), 123-138.
- Portero Lopez, P, Cime Lima R, Mathieu G. (2002) La intervención con adolescentes y jóvenes en la prevención y la promoción de la salud. *Revista Española de Salud Pública*, Vol. 76 n 5.
- Sícoli, J. L., & Nascimento, P. R. (2003). Promoção de saúde: concepções, princípios e operacionalização. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 7(12), 101-122.

PROBLEMÁTICA DEL TRATAMIENTO CON PSICOFÁRMACOS EN NIÑOS DE ESCUELA PRIMARIA DE ROSARIO

Autores: Brunno¹, Silvina; Mases¹, Mariela; Muraca¹, Francisco y Audisio² Eduardo

eaudio@unr.edu.ar

¹Cátedra de Psicopatología y Neurofarmacología y ²Cátedra de Biología Humana, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario

Resumen

Este trabajo pertenece a un proyecto de investigación cuyo objetivo es contribuir al estudio de la problemática que se presenta en el ámbito escolar de nivel primario de la ciudad de Rosario, en relación a la utilización de psicofármacos para el tratamiento de algunos niños con ciertas manifestaciones de carácter cognitivo, afectivo y conductual. La relevancia del tema reside en las implicancias que estos tratamientos podrían generar en la trayectoria escolar del niño. El enfoque elegido para esta investigación es el cualitativo y en esta primera etapa se están realizando entrevistas con personal directivo de distintas escuelas. Los objetivos específicos son: caracterizar la situación actual en cuanto a los tratamientos con psicofármacos en los niños escolarizados; indagar las opiniones de los directivos respecto a la utilización de psicofármacos para los fines mencionados; identificar las motivaciones que determinan a los miembros de las instituciones educativas a sugerir en algunos casos la consulta con profesionales de la salud; y conocer la valoración que realizan de los resultados en el ámbito escolar del empleo de estos fármacos. Algunos de los resultados obtenidos son: los directivos refieren un aumento de la población de niños tratados con psicofármacos que transitan la escuela primaria; los diagnósticos más observados son epilepsia y trastorno de atención con hiperactividad; en algunos casos los padres suprimen o modifican las dosis de acuerdo a criterios propios; los profesionales médicos no solicitan informes escolares para evaluar los efectos de la medicación ni establecen comunicación con los docentes; los directivos no siempre están informados de que los niños reciben tratamiento médico. De acuerdo a los datos recogidos los directivos de las instituciones educativas acordarían en que los procesos de escolarización podrían ser factores que incidirían en la determinación de la medicación, especialmente en

niños que manifiestan dificultades conductuales de adaptación al sistema escolar.

Introducción

Este trabajo es el resultado de una investigación desarrollada en el marco del proyecto: “La problemática del tratamiento con psicofármacos en niños de escuela primaria de la ciudad de Rosario” (PSI 304), radicado en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. El propósito principal de este proyecto es contribuir a la mejor comprensión de la problemática que se presenta en el ámbito escolar vinculada al tratamiento con psicofármacos en niños de escuela primaria de la ciudad de Rosario. El origen de esta investigación parte de la observación y de la lectura de datos bibliográficos que vinculan en muchos casos la prescripción de medicamentos y las demandas generadas en los procesos de escolarización. La relevancia del tema reside en las implicancias que estos tratamientos podrían generar en la trayectoria escolar del niño y en los vínculos que establece en la escuela.

En los últimos años se ha evidenciado un incremento en la utilización de medicación psicotrópica en niños para el tratamiento de diferentes manifestaciones de carácter cognitivo, afectivo y conductual (Bonati y Clavenna, 2005; Brió, 2006; Carlson et al., 2006; Vitiello, 2008; Huefner y Griffith, 2014). Este hecho está de algún modo relacionado con el pasaje de los niños por el sistema educativo, especialmente en el nivel primario, donde se requiere de ellos el desarrollo de ciertas habilidades cognitivas, afectivas y conductuales. La institución escolar fue concebida desde sus orígenes como una institución homogeneizadora (Pineau et al., 2007) por lo tanto cuando los niños devienen alumnos en el ámbito escolar, y se alejan en sus manifestaciones de lo esperable comienza a abrirse el camino a la intervención de profesionales que suman sus miradas especializadas.

Se prescriben medicamentos psicotrópicos para diferentes trastornos (Huefner y Griffith, 2014): autismo (Carlson et al., 2006); trastornos de ansiedad (Rosenberg et al., 2003; Segool y Carlson, 2008); trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) (Barragan et al., 2005; Rowles y Finding, 2010); epilepsia (Reilly y Ballantine, 2011). Niños que fuera del ámbito escolar no requirieron de medicación psicofarmacológica, en la escuela aparecen

caratulados con diferentes patologías que van modificando sus nominaciones. Osorio (2008) entiende que la escuela es el ámbito por excelencia que los niños utilizan para mostrar lo que les pasa. La escuela detona cuestiones que se encuadran en un vínculo transferencial entre alumno y docente. Los docentes significan las infancias que transitan por otros escenarios, que se manifiestan de otras formas, instalando diversas categorías respecto a sus alumnos (Kaplan, 1997).

Lo altamente significativo es que las patologías en la niñez y su tratamiento se conforman y se instalan desde otros campos, especialmente desde el campo de la salud mental. Las industrias farmacológicas ofrecen sustancias psicoactivas que reducirían la sintomatología de los niños, y entonces generan gran expectativa en instituciones como la familia y la escuela.

La inquietud que surge en el campo de la salud mental respecto a la temática se plasma en diversos abordajes, Fernández (2010) destaca que el uso de psicofármacos en niños y adolescentes constituye una de las áreas más controvertidas en la psicofarmacología general. Señala que la psiquiatra infantil debe reconocer el medio en el que el niño vive y no debe considerarlo como un ser aislado, ya que es un sujeto que se abre a la experiencia y se va construyendo sobre sus propias contradicciones, el niño se convierte en un sujeto activo del mundo circundante. La farmacoterapia no se debe usar en sustitución de otras formas de intervención ni tras el fracaso de otros abordajes terapéuticos. Este autor entiende que una vez considerada la pertinencia del uso de un fármaco, se debe determinar qué lugar ocupa en el tratamiento. Indicar un psicofármaco a un niño es un problema complejo porque las categorías diagnósticas son menos claras que en los adultos, algunos síntomas pueden ser manifestaciones del proceso de maduración y los psicofármacos pueden alterar el crecimiento y los cambios fisiológicos que ocurren desde la primera infancia hasta la adolescencia.

Faraone et al. (2010) llevaron a cabo un estudio cualitativo interdisciplinario en cuatro jurisdicciones argentinas: región metropolitana de Buenos Aires, Corrientes, Salta y Tierra del Fuego, y exploraron discursos de pediatras, psiquiatras infanto-juveniles y neurólogos infantiles en relación con el diagnóstico y terapéutica del trastorno por déficit de atención con y sin hiperactividad.

Encontraron que el consumo de psicotrópicos en niños diagnosticados con este cuadro es un modelo de cómo ciertas conductas y/o situaciones que antes no eran medicalizadas hoy son parte de los circuitos de tratamiento médico en el que tienen mayor importancia el consumo de fármacos como terapéutica. Respecto del tratamiento, si bien se registraron distintas posiciones según la especialidad y el subsector de pertenencia de los entrevistados, el fármaco aparece como la opción terapéutica mayoritaria. Siendo los profesionales de la neurología infantil los que presentan mayor tendencia a la prescripción de fármacos entre los distintos especialistas. Desde la perspectiva de estos autores, el anclaje socio histórico es un elemento fundamental para la comprensión de los diagnósticos y los tratamientos farmacológicos en la infancia. Otro aporte de Faraone (2012) presenta un análisis de la problemática del consumo de psicotrópicos en niños enfatizando el rol del Manual de Diagnóstico y Estadísticas de los Trastornos Mentales (DSM), de la industria farmacéutica y de sus avances, como elementos centrales en la instalación y difusión de dichos procesos en el marco de la globalización en salud. Estos procesos globales también encuentran resistencias globales. Brzozowski y Caponi (2013) señalan que la psiquiatría, las neurociencias y la farmacología están ganando legitimidad social, respecto a la demanda de generar diagnósticos en trastornos mentales en la infancia tales como depresión, trastorno bipolar o TDAH, con el riesgo de englobar cada vez a un número mayor de individuos. El riesgo de que los niños sean rápidamente diagnosticados y medicados es, entre otros, la dependencia que puede generar en el crecimiento y en la vida adulta de diagnósticos y tratamientos psicofarmacológicos. Desde esta perspectiva los problemas del estado de ánimo o los comportamientos pueden estar dentro de los denominados trastornos mentales o dentro de una lógica de desocialización, como también la medicación o la mercantilización de la salud pueden disimular las relaciones sociales que se vinculan con el sufrimiento. En consonancia con estos planteos Bleichmar (2008) sostiene que problemática de la medicación se instala desde una suerte de patologización de la vida cotidiana, con la prescripción de psicofármacos a niños que por ejemplo se denomina “hiperquinéticos” porque se mueven mucho. Desde esta perspectiva la psiquiatrización y la medicalización pueden ser entendidas como formas de des-subjetivación.

Objetivos

En una primera etapa de la investigación se está trabajando con directivos de escuelas primarias de la ciudad de Rosario y los objetivos específicos son:

- Caracterizar la situación actual en cuanto a los tratamientos con psicofármacos en los niños escolarizados;
- Indagar las opiniones de los directivos respecto a la utilización de psicofármacos para los fines mencionados;
- Identificar las motivaciones que determinan a los miembros de las instituciones educativas a sugerir en algunos casos la consulta con profesionales de la salud;
- Conocer la valoración que realizan de los resultados en el ámbito escolar del empleo de estos fármacos.

Metodología

La investigación en psicología, dentro del campo de las ciencias humanas, presenta como característica la singularidad del objeto de conocimiento: los fenómenos psicológicos. Si a la singularidad en la investigación psicológica se le agrega el estudio y análisis de sustancias psicoactivas que pueden estar atravesándola, se requiere una metodología de investigación que respete la naturaleza de esta complejidad.

El enfoque cualitativo es el que permitirá ir transitando la misma, asumiendo que: “El enfoque cualitativo puede definirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorgan)” (Hernández Sampieri et al., 2006: 9). Permite, en otros términos, el acercamiento al mundo social sin iniciar el proceso de investigación desde una teoría en particular, posibilita examinarlo, analizarlo y en ese proceso ir desarrollando articulaciones que permitan construir una teoría coherente.

En esta primera etapa se utiliza la recolección de información se realiza mediante entrevistas semiestructuradas con directivos escolares de instituciones educativas que desarrollan la modalidad Primaria Común Diurna en la ciudad de

Rosario perteneciendo a los ámbitos de gestión oficial y de gestión privada. La selección se realizó con la intención de que los diferentes contextos socioeconómicos estén representados, escogiendo escuelas de diferentes radios de la ciudad (céntricas, barriales y periféricas). En la ciudad de Rosario la ubicación geográfica de las instituciones educativas es muy representativa de los grupos sociales que acceden a diferentes bienes y servicios.

El análisis de la información se va desplegando a medida que avanza la recolección de los datos, fundamentado en la inducción analítica y la interpretación. Teniendo en cuenta que en la investigación cualitativa el análisis es simultáneo a la recolección de los datos, la recolección y análisis seguramente promueven otras preguntas que se van instalando como disparadores del trabajo.

Resultados

Los primeros resultados obtenidos a través de las entrevistas con los directivos son los siguientes:

- Los directivos refieren un aumento de la población de niños tratados con psicofármacos que transitan la escuela primaria;
- Los diagnósticos más observados de los niños que reciben esta medicación son epilepsia (niños de 10 a 12 años) y trastorno de atención con hiperactividad (niños de 6 a 10 años); c)
- Los psicofármacos generalmente prescritos son carbamazepina, oxcarbazepina, metilfenidato y benzodiacepinas;
- Los diagnósticos y las prescripciones son realizadas por neurólogos,
- Los profesionales de la salud en algunas ocasiones solicitan el completamiento de planillas por parte de los docentes previa prescripción de la medicación,
- En algunos casos los padres suprimen o modifican las dosis de acuerdo a criterios propios; modificando la dosis en época de clases y en vacaciones,
- Los profesionales médicos no solicitan informes escolares para evaluar los efectos de la medicación ni establecen comunicación con los docentes a cargo de esos niños durante el tratamiento;

- Los directivos no siempre están informados de que los niños reciben tratamiento médico.

Los directivos explicitan que generalmente los niños medicados serían los que manifiestan conductas impulsivas o no pueden adaptarse al medio escolar. Estos niños en muchas oportunidades, desarrollan conductas auto y heteroagresivas (situación que pondría en peligro la integridad física del niño y de otros miembros del grupo, incluidos los docentes).

Las familias que son convocadas reiteradamente por la escuela debido a las manifestaciones conductuales de los niños, son las que consultarían con profesionales de la salud y acordarían con la medicación.

En cambio, los niños que presentan problemas de aprendizaje pero que no “molestan”, generalmente asistirían a tratamientos psicopedagógicos o psicológicos. La medicación “resolvería” en la mayoría de los casos los “problemas de conducta”. Esto sería avalado de alguna manera por las instituciones educativas que acallarían la demanda hacia la familia luego que los niños comienzan el tratamiento.

Consideraciones Finales

El tratamiento con psicofármacos en niños de escuela primaria evidentemente ha mostrado un marcado crecimiento en estos últimos años. De acuerdo a los datos recogidos y anteriormente descriptos, los directivos de las instituciones educativas acordarían en que los procesos de escolarización podrían ser factores que incidirían en la determinación de la medicación, especialmente en niños que manifiestan dificultades conductuales de adaptación al sistema escolar. También refieren como otro factor característico, el desconcierto de las familias respecto a cómo tratar el tema con los niños.

Las manifestaciones conductuales serían interpretadas por la escuela como aspectos que no sólo perjudicarían al niño sino también al grupo de pertenencia con el que se vincula. La demanda reiterada de la escuela a la familia potenciaría la intervención de profesionales, especialmente del área de la salud (neurólogos) que prescribirían la medicación.

Los padres de los niños serían los encargados de administrar la medicación y ser el nexo privilegiado entre los docentes y los profesionales de la salud. Los

profesionales no se relacionarían directamente con los actores de las instituciones educativas, durante el tratamiento.

Se evidenciarían cambios significativos en niños que reciben tratamiento farmacológico principalmente en conductas grupales favorables, mejoría del rendimiento académico, niveles de pasividad en general y actitud de cumplimiento y dedicación de tareas.

Referencias

- Barragán-Pérez E, Borboa-Arce E, Garza-Morales S, Hernández-Aguilar J. (2005). Eficacia y seguridad del clorhidrato de atomoxetina en el tratamiento de pacientes con trastorno por déficit de atención e hiperactividad. *Bol Med Hosp Infant Mex*, 62 (5): 339-347.
- Bleichmar, Silvia (2008). *Violencia social-violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.
- Bonati M., Clavenna A. (2005). The epidemiology of psychotropic drug use in children and adolescents. *Inter Rev Psychiatr*, 17(3): 181–188.
- Brió, M. (2007). Trastorno por déficit atencional: abordaje farmacológico. En Brió, M. (ed.) *Psicofarmacología y Neurociencia en Pediatría*, pp. 183-194. Buenos Aires: Sciens.
- Brzozowski F., Caponi, S. (2013). Medicalização dos desvios de comportamento na infância: aspectos positivos e negativos. *Psicologia: ciência e profissão*, 33 (1), 208-221.
- Carlson J., Brinkman T., Majewicz-Hefley A. (2006). Medication treatment outcomes for school-aged children diagnosed with autism. *The California School Psychologist*, 11: 21-30.
- Faraone S., Barcala A., Torricelli F., Bianchi E., Tamburrino M. (2010). Discurso médico y estrategias de marketing de la industria farmacéutica en los procesos de medicación de la infancia en Argentina. *Interface-Comunic., Saude, Educ.*, 14(34):.485-97.
- Faraone S. (2012). Medicalización de la infancia en el marco de la globalización en salud. Memorias Convención Internacional de Salud Pública Cuba, La Habana.
- Fernández J. (2010) ¿Cuándo se medica a un niño? Capitalismo, sujeto y lazo social. Teoría y Clínica Psiquiátrica. XXIV Jornadas de Residentes de

- Psicología y Psiquiatría de la Provincia de Buenos Aires y las XI Jornadas de Residentes de Salud Mental de la Provincia de Buenos Aires.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C, Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mac Graw Hill.
- Huefner J., Griffith A. (2014) Psychotropic medication use with troubled children and youth. *J Child Fam Stud*, 23:613–616.
- Kaplan, C. (2002). *La escuela: una segunda oportunidad frente a la exclusión*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Osorio, F. (2008). *Violencia en las escuelas. Un análisis desde la subjetividad*. Buenos Aires: Noveduc.
- Pineau, P. (2007). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires. Paidós.
- Reilly, C., Ballantine,R. (2011). Epilepsy in school-aged children: more than just seizures? *Support for Learning*, 26(4): 144-151.
- Rosenberg D., Preeya Banerjee S., Ivey J., Lorch, E. (2003). Psychopharmacology of child and adolescent anxiety disorders. *Psychiatric Annals*, 33(4):273-278.
- Rowles, B., Findling R. (2010). Review of pharmacotherapy options for the treatment of attention-deficit/hyperactivity disorder (adhd) and adhd-like symptoms in children and adolescents with developmental disorders. *Dev Disabil Res Rev* 16: 273 – 282.
- Segool N., Carlson J. (2008). Efficacy of cognitive-behavioral and pharmacological treatments for children with social anxiety. *Depression and anxiety*, 25:620–631.
- Vitiello B. (2008). An international perspective on pediatric psychopharmacology. *Int Rev Psychiatr*, 20(2): 121–126.

UNA CLÍNICA POSIBLE EN LA RESIDENCIA DOCENTE. ENTRE EL SABER A ENSEÑAR Y EL SABER INCONSCIENTE. LA E.S.I Y LA PREGUNTA POR LO TRANSMISIBLE SOBRE LA SEXUALIDAD.

Autores: Torres, Verónica y Villegas, Roxana
rx_villegas@hotmail.com

Facultad de Psicología. UNR

Objetivos

- Analizar prácticas de la Residencia Docente con los aportes del Psicoanálisis a la Educación Sexual Integral.
- Construir un dispositivo que permita leer las diferentes escenas, con los Cuatro Discursos de Lacan.
- Producir posibles abordajes que contribuyan pasar del malestar y la queja en la práctica, a una implicación ética.

Temática

En el marco del proyecto de investigación “¿Para qué la Educación Sexual Integral?” Este trabajo aspira indagar en las prácticas de residencia docente, en particular en los casos en los que se articula con los contenidos de la E.S.I.

Es un tema actual que requiere comprender cómo se anuda el encargo institucional escolar, con los discursos sociales vigentes sobre la sexualidad y la imposibilidad desde el sujeto del inconsciente de labrar una respuesta. Ello hace necesario pensar la transmisión sobre la sexualidad como síntoma, en sus dimensiones subjetiva, institucional y cultural.

Desarrollo

Se realizará a partir de la articular los diferentes sentidos que se aportan en los talleres de la cátedra, las observaciones de las prácticas de los alumnos residentes y los registros escritos que estos producen.

La E.S.I como contenido escolar , complejo en sí mismo y en el contexto singular de la Residencia, en la que el espacio a ocupar es, por un lado a construir por el residente y que por otro necesita sea cedido por el docente coformador que lo ocupa, quien tiene que hacer lugar a que algo nuevo entre en su aula. Debe soportar que algo del orden de la diferencia se produzca cuando un Residente se apropia del lugar, para llevar adelante sus prácticas.

La cátedra acompaña a los residentes en la construcción del rol y de la identidad profesional, con los lineamientos didácticos pedagógicos y la reflexión

sobre los aspectos subjetivos que atraviesan el vínculo con el docente coformador y con lo institucional.

Analizar las herramientas que la escuela construye para homogeneizar según sus parámetros de educabilidad, para buscar desde este espacio de formación, labrar algo de lo singular en cada práctica.

Deconstruir escenas tomadas de las prácticas para aproximarnos a una comprensión de las mismas que permitan que, lo que se presentó como malestar pueda leerse como síntoma a descifrar y abrir nuevas vías de intervención.

Conclusiones

La responsabilidad es condición necesaria de nuestro hacer profesional, sentirnos implicados éticamente en las consecuencias de nuestros actos, como agentes de la educación nos requiere sostener la función educativa: revisando nuestra posición, pensando a qué lugar somos convocados, qué posición ocupa quien nos demanda y desde dónde respondemos, para intentar algún movimiento, una rotación que nos permita habitar el aula introduciendo singularidades.

Referencias

FREUD, S (1930- 1929) El malestar en la cultura, O.C, Bs. As., Amorrortu, Vol. XXI.

LACAN, J (2004 [1969-1970]) “Producción de los cuatro discursos” en El Seminario de Jacques Lacan. Libro 17. El reverso del psicoanálisis. Paidós

TIZIO, H. (comp.) “Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la Pedagogía Social y el Psicoanálisis” España, Gedisa.

HISTORIA DE LA PSICOLOGÍA EN EL CAMPO DEL TRABAJO EN ARGENTINA. ENTREVISTAS A REFERENTES DEL ÁMBITO DE LAS UNIVERSIDADES NACIONALES.

Autores: Cattaneo, Ma. Romina; Mandolesi, Melisa; Bonantini, Carlos y Quiroga, Victor
mrcattaneo@hotmail.com

Facultad de Psicología - UNR

Resumen

En este trabajo presentamos líneas de avance de un proyecto acreditado en la Facultad de Psicología de la UNR. El objetivo del proyecto es construir una historia de la Psicología en el Campo del Trabajo en Argentina. Se trata de un proyecto con fines descriptivo-explicativos. Se utiliza para el cumplimiento de los objetivos una estrategia de triangulación metodológica cuali-cuantitativa, los instrumentos utilizados son entrevistas semipautadas a expertos del campo y análisis bibliográficos de programas de la materia “Psicología en el campo del Trabajo”, o similares, de distintas carreras de Psicología de Universidades Nacionales del país, eventos científicos relacionados con la temática y bibliografía de cada etapa histórica.

En esta ocasión, se presentan los datos construidos a partir de cinco (5) entrevistas semipautadas realizadas con referentes del campo -Titulares de Cátedra de las materias “Psicología Laboral o en el Campo del Trabajo” de distintas carreras de Psicología del país. En las mismas se indaga en torno a la formación específica llevada a cabo por estos profesionales y se profundiza especialmente en las modificaciones, tanto de bibliografía como de enfoques e intereses, que acaecieron durante el transcurso de los años en la disciplina.

A partir del análisis de estos datos, es posible hablar de un constante cambio en los enfoques y problemáticas de la disciplina: se trata de un área de trabajo que se retroalimenta de situaciones sociales, políticas, económicas y culturales de gran variabilidad, motivo por el cual la investigación y actualización de bibliografía y autores consultados es de vital importancia. Los diferentes eventos socio-políticos y económicos que tuvieron lugar en el país en los últimos 50 años, han repercutido directamente en el desarrollo de la Psicología en el Campo del Trabajo en este contexto, tornándose indispensable el desarrollo una práctica localizada y, en consecuencia, la generación de una teoría orientada a

las problemáticas de nuestro contexto latinoamericano, y específicamente argentino, dando cuenta de su complejidad actual.

Palabras clave: Historia – Psicología del Trabajo – Argentina.

VIVENCIAS Y USOS DEL TIEMPO EN MUJERES TRABAJADORAS DE LA CIUDAD DE ROSARIO. RELACIÓN CON LA SALUD MENTAL.

Autores: Raspo, Cristian; Aragón, Amparo; Pastore, Melina; Mandolesi, Melisa y Cattaneo, Romina
cristianraspo@hotmail.com

Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Rosario

Objetivo General

- Explorar las diferentes vivencias y usos del tiempo en mujeres que trabajan dentro y fuera del hogar de la ciudad de Rosario y sus implicancias a nivel de salud mental.

Objetivos Específicos

- Comparar el uso del tiempo en mujeres que trabajan dentro y fuera del hogar con el de mujeres que trabajan solo dentro del hogar en la ciudad de Rosario.
- Analizar las diferentes dedicaciones de las mujeres trabajadoras a tareas productivas y tareas reproductivas.
- Indagar las vivencias y percepciones del tiempo que poseen las mujeres trabajadoras y su relación con el uso que hacen de él.
- Explorar indicadores de riesgo psicosocial y vulnerabilidad psicosociolaboral en mujeres trabajadoras.

Desarrollo

El presente proyecto de investigación pretende realizar un acercamiento exploratorio a las vivencias y usos del tiempo en mujeres trabajadoras de la ciudad de Rosario. Se indagarán los usos del tiempo y las vivencias del mismo en mujeres de 18 a 65 años que trabajan fuera y dentro del hogar comparando con las mujeres que trabajan solo dentro del hogar. La mujer que trabaja al exterior del hogar se encuentra en la situación de realizar también tareas hacia adentro, en el ámbito doméstico, haciendo que sus tareas a lo largo del día se vean aumentadas en un gran número. Si bien se puede considerar que la realización profesional procura cierta satisfacción, el hecho de sostener la responsabilidad de los quehaceres del hogar también puede implicar demandas elevadas y comprometer la salud de la misma. Se considera de gran relevancia el estudio de la variable temporal en relación a las implicancias que la misma podría poseer sobre la salud mental de las mujeres trabajadoras, tanto dentro

del hogar como fuera de él o en ambas condiciones, con el objetivo de realizar, en una primera instancia una descripción de la situación y proponer herramientas de promoción de la salud y prevención de riesgos laborales.

Referencias

- Blanco, G., & Feldman, L (2000). Responsabilidades en el hogar y salud de la mujer trabajadora. *Salud pública de México*, 42 (3), 217-255.
- Bonantini, C., Quiroga, V., Cattaneo, M.R., & Mandolesi, M (2011). De la psicología en el campo del trabajo a la vulnerabilidad psicosociolaboral. Metodología y práctica de la construcción conceptual. *Cuadernos sociales*. Nro. 11, 121-146.
- Bonantini, C.; Michelín, M.; Simonetti, G.; Quiroga, V.; Turco, L; Rizzotto, R. y Cattaneo, M. R. (2004). Trabajo, vulnerabilidad y salud mental. XI Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires
- Bosch Fiol, E.; Ferrer Pérez, V. y Gili Plana, M. (1996) Aspectos diferenciales en el uso del tiempo entre las mujeres que trabajan fuera del hogar y las amas de casa. *Psicothema*. Vol.8, Nro 3, 527-531.
- Medá, D. (1998) *El Trabajo, un valor en peligro de extinción*. Gedisa. España
- Quiroga V., Bonantini C., Cervigni M., Cattaneo M. R., Gallego M. & Mandolesi M. (2010) La Vulnerabilidad Psicosociolaboral como herramienta de screening. *Cuadernos sociales*. Nro. 10. 119-138.

POLÍTICAS, PROGRAMAS E INSTITUCIONES. UN INTERROGANTE SOBRE LAS PRÁCTICAS DE LOS PROFESIONALES EN LA RESTITUCIÓN DE LOS DERECHOS VULNERADOS

Autores: Bertin, Fabiana y Surraco, Mayka.

fbertin@fibertel.com.ar

UADER- Facultad de Humanidades, artes y ciencias sociales

Área temática: “Derechos Humanos y Psicología”.

Resumen

Nuestro trabajo se encuentra en el marco de la investigación “La adolescencia y el 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”.

Nos propusimos indagar acerca de las formas en que el Estado interviene y cómo esto repercute en las prácticas de los profesionales que trabajan con adolescentes en las Instituciones que procuran protegerlos. Para este fin, nuestro trabajo de campo nos acercó al Consejo Provincial del niño/a, adolescente y familia CoPNAF, Institución de protección de derechos que se ocupa del cuidado integral, resguardo y restitución de los mismos cuando han sido vulnerados. El trabajo de archivo y relevamiento realizado sobre la base de la revisión de 286 casos de violencia, correspondientes al año 2014; nos lleva a la observación de que las intervenciones profesionales conviven entre el paradigma de la tutela y el de la propensión de derechos.

Las reformas en políticas sociales y legislación tienden a desarmar el paradigma de la minoridad, patronato y defensa de la sociedad, en pro de la idea de niño/a o adolescente respetado por su identidad, filiación y pertenencia.

En los últimos años en materia de Derechos de la infancia y la adolescencia muchas han sido las reformas tendientes a pensar, incluir y proteger a jóvenes y niños que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, sin embargo la realidad nos enfrenta a innumerables fracasos.

El presente trabajo se encuentra en el marco de la investigación “La adolescencia y el 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”. Nuestro objetivo es indagar acerca de las formas en que el Estado interviene y cómo esto repercute en las prácticas de los

profesionales que trabajan con adolescentes en las Instituciones que procuran protegerlos. Para este fin, nuestro trabajo de campo nos acercó al Consejo Provincial del niño/a, adolescente y familia CoPNAF, Institución de protección de derechos que se ocupa del cuidado integral, resguardo y restitución de los derechos de los niños/niñas y adolescentes.

En los últimos años las políticas públicas en infancia y adolescencia se han ampliado considerablemente con la implementación de nuevos dispositivos comunitarios. Con la sanción de la Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes, inaugura a partir de 2006 una nueva etapa en el accionar de lo público con respecto a la infancia, pero sobre todo se pone fin a casi 100 años de Patronato de Menores. Considerando una perspectiva integral y tratando de luchar contra la dispersión y/o superposición de los recursos, tanto humanos como financieros, con el objetivo de fortalecer instancias de trabajo interinstitucional se constituye en el año 2002 el Consejo Nacional de Políticas Sociales. Desde este organismo, integrado por las carteras de: Desarrollo Social; Justicia; Trabajo, Empleo y Seguridad Social; Educación, Ciencia y Tecnología; Salud; Economía y Producción, además de la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia, se busca establecer la planificación estratégica de políticas y programas sociales del Gobierno nacional, a través de la coordinación de la gestión de los organismos responsables de la política social nacional.

Como iniciativa del Poder Ejecutivo, se creó el Consejo Federal de Juventud bajo la órbita de la Dirección Nacional de Juventud, con la intención de colaborar en el diseño, fortalecimiento y coordinación de políticas públicas de juventud nuevas y las ya existentes. Este instrumento procura construir mapas estratégicos de gestión que posibiliten la reconstrucción de ciudadanía en los jóvenes de nuestro país. Este consejo se propone trabajar para la articulación de una agenda nacional de jóvenes, donde se consideren las problemáticas particulares y generales de cada región. Busca dar protagonismo a lo federal, articulando el accionar del Estado nacional y los Estados provinciales, con las organizaciones de la comunidad. Es indudable que estos aportes son por demás de enriquecedores.

Se rompe con el concepto de minoridad, para hablar de niños/as y adolescentes. No se piensa al niño como “reformable”, sino que se respeta su identidad y pertenencia (cultural y geográfica). No se trata de un sujeto objeto de intervención y tutelaje sino un sujeto pleno de derechos, siendo el objetivo de las políticas públicas garantizar –no los niños con derechos- sino el cumplimiento de los derechos de los niños (Minnicelli, 2010).

Al momento de detectar la vulneración de uno o más derechos, lo que postula el paradigma es que las condiciones estructurales de pobreza no son motivo de intervención judicial, ni de institucionalización de los niños/as y adolescentes, debiendo garantizar el estado la eliminación de aquellas condiciones de pobreza a través de asistencias económicas, fortaleciendo la familia y no criminalizando ni judicializandola por las condiciones materiales de las mismas. Entienden que pobreza no es un “estado o condición” sino que es producto de políticas neocapitalistas que en sí mismas significan la estratificación social, el aniquilamiento de los pequeños y medianos productores por mercados con precios mayoristas que han ido devastando la economía de la población en general, agotándose los puestos de trabajos e imposibilitando el crecimiento de las economías locales por la competencia de las grandes empresas multinacionales (Gagliano, 2000).

Jueces especializados, tribunales de familia e Instituciones asistirían ante el conflicto con la intención de desjudicializar la pobreza y desmedicalizarla.

Estos son los avances en materia de políticas y derechos de la infancia y adolescencia.

Deseamos dar crédito a estas modificaciones, pero el trabajo de archivo realizado hasta el momento nos incita a preguntarnos por qué las políticas tendientes a pensar, incluir y proteger a jóvenes y niños que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, fracasan.

Avances de la investigación

Nuestro recorte de archivo solo toma los casos ingresados en el año 2014 al Programa Provincial de Prevención, Promoción y Asistencia Integral de Violencia Familiar y el Programa Provincial de Salud Mental pertenecientes al CoPNAF, que figuran en el sistema informático actual de dicha institución, con la intención de revisar si los *planes de acción* tenían la celeridad que la Ley 26.061

proponía para evitar los estados de cronificación tutelar. Nos parecía de suma importancia relevar si en los registros informáticos de las prácticas de los profesionales intervinientes encontraríamos el espíritu de las normativas vigentes en infancia.

Nos encontramos con dos características que se repitieron en casi todo el material: la mayoría de los casos tienen una larga historia de intervenciones tanto dentro del paradigma tutelar como los años que lleva el paradigma de protección de derechos; y que la cantidad de familias asistidas solo en el año 2014 es alarmante debido a la capacidad humana que se necesita para dar respuesta a ello.

A modo de ejemplo, nos gustaría relatar el caso un joven al que llamaremos Pedro de 16 años de edad. La intervención se corresponde a septiembre de 2014. Su madre preocupada y muy angustiada por las conductas violentas y transgresoras de su hijo (consumo de drogas legales e ilegales, alcohol), denuncia que porta armas blancas constantemente; teme por su integridad, la de su familia y la de terceros. Esta denuncia se reitera varias veces hasta que hacia fin de año Pedro es acusado de robo agravado y en Enero de 2015 de homicidio simple.

Análisis de un caso

El relato institucional data, en realidad, desde Enero de 1994. La madre de Laura una adolescente de 15 años, previene al juzgado de la ausencia de su hogar de la mano de un adulto de 21 años, la violencia que éste ejerce sobre la joven y el embarazo de la misma. Su pareja se dedica al cirujeo y sus condiciones de vida son muy precarias.

A partir de allí se siguen una lista de pedidos de intervención y seguimiento por parte del Juzgado de Familia al Organismo Administrativo en aquel entonces llamado Consejo Provincial del Menor, quien decide ingresarla a un Hogar de Menores para ponerla al resguardo de la violencia de su pareja y de las condiciones materiales precarias de existencia tanto en casa materna de la joven como de la casa de su pareja. Dicho plan de acción resulta insuficiente, no constan en el registro entrevistas con la joven ni pedido de asistencia psicológica para poder convenir con aquella, la medida judicial que se acababa de efectivizar. Tampoco consta en el registro, trabajo alguno con la familia

extendida, ni datos de la misma. Al poco tiempo, y por las sucesivas ausencias de la joven de la institución de tutela, deciden un nuevo plan de acción promoviendo que la misma vuelva a la casa de su madre. Cabe destacar que las condiciones habitacionales y de hacinamiento con las cuales se iniciaron las intervenciones no se habían modificado. Problemas con su padrastro, quien luego terminará preso por intento de abuso de una de sus hijas, la hacen dejar este lugar al poco tiempo y aceptar nuevamente la internación con su hijo en un Hogar. En este momento se encuentra embarazada de su segundo hijo y su nueva pareja la explota laboralmente. Su primer hijo padece desnutrición crónica y es atendido en el Hospital de su zona.

Pequeño recorrido de algunos datos obtenidos de la lectura del registro institucional

En el año 97 por intervención del juzgado de menores, una familia se hace cargo de ella y sus hijos, solo permanece con ellos una semana y se fuga. Vuelve al Hogar, del que también se fuga.

En el 98 queda embarazada de su tercer hijo. Su segundo hijo es internado por quemaduras graves. Recibe subsidios y alimentos, pero igualmente no cubren las necesidades básicas. Mientras tanto el padre de dos de sus hijos cumple una condena por homicidio.

Vuelve al hogar, se escapa. Llega la partida de dinero para la construcción de su casa pero es devuelta al Estado por no concretarse la utilización de la misma.

Se sigue pidiendo solo ayuda económica. No hay otro tipo de acompañamiento.

Para fines del 2002 el Juzgado dictamina el cese de intervención, y cede la guarda y responsabilidad del cuidado de los niños a la progenitora.

En el 2005 el CoPNAF informa la necesidad de continuar acompañando a este grupo familiar, especialmente a Pedro, el menor de los niños (quien padece una enfermedad genética).

En el 2011 se informa la necesidad de continuar el tratamiento neurológico de Pedro sin dar mayores datos al respecto. Desde mayo de dicho año a diciembre de 2012 no constan nuevos informes por parte del equipo del CoPNAF que se encontraba interviniendo, pero sí aparecen registros titulados como

“Otras intervenciones”, las cuales elevan al Juzgado dos informes y notifican de las ayudas económicas que recibía la familia. Así mismo se elevan informes sanitarios que la madre de Pedro llevaba sobre su estado de salud.

En el 2012 se solicita ayuda a profesional Servicio de Protección de Derechos de la zona (CoPNAF), ya que Pedro no tiene medicación ni controles.

En el 2014 la madre denuncia a Pedro por violencia. Y así llegamos al inicio de nuestro relato. Teniendo la misma edad que su madre cuando el Organismo inicia las intervenciones con ella, ahora por su hijo mayor continúan las intervenciones con un Joven en conflicto con la Ley penal, historial de robos, violencia y finalmente acusado por un homicidio.

Lectura del registro institucional

Una de las cuestiones que nos interesaba rastrear era el registro de las intervenciones de los profesionales, por lo cual a continuación desarrollamos de manera cronológica las intervenciones de los agentes estatales de las Reparticiones y Programas:

Intervenciones Bajo La Ley Patronato De Estado

(1994) Defensoría de Pobres y menores del Juzgado Provincial

(1997) Hogar de Menores dependiente del CPM

(Enero 1998) Egreso voluntario de la joven y su hijo del Hogar. Se le provee ayuda económica y bolsón de comida.

(Noviembre 1998) Ingresan al Hogar nuevamente la joven con sus hijos porque Pedro sufre una enfermedad genética de las vías respiratorias y de esta forma se aseguran el tratamiento médico que el niño necesita, en el Hospital del Niños de la ciudad.

(Enero 1999) La joven mamá y sus tres hijos se retiran del Hogar sin autorización.

(Marzo 2000) La Dra del niño deriva su seguimiento al Centro de salud cercano al domicilio de Pedro para continuar con su tratamiento. Continúan Equipo Técnico del Hogar y el Centro de Salud. Desde el Hogar se le brindan bolsones de comida cada 15 días.

(Mayo de 2000) E.T. del hogar deriva el caso a Dirección de prevención y asistencia Familiar. Piden el cese de la intervención desde el Hogar. Refieren que los “niños se encuentran en buen estado en general”.

(Octubre 2000) el informe del hogar dice que la joven madre durante este tiempo ha “adquirido” conductas de autocuidado para ella y sus hijos, siendo la intervención concreta la asistencia solo económica para su subsistencia. Se considera que no hay motivos para la internación de los niños, y derivan el caso al Programa Asistencial para que continúen brindando ayuda económica.

(Diciembre de 2000) Interviene Área Familia biológica derivado por Dirección de Tratamiento institucional.

(Julio 2001) Elevan informe del CPM al Juzgado.

(Agosto de 2001) Certificación sanitaria elevada al Juzgado del hospital del niño por el CPM.

(Agosto de 2001) Elevan informe técnico del CPM al Juzgado.

(Septiembre 2001) Documentación sanitaria que aporta la madre el CPM.

(Octubre de 2001) Pedido de dinero para comprar medicación para Pedro.

Intervenciones Bajo La Ley De Protección Integral

(Noviembre de 2005) Informe social elevado al Juzgado por el CoPNAF. Solicitan nuevamente ayuda económica para construcción de vivienda la Municipalidad. Coordinan con un Centro de Día para incorporar a los niños en actividades diarias.

(Mayo 2011) Informe social elevado al Juzgado por el CoPNAF. Se encuentran trabajando con el niño y su madre por el tratamiento neurológico que necesita. Asiste a la Escuela Especial con la cual articulan intervenciones.

(Diciembre 2012) Se pide el archivo del registro institucional. Consideran que la situación del niño Pedro se ha mantenido estable durante un año. Así mismo refieren que la progenitora ha pedido ayuda porque Pedro no estaría recibiendo la asistencia médica ni está siendo controlado, asumiendo ella su responsabilidad.

(Agosto de 2014) Dos Denuncias policiales de la progenitora a Pedro por violencia y consumo de sustancias. Inician las intervenciones del CoPNAF desde el SPD y ante el pedido de ayuda de la madre quien siente que se le agotaron todos los recursos, se deriva el caso al Servicio de atención comunitaria. Se solicita así mismo medidas de protección para con la madre, prohibición de actos molestos al joven y oficiar a la comisaría correspondiente la misma. Se deriva el

caso al Programa de prevención, promoción y asistencia integral de violencia familiar.

(Noviembre 2014) Desde el Programa antes mencionado se deriva al Programa Jóvenes no punibles y Casa del Joven. Continúan el abordaje desde el SPD. Reiteran medidas de protección hacia la madre y su familia, derivaciones a los programas ya citados y la asistencia obligatoria de la progenitora a tratamiento psicológico.

(5 de Diciembre 2014) Se deriva a los correspondientes programas antes mencionados por el Director. El juzgado rectifica las medidas solicitadas por el CoPNAF y pide la internación del joven para el tratamiento por su consumo y salvaguardar la integridad tanto física como psicológica, solicitando ayuda de la fuerza pública de ser necesario.

(16 de diciembre 2014) Juzgado toma medidas frente al delito cometido por el menor. Resulta internado el joven en el Centro de Diagnóstico, luego a otra RSE en otra ciudad. En mayo de 2015 es trasladado a Buenos Aires.

Crónicas de un devenir anunciado. Catorce reparticiones entre ellas de la égida municipal, provincial y nacional, quienes participaron durante 21 años desde 1994 a 2015. Muchas preguntas y pocas respuestas nos permiten concluir estos *datos*.

¿Falto la asistencia del Estado? Intervinieron desde el sector salud, educación, fuerza pública, grupo familiar, equipos interdisciplinarios, juzgado y defensores etc. Todo ello no evito un desenlace de máxima vulneración del ahora joven, antes niño *-objeto de intervención y tutelaje-* y *-atención integral-* dos paradigmas, una familia, un final.

¿Qué falló? Como parte de la sociedad, cabe la pregunta involucrándonos respecto de ello. Pedro es hijo de nuestra sociedad, así que cabe que nos detengamos un momento para intentar saber: ¿En qué fallamos?

LEGISLACIÓN Y PRÁCTICAS PROFESIONALES: REFLEXIONES Y CONTROVERSIAS.

Autores: Serra, Laura A. y Vesco, Alfonsina
lauraalejandraserra@hotmail.com

Universidad Autónoma de Entre Ríos – Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales.

Resumen

El presente trabajo constituye un avance del proyecto de investigación denominado *La adolescencia y el 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-(PIDP)*, que se realiza desde la cátedra de Psicología del Desarrollo 2 del la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales-UADER.

Nos encontramos regidos bajo un nuevo marco normativo en lo que se refiere a legislaciones sobre la infancia y adolescencia. La Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de niños/as y adolescentes se presenta como un cambio respecto del anterior paradigma tutelar del menor. Numerosos estudios e investigaciones atestiguan sobre la violencia invisibilizada que gestaron las prácticas operadas dentro de tal doctrina de la “situación irregular del menor”.

La Ley 26061 introduce una transformación significativa al situar a niños y adolescentes como “sujeto de derechos”. Los interrogantes que guían nuestra labor investigativa se ubican en relación a indagar cómo tales cambios concebidos en la “letra” de la Ley se materializan en las prácticas de los profesionales, que; en tanto agentes de organismos estatales, trabajan en pro de la restitución de derechos de niños o adolescentes, cuando los mismos han sido vulnerados.

Invitamos a reflexionar sobre puntos de tensión y hasta controversias que estimamos al analizar las legislaciones vigentes y las posibles prácticas e intervenciones de los profesionales y agentes de los campos sociales involucrados en la problemática.

Algunos antecedentes y contexto de la investigación

El presente trabajo es representativo de una investigación en curso, en la cual nos encontramos indagando acerca de las formas en que el Estado

interviene sobre las prácticas que se desarrollan con adolescentes en las diversas instituciones que los alojan, curan o educan. En esta oportunidad nos interesa, por medio del trabajo de campo, acercarnos al Consejo Provincial del niño/a, adolescente y la familia CoPNAF de la Provincia de Entre Ríos, Institución de protección de derechos, que se ocupa del cuidado integral, resguardo y restitución de derechos vulnerados.

La “Doctrina de la situación irregular” se sustentaba en la Ley de Agote de Patronato de menores, que dejaba a disposición del juez al menor sin padres en función, hasta sus 21 años. El niño, devenido en “menor” era objeto de tutelaje del juez y de disciplinamiento. 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. (Gagliano-Costa, 2000).

En las últimas décadas del siglo XX emerge un nuevo paradigma: “la protección integral”, que haciendo eco de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, intenta situar el eje de las políticas públicas en torno a la promoción de niños y adolescentes como sujetos de derechos.

A través de la Ley Nacional 26061, el Estado se instituye como garante de los derechos de niño/as y adolescentes, considerándolos en su art. 8 como sujetos de derechos y personas en desarrollo; posibilitando un cambio respecto del anterior paradigma que concebía al niño como objeto de tutela, pasivo ante el disciplinamiento que se intentaba operar. Según Volnovich (2008) definir al niño como sujeto de derechos es un paso en la transformación de la infancia en el imaginario social, implica dar lugar a que la palabra del niño o adolescente sea oída.

El “interés superior” del niño/a y adolescente -art. 3 de la Ley- contempla el respeto al desarrollo de sus derechos en su medio familiar, social y cultural; como así también el respeto de su edad, su grado de madurez y discernimiento.

Observamos un Estado que se ubica como garante de los derechos contemplados en la Convención. No obstante, el Estado no es un ente abstracto; opera a través de políticas públicas que son materializadas por sus agentes. Es

en este sentido que suponemos que los profesionales que trabajan en organismos estatales se enfrentan ante situaciones complejas cuando su labor corre por la vía de restituir al niño o adolescente sus derechos; siendo que en no pocos casos la vulneración se ha producido al interior de su medio vincular y familiar.

En la provincia de Entre Ríos, la Ley Nacional de Protección integral de los Derechos de niños/as y adolescentes del año 2005, es replicada por la creación de la Ley Provincial 9861 del año 2008. Esta Ley en su art. 24 contempla la creación en la Provincia del CoPNAF, Consejo Provincial del Niño/a, el Adolescente y la Familia. De dicho organismo, hemos tenido acceso a la Dirección de Restitución de Derechos.

Nuestras preguntas se sitúan en relación a indagar si las modificaciones que implica la Ley N° 26.061 tienen efectos sobre las prácticas que los profesionales desempeñan, y si dichas prácticas propenden a la autonomía gradual, el ejercicio ciudadano y la integración social del adolescente, en la medida que tales principios figuran entre los dispuestos por el nuevo marco legal.

Reflexiones preliminares: tensiones y controversias.

A lo largo de la tarea de fichaje y creación de base de datos que estamos llevando a cabo en nuestra investigación, encontramos legajos y registros institucionales que dan cuenta de historias de niños desamparados, víctimas de abandono y de diversas formas de violencia, entre ellas los abusos sexuales. La problemática del maltrato y abuso sexual, constituye uno de los más horribles perfiles en cuanto a los derechos vulnerados, y lo es más aún, cuando la víctima de tales delitos es un niño.

En virtud de estas situaciones, intentaremos situar algunas reflexiones a partir de la consideración de algunos aspectos legales al respecto.

Los niños y adolescentes han sido considerados, conforme a la “doctrina de la situación irregular”, como objetos de protección a partir de una definición negativa, basada en la idea del menor en tanto “incapaz”. En ese contexto, el art. 72 del Código Penal establece que la acción respecto de los delitos contra la integridad sexual, puede ser ejercida sólo ante acusación o denuncia del agraviado, por parte de su tutor, guardador o representantes legales. En tanto se considera el procedimiento de oficio (sin necesidad de denuncia o acusación)

cuando el delito hubiese sido cometido contra un menor que no tenga padres, tutor ni guardador. Esta normativa propone un recaudo mayor en casos en los que el niño se encuentre totalmente desprotegido. (Morello, 2007).

Pero en un gran número de casos, las víctimas de abusos sexuales infantiles cuentan con una familia, siendo que, justamente, las agresiones se producen frecuentemente en este contexto. Investigaciones y estudios realizados indican que generalmente, los abusos se cometen dentro del hogar de la víctima, resultando los agresores algún miembro directo de la familia conviviente o una persona ajena a éste, pero que por contacto con la familia tiene acceso al hogar. (Yuba, 1999).

La decisión judicial se ha reiterado en torno de expedirse por la intervención, pero hay que resaltar (...) que por antonomasia este delito se comete precisamente en esos ámbitos (refiere al ámbito familiar) y con la desidia o connivencia de los llamados a ejercer la “defensa” del indefenso. (Morello, 2007, p.103)

En virtud de estas situaciones, cómo habría de llevarse a cabo la correspondiente denuncia, si aquellos (padres o tutores del niño) a quienes les compete realizarla, constituyen, justamente, el/los autor/es de tales agresiones?

El art. 72 del Código Penal establece además que “cuando existieren intereses gravemente contrapuestos entre algunos de éstos y el menor, el fiscal podrá actuar de oficio cuando así resultare más conveniente para el interés superior de aquél.”

¿En qué consisten los “intereses gravemente contrapuestos”? Son aquellos factores tales como la influencia de poder por parte del abusador, en base a su autoridad parental, situación de proveedor económico, intimidación u otras formas de temor, que constituyen presiones que impiden la realización de una denuncia clara e inmediata. (Morello, 2007).

Es decir que, contando el niño con un entorno familiar, sólo a condición de que se pudiesen comprobarse dichos “intereses gravemente contrapuestos”, puede el fiscal iniciar la acusación, lo que constituye un relevante condicionamiento respecto de las posibilidades de su accionar: “(...) si no hay interés gravemente contrapuesto o si se tiene padres, no podrá intervenir

directamente el Fiscal, el Juez ni ningún otro Funcionario o interesado en hacer cesar los hechos.” (Morello, 2007, p. 101)

Cabe interrogarnos: ¿cómo podrían llegar estas situaciones al conocimiento de un fiscal? En ocasiones, se presentan en las escuelas y en los hospitales, desde donde resulta poco frecuente que se lleven a cabo las denuncias. Y la mayoría de las veces quedan ocultas y silenciadas, constituyendo aquellos “secretos de familia”, cuyos efectos surgirán quizás sintomáticamente en las generaciones ulteriores, vía los efectos de la transmisión intergeneracional.

Otra cuestión que obstaculiza las denuncias es la imposibilidad por parte de algunas madres de llevarla a cabo, dada su relación de parentesco con el abusador. Suelen argumentar su accionar en virtud del temor, la dependencia económica y los riesgos en cuanto a la continuidad la relación de pareja. Desde la creencia de que tal denuncia agravaría la situación familiar -y desde una posición a veces solidaria con la negligencia y el desinterés- deciden no instar a la acción penal. Es decir que, por omisión, quedan en posición de complicidad con el agresor.

Según Volnovich (2008) los derechos de niños, niñas y adolescentes que la Convención aborda desde un punto de vista jurídico, social y humano, son un paso hacia la autonomía, pues sitúan al niño como sujeto de derechos y no como objeto del patriarcado y del consumo. No obstante, puede establecerse, plantea el autor; una tensión entre la soberanía que tienen el niño y el adolescente como sujetos de derechos y la soberanía de los Estados Naciones sobre el control biopolítico de los cuerpos infantiles y juveniles.

Actualmente, el art. 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño (ley 23.849) dispone que:

(...) se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimientos de la ley nacional (...).

Se puede considerar que el pivot central del reconocimiento de estos derechos se asienta en el imperativo, impuesto por la Convención de respetar su palabra y que la misma sea tomada en cuenta. La Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes nº 26.061, en su

artículo 2, explicita que niños/as y adolescentes tienen derecho a ser oídos y atendidos cualquiera sea la forma en que se manifiesten, en todos los ámbitos.

Esto constituye un avance en relación a la asistencia del niño víctima en procesos judiciales. En virtud del derecho del niño a ser oído, su palabra ha de ser escuchada por el juez, pudiendo ser tenida en cuenta en la consideración de los hechos. Lo cual constituiría un horizonte esperanzador en relación a la viabilidad de las denuncias. Ahora bien, cabe señalar que el testimonio del niño constituye una prueba trascendente, pero no es una prueba definitiva. El juez habrá de dictar sentencia en función de la evaluación de los hechos, basándose en los diversos elementos probatorios presentados.

Asimismo, la Ley nº 26.061, anteriormente mencionada, en el párrafo 3ro., art. 9, Título II, (B.O.: 26/10/2005), establece:

La persona que toma conocimiento de malos tratos, o de situaciones que atenten contra la integridad psíquica, física, sexual o moral de un niño, niña o adolescente, o cualquier otra violación a sus derechos, debe comunicar a la autoridad local de aplicación de la presente ley.

Compete entonces, a cualquier persona en conocimiento de tales situaciones, el deber de comunicarla a las autoridades. Ahora bien, como hemos dicho, muchas veces los adultos que saben de tales situaciones no realizan la denuncia. Cuestión atribuible a diversos motivos: indiferencia, temores, desinterés, irresponsabilidad... ¿Qué sucede si el superior interés del niño pone en cuestión los intereses del adulto? La realidad demuestra que frecuentemente, entre los adultos, el interés respecto del niño dista en mucho de resultar el "superior interés", prevaleciendo otros por sobre el del éste.

Ante lo planteado, surge la pregunta: ¿las modificaciones legales implicarán -per se- algún cambio de actitud en la sociedad al respecto? Posiblemente, y en el mejor de los casos, estos cambios en la legislación habrán de resultar auspiciosos en vías de promover la implicación de todos los actores sociales. Pero también es necesario señalar que para avanzar en el proceso, en tanto adultos y en el marco de una sociedad atravesada por el deterioro y quiebre en sus lazos sociales, es necesario asumir la responsabilidad que la priorización del interés del niño supone.

Hemos situado algunos de los factores que han contribuido a la “invisibilización” de la problemática del abuso sexual infantil. Solo a partir de su visibilidad es factible generar intervenciones tendientes a la restitución de los derechos constantemente vulnerados.

¿Qué alcances tiene en las prácticas profesionales las leyes de restitución de derechos? ¿Cuáles son los límites y las posibilidades de los dispositivos institucionales de intervenir desde la restitución de derechos?

Suele tomarse como medida el apartamiento del niño o joven del hogar ante una situación de vulnerabilidad. Esto implica la culpabilización del niño por su condición de abusado; mientras que el autor/a del hecho permanece en su contexto. Los procesos penales a través de los cuales puede comprobarse de la autoría y materialidad de los hechos denunciados, suelen dilatarse o no realizarse nunca. ¿Es posible que un derecho vulnerado sea restituido si ha implicado un delito, y éste no ha sido reconocido ni sancionado como tal?

La conflictiva con la que se topan los profesionales es extensa. En escasas oportunidades son vistos como referentes para los niños/as, jóvenes o familias de aquellos que pugnarán por restituir sus derechos. Comparados con la policía, se teme su intervención. Las instituciones cargan con el estigma de años de abusos que hacen mella a la posibilidad de ser pensadas como un espacio de alojamiento, contención y transición ante una situación extrema. La dilación de los procesos de justicia muestran el éxito del poder abusivo por sobre el de los derechos.

Son muchos los interrogantes que dejamos abiertos, esperamos encontrar conjuntamente con los operadores de los servicios lineamientos para seguir desarrollando nuevas estrategias.

Referencias

Convención sobre los Derechos del Niño. (1997) *Constitución de la Nación Argentina*. Bs. As. AZ Editora.

Gagliano, R. y otro (2000) *Las infancias de la minoridad. Una mirada histórica desde las políticas públicas*. Bs. As, Argentina: Ed Paidós

Ley Nacional 25.087. Delitos contra la integridad sexual. Código Penal. Modificación. www.cnm.gov.ar/LegNacional/LEY%2025087.pdf

Ley Nacional 20.061 de Protección Integral de los Derechos de las Niñas,
Niños y Adolescentes.

infoleg.mecon.gov.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm

Morillo, G. (2007). *La acción o la inacción penal ante niños abusados sexualmente?*. En Revista del Colegio de Abogados de Santa Fe N° 7. Santa Fe: Colegio de Abogados de la provincia de Santa Fe.

Volnovich, J.R. (comp.), (2008), *Abuso sexual en la Infancia 3. La revictimización*, Bs. As., Argentina: Lumen Hvmánitas.

Yuba, G. (1999). *Una realidad: el abuso sexual*. En *Victimología* 18. Córdoba: Centro de Asistencia a la Víctima del delito. Gobierno de la provincia de Córdoba.

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS DE RE-VINCULACIÓN FAMILIAR. INTERVENCIONES PROFESIONALES A PARTIR DE LA LEY DE PROMOCIÓN Y PROTECCIÓN INTEGRAL DE LOS DERECHOS DE LAS NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES

Autor: Rossi, Jesica
jesicarossi@hotmail.com

Maestría en Psicopatología y Salud Mental Facultad de Ciencias Médicas, UNR.

Resumen

La siguiente investigación tiene como antecedente la implementación de la Ley Provincial 12967, de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, en consonancia con la Ley Nacional N° 26061.

El texto de la ley, fundamenta las acciones administrativas llevadas a cabo en situaciones de vulneración de derechos a niñas, niños y adolescentes; por lo cual se intentará explorar las estrategias que, en esos casos, serán efectuadas sobre ciertos grupos familiares de la ciudad de Rosario.

Más específicamente, el estudio pretende analizar como afectan las opiniones y valoraciones de los profesionales del campo de la salud mental, en las intervenciones que se diseñan para con niños, niñas y adolescentes en situación de desafiliación del grupo primario.

Será necesario entonces, explorar y obtener datos respecto de la modalidad de dichas intervenciones profesionales, atendiendo fundamentalmente a las tensiones e impases existentes en esas instancias.

Introducción/Justificativa.

El presente trabajo pretende estudiar las estrategias de intervención de profesionales, en problemáticas abordadas desde la Dirección Provincial de Promoción de los Derechos de la Niñez, Adolescencia y Familia en la ciudad de Rosario.

La referencia más inmediata que inspira la investigación, remite a la implementación de la Ley Provincial 12967, de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. Este acontecimiento es consecuente con un proceso de cambio o sustitución de paradigma respecto del estatuto que se le confiere a la niñez. Designado ahora como sujeto de derechos, el niño o niña del nuevo modelo, deja atrás su lugar como objeto de tutela, para

constituirse en un niño que habla y participa de las decisiones que involucran sus intereses.

Esta nueva condición en el niño o niña, requiere de una re-definición de la práctica de los profesionales abocados a problemáticas relacionadas con la niñez. En términos jurídicos, ese rol central se define bajo el concepto de Interés Superior de la niña, niño y adolescente, y se encuentra descrito en el artículo 4° de la mencionada ley:

La determinación del Interés Superior debe respetar: a) su condición de sujeto de derechos; b) su derecho a ser oído cualquiera sea la forma en que se manifieste y a que su opinión sea tenida en cuenta; c) el respeto al pleno desarrollo de sus derechos en un medio familiar, social y cultural; d) su edad, grado de madurez, capacidad de discernimiento y demás condiciones personales; e) el equilibrio entre los derechos y garantías de los niños, niñas y adolescentes y las exigencias del bien común; f) su centro de vida. Se entiende por centro de vida el lugar asimilable a su residencia habitual donde las niñas, niños y adolescentes hubiesen transcurrido en condiciones legítimas la mayor parte de su existencia (Gobierno de Santa Fe., 2013).

Por tanto, y a partir de este encuadre normativo, se intentará problematizar específicamente sobre las acciones tendientes a la re-vinculación de los niños que han sido separados de su grupo familiar de origen. Esto es la aplicación de una Medida Excepcional, la cual se encuentra siempre motivada por el riesgo que podría implicar la vulneración de alguno de los derechos del niño o niña en cuestión.

Se pondrá especial atención, para esta investigación, en las diferentes estrategias de intervención profesional, contemplando las posibilidades concretas, alcances y presupuestos que subyacen a la diagramación de las mismas.

La indagación bibliográfica en dicha problemática y el aporte del campo de la salud mental a la construcción de intervenciones interdisciplinarias, se enriquecerá con los datos que puedan deducirse. Para ello, será necesario echar luz sobre la experiencia de operar en las intervenciones que se efectúan en la vida una niña o un niño y su grupo familiar, y qué aspectos priorizan los

profesionales del campo de la salud mental, a la hora de definir una estrategia tendiente a la re-vinculación.

Resulta relevante además, aproximarse con dicha indagación a conjeturar sobre los posibles efectos producidos por la aplicación de una medida de separación, considerando el modo en que el vínculo parental es afectado por la intervención del Estado.

Acerca de los objetivos de estudio

Considerando el interés por la reflexión, en este campo delimitado por la necesidad de ofrecer un nuevo tratamiento en la práctica con niñas, niños y adolescentes, es que el objetivo central será analizar las intervenciones tendientes a la re-vinculación familiar, en casos de separación de un niño o niña por Medida Excepcional, aplicada por el órgano administrativo designado en la Ley Provincial N° 12967.

Para su consecución se plantean los siguientes objetivos específicos:

- En primer lugar, realizar un relevamiento de los legajos administrativos que registran casos de re-vinculación familiar a cargo de la Dirección Provincial de Protección de los Derechos de la Niñez, Adolescencia y Familia, en el período 2009-2011.
- Definida la documentación, se procederá a describir las respuestas institucionales proporcionadas por los profesionales del campo de la Salud Mental.
- Explorar las estrategias desarrolladas sobre los niños/as y sus familias en los legajos estudiados
- Caracterizar las opiniones y valoraciones de los profesionales, del campo de la salud mental, que intervienen con niños, niñas y adolescentes en situación de desafiliación

Breve descripción histórica-institucional.

En la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe, frente a la reglamentación de la Ley Nacional 26061 de Protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes, se inicia un proceso de derivación de situaciones que eran de incumbencia de los Juzgados de Menores hacia áreas dependientes del Ministerio de Desarrollo Social del estado provincial. De este modo y a los fines

de atender dicha problemática, se constituyen y consolidan equipos de profesionales provenientes del campo social, jurídico y psicológico.

En el año 2008 aproximadamente, el armado de grupos de trabajo responde a generar una instancia que recepcione los pedidos de intervención al estado para garantizar condiciones de protección de las niñas, los niños y sus familias, fundamentalmente provenientes de sectores sociales desfavorecidos.

En consonancia con la Ley Nacional N° 26061 se formula su correspondiente provincial, en el año 2009. La misma contribuye a la definición de funciones y actividades que hacen necesaria la creación de la Dirección Provincial de Promoción de los Derechos de la Niñez, Adolescencia y Familia; dependiente de la Subsecretaría de los Derechos de la Niñez, Adolescencia y Familia.

Este organismo, ahora autoridad de aplicación de esa ley a nivel provincial, deberá articular acciones con organismos de aplicación de los niveles municipales y regionales, que conformarán de manera conjunta al sistema de protección integral de los derechos.

Se establece que la aplicación de las medidas excepcionales, así llamada a la instancia de separación de la niña, niño o adolescente de su respectivo grupo familiar, será incumbencia específica de la Dirección Provincial, cuando se hayan agotado las acciones tendientes a la protección integral de derechos, promovidas por las instancias anteriores. El pedido es remitido a un equipo interdisciplinario que articulará con los efectores intervinientes hasta para la definición y ejecución de una estrategia a seguir en cada caso.

El texto de la Ley Provincial, describe dicho procedimiento dando fundamento a las acciones administrativas llevadas a cabo en situaciones de vulneración de derechos a niñas, niños y adolescentes. No obstante, la inserción práctica de tal proceder crea un terreno en donde se entrecruzan saberes disciplinares, del sentido común, de experiencias de vida, que puestos a discutir, habilitan a la reflexión sobre aquel hacer normativamente propuesto.

Encuadre metodológico.

La problemática definida será abordada desde una perspectiva metodológica de tipo cualitativa, que contemple aspectos relevantes del proceso de interacción que llevan a cabo los actores implicados en la definición e

implementación de estrategias para la re-vinculación, cuando se hubieran producido situaciones que atenten contra los derechos del niño. Se atenderá, del mismo modo, a la construcción de significados que resultan de estos procedimientos.

Considerando que esta problemática a investigar se delimita por acontecimientos recientes, entre ellos, la reglamentación de la Ley 12967, la creación del organismo de aplicación de dicha ley, la pluralidad de interpretaciones y los rasgos de la época (atravesando las instituciones, entre ellas la familia); es que se intentará dar forma a las diversas experiencias en este campo para lograr con ellas una perspectiva más general, capaz de transformarse en aporte teórico que contribuya a la reflexión por la práctica.

Mediante la revisión y el análisis de documentos escritos, se pretenderá tener una aproximación al modo en que transcurre la problemática en estudio, resguardando los rasgos particulares que contienen dichas fuentes.

Por lo tanto, se pretenderá lograr la descripción del proceso que constituye el problema, visualizando más claramente las dimensiones que lo conforman.

Será necesario obtener datos respecto de las intervenciones profesionales sobre los niños y sus grupos familiares, y de las tensiones e impases existentes

Se tomarán en cuenta los aspectos conceptuales que comandan las planificaciones estratégicas de las intervenciones sobre los niños y niñas en condiciones de vulneración de sus derechos. Se llevara a cabo una recopilación teórica, con la cual obtener información sobre los lineamientos generales de las legislaciones vigentes para pensar la practica en salud mental, considerando dos elementos centrales:

- el rol de Estado
- la formación de los profesionales

Se contemplará, para su estudio, situaciones que hayan ameritado intervención de la Dirección Provincial de Promoción de los Derechos de la Niñez, Adolescencia y familia, en el periodo que implica entre los años 2009 – 2011, que den cuenta del proceso de re-vinculación y de sus resultados.

Respecto de las técnicas de recolección de datos, se optará por el Análisis de documentos escritos, considerando que los mismos se obtienen de fuentes

primarias, a partir del registro contenido en legajos individuales, de todas las actuaciones llevadas a cabo por las instituciones intervinientes.

Optar por recurrir a dichas fuentes está determinado por la posibilidad de reconstruir el material que queda registrado en forma escrita, y contemplar los efectos de esa escritura sobre los procedimientos que comanda. Se trata de rescatar de esos documentos las interrupciones y continuidades que se producen en el desarrollo de las intervenciones que se llevan a cabo sobre los grupos familiares.

Se procurará intentar llevar a cabo una lectura analítica capaz de reconstruir, a la luz de tales indicadores, las intervenciones efectuadas por profesionales cuyas incumbencias se ligan al campo de la salud mental.

En lo que respecta a la población en estudio, un primer recorte se encuentra dado por la necesidad de brindar asistencia a determinados grupos sociales. Si bien la Dirección Provincial de Niñez, Adolescencia y Familia se constituye como el organismo de aplicación de la ley provincial N° 12967; ley que remite a todos los niños, niñas y adolescentes del territorio provincial, el mencionado organismo focaliza sus acciones hacia grupos poblacionales desfavorecidos, en el marco de una política cuyos lineamientos derivan del área de Desarrollo Social y no de lo que podría entenderse como política de derechos humanos. Por lo tanto la los grupos familiares en estudio están de algún modo determinados por condiciones de vida signadas por la precariedad, la violencia y la marginación.

Se establecerá como límite temporal en la selección de los grupos familiares al período que transcurre entre los años 2009 a 2011, entendiendo que se trata de una fase de adecuación de una práctica, establecida por la reglamentación de la ley provincial 12.967. Es necesario aclarar que dicho acontecimiento obliga a las instituciones a implementar, de manera definitiva, las modificaciones que ya venían generándose con el nuevo paradigma de protección integral por los derechos de la infancia

Acerca de la complejidad de la práctica profesional

La imposibilidad por lograr figuras acabadas en el concepto de niñez, se traduce en un territorio dinámico a la hora de abordar las problemáticas inmanentes a este campo.

A menudo se torna necesario revisar las categorías, atributos e imágenes que nos habitan, para poder reflexionar sobre el modo que comandan nuestro hacer y comprender sus posibles efectos. Interesa considerar de qué manera se interpreta a un niño o niña y para ello, estar advertidos acerca de lo que pone en juego su presencia frente al adulto.

Al respecto, Graciela Frigerio escribe:

“El niño modelizado protege al adulto de la alteridad radical que todo niño significa, niño cuya extranjería resulta cuestionante; omite el enigma que porta todo niño real, enigma que incomoda. Cuando esto ocurre, lo que se considera un *saber consolidado sobre los niños se pone al servicio de su ocultamiento* y puede llegar a impedir ver al niño real, que queda cubierto por representaciones, nociones, prejuicios, anticipaciones acerca de su ser o de su deber ser” (Frigerio, 2008)

Así es como el sentido se considerará, en esta investigación, una instancia que contemple los movimientos lógicos propios de una elaboración y con ello, la posibilidad de que algo se escape a la significación.

“El pensamiento irónico quizá consista en saberse hechizado por la ilusión del sentido y, pese a ello, insistir en la construcción de universos de significado. La pregunta por el significado seguirá asediándonos, pero de otra forma, menos urgente, y nuestra atención se desviará de los resultados a los procesos. La respuesta se retira para hacer sitio a la pregunta. No hay liberación, el impulso del significado sigue cautivándonos pero la cárcel del lenguaje abre sus puertas y los elementos de la fábrica del pensamiento, los elementos lingüísticos, nos hablan o hablan de nosotros de otra manera, producen un sentido que ya no parece un sentido sino un sonido, una voz que ya no reclama su apetito insaciable y que ha dejado de someternos” (Arnau, 2008)

Se trata entonces de promover una instancia que aloje tal complejidad para lograr así un saber propio de quién habla, a quién se dirige, y desde que lugar.

El Psicoanálisis nos brinda herramientas para estos fines. Si consideramos se trata de una práctica de discurso, entendemos que de lo que se trata es de reconocer en el que habla, no tanto el contenido de lo que dice,

sino mas bien en relación al lugar desde donde habla. La tarea es entonces establecer condiciones para que esto suceda.

De este modo, se propone pensar sobre las posibles intervenciones en el marco de una lógica discursiva y contemplar sus efectos como el resultado de un proceso imposible de cuantificar, que se subsume a la experiencia de vez en vez.

Llamaremos discurso a aquello que se pone a funcionar desde a partir de la intersubjetividad, inmanente a la naturaleza transindividual del lenguaje, que conlleva la necesidad de otro que funcione como interlocutor. Se trata de construir una idea de niño, a partir la lógica de lugares, lugares que se consolidan a partir de las relaciones entre elementos que allí intervienen, intentando detectar el modo y las operaciones que conlleva.

“Discurso es una categoría que pretende dar cuenta de ciertos modos fundamentales, de la relación entre los seres hablantes, no por la vía del significado, no por la vía del sentido, sino por la relación interna entre los términos” (Álvarez, 2006)

Allí la importancia de una intervención que favorezca la posibilidad del establecimiento de un lazo que permita la relación con otro.

Entonces hacer lugar a la pregunta por la re-vinculación de un niño con su entorno familiar, implicará revisar el modo de formulación de un lazo, y sus condiciones de posibilidad a través de una intervención sostenida y comandada en términos de discurso.

Momento actual del proceso de investigación

En relación al abordaje del material de investigación, es preciso mencionar que en esta fase inicial del proceso y disponiendo de las fuentes documentales, se lleva a cabo una primera aproximación a las mismas mediante una lectura exploratoria. De la misma se deducirá una clasificación del material con el cual se procederá a efectuar análisis propuesto.

Referencias

Álvarez, A. R. (2006). El psicoanálisis es una práctica de discurso. En A. R. Álvarez, La teoría de los discursos en Jacques Lacan. La formalización del lazo social (pág. 24). Buenos Aires: Letra Viva.

- Arnau, J. (2008). Plegar el fondo a la forma y el sentido a los ritmos. En J. Arnau, *Rendir el sentido. Filosofía y traducción* (pág. 157). Valencia, España: Pretextos.
- Frigerio, G. (2008). Identidades y filiaciones. El mundo interno de los adultos. En G. Frigerio, *La división de las infancias. Ensayo sobre la enigmática pulsión antiarcóntica* (págs. 84-85). Buenos Aires: Del Estante.
- Gobierno de Santa Fe. (2013). Título I. Disposiciones Generales. En A. y. Ministerio de Desarrollo Social. Subsecretaría de Coordinación de Políticas Sociales. Subsecretaría de Niñez, *Ley de Niñez. Registrada bajo el N° 12967. de Promoción y Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adoelscentes*. (págs. 6,7). Santa Fe: Imprenta Oficial.
- Gagliano, R. y otro (2000) Las infancias de la minoridad. Una mirada histórica desde las políticas públicas. En *Tutelados y asistidos*, ed. Paidós, Buenos Aires, 2000.
- Goffman, E. (2004) *Internados*, ed. Amorrortu, Buenos Aires, 2004.
- Minnicelli, Mercedes (2010) "Infancias en estado de excepción". *Novedades educativas. Ensayos y experiencias interlineas*
- Ley N° 26.061. Sancionada: Septiembre 28 de 2005. Promulgada de Hecho: Octubre 21 de 2005.
- Ley 10903 - Patronato de Menores Promulgada el 21/10/19 Publicada en el B. O.: 27/10/19 Con las reformas del decreto-ley 5286/57 y las leyes 23.737 y 24.286

ARTICULACIÓN DOCENCIA/ASISTENCIA A LA COMUNIDAD/FORMACIÓN DE GRADO, UNA EXPERIENCIA DE INVESTIGACIÓN-ACCIÓN PARTICIPATIVA

Autoras: Bereciartúa, Gloria y Holstein María Angélica
gloria@altoque.com

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo comunicar los resultados obtenidos del Proyecto Acreditado 2011-2014: *La interacción lingüístico-discursiva en el espacio de los Talleres Lúdico y Terapéutico que funcionan en el Centro Comunitario Asistencial –CeCoAs. Su relación con la formación de grado*. Al plantearse dicha investigación desde la acción participativa, la construcción del conocimiento de la realidad sobre el objeto de estudio implica a todos los actores participantes. En este caso: docentes integrantes del proyecto de la cátedra de *Psicología del Lenguaje y del Desarrollo* y Jefes de Trabajos Prácticos responsables de los talleres del grado; profesionales Psicólogas y Fonoaudiólogas del *Centro Comunitario Asistencial –CeCoAs-*; alumnos que cursan dicha asignatura y niñas/os que participan de los Talleres dependientes del CeCoAs. Entre los logros obtenidos, se destaca por parte de los alumnos de grado “el trabajo interdisciplinario como práctica compartida desde donde se enriquece algo de la subjetividad del Psicólogo” y “la articulación con ciertos contenidos curriculares, en general y la importancia de la interacción dialógica adulto-niño en el proceso de construcción del lenguaje, en particular”, entre otros. Esta experiencia ha dado lugar a un nuevo proyecto en el marco de la Acreditación 2015 en la se incluyen como integrantes del mismo todos los docentes de la cátedra y dos de los Ayudantes Alumnos que forman parte de la cátedra mencionada.

Palabras Claves

Docencia- Centro Comunitario Asistencial- Formación Docente- Interacción Discursiva

Introducción

Articular contenidos teóricos curriculares con la práctica asistencial en transferencia con la formación de grado de los estudiantes que cursan la asignatura *Psicología del Lenguaje y del Desarrollo* correspondiente al 4º año de la carrera de Psicología, UNR, ha sido uno de los objetivos específicos del

Proyecto Acreditado 2011-2014 *La interacción lingüístico-discursiva en el espacio de los Talleres Lúdico y Terapéutico que funcionan en el Centro Comunitario Asistencial –CeCoAs. Su relación con la formación de grado.* El estudio de las interacciones discursivas en el contexto de los dos Talleres que funcionan en el CeCoAs como dispositivos de intervención grupal permitió que los alumnos pudieran vincular teoría y práctica respecto de la problemática objeto de estudio al participar como observadores no participantes en dichos espacios y compartir con el resto de sus compañeros dicha experiencia a través de una guía de observación pautada y registro escrito de la experiencia para su posterior análisis y discusión en cada uno de los ocho talleres de grado.

El CeCoAs, como Extensión Docente Asistencial de la Cátedra recién mencionada, funciona desde 1993 en el mismo ámbito de la Facultad de Psicología, UNR. No solo brinda atención psicológica y fonoaudiológica gratuita sino que, además, la Atención Primaria de la Salud es uno de los objetivos primordiales.

En el marco del Centro Comunitario, el Taller está pensado como un espacio de intervención grupal cuya finalidad es el enriquecimiento mutuo de los niños que participan en él, ya que los mismos pueden expresar e intercambiar ideas, pensamientos, intenciones, emociones, deseos propios, ajenos entre ellos y/o los adultos responsables de coordinar dicho espacio. En este punto el cruce lenguaje y pensamiento es sustancial ya que, como plantea Vygotsky (1978, 2007, 2012), en esta encucijada el lenguaje estructura el pensamiento, regula la conducta y el pensamiento puede expresarse de modo lingüístico-discursivo. Al tratarse de un dispositivo de trabajo colectivo cobra sentido el análisis y discusión de las interacciones conversacionales que surgen de la actividad grupal.

Ahora bien, en uno de los espacios del CeCoAs funciona los días jueves el Taller Terapéutico *de Barcos y Dragones* a cargo de la Ps. Valeria Bearzotti y la Fga. María del Carmen Gurgone. Esta propuesta terapéutica tiene por objetivos generar un espacio de participación y promoción de nuevos lazos para niños entre 6 y 10 años con discapacidad intelectual; trabajar las dificultades del lenguaje y el posicionamiento respecto del saber en estos niños.

En tanto, el Taller Preventivo *Juguemos Jugando* a cargo de la Ps. Daniela Agüero y la Lic. en Fgía Yanina Sosic se plantea como un espacio de encuentro

lúdico para niños entre 2 y 4 años. Se lleva cabo los días viernes en las instalaciones del Jardín Maternal *Puerto Alegría* cercano a la Facultad. Es de destacar que, a partir de este Proyecto de Investigación, se acordó un Convenio Específico entre el Jardín mencionado dependiente del *Centro de Desarrollo Infantil y Promoción Social –Ce.d.i.p.f.-* y la Facultad de Psicología, UNR.

La articulación docencia/Cecoas/formación de grado, un desafío posible

Al plantearse dicha investigación desde la acción participativa, la construcción del conocimiento de la realidad sobre el objeto de estudio implica a todos los actores participantes. En este caso: docentes integrantes del proyecto de la cátedra de *Psicología del Lenguaje y del Desarrollo* y Jefes de Trabajos Prácticos responsables de los talleres del grado; profesionales Psicólogas y Fonoaudiólogas del *Centro Comunitario Asistencial –CeCoAs-*; alumnos que cursan dicha asignatura y niñas/os que participan de los Talleres dependientes del CeCoAs.

Desde lo metodológico, en una primera instancia las profesionales Psicólogas y Fonoaudiólogas del CeCoAs dieron a conocer a los alumnos de grado la experiencia desarrollada en el Centro explicitando cada uno de los dispositivos de intervención y el tipo de problemáticas que se recibe. Los alumnos tomaron registro escrito del relato.

En una segunda, cada docente responsable del taller de grado re-trabajó con los alumnos lo registrado en dicha presentación, se retomaron contenidos teóricos de la asignatura y se propuso establecer posibles articulaciones. Se fijaron, también, los lineamientos de la experiencia de observación por parte de dos alumnos por comisión y se presentó para su discusión la guía de observación. La elección de dos estudiantes varió en cada una de las ocho comisiones de taller de grado: en algunas, la selección dependió de las posibilidades horarias de los alumnos y, en otras, se resolvió por sorteo entre los postulantes.

En una tercera instancia, en el día fijado para la observación, cada uno de los alumnos seleccionados tuvo un encuentro previo a la experiencia de observación con las profesionales del CeCoAs responsables de los espacios lúdico y terapéutico quienes informaron acerca de la modalidad de intervención

particular en cada uno de los dos talleres. En todos los casos los alumnos tomaron registro de la experiencia según la guía de observación pautada con anterioridad.

Finalmente, ambos alumnos expusieron frente al resto de sus compañeros la experiencia llevada a cabo en los dos dispositivos de intervención grupal en cada una de sus comisiones de taller de grado. En todos los casos, la docente responsable del mismo ofició de mediadora de la discusión debiendo redactar un informe que reuniera lo más significativo de los testimonios y las conclusiones de la experiencia.

Conclusiones

Los alumnos valoraron como muy positivo el CeCoAS como “práctica comunitaria, gratuita y barrial de Extensión”. La experiencia de observación en ambos dispositivos les resultó interesante. En todos los casos, destacaron lo positivo de la charla previa con las profesionales del Centro Comunitario.

No obstante, los estudiantes sugirieron implementar dicha experiencia a comienzos de año para que más compañeros puedan participar y se puedan, a su vez, reprogramar los encuentros en caso de imprevistos (concorre un solo niño, no concurre ninguno por motivos institucionales; más adultos que niños, entre otros.). En este punto sugirieron, además, que cada observador pueda ir en dos oportunidades como mínimo ya que el mayor interés coincidió en poder observar la interacción entre los niños y/o de ellos con los adultos.

Así también, surgieron en los espacios de taller de grado algunos interrogantes que fueron tomados en cuenta al plantear el proyecto de investigación 2015-1019. En este caso: “¿Qué pasa entonces con la rotación de estudiantes?”, “¿Qué efectos puede ocasionar en la dinámica de los talleres su presencia?”. Respecto de estas cuestiones, se discutió la importancia, por parte de los alumnos que participaron directamente de la experiencia de observación, de “la prudencia en el suministro de datos de historia clínica” respecto del “riesgo de violar la confidencialidad de la información sobre todo de los niños que asisten al taller terapéutico ya que la ubicación de los consultorios del CeCoAs están en el ingreso de la facultad y tanto ellos como sus mamás son fácilmente identificables”. En este sentido, se planteó lo fundamental de trabajar en los talleres de grado “las reglas, normas éticas y el compromiso de cumplirlas con el

objetivo de respetar los derechos de las personas y salvaguardar su dignidad e integridad". Una medida que los alumnos propusieron fue "pautar, entre los profesionales y los alumnos que participan de la experiencia directa de observación, el cambio de nombres de los niños o bien solicitar el uso de la letra inicial para evitar la incongruencia de que figuren otros nombres en el informe que presentan las profesionales mientras los alumnos transmiten a sus compañeros la verdadera identidad de los niños teniendo en cuenta, en particular, el caso del Taller Terapéutico.

Finalmente, la mayoría de los estudiantes destacó la importancia del abordaje interdisciplinario y la participación del Psicólogo en un dispositivo de promoción y prevención en Salud.

Referencias

- Agüero, D. (2014). La problemática del proceso diagnóstico psicológico en el Centro Comunitario Asistencial, UNR. *En Brígida G. Lara y Gloria Bereciartua (Comp.). Lenguaje. Una perspectiva interdisciplinaria. Escritos N°2. Rosario: Brígida G. Lara.*
- Agüero, D. Y Sosic, Y. (2014). Abriendo las puertas a la comunidad. Taller de Juego "Juguemos Jugando". *En Brígida G. Lara y Gloria Bereciartua (Comp.). Lenguaje. Una perspectiva interdisciplinaria. Escritos N°2. Rosario: Brígida G. Lara.*
- Gerez, A.L. (2014). Formar e informar en la clínica de la discapacidad. *En Brígida G. Lara y Gloria Bereciartua (Comp.). Lenguaje. Una perspectiva interdisciplinaria. Escritos N°2. Rosario: Brígida G. Lara.*
- Gurgone, M.C. y Bearzotti, V. (2014). Taller Terapéutico "Ronda Redonda". Una mirada interdisciplinaria sobre las problemáticas del lenguaje y la subjetividad. *En Brígida G. Lara y Gloria Bereciartua (Comp.). Lenguaje. Una perspectiva interdisciplinaria. Escritos N°2. Rosario: Brígida G. Lara.*
- Lara, B. G. y Bereciartua, G. (Comp.) (2014). *Lenguaje. Una perspectiva interdisciplinaria. Escritos N°2. Rosario: Brígida G. Lara.*
- Sosic, Y. (2014). Interdisciplina y salud. Tejer nuevos lazos, formar parte de la trama. *En Brígida G. Lara y Gloria Bereciartua (Comp.). Lenguaje. Una perspectiva interdisciplinaria. Escritos N°2. Rosario: Brígida G. Lara.*

- Vygotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Buenos Aires: Ed. La Pleyade.
- Vygotsky, L. (2007). *Pensamiento y habla*. Buenos Aires: Colíhue Clásica.
- Vygotsky, L. (2012). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Buenos Aires: Nuestra América.
- Vygotsky, L. y Luria, A. (2007). *El instrumento y el signo en el desarrollo del niño*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

SALUD MENTAL EN EL HOSPITAL GENERAL. AVANCES Y DESAFÍOS

Autores: Tosi, A.; Benitez, P.; Garcete, E.; Giovanello Díaz, A.; Marini, M.; Santanocito, G.; Suárez, S.; Zilli, F.; Ballerini, A.; Figueras, L.; Lacelli C.; Amado, Y.; Sarli, J.; Antezza, G.; Arce, J.; Romero Bucca, C.; Lenzi, M.; Cantero, N.; Moulin, L.; Garbino, A.; Mazon, M.; Cordoba, G.; Alfonso, M.; Crudelli, B. y Vaccaro, I.

paolabenitez_psi@yahoo.com.ar

Facultad de Psicología UNR. Cátedra Salud Pública y Salud Mental

Resumen

A partir de la sanción de la Ley Nacional de Salud Mental (2010) y posterior reglamentación, nos ha interesado relevar y analizar las prácticas en Salud Mental que se llevan a cabo con quienes padecen sufrimiento psíquico en hospitales públicos polivalentes del Gran Rosario. El objetivo se centra en indagar si se han generado cambios en las modalidades de atención. El presente trabajo es un avance de una investigación descriptivo-exploratoria que se viene realizando desde una estrategia cualitativa, a través de entrevistas semi-estructuradas y desde una perspectiva interdisciplinaria a diferentes profesionales que integran Servicios de Salud Mental. Hasta el momento se ha podido rastrear que los profesionales entrevistados identifican que a partir de la ley hubo una mejora generada al legitimar las internaciones en los hospitales generales y el trabajo interdisciplinario en la toma de decisiones, tanto para tratamientos ambulatorios como también en los criterios de internación o de externación de sujetos con sufrimiento psíquico. Los psicólogos y psiquiatras realizan un trabajo en articulación con los diferentes servicios del Hospital para atender las demandas de Salud Mental en su complejidad y si bien admiten que les resulta dificultoso, observan a posteriori los resultados positivos de esa modalidad de atención. Las internaciones en su mayoría son breves y en los procesos de externación se tienden a fortalecer las acciones y estrategias interinstitucionales. Aún persisten - desde la opinión de algunos informantes - resistencias en la atención a personas con padecimiento psíquico por parte del personal hospitalario, también transmiten que en algunos de los efectores aún falta la re-organización del espacio físico para atender los usuarios de Salud Mental.

Introducción

El presente trabajo es un informe de avance de los resultados del proceso investigativo llamado “Prácticas en Salud Mental en Hospitales Generales del Gran Rosario”.

Nos propusimos realizar un estudio del estado actual de las prácticas de Salud Mental en Hospitales Generales, nos ha interesado relevar y analizar los modos de organización de la atención en cada Institución, cuáles son las demandas a los Servicios de Salud Mental e indagar específicamente si se han generado cambios en los procesos de atención a partir de la sanción de la Ley Nacional de Salud Mental (LNSM).

Nos centramos en la visión de los propios trabajadores de Salud Mental, respecto de las potencialidades y dificultades que perciben en el proceso de implementación de la legislación vigente.

La LNSM implica un cambio de paradigma en los modos de concebir, implementar y practicar las políticas, los servicios y las prácticas en Salud Mental. Este cambio de paradigma en la provincia tiene su historia y devenir, ya que Santa Fe cuenta con legislación provincial 10772 promulgada en el 1991, y reglamentada en 2007. Dicha legislación fue producto de los procesos de acumulación del colectivo de trabajadores/as. La construyen como instrumento para ordenar las prácticas, transformarlas y fundamentalmente como límite a prácticas de coacción hacia los/as usuarios/as en los monovalentes.

El artículo 18 de la Ley Provincial, y el 9 de la LNSM, promueven la creación de dispositivos alternativos al manicomio, modalidades de atención centradas en el respeto por los derechos de los/as usuarios/as evitando las consecuencias manicomializantes. Es necesario destacar que ambas leyes nacen en momentos históricos diferentes y si bien la ley provincial no prohíbe la construcción de manicomios, las dos leyes tienden a la desmanicomialización (Cohen, 1994) y fundamentalmente a garantizar en las modalidades de atención el derecho a la salud y el cuidado de las personas. En ese sentido la Ley Provincial y Nacional están en consonancia respecto a: la conformación de equipos interdisciplinarios con toma de decisiones democráticas incluyendo en el proceso de atención al usuario/a, la internación como el último recurso para el tratamiento de las problemáticas en salud, promueve las estrategias comunitarias (Amarante,

2009) en los procesos de atención de este modo el hospital psiquiátrico (HP) deja de ser el principal –y único– servicio de atención, se establece que las internaciones, de los/as usuarios/as deben realizarse en hospitales generales (HG) (OMS/OPS, 1990; Cohen y Natella, 1995).

Consideramos el devenir del cambio de paradigma como un proceso social complejo, que tiende a movilizar como actores a los sujetos sociales envueltos en la temática, que tiende a cambiar las relaciones de poder entre los ciudadanos – usuarios/as, familiares, profesionales, sociedad – y que tiende a producir nuevas concepciones que se traducen en nuevas instituciones –y prácticas– de promoción, prevención, cuidado, tratamiento e inclusión social. Esto es, es un proceso social complejo porque actúa no solamente en la dimensión del modelo técnico-asistencial, sino también sobre la dimensión epistemológica y conceptual, la dimensión político-jurídica y la dimensión social-cultural (Amarante, 1995).

Las interrogaciones que guían este proyecto se sitúan en el segundo nivel de atención, cómo se está llevando a cabo este proceso de cambio de paradigma en los Hospitales Generales, qué impacto ha tenido en la organización de los servicios de Salud Mental, en las prácticas de Salud Mental, específicamente en los procesos de atención – cuidado. Esto, entendemos que adquiere relevancia si pensamos que según datos del Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS, 2008) en el año 2008 había más de 25000 personas internadas en hospitales monovalentes, y en el marco de pensar su externación, adquiere fundamental importancia la capacidad de atención de los hospitales generales.

Objetivos

- General:
 - Describir y analizar las prácticas de Salud Mental en hospitales públicos generales
- Específicos:
 - Relevar los conocimientos que tienen los trabajadores de servicios de Salud Mental acerca de la Ley 26657.
 - Describir las prácticas profesionales que se realizan en dichos servicios con sujetos que presentan sufrimiento psíquico
 - Identificar criterios de internación y externación en esas intervenciones

- Analizar los logros y/o limitaciones, percibidos por los trabajadores de Salud Mental en la implementación de la Ley Nacional de Salud Mental.

Metodología

Esta investigación cualitativa, descriptiva y exploratoria se basó en un diseño flexible y dinámico en el encuentro con el campo. Esta elección se debe a que nuestro objeto de estudio, en nuestra región, no ha sido demasiado explorado, principalmente a partir de los cambios introducidos por la LNSM. Por este motivo, entendemos necesario explorar y describir cómo es y cómo se manifiesta la atención a la Salud Mental en los hospitales generales (Minayo, 1997).

Técnicas de construcción de la información

Las técnicas de construcción de la información se basaron en la realización de entrevistas semi-estructuradas. Ésta, consiste en una conversación entre dos con propósitos bien definidos, se trata de una comunicación verbal y sirve como medio de recolección/construcción de información sobre determinado tema. En este tipo de entrevistas se establecen preguntas ejes que están relacionadas a los objetivos y también se deja profundizar al entrevistado sobre aquello que le nazca relatar en el momento, buscando encontrar información acerca del problema que nos convoca que no contemplamos en la propuesta (Minayo, 2003).

Fueron entrevistados psicólogos/as-psiquiatras-enfermeros / as-trabajadores/as sociales de dos Hospitales Generales de la ciudad de Rosario y dos del Gran Rosario.

Siendo:

Hospital zona norte: 3 enfermeros, psicólogo.

Hospital zona centro: psicólogo, psiquiatra y trabajador social

Hospital Gran Rosario 1: psicólogo y psiquiatra

Hospital Gran Rosario 2: psiquiatra RISAM, psicóloga, psiquiatra y acompañante terapéutico.

Totalizando trece (13) entrevistas. Las mismas fueron audio-grabadas y transcritas.

Los criterios de inclusión fueron: ser trabajador/a de Servicio de Salud Mental (o Psiquiatría o Psicología, según corresponda) en hospital general de Rosario o Gran Rosario, con antigüedad en el cargo mínima de seis meses.

Análisis de la información

El análisis de las entrevistas será realizado desde el Análisis de Discurso, siendo el objetivo de esta propuesta realizar una reflexión en torno al objeto de estudio, a fin de dilucidar las condiciones de producción del significado de los textos producidos en las entrevistas. Intentando comprender el modo de funcionamiento, la organización y las formas de producir sentido en torno a las prácticas (Minayo, 1997).

Consideraciones éticas: todo el proceso de investigación se llevó adelante respetando la Declaración de Helsinki. A cada entrevistado/a se le explicaron los motivos de la investigación, se le garantizó el anonimato y la confidencialidad de la información recolectada, se explicitó la institución que respaldaba la investigación y la utilización de los datos obtenidos para la elaboración de informes y artículos. Luego de esto, y de aceptar participar, todos los entrevistados firmaron el Consentimiento Informado.

Resultados y discusión

Los cuatro Hospitales cuentan con Servicio de Psicología, Servicio de Psiquiatría, uno de los Hospitales tiene disponible una Trabajadora Social para la institución, los otros tres Hospitales poseen Servicio de Trabajo Social.

Cada Servicio tiene un recorrido histórico particular, algunos servicios nacen en la década del `70, otros en el `80 y otros en los `90. Los/as entrevistados/as relatan contextualizando en la historia los modos de organizarse para atender las demandas de Salud Mental. En la actualidad en el Hospital Gran Rosario 1, los Servicios se articulan frente a demandas puntuales *“de complejidad que abarcan problemáticas de salud mental multidimensionales”* que no son posibles de abordar de modo disciplinario. En el Hospital zona Centro y zona Norte, se constituyó el Servicio de Salud Mental y lo integran el Servicio de Psicología y Servicio de Psiquiatría, dicho Servicio de Salud Mental trabaja de modo articulado en situaciones puntuales con el Servicio de Trabajo Social. En cambio, en el Hospital gran Rosario 2, se organizan como Departamento de Salud Mental, lo integran el Servicio de Psicología, Psiquiatría, Trabajo Social y

la Residencia Interdisciplinaria de Salud Mental (RISAM) a su vez compuesta por trabajadores/as sociales- psicólogos/as- psiquiatras. Es el único Hospital que cuenta con atención de Salud Mental las 24 hs, la RISAM trabaja particularmente con la guardia y en los procesos de Internación de Salud Mental en los diferentes Servicios (pediatría, internación, etc.).

Los distintos Servicios de los otros tres Hospitales (zona norte, zona centro y gran Rosario 1) funcionan de lunes a viernes por la mañana y tarde temprano.

Las/os trabajadores/as de las cuatro instituciones refieren que cuentan con Acompañantes Terapéuticos que los provee la Dirección Provincial de Salud Mental, comentan que es un recurso que solicitan mayormente para procesos de internación – externación de usuarios/as.

También relatan que en la ciudad de Rosario, los fines de semana, se cuenta con un equipo de urgencias de Salud Mental que trabaja las situaciones de internaciones de complejidad en las guardias de los Hospitales con el objetivo de colaborar con los procesos de atención de Salud Mental y evitar internaciones de usuarios/as en crisis en los monovalentes. Dicho dispositivo es financiado por la Dirección Nacional de Salud Mental posteriormente a la promulgación de la LNSM y coordinado en la práctica conjuntamente por la Provincia y el Municipio, siendo algunas veces interrumpido su funcionamiento debido a conflictos gremiales producto de las inestables condiciones de trabajo.

Todos los entrevistados, coincidieron en que, respecto de los modos de organización y funcionamiento no ha habido, a partir de la implementación de la Ley Nacional de Salud Mental, criterios o lineamientos comunes para la organización de los servicios en el trabajo concreto en Salud Mental. Cada Hospital ha ido organizándose con los recursos que disponían para atender las demandas de Salud Mental.

En este sentido en la mayoría de los Hospitales – zona Norte, zona Centro y gran Rosario 1 –todavía no se ha incorporado el Servicio de Trabajo Social a los Servicios de Salud Mental y en el Hospital Gran Rosario 1 aún no se ha convertido en Servicio de Salud Mental sino que cada Servicio funciona de modo particular. Para Campos (2001), es necesario “romper con la verticalidad de las estructuras y la centralización del poder de mando, creando unidades de Producción con funciones y objetivos bien definidos, reforzando en la práctica la

interdisciplinaria y la redistribución del poder” (2001:40). Es por esto, que entendemos que determinada modalidad de organización y funcionamiento de los servicios inciden en las modalidades de prácticas con lo cual nos encontramos en un proceso entre prácticas monodisciplinares con tendencia a la interdisciplina- interinstitucionalidad- intersectorialidad, es decir aún no se ha podido avanzar en el establecimiento de criterios compartidos de trabajo que superen la lógica instituida.

En las cuatro instituciones relevadas se llevan a cabo Internaciones a personas con sufrimiento psíquico, y son los psicólogos /as y psiquiatras quienes deciden procesos de internación y externación, “caso a caso”.

Muchos de los/as entrevistados/as describen dificultades en la construcción de prácticas de resguardo de derechos de usuarios/as, entendiendo que las mismas se dan en dos sentidos: hacia el interior de cada institución donde predomina el Modelo Médico Hegemónico y hacia el exterior, en la articulación con otros niveles, instituciones o sectores (en red, interinstitucional, intersectorialmente). Sólo en uno de los hospitales, el Gran Rosario 2, los trabajadores de salud mental describen como fluida la articulación entre los distintos servicios, niveles; por ejemplo con Atención Primaria de la Salud (APS). En este hospital funciona la RISAM (Residencia Interdisciplinaria de Salud Mental) que opera las 24 hs. con presencia de trabajadores de Salud Mental.

Respecto al predominio del Modelo Médico Hegemónico, los psicólogos/as y psiquiatras expresan haber implementado diferentes estrategias y herramientas que posibilitaron la implicación de otros/as trabajadores/as en la atención de las problemáticas de Salud Mental, incluso años antes de la legislación de la LNSM. La promulgación de la LNSM vino a potenciar y fortalecer el trabajo que venían realizando.

Se revela una amplia coincidencia en las entrevistas de los trabajadores de salud mental de los Hospitales respecto a distintas dimensiones del asunto que podríamos identificar como obstáculos en el alojamiento de usuarios/as en los hospitales generales.

Los enfermeros relatan que les resulta muy difícil el trabajo con usuarios/as de Salud Mental refieren que les falta capacitación “*no sabemos cómo tratarlos*”, plantean que si bien hubo alguna capacitación de la Provincia y de Nación, no

fueron obligatorias para todo el personal. Comentan que hay psicólogos y psiquiatras solo por las mañanas- tarde temprano y esto lo vivencian como una gran dificultad el personal de la tarde- noche y fines de semana.

Hay coincidencia entre los trabajadores respecto a la cuestión del espacio físico, les complejiza las tareas ya que en un mismo espacio atienden alguna persona con algún dolor que necesita tranquilidad y cuidado y por otro lado tiene que atender a una persona que está desbordada en crisis y no saben cómo contener, por otro lado los médicos de la guardia no saben cómo medicar a los/as usuarios/as de Salud Mental. Otro impedimento que transmiten es que los hospitales Monovalentes no aceptan fácilmente a los usuarios/as, con lo cual sí o sí lo tienen que internar en el hospital general.

En el proceso de cambio de paradigma estimamos que conviven conflictos y tensiones, propios de una transición. Algunos de los obstáculos y/o dificultades que expresan podrían haberse sorteado si se hubiesen construido lineamientos y herramientas de evaluación por parte de quienes ocupan lugares de gestión en conjunto con los trabajadores/as.

Si bien nos encontramos con psicólogos y psiquiatras que van compartiendo saberes y apostando a trabajos compartidos con los diferentes servicios para transformar las prácticas. De todos modos se visibiliza la necesidad de generar dispositivos que provean de herramientas y capacitación a trabajadores de otras disciplinas (médicos, enfermeros, administrativos, etc.) para abordar problemáticas de salud mental acordes al espíritu de la nueva legislación. El riesgo es que persista en estos trabajadores cierta predisposición negativa, de resistencia hacia la atención de sujetos internados con sufrimiento psíquico.

Consideramos de fundamental importancia que en las 4 instituciones abordadas, se llevan a cabo espacios para la internación de sujetos con sufrimiento subjetivo, pero estos son heterogéneos y fluctuantes en los diferentes hospitales, lo que pone en evidencia la falta de planificación de determinadas intervenciones, como de un plan integral de atención a la salud mental en los términos que plantea Galende (2008).

Entre las demandas de atención que llegan a los hospitales, los trabajadores de salud mental coinciden en que las más problemáticas son las

situaciones de violencia, mayormente los fines de semana: intentos de suicidios, adicciones, crisis subjetivas de gravedad, vulneración de derechos en niños/as, adolescentes y mujeres, heridos de armas de fuego. Las demandas cotidianas se expresan a través de crisis de angustia, accidentes varios, problemáticas de aprendizaje y conducta en niños/niñas

Al Hospital de zona Centro, en particular, a la Guardia, llegan recurrentemente situaciones de violencia, que se derivan al servicio de salud mental ya que por las características de hospital de alta complejidad no realizan consultorios externos. Los otros hospitales cuentan con consultorios externos en los cuales se atienden las consultas espontáneas. Muchas de ellas son por derivaciones de otras instituciones, entre las cuales indican Dirección de Niñez, Adolescencia y Familia, pedidos judiciales, o bien, interconsultas.

Respecto a la articulación con otros niveles, instituciones y sectores, los entrevistados refieren que las relaciones con los otros niveles y sectores son aleatorias y están en permanente construcción, dependiendo, la mayoría de las veces, del trabajo posibilitado a partir de relaciones personales sin existir mecanismos claros y/o directivas institucionales. Por un lado, existen escasos dispositivos comunitarios, sumado a esto, el obstáculo se hace más difícil en aquellas situaciones donde no hay amigos, ni familia ya que también existen muy pocos lugares como viviendas para usuarios/as, motivando que personas en condiciones de ser externadas, tengan que permanecer largo tiempo internadas.

Podemos concluir que en las diferentes instituciones nos encontramos con procesos emprendidos en el cambio de prácticas hacia una nueva perspectiva de derechos. Sin embargo, hay una distancia entre los recursos políticos, de planificación, organizacionales, de infraestructura, de gestión, clínicos y de formación que existen y los que se necesitan construir para la plena implementación de las legislaciones vigentes.

Consideramos que la Universidad tiene un papel primordial en este proceso. En el año 2014 la Dirección Nacional de Salud Mental presentó las Recomendaciones para las Universidades planteando la reformulación de los planes de estudio de las Carreras afines, promoviendo el enfoque de derechos, la inclusión social y la interdisciplina como ejes transversales para la formación, extensión e investigación.

En este sentido, creemos necesario investigar y contribuir desde la universidad pública la implementación de este importante proceso, identificando los límites, potencialidades y desafíos en pos de generar y potenciar tanto las políticas públicas como la formación en salud mental, para poder llegar al cumplimiento de la meta “2020 sin manicomios”.

Referencias

- Amarante, Paulo (1995). *Locos por la vida: la trayectoria de la reforma psiquiátrica en Brasil*. Buenos Aires: Ed. Madres de Plaza de Mayo.
- Amarante, Paulo (2009). *Superar el manicomio. Salud Mental y atención psicosocial*. Buenos Aires: Ed. Topía.
- Campos, Gastao Wagner (2001). *Gestión en Salud* (1° ed.). Buenos Aires: Lugar Editorial.
- CELS – MDRI (2008). *Vidas arrasadas: La segregación de las personas en los asilos psiquiátricos argentinos*. Buenos Aires: Ed. Siglo Veintiuno.
- Cohen, Hugo (1994). El proceso de Desmanicomialización en Río Negro. En Saidón, O. y otros (Comp.), *Políticas en Salud Mental* (1° ed.). Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Cohen, Hugo y Natella, Graciela. Coord. (1995). *Trabajar en Salud Mental*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Galende, Emiliano (2008). *Psicofármacos y Salud Mental. La ilusión de no ser* (1° ed.). Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Minayo, Maria Cecilia (1997). *El desafío del conocimiento. Investigación Cualitativa en Salud*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Minayo, Maria Cecilia (Org.) (2003). *Investigación Social*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Stolkiner, Alicia (2005). Interdisciplina y Salud Mental. En IX Jornadas Nacionales de Salud Mental. Misiones, Argentina.
- Ley de Salud Mental 10.772. 1991. Provincia de Santa Fe.
- Ley Nacional de Salud Mental 26657. 2010. Dirección Nacional de Salud Mental y Adicciones. Ministerio de Salud. Argentina.
- Organización Mundial de la Salud, Organización Panamericana de la Salud (OPS/OMS) (1990). Conferencia regional para la reestructuración de la atención psiquiátrica en América Latina. Declaración de Caracas.

OMS/Organización Mundial de la Salud (2004). Prevención de los trastornos mentales. Intervenciones efectivas y opciones de políticas. Ginebra.

Disponible

en:

http://www.paho.org/hq/index.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=19267&Itemid

LA TEORÍA DEL APEGO EN NUESTRA CÁTEDRA DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNR. NEUROPSICOLOGÍA Y PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO DESDE LA COMPLEJIDAD

Autor: Frenquelli, Roberto.
doctorfrenquellipalma@hotmail.com

Facultad de Psicología - UNR

Resumen

Nuestra materia, desde el 2014 Neuropsicología y Psicología del Desarrollo, se denominó entre 1984 y el 2013 Anatomía y Psicofisiología. Siempre incluida en el Área de Biología, el segundo año del Ciclo Básico.

Es heredera de la antigua Anatomía y Fisiología de los Sistemas Nervioso y Endocrino, la misma que estuvo a cargo del insigne Profesor José M. Gutiérrez Márquez desde los tiempos fundacionales de nuestra Carrera en la década de los 50.

Desde nuestros inicios en los esperanzados tiempos del retorno a la democracia hemos tenido permanentes preocupaciones que iré señalando a lo largo de esta presentación, que tendrá paralelamente ciertas consideraciones sobre la Teoría del Apego como otro hilo conductor.

De esta manera intentaré dar cuenta de nuestra posición dentro de la actualidad de la carrera ante los cambios que el nuevo plan de estudios nos impone.

La clínica como cuestión central

Los neurólogos han sido, probablemente junto a los educadores, los fundadores de la Neuropsicología. Siempre estuvieron imbuidos de preocupaciones por lo humano, de aquello que puede pensarse como Ciencias Humanas, si es que habría alguna que no mereciera el calificativo. No en vano Broca presentó su trabajo seminal sobre las afasias en la Sociedad de Antropología de París. Qué duda puede haber acerca de que el “cerebro de Broca” estaba centrado en el “cerebro del hombre”? (Tamaroff, L.; Allegri, R.; 1995)

Broca era un neurólogo complejo en tanto antropólogo, biólogo evolutivo, embriólogo. Estos hombres no vacilaban ante las incógnitas que se abrían como flores en la segunda mitad del Siglo XIX. Es cierto que seguían la metodología experimental, el método anatomo clínico. No es menos cierto que eran

acendradamente clínicos, pacientes y perseverantes; desde donde sabían generar explicaciones sometidas a continua revisión.

Siguiendo por la interdisciplina

De esto último se desprende otra preocupación básica. La de lo interdisciplinar. Siempre pensamos en nuestra inserción en la Carrera. Pero no lo hicimos desde el consabido sonsonete de “ayudar a los Psicólogos a derivar oportunamente”, “a prestarles cierto léxico que garantice futuras conversaciones entre profesionales” y otras simples fórmulas. Uno no puede menos que experimentar cierta vergüenza ajena ante tamaña obviedad, ante tamaña simplificación. Para conversar con otros profesionales, por ejemplo médicos o educadores, no haría falta más que una dosis relativamente fuerte de lo que ordinariamente llamamos cierta ilustración más algo de buenos modales.

Nuestra preocupación, muy al calor de nuestro entusiasmo por la Psicología, fue la de imprimir a nuestra área un sesgo interdisciplinar. Entendiendo por tal a la dinámica interdiscursiva característica de la construcción del conocimiento antes que el reinado de las ontologías asépticas. Acostumbrados al plano de la clínica siempre tuvimos esa tendencia, caracterizada por la capacidad de preguntar, escuchar, idear conceptos y relacionarlos. Mucho antes de hablar en “morianiano” ya éramos “complejos”.

Ya no se trataba siquiera de “interdiscursividad” como galante conversación entre doctos doctores. Esos que con discursos cerrados están preocupados antes que nada en evitar la contaminación. No nos resultó, no nos resulta, nada fácil. Los “discursos” no son meramente expresión de la suposición aquella que dota a la perspectiva logocéntrica de la propiedad del acceso a todo lo inteligible, en la condición de *regina scientorum* (Ahumada, 1999).

Hemos tratado de definir la interdisciplina más como una actitud que como un cuerpo conceptual. Somos partidarios de pensarla como una disposición a lo diferente, a la sorpresa, al respeto. Pero también al atrevimiento de crear objetos desde diferentes vertientes.

Cómo enseñar psicología?

No se puede estudiar psicología, tampoco muchas otras cosas, sin poner el cuerpo en escena. Escena en tensión, en vivo y en directo, presencial, única y compartida.

Nos pareció que enseñar el reflejo del esgrimista no tenía sentido más allá de un ejercicio memorístico si no lo ubicábamos en contexto. Texto en contexto. Unir el ojo, la boca y la mano es una aventura incomparable del conocer. Donde conocer es acción efectiva en la praxis del existir. El niño adviene como tal en el ejercicio del reflejo del esgrimista. Esto no es esgrima verbal. Es movimiento, es lo fundacional del psiquismo (Rizzolatti, G; Sinigaglia, C. 2006).

El estudiante de la Carrera puede y debe aprender haciendo. Debe desarrollar su “esquema – imagen corporal” en el espacio peripersonal para después ingresar al espacio proyectivo. Al movimiento que le facilita incorporar los objetos en forma genuina. No plantado al suelo de los “decires”.

Gran parte de la psicología académica se ha centrado en la idea de que el acto motor, el hacer, es una resultante del conocer. Se ha seguido la insostenible línea “percepción – cognición – acción”. Hoy se sabe, tan bien como ayer pero con evidencias desde aportes diferentes como el caso de las neuronas espejo, que actuar es comprender.

El ojo que percibe, la mano que agarra, la boca que nombra. No hay otra razón que la esquemática para separar sensopercepción, memoria, emoción, lenguaje, motricidad. Es cierto que hay un momento donde el nombrar produce el raro y fenomenal instante de dar una casi mágica pátina de existencia al objeto. Pero el objeto no es meramente lo nombrado. Aunque permanentemente debamos volver al lenguaje, el objeto está allí con su multiplicidad casi inabarcable. Invocar lo inasible de lo real no implica que no debamos acercarnos a él desde la acción. No es el caso de volver al animismo que crea el objeto con un decir. El alma, en otros términos el psiquismo, no es un “flatus vocis”, una exhalación de aire por la laringe. Por más adecuada que esta sea, el aire es vacío. La musicalidad de la palabra encuentra su sentido en el conocimiento encarnado, en la matriz neuronal que se construyó en la interacción de lo humano de lo humano.

De cómo llegamos a la psicología del desarrollo

Inventamos los trabajos de observación del bebé, del adulto mayor, del adolescente. Dimos desde fines de los noventa estos contenidos. Cuando hace muy poco tiempo apareció el apuro por las demandas de Coneau se dieron varias respuestas acerca de nuestras áreas de vacancia. Tardíamente se advirtió

que nosotros, en Psicofisiología, teníamos valiosos tramos de lo que supuestamente se carecía. Esto desembocó en que nuestro grupo tomara, siempre dentro del área biológica, Neuropsicología y Psicología del Desarrollo.

Sabida es toda la serie de objeciones que partieron desde algunos sectores docentes, lo mismo que desde otros ámbitos no estrictamente de la Universidad. No es el caso extendernos sobre este asunto ahora. En otra presentación hemos hecho diversas consideraciones al respecto.

La teoría del apego

La Teoría del Apego fue desarrollada por el psiquiatra y psicoanalista británico John Bowlby. Su labor Bowlby tuvo un gran impulso durante la Segunda Guerra Mundial, donde se desempeñó en el área de infancia, asistiendo a niños que padecían las pérdidas que generaba ese conflicto. En esos momentos se pone en movimiento todo lo relacionado con las famosas Guarderías al estilo de las de Hampstead, que atendían a niños privados de sus familias por los desastres de la guerra.

En 1940 escribió *“La influencia del ambiente temprano en el desarrollo del carácter neurótico y la neurosis”*, mostrando que la hostilidad de ciertas madres ejercidas sobre sus hijos, con demandas excesivas y maltrato, estaba en relación a la que habían experimentado hacia sus propios padres. Fue creciendo su interés por la interacción familiar y la transmisión intergeneracional, con el hilván de la separación temprana, la pérdida y privación de los cuidados maternos. Unos años después, en 1944, con *“Cuarenta y cuatro jóvenes ladrones”* demostró la relación entre el comportamiento antisocial con serias fisuras padecidas en la crianza. Es cuando comienza a vincular la psicopatología con los trastornos de lo que después llamaría Apego (Diamond, N ; Marrone, M. 2003).

La cuestión metodológica

Es en este punto donde se establece una distinción fundamental para este trabajo. La tendencia de Bowlby a producir teoría a partir de datos que no provienen de la sesión de análisis, tanto de niños como de adultos. Bowlby, que por supuesto atendía pequeños desde siempre, toma casos “sociales” y busca relaciones; entiende que puede encontrar pautas en otros terrenos. Como pueden ser los hospicios, las cárceles, los hospitales, las calles. Observa,

registra e infiere desde esos sitios. No es la encarnizada búsqueda de “la verdad material” en el relato del Hombre de los Lobos, no es el fantasmagórico “mundo interno” de Dick. (Freud, S. 1918); (Grosskurth, P. 1990); Incluso empieza a pensar en lo que hoy llamamos estudios prospectivos, saliendo de las inferencias retrospectivas.

En Bowlby hay otra inclinación metodológica. Sin dudas para él, el ambiente es innegable. De allí que haya sostenido que aquello del “ya no creo más en mi neurótica” ha sido un lamentable error de Freud. Bowlby apuntó siempre al trauma efectivo. Bowlby inaugura, tal vez sea más justo decir que continúa, la tradición de la investigación cualitativa de fuerte base empírica observacional. Posiblemente por eso invitó a Esther Bick a la Clínica Tavistock, donde trabajó después de la guerra, para iniciar la Observación de Bebés.

Otro aspecto metodológico a considerar es la inclusión de material fotográfico y de filmaciones. Justo es reconocer que ha sido Spitz el campeón de estas cuestiones; eximio fotógrafo nos ha legado sus elocuentes imágenes acerca de la privación afectiva extrema, lo mismo que una filmación que no debería ser obviada por ningún estudiante de psicología. Fueron los esposos Robertson, trabajadores sociales, formados en psicoanálisis y aficionados a lo que hoy llamamos video, quienes le aportaron trabajos acerca del efecto de las separaciones breves de niños por casos de internaciones o ciertas emergencias familiares. En *“Un niño de dos años va al hospital”*, de 1953, muestran como Laura, que sufrió unos ocho días de permanencia hospitalaria para ser intervenida de un cuadro menor, sin tener acceso a sus padres, con enfermeras que cambiaban permanentemente de turno, termina intentando escapar corriendo desnuda, para después, aferrada a su osito, quedar sumisa y silenciosa, con innegable tristeza y resentimiento. Padeciendo trastornos del control esfinteriano, insomnio y rabieta. Al volver su madre se encuentra retraída, con pérdida de la confianza, anonadada.

La teoría de la evolución; la etología

Cuando Bowlby ingresó a la OMS tomó impulso su tendencia a buscar enlaces con otros frentes del pensamiento. Así es como entró en conversaciones con otros grandes de la época. Uno de ellos fue Konrad Lorenz. Bowlby había leído “Los anillos del Rey Salomón” a instancias de alguno de sus colegas. Había

quedado muy impresionado por los aportes de la Etología que supo unir a su tendencia naturalista. Los aportes acerca del fenómeno de la impronta, como tipo particular de troquelado en la conducta a partir de experiencias tempranas (como la primera observación de un ser vivo móvil o el canto de los pájaros de la misma especie) lo llevaron a síntesis acerca de la constitución subjetiva en el humano, acentuando en el valor de protección y supervivencia. Más aún cuando accedió a las experiencias de Harlow con monos rhesus. Es largamente conocida la experiencia de este autor donde un monito pequeño busca obstinadamente hacer contacto con un maniquí revestido de felpa, a modo de sustituto materno, desplazando a un nivel secundario a aquel otro, de alambre, que sostiene un biberón al que acude solamente en ciertos momentos.

Es el momento de señalar otro gran punto para este trabajo. No solamente el interés de Bowlby y sus ideas del desarrollo basadas en la Teoría de la Evolución. Sino también en su intento de revisar la Teoría de los Instintos. Tamaño “atrevimiento” le costó mucho. Tal vez por eso hasta hoy escuchamos decir que Bowlby “*es más un autor de la psicología que del psicoanálisis*”. Supuesta degradación, que por otra parte podría compartir con otros innovadores de la talla de Winnicott o Kohut, intentando desmerecer un principio de su accionar que bien podría ser considerado de auténtico cuño freudiano: repensar constantemente la teoría. Para Bowlby, la ecuación alimentación – sexualidad no es el único camino de la motivación. Introduce el apego, que bien merece escribirse con mayúsculas, como Apego.

La revisión de la metapsicología

Su revisión de la metapsicología clásica es evidente. Se opuso a la hipótesis del Instinto o Pulsión de Muerte, en otra variante de su fuerte reconsideración acerca de las pulsiones (Gioia, 1997) ; (Frenquelli, 2013^a, 2013^b).

Pensó la represión desde otro ángulo, llamándola *exclusión defensiva* empleando un lenguaje más cercano a lo informacional. Encontró en la Teoría de los Sistemas los principios regulatorios delineados en los circuitos a tendencia y constancia, muy desarrollados en el campo de la Biología, con los que sustituyó los modelos venidos de la Física clásica ligados a la carga y descarga propios de los sistemas eléctricos o hidrodinámicos.

Luis Juri, entre nosotros, ha propuesto la expresión *deseo inconsciente de apego* enfatizando los aspectos dinámicos con claridad, muy por encima de los meramente descriptivos. Supone una trayectoria del deseo: este se dirige desde el displacer hacia el placer sin utilizar un modelo energético, de descarga. Asimila el displacer a un estado de angustia o temor frente al desamparo, la separación. Habría un *placer de apego*, como estado de seguridad, con satisfacción real o imaginaria. Formaría parte de la *motivación de apego*, denominación que parece preferir sustituyendo al término pulsión, que entiende de raigambre endogenista en tanto usualmente es visto como una fuerza que “brota” del interior del cuerpo. La motivación, en cambio, supondría una interacción dentro de un *sistema* regulado entre componentes donde el Apego se activa desde percepciones procesadas desde modelos representacionales. Que se activa o desactiva en función del estado del vínculo con la *figura de apego* (Juri, 2011).

Otra gran aportación de Bowlby, siempre en su línea interdisciplinar, en indagar en nuevos desarrollos, es la que tiene que ver con su reconsideración de las memorias. Cosa que hizo a la luz de los aportes de Tulving. De quien tomó los conceptos de memoria episódica y semántica proyectándolos al terreno de la psicopatología, la clínica y de la misma técnica psicoanalítica. Sería muy largo e impropio extenderme mucho ahora en estas cuestiones. Consideraba que cierta incongruencia entre estos diferentes tipos de almacenamiento podían ejercer influencia perjudicial para el sujeto pues le resultaría complicado integrar recuerdos. Dedicaba mucha atención al recuerdo durante la sesión, tratando de configurar una *base segura* para que el paciente se extendiera con tranquilidad en sus reconsideraciones, no tanto centrado en la búsqueda obstinada de la verdad, sino de su capacidad crítica para valorar templadamente a sus padres. Desarrollo mucho sobre la *descalificación de la percepción*. No sólo desde los padres al niño, sino desde él mismo, también desde los terapeutas (Marrone, M. 2001).

Acerca de la angustia humana

Citaremos otro aspecto. El que está ligado a sus consideraciones sobre la Angustia. Bowlby, como muchos post freudianos, asienta en “*Inhibición, síntoma y angustia*”. Más precisamente en ciertas consideraciones que pueden notarse en su “*Addenda*”. En el apartado “*B*” de la misma, Freud discute primeramente

la diferencia entre angustia realística y angustia neurótica, ésta en total desproporción con el peligro encontrado. Distingue entre la desesperanza (*helplessness, hilflosigkeit*) cuando se ve enfrentado un peligro real, del abatimiento frente a un peligro vinculado a lo pulsional. Dando a la primera un status traumático que debe distinguirse de una situación de alarma ante el peligro. En ésta última habría cierta posibilidad de aprestamiento, de salida. En cambio en la otra sólo cabe una espera pasiva, sin capacidad de protección. De alguna manera, toda angustia sería gestada frente a la separación y la pérdida. Sería tarea del aparato psíquico gestionar desde esa temprana desesperanza, de ese extremo desvalimiento con cierto “exceso incontrolable de lo viviente”, producir ligaduras que le permitan generar la señal ante el peligro y el armado de lazos que le permitan sobrevivir primero y vivir después. Esto dio lugar a toda una línea de contribuciones de un psicoanálisis interesado en el desarrollo temprano y las vicisitudes de la angustia de separación y pérdida características de la Teoría de las Relaciones Objetales (Freud, S 1926); (Quinodoz, 2004).

Intentando sintetizar sobre neuropsicología y desarrollo

Vamos acercándonos al final de este recorrido que ha pretendido historizar mientras buscamos unir ciertos puntos, ciertos nudos conceptuales.

La Teoría del Apego bien puede ser un interesante ejemplo, como postura amplia, que señala muchos perfiles conexos. Citemos algunos: psicoanálisis, cognitivismo, sistemas, etología, epistemología, metodología, psicopatología, neuropsicología, desarrollo, intersubjetividad. Como si fuera un gran sitio de convergencia, desde donde nacen otros. Su espesor está preñado de cuestiones, de Complejidad con mayúsculas.

Nosotros no somos bowlbianos. En nuestro medio, posiblemente en muchos otros, hay una marcada tendencia afiliativa. Precisamente el inventor de la Teoría del Apego no quería aparecer como el fundador de una corriente identificada con su nombre. Sostenía que las ideas no tenían propietarios exclusivos, que eran terreno de todos aquellos que desearan construir con ellas. Nosotros tomamos a Bowlby por una cierta afinidad que nos hace sentir relativamente cómodos. Por su atreverse a pensar diferente, por su multiplicidad habilitante. Por su elegancia conceptual que lo aleja de la complicación innecesaria, de la confusión. Ése sería su principal legado. Nuestro principal

interés en los contenidos a transmitir. Pero antes que nada nos interesa su valor heurístico, sus alcances alentando lo actitudinal.

Pensamos a nuestros dos campos, la Neuropsicología y el Desarrollo, como terrenos entrelazados, entreabiertos, fecundos. Donde tenemos un camino posible hacia nuestro propio desarrollo. Visto como devenir, integrándonos y transformándonos dentro de lo factible. Sin mecanicismos, bastante alejados de dogmatismos. No desde recitados de moda.

Voy a cerrar con un agradecimiento a quien ha sido un gran inspirador de mucho de lo que he trabajado. Mario Marrone, rosarino residente en Londres, discípulo directo de Bowlby, psiquiatra y psicoanalista, autor de numerosos artículos y libros sobre Apego.

Referencias Bibliográficas

- Ahumada, J. (1999); Descubrimientos y refutaciones. La lógica de la indagación psicoanalítica. Biblioteca Nueva. Madrid.
- Diamond, N; Marrone, M. (2003); Attachment and Intersubjectivity. Whurr. London.
- Frenquelli, R (2013a); Reconsiderando una pregunta de examen (V). En Psicofisiología UNR – http://www.psicofisiologia.com.ar/index.php?option=com_content&task=view&id=960&Itemid=31
- Frenquelli, R. (2013b); Reconsiderando una pregunta de examen (VI). En Psicofisiología UNR - http://www.psicofisiologia.com.ar/index.php?option=com_content&task=view&id=969&Itemid=31
- Freud, S (1918); De la historia de una neurosis infantil. Amorrortu editores (1976). Buenos Aires.
- Freud, S (1926); Inhibición, síntoma y angustia, en Obras Completas, Amorrortu editores (1976). Buenos Aires.
- Gioia, T. (1997); Psicoanálisis y Etología. Typos editoria. Buenos Aires.
- Juri, L. (2011); Teoría del Apego para psicoterapeutas. Psimática. Madrid.
- Grosskurth, P. (1990); Melanie Klein. Su mundo y su obra. Paidos Ibérica. Barcelona – Buenos Aires.
- Marrone, M. (2001); La Teoría del Apego. Un enfoque actual. Psimática. Madrid.

- Quinodoz, J. (2004); Reading Freud. A Chronological exploration of Freud's writings. Routledge. London and New York.
- Rizzolatti, G; Sinigaglia, C. (2006); Les neurons miroirs. Odile Jacob. París.
- Tamaroff, L; Allegri, R. (1995); Introducción a la neuropsicología clínica. Ediciones libros de la cuádriga. Buenos Aires.

COGNICIÓN Y SEMIOSIS. ADQUISICIÓN DE REPRESENTACIONES EXTERNAS EN LA TEMPRANA INFANCIA

Autores: Salsa, Analía M. y Vivaldi, Romina A.

salsa@irice-conicet.gov.ar

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas – CONICET -

Universidad Nacional de Rosario – UNR

Resumen

El presente trabajo ofrece un marco conceptual para comprender desde qué bases evolutivas y mediante qué procesos los niños adquieren el conocimiento de representaciones externas en la infancia temprana. Para ello, presenta algunas de conceptualizaciones ofrecidas por la investigación evolutiva y los resultados de un estudio sobre la emergencia de la producción de dibujos figurativos llevado a cabo por nuestro equipo. Este estudio parte de dos ideas fundamentales que se desarrollan en el trabajo. Por un lado, que las representaciones externas transforman la cognición: su dominio contribuye al desarrollo de los procesos de aprendizaje, pensamiento y comunicación. Por otro, que el conocimiento infantil sobre estas representaciones es el resultado de un proceso de búsqueda de significado que se adquiere de y a través de otras personas. Estas investigaciones pueden tener implicancias educativas importantes: conocer cómo los niños se apropian de estos sistemas semióticos y los usan en situación es fundamental para el diseño y la implementación de prácticas de aprendizaje que potencien desde las fases más iniciales unas formas de alfabetización acordes con los desafíos sociales y comunicativos actuales.

La invención de representaciones externas es una de las características más importantes que define a los seres humanos como una especie distinta a las demás. Desde tiempos tempranos, tanto en la filogenia como en la ontogenia, manifestamos una inclinación especial por hacer trazos con la intención de representar externamente otra realidad. Esta capacidad nos diferencia de especies como los chimpancés, que aunque muy cercanos evolutivamente no pueden servirse de instrumentos externos para dejar constancia de sus actos cognitivos y comunicativos. Los seres humanos poseemos una “gran facilidad para dejar huellas impresas” (Wilks, 1982, citado en Karmiloff-Smith, 1994), para producir y usar representaciones externas.

Las investigaciones que hemos llevado a cabo en los últimos diez años buscan conocer desde qué bases evolutivas y mediante qué procesos los niños adquieren conocimientos sobre las representaciones externas en la infancia temprana. Partimos de la idea de que la adquisición de estas representaciones ha de entenderse como una apropiación realizada por los niños en íntima relación con los contextos de uso presentes en el entorno cultural; es el resultado de un proceso de búsqueda de significado que se adquiere de y a través de otras personas (Nelson, 1996; Tomasello, 1999). En el presente trabajo, en primer lugar, desarrollamos algunas de las conceptualizaciones ofrecidas por la investigación evolutiva que sirven de base a nuestras investigaciones. En segundo lugar, presentamos los resultados de un estudio reciente que nos permite mostrar cómo algunos aspectos del conocimiento de las representaciones externas, específicamente de los dibujos figurativos, emerge en contextos socio-referenciales entre adultos y niños.

Las representaciones externas como herramientas cognitivas

El recorrido que permite a los niños comprender, producir y usar los instrumentos semióticos es largo. Es preciso que se desarrollen las capacidades cognitivas básicas que permitan la representación simbólica, pero también que se desarrollen las capacidades socio-cognitivas necesarias para que los niños entiendan el significado intencional que transmiten estas representaciones. Para Piaget la utilización de signos no modifica en profundidad el pensamiento, aunque el poder hacerlo es un avance fundamental porque marca el inicio de la inteligencia representativa. Esto sucede alrededor del año y medio gracias a la aparición de la función semiótica: la posibilidad de evocar un objeto o una situación ausentes mediante una gama variada de significantes (gestos, marcas gráficas, sonidos). La función semiótica presenta distintas manifestaciones como el dibujo, la imagen mental, el lenguaje, el juego simbólico (Piaget e Inhelder, 1969).

Por el contrario, para Vygotsky (1978) los signos son instrumentos que median los procesos psicológicos y que los modifican en profundidad. Los procesos psicológicos mediados por signos (o “superiores”) se caracterizan por permitir su acceso a la conciencia y una regulación voluntaria. Con la creación y el uso de signos, el comportamiento ya no está controlado y originado

exclusivamente por estimulaciones del entorno, sino también por estos instrumentos auxiliares. Tanto el origen de los signos como el proceso de apropiación tienen una naturaleza social. Por un lado, los niños no crean los signos: éstos constituyen un legado cultural transmitido de generación en generación. Por otro lado, su apropiación supone un proceso de internalización en el que los niños consiguen integrar poco a poco los signos en su funcionamiento cognitivo y este proceso se hace con la ayuda de otras personas.

A pesar de las divergencias respecto del papel que tienen los signos en el pensamiento, tanto la función semiótica de Piaget como la mediación semiótica de Vygotsky refieren a una variedad de signos, sin distinguir sus particularidades ni su complejidad cognitiva. Por ejemplo, aunque Vygotsky estudió principalmente el lenguaje oral, en sus escritos sobre mediación semiótica incluyó todo tipo de signos: diagramas, obras de arte, notaciones numéricas, escritura (Van der Veer y Valsiner, 1991). Un análisis más minucioso basado en investigaciones recientes (Andersen, Scheuer, Pérez Echeverría y Teubal, 2009; Martí, 2003, 2012) nos conduce a establecer algunas distinciones importantes, con claras repercusiones evolutivas.

Hay signos que se organizan en el espacio y que pueden ser representados gráficamente y de forma más o menos permanente. El dibujo se materializa mediante un conjunto de formas gráficas dispuestas en una superficie bidimensional; tiene cierta permanencia y puede ser recuperado e interpretado en cualquier momento, pues no está sujeto a las circunstancias de su producción. A estas representaciones refiere el término *representaciones externas* o *sistemas externos de representación* (Martí, 2003). En cambio, otros signos se despliegan temporalmente y son por ello más efímeros: un enunciado verbal o un gesto han de ser interpretados en el momento de su producción y difícilmente podrán ser registrados de forma de ser utilizados más adelante.

Asimismo, bajo la denominación representaciones externas se agrupan diversas formas de representación, como la escritura, la notación matemática, la notación musical, el dibujo, las fotografías, los mapas, los diagramas, los modelos a escala, las imágenes audiovisuales y las señales de tránsito. Todas estas representaciones poseen una existencia física externa, son públicas y

permanentes; no obstante, difieren entre sí en función de los siguientes aspectos (Salsa y Peralta, 2010):

- *La naturaleza de la representación.* Mientras que los dibujos, los planos y la notación matemática son marcas bidimensionales, los modelos a escala, un ábaco, son objetos representativos tridimensionales. Asimismo, las marcas gráficas del dibujo se organizan siguiendo una serie de propiedades formales menos estrictas que las que rigen para las marcas de la escritura o de los numerales.
- *La naturaleza del referente.* Las representaciones externas refieren a una amplia gama de dominios de conocimiento, la escritura remite al lenguaje oral, la notación numérica a nociones de cantidad, los modelos a escala y los mapas representan relaciones espaciales entre objetos, los gráficos estadísticos relaciones entre variables.
- *La naturaleza de la relación entre la representación y el referente.* Las fotografías, los dibujos figurativos, las imágenes audiovisuales, son representaciones icónicas: las características de la representación (su forma, tamaño, posición espacial) remiten directamente a características del referente. Es una relación motivada (Tolchinsky, 2003). La escritura y la notación numérica son representaciones arbitrarias; la relación de representación no puede ser inferida a través de la observación y se basa en una convención social. Los mapas y los diagramas combinan representaciones icónicas y arbitrarias. Aunque Peirce (1932) considera que la naturaleza simbólica es restrictiva de las representaciones arbitrarias, distinción que conserva Piaget (1962), para otros autores el iconicismo o la arbitrariedad no juegan un papel central a la hora de determinar si una entidad posee una función simbólica (Namy y Waxman, 2005). Desde esta perspectiva, una marca o un objeto es una representación en función de la intención, de que una persona los cree y/o use para referir a algo.

La diversidad de representaciones externas de carácter permanente determina que su apropiación y uso derive de conocimientos y mecanismos específicos que conceden a cada una de ellas unas pautas de adquisición propias. Sin embargo, todas son construcciones tardías en la filogenia, de

aparición bastante posterior a la del lenguaje, y no estuvieron asociadas a cambios biológicos de la estructura cerebral sino que fueron el resultado de una invención sociocultural (Donald, 1991). Tal vez por este motivo es que su adquisición por parte de los niños sea ardua y compleja, requiriendo de ayuda explícita y prolongada (Martí, 2003; Rivière, 2003), aun en el caso de las representaciones más icónicas (Salsa y Vivaldi, 2012). Para entender esta adquisición, es necesario identificar algunas competencias básicas que permiten el uso de representaciones externas como herramientas cognitivas.

Primeros pasos en la adquisición de representaciones externas

Piaget mostró cómo las acciones sensorio-motoras que los bebés despliegan con los objetos otorgan significados a estos objetos. Los objetos van siendo conocidos al ser asimilados a diferentes esquemas de acción: objetos que pueden ser agarrados, chupados, tirados (Piaget e Inhelder, 1969). Pero muchos de estos objetos tienen usos convencionales: una taza se agarra y lleva a la boca para beber.

Con el paso del tiempo, y gracias a un complejo entramado de demostraciones, ayudas y uso de signos de todo tipo (lingüísticos, señalamientos, ostensiones) que los adultos despliegan en interacción con los bebés, estos logran usar los objetos de forma convencional (Rodríguez y Moro, 1999). Para que esto suceda, los niños deben ser capaces de interpretar las intenciones de los adultos cuando usan un objeto, algo que ocurre en situaciones en las que los niños y los adultos comparten su atención sobre algo. Lo importante es captar la intención del otro para producir cierto resultado y regular la propia conducta para lograr, intencionalmente, el mismo resultado.

Ser capaz de usar los objetos de modo convencional es un prerrequisito para usarlos simbólicamente. En efecto, simular que una taza es un sombrero no sería posible si el niño no fuese capaz de saber usar convencionalmente la taza y los sombreros. La novedad reside en suspender el uso convencional del objeto y proyectar un uso correspondiente a otro objeto (Rivière, 2003). Así, se relacionan dos planos de actuación, uno de ellos ausente y mentalmente representado.

A diferencia de las acciones simbólicas que, por el hecho de ejecutarlas, hacen que un objeto se use de forma simbólica, las representaciones externas

permanentes requieren, para su uso adecuado, que los niños comprendan que son objetos que han sido creados para representar intencionalmente y de cierta manera otra realidad. Por esto, la capacidad de usar simbólicamente un objeto en el juego no es suficiente para usar las representaciones externas. Se requieren nuevas competencias cognitivas más allá de la función semiótica piagetiana, que no ocurren antes de los 2-3 años de edad (Martí, 2003). Sin embargo, el uso simbólico de los objetos en el juego como de representaciones como los dibujos está estrechamente ligado a situaciones comunicativas triádicas que requieren la competencia mentalista de entender las intenciones de otra persona.

Contextos de actividad: intención y producción gráfica

La emergencia de la producción figurativa señala el inicio de un complejo proceso de desarrollo dedicado al perfeccionamiento de la comunicación intencional con otras personas a través de imágenes (Callaghan y Rochat, 2008). Los dibujos son representaciones públicas que transmiten información a otros, por lo que la intención de representar o intención referencial es una intención comunicativa por naturaleza. Recientemente realizamos un estudio cuyo objetivo fue profundizar la investigación de la producción figurativa en un contexto socio-referencial en el que se explicita a los niños su intención como dibujantes. Específicamente, examinamos si y cómo la presencia de un adulto como receptor de los dibujos infantiles influye en la producción figurativa.

Para alcanzar este objetivo, realizamos una adaptación de una tarea diseñada por Callaghan (1999) para estudiar el impacto de la interacción con un adulto en la producción gráfica infantil. En esta tarea, niños de 2, 3 y 4 años debían dibujar, con el modelo presente, cinco objetos muy simples que podían ser representados con círculos y líneas (Serie 1). Las representaciones de los objetos se distinguían entre sí por su forma (círculo vs. línea abierta), combinaciones de formas (círculo y líneas, dos círculos) y tamaño (círculo grande vs. círculo pequeño). Asimismo, los objetos no poseían un nombre distintivo que los identificara para controlar los efectos de las etiquetas verbales en la producción gráfica. A continuación, se realizaba un juego en el que los niños tenían que usar sus dibujos para comunicar a una experimentadora, quien no los había observado dibujar, qué objeto arrojar por un túnel. Finalmente, los

niños dibujaban los objetos por segunda vez (Serie 2). La hipótesis fue que los niños mejorarían su producción gráfica si durante el juego descubrían que los dibujos no comunicaban la identidad de los referentes.

Antes del juego, los niños de 2 años produjeron un número menor de dibujos figurativos (6%) que los niños de 3 años (42%), quienes a su vez produjeron menos dibujos figurativos que los niños de 4 años (70%). La misma tendencia evolutiva se registró cuando los niños dibujaron los objetos por segunda vez (8% a los 2 años, 55% a los 3 años y 85% a los 4 años), con diferencias significativas entre la primera y la segunda serie de dibujos a los 3 y 4 años. En un segundo experimento, se incorporó al juego un apoyo lingüístico de la experimentadora ante los dibujos no figurativos: en estos casos, ella decía al niño que “al mirar el dibujo no podía saber qué objeto arrojar por el túnel”. Esta manipulación experimental tuvo un efecto mayor a los 4 años (62% y 92% de dibujos figurativos en las Series 1 y 2) que a los 3 años (49% y 55%).

En nuestro estudio partimos de la idea de que los niños de 3 años podrían beneficiarse si el adulto, receptor de los dibujos infantiles, brindara otros tipos de apoyos para explicitar a los niños su intención como dibujantes. Con este fin, comparamos la producción figurativa con modelo de niños de 3 años en cuatro condiciones experimentales, tres condiciones con receptor y una condición sin receptor. En las condiciones con receptor (de aquí en adelante CR) los niños trabajaban con dos experimentadoras (E1 y E2) y dibujaban para que E2 usara sus representaciones gráficas para resolver una tarea: identificar una serie de objetos escondidos en cajas idénticas. Las condiciones CR Feedback Lingüístico, CR Demostración Gráfica y CR Dibujo Terminado se diferenciaban en el comportamiento de E2 frente a los dibujos no figurativos.

En la condición *CR Feedback Lingüístico*, al igual que en el estudio de Callaghan (1999), E2 decía al niño que al mirar su dibujo no podía saber cuál era el objeto escondido. En la condición *CR Demostración Gráfica*, luego del apoyo lingüístico, E2 dibujaba el objeto para mostrar al niño cómo ella haría el dibujo para identificar el contenido de la caja. Finalmente, en la condición *CR Dibujo Terminado*, E2 brindaba el apoyo lingüístico y presentaba un dibujo del objeto realizado previamente por ella. Cabe destacar que el diseño del estudio aborda una carencia importante de investigaciones previas. Si bien distintos estudios

examinaron la función comunicativa de las representaciones gráficas pidiendo a niños de diferentes edades que anotaran datos para que otra persona pudiera resolver un problema (Bolger y Karmiloff-Smith, 1990; Lee y Karmiloff-Smith, 1996), en ningún caso las representaciones eran efectivamente usadas por la otra persona y no se llega a saber entonces si fueron útiles para el receptor.

Nuestra hipótesis fue que con el feedback lingüístico el adulto explicitaría a los niños solamente el carácter no figurativo (por lo tanto, no comunicativo) de la producción gráfica; en cambio, las condiciones con apoyo gráfico permitirían además demostrar al receptor cómo plasmar en el papel la intención referencial del dibujante. El apoyo gráfico del adulto facilitaría a los niños descubrir que sus dibujos debían ser un recurso comunicativo comprendido intersubjetivamente desde ambos lados de la interacción dibujante-receptor.

Con respecto a las diferencias entre las condiciones CR Demostración Gráfica y CR Dibujo Terminado, hasta nuestro conocimiento no habría evidencia empírica del impacto directo en los dibujos infantiles de estos dos tipos de apoyo gráfico. Nuestra hipótesis fue que observar al receptor dibujar sería una pista más eficaz hacia la intención del dibujante ya que el adulto explicitaría a los niños tanto la meta de las acciones gráficas (el carácter figurativo del dibujo) como los medios para alcanzarla. De este modo, se podría propiciar un proceso de imitación con inversión de roles (Tomasello, 1999): el niño aprendería a crear el dibujo para el adulto del mismo modo en que el adulto lo creó para él.

Finalmente, a diferencia del estudio de Callaghan (1999), incorporamos una condición Sin Receptor en la que los niños realizaban dos series de dibujos de los objetos. Esta condición permitió controlar los posibles efectos de aprendizaje de la tarea gráfica.

En conjunto, participaron del estudio 58 niños y niñas de 3 años, en jardines de infantes de la ciudad de Rosario. Todos fueron entrevistados en forma individual en algún espacio más o menos privado de los jardines. Los dibujos fueron codificados como figurativos si poseían las cuatro distinciones posibles entre los objetos.

Los resultados muestran que en la Serie 1, el número de dibujos figurativos fue bajo en las condiciones CR y Sin Receptor (del 27% al 43%). Al comparar la producción figurativa, no se encontraron efectos de la variable condición. Por lo

tanto, la presencia de un receptor, aunque implique explicitar a los niños en un contexto socio-referencial para quién y para qué dibujan, no influiría en los dibujos infantiles a los 3 años.

En la Serie 2, los análisis arrojaron diferencias en el número de dibujos figurativos en función de la condición. Observamos que el desempeño gráfico de los niños en la condición CR Demostración Gráfica (77%) fue superior al desempeño en las condiciones CR Feedback Lingüístico (38%) y Sin Receptor (26%), no registrándose diferencias entre estas dos últimas condiciones. La comparación entre las condiciones con apoyo gráfico, CR Demostración Gráfica (77%) y CR Dibujo Terminado (57%), también arrojó diferencias significativas. Finalmente, la producción figurativa en la condición CR Dibujo Terminado no se diferenció de la producción en la condición CR Feedback Lingüístico, pero sí del desempeño en la condición Sin Receptor.

El impacto de las acciones del receptor ante los dibujos no figurativos fue más claro al comparar el rendimiento gráfico de los niños en cada condición experimental (Serie 1 vs. Serie 2). Estos análisis mostraron cambios en la producción figurativa únicamente en la condición CR Demostración Gráfica. El mismo patrón de resultados se encontró al analizar el rendimiento gráfico individual en cada condición.

De estos resultados se desprende, como preveíamos, que el feedback lingüístico del receptor explicitando a los niños la naturaleza no figurativa de sus dibujos no tuvo impacto en la producción figurativa. Más aún, el desempeño en la condición CR Feedback Lingüístico fue similar al desempeño de los niños en la condición Sin Receptor. Los niños de 3 años adecuaron el carácter representativo de su producción cuando el adulto les brindó apoyo gráfico, creando para ellos dibujos que comunicaran la identidad de los objetos.

En las condiciones CR Demostración Gráfica y CR Dibujo Terminado, el producto de las acciones del receptor fue el mismo, un dibujo que reflejaba la identidad del objeto escondido. Sin embargo, al dibujar frente a los niños (CR Demostración Gráfica) el adulto puso en juego los medios a utilizar para llegar a esa meta, haciendo que los niños compartan la atención, lo que podría haber propiciado un proceso de imitación con inversión de roles. De acuerdo a Tomasello (1999), para aprender a usar un símbolo comunicativo el niño necesita

invertir los roles con los adultos en el proceso de aprendizaje cultural y usar con ellos lo que ellos han usado con él. Este aprendizaje imitativo crea un símbolo intersubjetivamente comprendido, esencial en la tarea propuesta para que los niños entiendan qué información plasmar en el papel para que el dibujo cumpla una función comunicativa y referencial para el receptor. Futuras investigaciones en comprensión y producción de dibujos deberían profundizar el análisis del proceso de aprendizaje imitativo, estudiado en profundidad en la adquisición de símbolos lingüísticos.

Referencias

- Andersen, C., Scheuer, N., Pérez Echeverría, M. d. P., & Teubal, E. V. (2009). *Representational systems and practices as learning tools*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Bolger, F., & Karmiloff-Smith, A. (1990). The development of communicative competence: Are notational systems like language? *Archives de Psychologie*, 58, 257-273.
- Callaghan, T. C. (1999). Early understanding and production of graphic symbols. *Child Development*, 70, 1314-1324.
- Callaghan, T. C., & Rochat, P. (2008). Children's understanding of artist-picture relations: Implications for their theories of pictures. En C. Milbrath, & H. M. Trautner (Eds.), *Children's understanding and production of pictures, drawings, and art: Theoretical and empirical approaches* (pp. 187-205). Cambridge, MA: Hogrefe.
- Donald, M. (1991). *Origins of the modern mind: Three stages in the evolution of culture and cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lee, K., & Karmiloff-Smith, A. (1996). The development of cognitive constraints on notations. *Archives de Psychologie*, 64, 3-26.
- Martí, E. (2003). *Representar el mundo externamente*. Machado Libros: Madrid.
- Martí, E. (2012). Desarrollo del pensamiento e instrumentos culturales. En M. Carretero, & J. A. Castorina (Comps.), *Desarrollo cognitivo y educación II* (pp. 25-46). Buenos Aires: Paidós.

- Namy, L. L., & Waxman, S. R. (2005). Symbols redefined. En L. L. Namy (Ed.), *Symbol use and symbolic representation* (pp. 269-278). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Rivière, A. (2003). El papel de la educación en el diseño del desarrollo humano. En M. Belichón, A. Rosa, M. Sotillo, & I. Marichalar (Eds.), *Obras escogidas III: Metarrepresentación y semiosis* (pp. 203-243). Editorial Médica Panamericana: Madrid.
- Salsa, A. M., & Peralta, O. A. (2010). Presentación: La influencia cognitiva, cultural y educativa de las representaciones externas. *Revista IRICE*, 21, 7-12.
- Salsa, A. M., & Vivaldi, R. A. (2012). Del objeto al símbolo: Aspectos cognitivos y sociales del conocimiento infantil sobre las imágenes. *Interdisciplinaria*, 29, 133-149.
- Peirce, C. S. (1932). *Collected papers*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. New York: W. W. Norton & Company, Inc.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1969). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Tolchinsky, L. (2003). *The cradle of culture and what children know about writing and numbers before being taught*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Tomasello, M. (1999). *The cultural origins of human cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Van der Veer, R., & Valsiner, J. (1991). *Understanding Vygotsky. A quest for synthesis*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

REPRESENTACIÓN MEDIÁTICA DE LAS MUJERES COMO ACTORAS SOCIALES EN CASOS DE FEMINICIDIOS

Autor: Bassi, Diego Martín

mbassi@gmail.com

Universidad Nacional de San Luis

Resumen

En este trabajo buscamos analizar la representación de las mujeres en la prensa de San Luis, en particular en los casos de feminicidios. Históricamente su figura —así como la del hombre— ha sido determinada por estereotipos patriarcales que colaboran en el mantenimiento de la violencia de género. En este sentido, nos interesa saber de qué manera contribuye la prensa en la construcción de caracteres y roles específicos en estos casos. Tomamos noticias publicadas durante el primer semestre del 2010 del Diario La República para analizarlas desde la perspectiva de la Psicología Social, en particular desde el Análisis Crítico del Discurso. Incorporamos finalmente reflexiones actualizadas a la luz de un nuevo contexto legal, mediático y social.

Introducción

Los asesinatos de mujeres por su condición de tales —o *feminicidios*— están enmarcados en un problema histórico, político y socio-cultural: la violencia de género. En diversos momentos de la historia hasta la actualidad, distintas mujeres o grupos de mujeres, denunciaron cómo las desigualdades de género y el poder que mantenían y mantienen los hombres sobre ellas están en la base de este tipo de violencia. Uno de los frentes en esta lucha consiste en demostrar cómo ciertos discursos —en especial los de base machista y heteronormativa— funcionan como constructores y sustento del patriarcado.

Dentro de la variedad de discursos que circulan en una sociedad, los medios de comunicación —en tanto constructores de la realidad— tienen una alta responsabilidad en la reproducción de valores patriarcales. Por lo tanto, cómo es representada la mujer, qué lugares ocupa en la producción de noticias, cómo se trabaja la violencia de género y, en especial, cuál es el tratamiento que se le da a los casos de feminicidios; son los interrogantes que dieron lugar a esta investigación. Si bien existen muchas publicaciones sobre estos temas, tanto desde la lucha y activismo feminista como de espacios científico-académicos (y combinados), no existen aún trabajos que se hayan dedicado a analizar la

situación en la provincia de San Luis, con las características particulares de su población y su prensa. Es a partir de aquí que emprendemos esta investigación intentando aportar una nueva perspectiva de análisis y un registro de la situación provincial en esta materia.

La mujer, la violencia de género y los feminicidios en la prensa

Sandra Chaher (2007a) establece que se han investigado, principalmente, dos formas de representación de la mujeres en los medios durante el siglo XX. La primera refiere a la construcción de la mujer vinculada con el ámbito privado, “guardiana del fuego del hogar”, madre y dedicada a actividades domésticas, representante de los afectos primarios. En contraposición de la figura del hombre, al que se le asigna lo público, el trabajo, la política y la economía (Valle, Hiriart, Amado, 1996). Esta distinción de roles y espacios se ve reflejada tanto en el contenido como en los/las periodistas designados/as para investigar y presentar la noticia. Las *noticias duras* (política, economía e internacionales), son hechas por hombres para hombres. En cambio, las *noticias blandas* (la crónica, el testimonio, la entrevista colectiva, las notas de farándula y las vinculadas a tareas domésticas) han tenido como destino el público femenino, así como su presentación está realizada principalmente por mujeres (Chaher, 2007a, 2007b).

La segunda forma a la que hace referencia la autora (Chaher, 2007a), es a la representación de la mujer como causa de pérdida de los varones, incitadora de conductas sexuales y violentas de parte de éstos. Así resulta más proclive a ser incriminada de lo que pueda acontecerle a ella misma en casos de violencia de género y feminicidios (Garzón, 2007).

La violencia de género y los feminicidios también son presentados desde lugares comunes y roles estereotipados definidos desde el patriarcado. En muchos casos se produce una victimización secundaria de las mujeres que han sobrevivido a este tipo de sucesos que se ven reflejadas en los medios de comunicación (Soriano, 2004). El amarillismo, la morbosidad, el efecto de la noticia a cambio de la ética profesional, son estrategias comunes utilizadas por los/las periodistas para este tipo de noticias (Alberdi & Matas, 2002; Aran Ramspott & Medina Bravo, 2006). Aún así, algunos/as autores/as consideran que este tipo de presentación favorece la visibilización de la problemática (Dader,

2000; Israel Garzón, 2007). Sin embargo, el fuerte de la crítica plantea que la descontextualización del suceso no permite establecer las causas socio-históricas de la violencia de género, funcionando como un mecanismo que la acepta y favorece (Sistema De Las Naciones Unidas en Chile, 2004; Barcaglione, 2005; Vives-Cases *et al.*, 2005; Widyono, 2009). En el caso de los feminicidios en particular, dos asesinatos específicos se consideran como bisagra en la reflexión sobre el tratamiento periodístico, así como la participación de los medios en este tipo de sucesos. Estos son el caso de Ana Orantes en España (Alberdi & Matas, 2002; Israel Garzón, 2007; López Diez, 2002; Soriano, 2004) y el de Alicia Muñiz en Argentina (Amnistía Internacional, 2009; Avila *et al.*, 2010).

Metodología

El estudio consistió en analizar cómo es representada la mujer en el diario sanluiseño “El Diario de la República” en aquellas noticias de feminicidios. También analizamos la figura del perpetrador hombre ya que podía proveer datos importantes sobre la construcción de roles y estereotipos. Buscamos este tipo de noticias en todos los diarios desde el 1 de enero del 2010 hasta el 31 de julio del mismo año. Encontramos 67 noticias referidas a feminicidios y seleccionamos 33 para su análisis (dicho recorte lo realizamos por las características de la investigación).

La naturaleza del trabajo fue de tipo exploratorio-descriptivo y el análisis lo realizamos con herramientas propuestas del Análisis Crítico del Discurso (ACD). En particular, las categorías expuestas por Theo van Leeuwen (1996) a las que le sumamos otras de Teun van Dijk y Claudia Vallejo (Vallejo, 2005). También indagamos otras variables pertinentes al tratamiento mediático de la violencia de género que no habían sido tomadas desde el ACD pero sí desde trabajos críticos de la temática (Sistema de Naciones Unidas en Chile, 2004; Molina, 2007; Santoro, 2007; Chejter, 2008).

Resultados

Los datos que obtuvimos de analizar las noticias de feminicidios a través del ACD y otras categorías, nos permitió arribar a las siguientes conclusiones. En primer lugar que *las mujeres-víctimas son representadas desde un lugar secundario o inferior al hombre*. Las mujeres son incluidas en el discurso como

objetos de la acción, es decir, como simples receptoras o víctimas pasivas. Su lugar en los relatos de feminicidios es *cosificante*, en tanto la historia gira en torno al hecho o a la participación y acciones del hombre, desdibujando la humanidad de la mujer e imposibilitando la comprensión de su sufrimiento como víctima. El amarillismo y la morbosidad funcionan como herramientas para focalizar la atención del/de la lector/a en el hecho, dejando de lado a la víctima y el contexto.

En segundo lugar, *la representación de la mujer se realiza desde estereotipos basados en los roles patriarcales históricamente asignados*. En la noticia, la mujer se sitúa desde el androcentrismo. Su estatus social está en función de su vínculo con el hombre, ocupando un lugar secundario en el discurso. Además, a las mujeres se las llama en general por el nombre propio, denotando una familiaridad con su persona en tanto pertenece a un ámbito doméstico. El hombre, en cambio, es presentado con su apellido, es la figura social.

Tercero, *el tipo de tratamiento presentado en la muestra no fomenta una imagen proactiva de la mujer*. Están ausentes las posibles acciones que puede realizar una mujer en casos de violencia de género (denuncias, pedir ayuda a entidades idóneas, entre otras). Esto aporta al desconocimiento de los/las lectores/as acerca de aquellos instrumentos de prevención y resguardo en estos casos. A su vez, la víctima aparece estereotipada en un lugar pasivo, construyendo un modelo de mujer que no posee alternativas para romper el ciclo de violencia. Finalmente, no se presentan notas especializadas o comentarios de expertos/as sobre el tema que puedan contribuir a la comprensión y prevención.

En cuarto lugar, *el tratamiento de la problemática de los feminicidios y la violencia de género deja de lado los aspectos estructurales e ideológicos que conllevan*. El abordaje cronológico de los casos, la ausencia de una línea editorial comprometida sobre estos temas y los análisis amarillistas y morbosos no permiten que se entiendan los feminicidios como un elemento dentro de la violencia de género, y ésta como parte de las desigualdades históricas entre hombres y mujeres. Así se posibilita el surgimiento de otras ideas estereotipadas sobre la violencia de género: el hombre como *dueño* de la mujer y ésta como provocadora y merecedora de la agresión. Estas construcciones funcionan como

justificación implícita de la agresión y no brindan pautas para comprender el panorama completo de la situación. Además, otros factores contribuyen al encubrimiento del patriarcado: primero, se presentan los feminicidios como casos aislados, policiales o asesinatos comunes, no se engloban en una problemática común. En segundo lugar, la categorización de estos casos bajo los conceptos de “dramas pasionales” o “tragedias” generan una idea pseudo-romántica del asesinato, en tanto los hombres son dirigidos por los *dictados del corazón*. Estas etiquetas, que podrían representar una tragedia shakespeariana, sugieren dos víctimas: una de las fuerzas del amor y celos apasionados, y otra a la que, en algún sentido, le correspondía perecer como responsable de su destino. Tercero, no se usan sistemáticamente generalizaciones como “víctima” o “maltratador” que permitan comprender qué lugar ocupan las personas en este vínculo desigual.

En quinto y último lugar, *la representación de los feminicidios contribuye a la separación entre el endo-grupo y el exo-grupo, protegiendo los valores patriarcales*. Tanto hombres como mujeres que participan en los casos analizados son representados/as en el lugar de *los otros*, como personas extrañas al *nosotros*. De este modo, la problemática del patriarcado y la violencia de género no es representativa de “nuestros” valores: los victimarios son desviados, consumen drogas o alcohol, son llamados de forma policial o carcelaria, son presentados como monstruos fríos y calculadores de su maldad. En tanto las mujeres son consideradas *traicioneras* y merecedoras de la agresión. Se remarca cuando su situación personal o familiar no responde a los cánones de la sociedad occidental de clase media (por ejemplo, se llama la atención si es soltera o separada con hijos/as, si es pobre, si tiene relaciones extramatrimoniales, si rechaza una propuesta de matrimonio, etc.). De esta manera la violencia de género es transferida a un *chivo expiatorio* y se evita el análisis estructural de la situación social en la que estamos envueltos.

Discusión

Como pudimos analizar, la construcción de las figuras del hombre y la mujer, así como la representación y conceptualización de la violencia de género y los feminicidios en el Diario de la República, se establece desde una posición que no favorece la reflexión y erradicación de este tipo de problema. Esta es una

posición en la que el diario *elige* estar, sea por razones económicas o de popularidad (vinculadas entre sí en este caso), dejando de lado la ética profesional en casos de muertes concretas. La muerte de 22 mujeres fueron tratadas en las esas noticias.

También se demostró la ignorancia o falta de uso de la amplia bibliografía existente que retoma las críticas y ha formulado recomendaciones concretas sobre el tratamiento de estos temas. Varias de estas publicaciones están escritas desde la reflexión de periodistas sobre su propia práctica (Instituto Andaluz de la Mujer, 1999; Instituto Oficial de Radio y Televisión, 2002; Yébenes Alberca, 2005; Israel Garzón, 2007; Sánchez Rodríguez, 2008; Amnistía Internacional, 2009; Periodistas de Argentina en Red por una Comunicación No Sexista, 2010).

Al momento de la realización de esta investigación no había sido aprobada la ley 26.791 que introducía la violencia de género como agravante de la figura de homicidio (promulgada el 11 de diciembre del 2012). Se la conoció como la “ley del femicidio” y de esta manera se popularizó el término. Ninguna de las noticias analizadas en este artículo contenía la palabra feminicidio/femicidio. Más aún, nos preguntábamos en ese momento si la promulgación de dicha ley (en aquel momento eran sólo proyectos de ley) iba a ayudar a la visibilización de la problemática. Una búsqueda en este diario de los términos “femicidio” y “feminicidio” arrojó cero resultados en 2010, 2011, 2012 y 2013. Sin embargo en 2014 aparece el término en 3 noticias y en el 2015 en 18. 10 de éstas refieren a la movilización #NiUnaMenos; el resto refiere a casos concretos (8), la creación de un “Observatorio contra el maltrato de la mujer” (1) y de un registro de feminicidios (1), y una nota sobre la cantidad de fallecidas por estos casos durante el 2013 (1). Inclusive, una de las notas es sobre un caso analizado durante el 2010, pero esta vez se lo clasificó como *femicidio*. En definitiva, vemos a grandes rasgos que la problemática comienza a conceptualizarse y esto podría ampliar su debate en la sociedad. También observamos la creación de espacios institucionales para trabajar estos temas de manera concreta.

Por otro lado, dentro de los ámbitos académico y feminista se definieron los términos *femicidio* y *feminicidio* como conceptos vinculados pero diferentes (Panadés, 2014), mientras que en el momento en el que realizamos la investigación se usaban como iguales. Sobre el primero se está consensuando

su uso en “la muerte violenta de una mujer cometida por un hombre por el simple hecho de ser mujer, con independencia que ésta se cometa en el ámbito público o privado y que exista o haya existido o no, alguna relación entre agresor y víctima” (Peramato Martín, 2012). En tanto *feminicidio*, adoptado por las autoras mejicanas Julia Monárrez Fragoso (2002) y Marcela Lagarde (2006), resalta la participación u omisión del Estado o autoridades competentes en la prevención y persecución de estos crímenes.

Este debate es interesante en tanto no pierda el impulso de la lucha contra la violencia de género. En este sentido, consideramos favorable que se estén produciendo cambios en la representación de la mujer en los medios de comunicación así como en la consideración de la violencia de género. Sin embargo es necesario continuar la vigilancia científica y política sobre estos sucesos para desnaturalizarlos y construir una sociedad más respetuosa y equitativa.

Referencias

- Alberdi, I.; Matas, N. (2002). *La violència domèstica*. Col·lecció Estudis Socials (10). Barcelona: Fundació La Caixa.
- Amnistía Internacional (2009). *Noticias que salvan vidas: manual periodístico para el abordaje la violencia contra las mujeres*. Buenos Aires: Amnistía Internacional Argentina-Asociación Civil pro Amnistía.
- Aran Ramspott, S.; Medina Bravo, P. (2006). Representación de la violencia doméstica en la prensa española. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, 12, 9-25.
- Avila, B.; Muñoz, L.; Dubois, M. (Productores). (2010). *En el medio. Periodismo de género* [Programa de televisión]. Buenos Aires: Canal Encuentro.
- Chaher, S., (2007a). Primeras aproximaciones al periodismo de género. En Chaher, S. & Santoro, S. (Eds.), *Las palabras tienen sexo* (pp. 95-110). Buenos Aires: Artemisa Comunicación Ediciones.
- Chaher, S. (2007b). Transversalización del enfoque de género. En Chaher, S. & Santoro, S. (Eds.), *Las palabras tienen sexo* (pp. 125-136). Buenos Aires: Artemisa Comunicación Ediciones.
- Chejter, S. (2008). *Femicidios. Desafíos teóricos y perfiles estadísticos*. Buenos Aires: Centro de Encuentros Cultura y Mujer.

- Dader, J. (2000). La "mujer" como categoría emergente en la producción de noticias: pros y contras de una nueva visibilidad periodística. *Cuadernos de información y Comunicación*, 23-37.
- Instituto Andaluz de la Mujer (1999). Decálogo de recomendaciones a los medios de comunicación para el tratamiento de la violencia contra las mujeres. En Lledó, E., Del Río, R. & Tomé, T. (coord.) *Cómo tratar bien a los malos tratos : manual de estilo para los medios de comunicación*. Sevilla-Málaga: Instituto Andaluz de la Mujer.
- Instituto Oficial de Radio y Televisión (2002). *Mujer, violencia y medios de comunicación*. Madrid: EGRAF.
- Israel Garzón, E. (2007). Propuestas para la representación informativa de la violencia contra las mujeres. En Álvarez Pousa, L.; Puñal Rama, A.; Evans Pim, J. (coord.) *Comunicación e xénero: Actas do Foro Internacional celebrado en Liña e en Pontevedra entre o 9 de outubro e o 25 de novembro de 2006* (pp. 247-268). Pontevedra: Colexio Profesional de Xornalistas de Galicia y Observatorio Galego dos Medios.
- Lagarde, Marcela (2006). Del femicidio al feminicidio. *Desde el Jardín de Freud*, 6, 216-225.
- López Díez, P. (2002). La representación de la violencia masculina contra las mujeres en los medios de comunicación. En Barrios, Olga (Ed.), *Realidad y representación de la violencia* (pp. 139-157). Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.
- Molina, S. (18 de julio de 2007). Pautas y herramientas para la cobertura periodística. *Periodismo Social*. Recuperado de:
<http://www.periodismosocial.org.ar/>
- Monárrez Fragoso, J. (2002). Femicidio sexual serial en Ciudad Juárez: 1993-2001. *Debate Feminista*, 25. Disponible en:
http://www.femicidio.cl/intranet/especiales_doc/femicidio_monarrez_s p.pdf
- Monárrez Fragoso, Julia (2009). Análisis del feminicidio en Ciudad Juárez: 1993-2007. En Agudelo, I. & Largaespada, R. (Eds.), *Fortaleciendo la comprensión del femicidio*. Nueva York: Intercambios.

- Panadés, E. (10 de abril de 2014). 'Feminicidio' en la RAE. RFI. Recuperado de www.espanol.rfi.fr
- Peramato Martín, T. (2012). El femicidio y el feminicidio. *Revista de jurisprudencia*, 1. Disponible en http://www.elderecho.com/penal/femicidio-feminicidio_11_360055003.html
- Periodistas de Argentina en Red por una comunicación no sexista (2010). *Decálogo para el tratamiento periodístico de la violencia contra las mujeres*. Buenos Aires: Periodistas de Argentina en Red.
- Sánchez Rodríguez, G. (2008). Violencia machista y medios de comunicación. El tratamiento informativo de los delitos relacionados con el maltrato a mujeres. *Comunicación y Hombre*, 4, 3-15.
- Santoro, S. (2007). Recomendaciones para el tratamiento de temas de violencia, niñez y deporte. En Chaheer, S. & Santoro, S. (Ed.), *Las palabras tienen sexo* (pp. 153-172). Buenos Aires: Artemisa Comunicación Ediciones.
- Sistema De Las Naciones Unidas en Chile (2004). *Femicidio en Chile*. Santiago: Sistema De Las Naciones Unidas en Chile.
- Soriano, J. (2004). Las mujeres ante la información de violencia de género, *Sphera Pública*, 4, 151-170.
- Valle, N.; Hiriart, B.; Amado, A. (1996). *El ABC del periodismo no sexista*. Santiago: Fempress.
- Vallejo, C. (2005). *Representación de la violencia contra las mujeres en la prensa española (El País/El Mundo) desde una perspectiva crítica de género. Un análisis crítico del discurso androcéntrico en los medios*. (Tesis inédita de doctorado). Universidad Pompeu Fabra, Barcelona.
- Van Leewen, T. (1999). The representation of social actors. En Calda-Coulthard, R. & Coulthard, M. (Eds.) *Texts and Practices. Readings in Critical Discourse Analysis* (pp. 32-70). Nueva York: Routledge.
- Vives-Cases, C.; Ruiz, M.; Álvarez-Dardet, C.; Martín, M. (2005). Historia reciente de la cobertura periodística de la violencia contra las mujeres en el contexto español (1997-2001), *Gaceta Sanitaria*, 19 (1), 22-28.
- Widyono, M. (2009). Fortaleciendo la comprensión del femicidio. De la investigación a la acción. En Agudelo, I. y Largaespada, R. (Eds.),

Fortaleciendo la comprensión del femicidio (pp. 15-40). Nueva York: Intercambios.

Yébenes Alberca, J. (2005). *Tratamiento de la violencia contra las mujeres en los medios de comunicación*. Madrid: Federación de Asociaciones de la Prensa de España.

EL ACAECER DE LA PRÁCTICA EN EL ESTREMECIMIENTO DE LA DEMOCRACIA

Autora: Campos, Karla Daniela.

Colaboradoras: Patricia Real, Florencia Bares.

E-mail: karladanielacampos@hotmail.com.ar

Universidad Nacional de Rosario.

Resumen

Este escrito es una invitación a reflexionar sobre la práctica, sus avatares, sus devenires y sus combates en escenarios comunitarios. Este análisis se vincula estrechamente al compromiso profesional, social, y a la posición ético-política que adoptamos frente a problemáticas actuales. Nuestro recorrido académico nos muestra una tensión entre el saber y la práctica. En este proceso de aprendizaje y formación, surgen interrogantes que pretender poner en juego aquellas nociones naturalizadas, aquellos conceptos abarrotados, desgastados, teorizados. Conceptos como el de Democracia y Dictadura. ¿Vivimos hoy en una Democracia plena y justa para todos y todas? ¿Cómo es que los miembros del barrio nos hablan de gatillo fácil, de pibes desaparecidos, de abuso de autoridad? ¿Qué nos separa de la Dictadura? ¿Cómo nombrar a este modelo de Estado? ¿Le compete a la Psicología realizar una reflexión sobre esta situación? Tomamos como experiencia, el ejercicio desplegado en el Centro Comunitario El Progreso, en el distrito sur de la ciudad de Rosario. Sitio donde se inserta nuestra práctica pre-profesional. Como actores institucionales, como miembros de la sociedad, como futuros profesionales, debemos cuestionar aquello que nos convoca, que nos llama a la reflexión. Este es un movimiento de lucha, porque escribir y contar nuestras vivencias, es también una forma de transformar aquello que nos interpela y nos incomoda.

La Residencia de la carrera de Psicología se ubica a finales del recorrido universitario. Se nos presenta como un encuentro – no sin tensión- entre lo académico y la práctica, lo individual y lo social, la demanda y el pedido, etc. Estas confluencias de saber-poder, transitan por un espacio cuadrulado, recortado, hablamos de escenarios con relieves, fisuras, fugas, bordes. De estos trazos, emerge la experiencia pre-profesional.

A través de convenios, programas y proyectos que mantiene la Facultad con distintos cuerpos institucionales, los estudiantes somos convocados a

participar de algún efector. En esta ocasión, intentaremos recortar algo del ejercicio desplegado en el Centro Comunitario “El Progreso” como proceso de intervención territorial y los interrogantes que emergieron.

Desde el año 1999 El Progreso aparece como un espacio de cooperación, brindando herramientas para franquear problemáticas de carácter socio-económico, salud, y culturales. En aquel entonces surge por la unión espontánea de un grupo de vecinos preocupados y movilizados por la situación que se estaba padeciendo. La pregunta que activó la marcha fue, ¿Qué podemos hacer por el otro? Recordemos que cada rincón del país estaba siendo sacudido por la crisis que generaría una devastación a nivel económico-social, pero también a nivel psico-subjetivo.

El lugar, además de prestar un servicio de atención en salud, capacitación, etc., funciona como espacio de contención, de respaldo, de apoyo. Las actividades de carácter más cultural (taller de arte, danza, boxeo, etc) se realizan en la sede de la “Vecinal 22 de Julio”, estos espacios están pensados para niñ@s, adolescentes, jóvenes y adultos.

Actualmente, el Centro extiende a la comunidad prestaciones como: Servicio de alimentación que incluye el almuerzo y la merienda, Psicología, Fonoaudiología, Psicopedagogía, Odontología, entre otras. Los profesionales a cargo de cada área realizan su trabajo de forma Voluntaria, a saber, no responden a ningún organismo de contratación. Esto tiene como contrapartida que, en la mayoría de los casos, el *staff* de profesionales no es permanente. Se trata de profesionales voluntarios, de estudiantes residentes, de militantes sociales.

En consideración con esto, nos surgen algunos interrogantes, ¿Qué es ser voluntario? ¿Qué motiva a un profesional a participar de un voluntariado?

La institución se sostiene por la coexistencia de aportes provenientes de diversas vías de financiamiento, entre ellas se encuentra el Estado Nacional y Provincial, a través de diversos programas. Además, se cobra un bono de contribución por el servicio prestado; parte de este dinero se destina a la institución y otra parte la toma como retribución salarial cada profesional. Sin embargo, los referentes del lugar comentan que existe una brecha entre el presupuesto de las políticas públicas y el dinero necesario para sostener el

funcionamiento íntegro del Centro, por lo cual la Sra. Ana Sosa, Presidenta de la entidad, solicita donación a privados.

Recorriendo el trayecto desde el inicio del cursado de la Residencia hasta el primer encuentro con el Centro Comunitario como sede de nuestra práctica, nos surgieron varias inquietudes, que responden, tal vez, a la incertidumbre de desenvolverse en territorio, a la ansiedad de enfrentar lo desconocido, y a tratar de encontrar una posición entre el estudiante y el pre-profesional a la vez. Cuesta ubicarse y transitar un espacio con tantos pliegues, sean de carácter administrativo, económico, político, legal, social, histórico, singular. Por momentos se desdibuja la tarea, aparece el desgaste, la vacilación y la pregunta ¿Qué hago acá y para qué estoy?

La propuesta es cuestionar, reflexionar, develar, producir y potenciar. No caer en la mera crítica y denuncia. La responsabilidad en la denuncia está puesta fuera, en un tercero. Vale decir, es una renuncia al compromiso singular. Con el movimiento de reflexión, damos lugar a reconocer nuestra implicación en el campo como sujetos políticos. Además, es de vital importancia tener muy presente que toda experiencia conlleva un riesgo (o varios), y que si hay algo que nos cercena, es la prudencia. En toda práctica se ponen en juego conflictos inéditos y sorprendentes; por lo tanto, la prudencia oficia de guía para rehuir de estrategias calcadas, desgastadas e ineficientes y para sortear intervenciones inconclusas, o vacías. En este sentido, las Incumbencias de cada profesión delinear (en parte) el abordaje de lo posible.

Para recorrer esta experiencia nos situamos en un espacio periurbano al sur de la ciudad de Rosario, en el barrio “La Tablada”. Un análisis significativo de la cartografía del barrio requiere de la construcción de la historia, combinando elementos geográficos, políticos, y procesos sociales.

El historiador Jorge Malla (2006) cuenta que a fines del siglo XIX se licitó en la región, la construcción del Matadero Público. Los primeros ranchos se asentaron en las inmediaciones para aprovechar los restos de la matanza y comercializarlos. Esto llevó a que se establecieran las primeras industrias, entre ellas el Puerto, y la necesidad de mano de obra. Es así como en su entorno comenzaron a asomar conventillos. La industria cárnica, la explotación fabril, la exportación de granos, huesos, etc. impulsaron la creación de escuelas. El lugar

que da origen al nombre de “Tablada”, si bien no es oficial, se toma de los bretes donde se bajaba el ganado, los cerdos, las ovejas, etc., que llegaban del ferrocarril. También hay alusión a los corrales (Tablas) donde se guardaban los animales antes del sacrificio. De este modo, los antecedentes sobre los orígenes del barrio nos muestran una identidad cimentada en el trabajo, en el esfuerzo y en el progreso. Hoy, esta identificación del barrio forma parte de algo a recuperar.

La Tablada ya no se percibe como tierra industrial, sino como tierra “narco”. A saber, como territorio de producción y tráfico de estupefacientes. Los medios de comunicación hegemónicos un discurso que coloca a esta zona como una de las más peligrosas de la ciudad. Siendo escenario de constantes homicidios, planteando cifras que llegan a cobrarse la vida de hasta una persona por día, en su mayoría jóvenes de entre 13 y 30 años. El cuerpo de agentes de la Fuerzas de Seguridad, tanto la Policía Federal como la Gendarmería Nacional no garantizan, según los propios habitantes, la protección de los vecinos ni el control del narcotráfico. Hablamos de contextos que se enfrentan día a día a la lógica del desamparo, adultos y niños que resisten contra el régimen económico-social violento que los produce.

En más de una oportunidad, algunos referentes del lugar compararon la situación de vida actual con el régimen dictatorial que destrozó nuestro país desde marzo de 1976 hasta diciembre de 1983. De esta confrontación se desprende el armazón vertebral que justifica estas líneas.

Esta etapa denominada como “*El Proceso*” se caracterizó por el terrorismo de Estado, la violación de los derechos humanos, la desaparición y muerte de personas, el robo de recién nacidos y otros crímenes de lesa humanidad. Parte de los responsables fueron condenados, otros, continúan impunes. Podríamos adicionar otra particularidad de esta etapa: el silencio, y la perversión (en tanto el semejante se vuelve objeto). Son éstas mismas características las que llevan a los vecinos a hablar de una dictadura en el barrio. Tales testimonios resonaron de forma preocupante e inquietante. Debemos reconocer que para la gran mayoría de nosotros, no cabría la posibilidad de considerar este momento actual como un régimen dictatorial. Nos deslizamos a través de otros registros perceptuales, y vivenciales. Vemos circular un Ford Falcon sin que ello sea señal de peligro.

Sin embargo, reflexionando un poco sobre estos discursos, es visible que nuestra democracia está siendo acorralada por operaciones que guardan relación con el poder político. Tal es así, que la prensa nos muestran convenios con multinacionales que no respetan las leyes de protección, enfrentamientos y represiones en rutas y hospitales, desbaratamiento de bandas narcotraficantes que implican a figuras de la autoridad, y tantas otras irregularidades de carácter ilícito.

Por definición, la Democracia se caracteriza por ser un sistema político que defiende la soberanía del pueblo y el derecho de los ciudadanos a elegir a sus gobernantes. Un Estado de Derecho que vela por la pluralidad, el diálogo, las luchas contra la represión, y la adquisición de más ciudadanía. Pero, ¿cómo es que hablamos de riesgo social en democracia, de desaparecidos en democracia, de gatillo fácil en democracia?

Cada vez aumentan las movilizaciones en reclamo de más justicia y menos impunidad. Estos son hechos políticos, que expresan una necesidad básica de la sociedad: se exige que los responsables de la muerte de inocentes como consecuencia de masacres, el hambre y la pobreza, de la trata y el enriquecimiento ilícito, sean juzgados.

Emerge un interrogante: si esto no es una dictadura, ya que por mecanismos legales vigentes no es un gobierno de facto, pero tampoco es una democracia plena, ¿Cómo nombrar a este modelo de Estado? ¿Le compete a la Psicología realizar una reflexión sobre esta situación?

Cabe considerar que esta temática merece un análisis extenso y amplio, ya que nos involucra a todos como cuerpo social responsable/cómplice de lo que sucede en nuestro país y con nuestros habitantes y que, en tanto disciplina nacida de la confluencia, la Psicología tiene algo para decir. Intentaremos introducir algo de esta cuestión.

En primer lugar, aparece como desafío tratar de hallar un concepto que dé cuenta de los procesos sociales actuales, un término alternativo que visibilice la realidad de los barrios. Desde Deleuze y Guattari (1998), pensamos a los conceptos no como generalidades abstractas, sino más bien singularidades ligadas a espacios y tiempos concretos, con intensidades de múltiples acontecimientos conectados entre sí. Cada cuerpo conceptual tiene

consecuencias sobre el pensamiento y la forma de comprender la realidad. Los conceptos no son ingenuos ni mucho menos espontáneos.

Alfredo Grande (2015), Psiquiatra, Psicoanalista y Periodista argentino habla de una “Cultura Represora”. Grande, plantea que uno de los hechos malditos de la democracia representativa es determinar a quién representan. La democracia para este autor tiene un fundante fraudulento. Fraude nos remite a frustración y engaño. Hoy, la trinca es cultural-política-económica. La cultura represora es aquella que silencia la injusticia social, la que planifica la cotidiana masacre y la desaparición de la escena actual, de los más débiles, a saber, niños, niñas, adolescentes y jóvenes. La cultura represora es la cultura de la banalidad, de la naturalización, del gerenciamiento, de la negación y de la fractura de lazos. El gran dispositivo de aniquilamiento es la invisibilidad social. En cada niño pobre, en cada destierro de nativos, en cada *búnker*, hay una cultura represora. Son actos de crueldad planificados. Son crímenes sociales.

Se trata de cuestionar esto que aparece como naturalizado. Es evidente que el comercio, la negociación de sustancias ilegales, la violencia social y simbólica, la exclusión y la expulsión social llevan a esta decadencia en la forma de vivir. Recorriendo el territorio de la Tablada, puede verse un *graffiti* que expone la leyenda: “*la guerra del pobre contra el pobre*”. Ahora bien, ¿Cómo enfrentar esta lógica axiomática de intercambio desigual, desde el lugar que nos convoca, desde la práctica?

Para Hornstein (2012), la práctica no es ni espontánea, ni sencilla. Es una confluencia. Una historia personal, teórica, analítica, institucional y social. Las intervenciones nacen de poner todos los sentidos en el territorio, no sólo la escucha. Nuestra sociedad está sufriendo, y es por ese malestar que la Psicología tiene algo para decir. Se trata de producir con lo posible, cortando con la compulsión repetitiva y devastadora. La mirada desde la Psicología implica mostrar y demostrar el enmarañamiento de acciones, interacciones y retroacciones entre los actores. Entender cómo se constituye la identidad social, requiere articular el devenir de la diferencia, el deseo, la prohibición, el yo, la alteridad, la historia, la sexualidad. Según A. Grande (2014), es necesario que cada profesional/estudiante, haya realizado el análisis de su propia implicación (de género, de clase, sexual, política, ideológica, familiar, etc.). Este proceso

funciona como arma formidable para el combate contra todas las formas de la cultura represora.

Entendemos que las intervenciones y los acontecimientos que se generan en la práctica, permiten deshacer ciertos lazos de captura del aparato capitalista transformándose en un *devenir-taller*, *devenir-niño*, *devenir- infancia* que enfrenta a la fisura provocada por la estratificación social.

Con *devenir*, Deleuze y Guattari (1998) se refieren a lo que circula en el “*entre*” en donde se establece relación con lo (el) otro sin dejar de ser uno mismo. No consiste en imitar, sino en recuperar aspectos. En el *devenir* se juega la afinidad y no la filiación parental, pone en juego la pluralidad subjetiva, lo oprimido, lo rechazado, lo olvidado, lo sometido, el deseo. El deseo es productivo. Capaz de captar acontecimientos en su singularidad. Tenemos un instante que es constantemente presente, desplazándose en el límite de los cuerpos. Debemos rescatar el placer y la alegría como elementos motivantes para que algo de la frustración circule.

De esta forma, cada encuentro produce un pequeño movimiento de circulación del deseo en esta realidad estática y alienada, ya sea mediante la palabra, la mirada, el juego, la lectura. Algo se inscribe.

Ahora bien, nos podríamos preguntar qué se inscribe y cómo. Qué efectos tiene nuestra práctica en estos ámbitos comunitarios, donde las sujeciones más rígidas que construyen una vida íntegra y plena, aquí son frágiles, a saber, la relación Estado-familia-escuela-trabajo-identidad. Estos grupos sociales, podrían ser pensados como una reproducción social, como resto de la proyección de aquello que la sociedad excluye. He aquí la cuestión de que la democracia nos debería doler a todos y a cada uno.

Para Deleuze y Guattari (1998), el sujeto es siempre resultado, nunca es originario, es producido como residuo, ligado al consumo y a la voluptuosidad. No está en el centro, sino en la orilla, sin identidad fija.

Nos preguntamos, ¿Qué soporta el sujeto como consecuencia de una intervención? ¿Cómo reconocer ese remanente que se nos escapa en cada acción, que circula fugándose de la intención y recorre el cuerpo del otro en tanto intensidad, emoción, idea, imaginación, sensación?

Por ahora sabemos que la práctica es una experiencia íntegra y necesaria. Comenzar por admitir que esta sociedad no es justa para todos y todas es el primer paso. Tal vez no podemos hablar de nuestra actualidad como una dictadura a secas, lo llamamos fascismos, fascismos de Estado, fascistas de barrio, etc. Pero debemos empezar a tomar conciencia de que vivimos inmersos en complejidades y contradicciones sociales siniestras y crueles. No se trata sólo de realizar una crítica trazando un conjunto de palabras, sino de construir puentes de esperanza. Este es el desafío que nos invita a enfrentar las fronteras teóricas. En el barrio, cada momento se construye. Cada dispositivo pensado y llevado a la práctica se confronta con un vaivén de posibilidades. No sabemos qué va a suceder, lo importante es que algo suceda, y que algo se inscriba.

Referencias

- Aldeas Infantiles SOS. (2014). Diagnóstico institucional participativo: Centro Comunitario El Progreso. Recuperado el día 08 de agosto de 2015 en <https://blu184.mail.live.com/mail/ViewOfficePreview.aspx?messageid=mgpOmf5y1I5RGV1tidZA2&folderid=flsent&attindex=3&cp=1&attdepth=3&n=52108889>.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1998). *Mil Mesetas. Tomo II. Capitalismo y esquizofrenia* (13ª ed.). Valencia, España: Pre-Textos.
- Democracia, (s.f.). En *Wikipedia*. Recuperado el 12 de septiembre de 2015 de <https://es.wikipedia.org/wiki/Democracia>.
- Elkahim, M. y otros. (1987). *Las prácticas de las terapias en red: salud mental y contexto social*. Barcelona, España: Gedisa.
- Grande, A. (2014, 04 de diciembre). Y a mí, ¿qué me parece? *Agencia de noticias pelota de trapo*. Recuperado de <http://www.pelotadetrapo.org.ar/2013-09-05-12-30-19/2014/2126-y-a-m%C3%AD,-%C2%BFqu%C3%A9-me-parece-2.html>.
- Grande, A. (2014, 26 de diciembre). Niño pobre, pobre niño. *Agencia de noticias pelota de trapo*. Recuperado de <http://www.pelotadetrapo.org.ar/2013-09-05-12-30-19/2014/2174-niño-pobre,-pobre-niño-2.html>.
- Grande, A. (2015, 11 de septiembre). Aunque se note. *Agencia de noticias pelota de trapo*. Recuperado de <http://www.pelotadetrapo.org.ar/2013-09-05-12-30-19/2015/2704-aunque-se-note-2.html>.

- Hornstein, L. (junio, 2012). De la escucha a la cura. *Actualidad Psicológica*. Vol. XXXVII, núm.408, pp.10-12.
- Malla, J. (2006). *Historia del Barrio Tablada y de la biblioteca C.C. Vigil*. Santa Fe, Argentina: Avrose.
- Marcuzzi, J. (11 de enero de 2015). La Tablada, tierra narco: el barrio donde a los muertos ya los entierran sin lágrimas. *La Nación*. Recuperado el 10 de agosto de 2015 de <http://www.lanacion.com.ar/1759202-la-tablada-tierra-narco-el-barrio-donde-a-los-muertos-ya-los-entierran-sin-lagrimas>.

PRÁCTICAS RESIDENTES EN HOSPITALES GENERALES Y LA LEY DE SALUD MENTAL 26.657

Autores: Lacelli, Catalina y Crudeli, Bruno
catalina_347@hotmail.com

Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Rosario

Resumen

En el marco del proyecto de investigación universitaria “Prácticas en Salud Mental en Hospitales Generales” de la cátedra “Salud Pública y Salud Mental” de la facultad de Psicología – UNR, se llevó adelante el plan de trabajo “Prácticas de Grado en Salud Mental en Hospitales Generales de Rosario”, donde se realizaron entrevistas a estudiantes que efectuaron prácticas en Hospitales Generales de las carreras de Psicología, Trabajo Social, Enfermería y Medicina. Entre los artículos centrales de la Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657, se destaca que se tenderá a la atención en el nivel primario, e indicando que de ser necesaria una internación, se considerará esta como recurso terapéutico último, deberá ser lo más breve posible y ser realizada en Hospitales Generales; y la conformación de equipos interdisciplinarios para la atención en Salud Mental, dando igualdad de derechos, responsabilidades y jerarquías a los distintos profesionales intervinientes en las situaciones. Investigar dicha población resulta indispensable y posibilita, por su doble pertenencia – Universidad / Efector de Salud- una particular mirada, no solamente de la aplicación y obstáculos que atraviesa la Ley N° 26.657 en el proceso de su implementación, sino dando cuenta de las potencialidades y carencias de la formación universitaria en tan compleja problemática. Los principales resultados destacan que el conocimiento que las distintas currículas incluyen de la ley es bajo y que existen escasos debates sobre la importancia de sus formulaciones. Los Hospitales no cuentan en muchos casos con servicios acordes, dificultando la implementación de la ley.

Palabras clave: Hospital General – Interdisciplina - Prácticas profesionales- Formación universitaria.

Introducción

La Salud Mental es un campo heterogéneo, de disputas y conflictos, que se va configurando en el entrecruzamiento de diversas disciplinas, prácticas y políticas, sobre la superficie de la multiplicidad de actores por los que se

encuentra conformado como los trabajadores, las instituciones y (sus dinámicas), usuarios y familiares, etc. Stolkiner y Ardilla Gómez, proponen pensarlo como el “espacio limite” del discurso biologista de la enfermedad, y agregan que el campo de la Salud Mental: “Se ha diferenciado como tal por mantener formas institucionales específicas que develan, más claramente que en el campo de la Salud en general, la imbricación entre mandatos sociales de orden y propuestas curativas” (Stolkiner y Ardilla Gómez; 2012).

Si bien en Argentina existían algunas legislaciones provinciales, a fines del año 2010 se sancionó la Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657. La misma fue reglamentada recientemente dando un marco regulatorio a la compleja estructura de atención en Salud Mental, a la vez que resulta un cambio de paradigma que implica un claro posicionamiento en la defensa de los derechos de las personas con padecimiento mental. En este sentido, Gatto, Fioretti y Marin (2012) plantean que: “La ley, como cualquier texto, implica siempre una lectura, un esfuerzo interpretativo que es necesario llevar a cabo para su traducción al campo de las prácticas concretas. Pero además, es ella misma una interpretación, una visión, una concepción de sujeto, de mundo, de sufrimiento” (Gatto, Fioretti, Marin; 2012)

Entre los objetivos de esta legislación, cabe señalar el cierre de los Hospitales Psiquiátricos Monovalentes tanto públicos como privados, en un plazo propuesto para el año 2020. Señala que son los niveles de atención primaria y secundaria quienes deberán dar una respuesta adecuada para cada caso. En este sentido, indica que de ser necesaria la internación en Salud Mental, la misma deberá ser lo más breve posible y realizada en los Hospitales Generales. Otra de las premisas que propone la Ley 26.657 es la conformación de equipos interdisciplinarios para la atención en Salud Mental, dando igualdad de derechos, responsabilidades y jerarquías a los distintos profesionales intervinientes en las situaciones, desmontando el poder hegemónico de la psiquiatría en este campo.

En el proyecto de investigación “Prácticas en Salud Mental en Hospitales Generales” dentro del cual se encuentra inscripto este plan de trabajo, se propone recortar sobre estos dos núcleos problemáticos de la legislación a saber, la atención en Salud Mental en Hospitales Generales y la conformación

de Equipos Interdisciplinarios para el abordaje de los casos que lleguen a los mismos, como reflejan los siguientes artículos de la Ley 26.657:

- Artículo 8 y 13, donde se promueve que la atención en salud mental estará a cargo de un equipo interdisciplinario donde se incluyen las áreas de Psicología, Psiquiatría, Trabajo Social y Enfermería, y que estarán en igualdad de condiciones para ocupar cargos de conducción y gestión de los servicios y las instituciones del campo de la salud mental.
- Artículo 9, 14, 15 y 28, donde se dispone que la atención se realice preferentemente fuera del ámbito de internación hospitalaria, debiendo trabajar interdisciplinaria e intersectorialmente y de ser necesaria la internación deberá ser lo más breve posible. La misma es considerada un recurso terapéutico de carácter restrictivo y como recurso último al ser agotadas todas las estrategias. Todas las internaciones en Salud Mental deben realizarse en Hospitales Generales. Estos servicios no pueden rechazar la atención de pacientes con problemáticas en Salud Mental. (Ley 26.657)

Ante esto, dicho proyecto de investigación se propone relevar y describir las prácticas en Salud Mental desarrolladas en los Hospitales Generales, apuntando potencialidades y dificultades en el proceso de implementación de la Ley, a modo de contribuir con el afianzamiento del mismo.

En este marco, el presente plan de trabajo indagará en las que denominaremos "*Prácticas de Grado*", realizadas por estudiantes de las carreras de Psicología, Trabajo Social, Enfermería y Medicina de la Universidad Nacional de Rosario, por ser las principales disciplinas que deberían conformar los equipos interdisciplinarios en los Hospital Generales. A partir de la doble pertenencia (universidad – efector) de este grupo, se consigue una particular mirada, no solamente de la aplicación y obstáculos que atraviesa la Ley en el proceso de su implementación, sino dando cuenta de las potencialidades y carencias de la formación universitaria en la problemática.

Es ante este nuevo escenario, que esta investigación contribuirá en un segundo momento a pensar, cuestionar y revisar las curriculas actuales, para la necesaria reformulación de la formación de quienes realizan sus prácticas pre-

profesionales en efectores de salud. Las prácticas son el punto de intersección de estos dos universos – la Universidad y el Sistema de Salud – es por ello que Toricelli las señala como: “El campo de cruce de discursos y que necesitan de una reflexión crítica que no siempre tiene el suficiente lugar en los espacios en las que ellas se despliegan. Por eso investigarlas se vuelve una tarea más que imprescindible” (Torricelli; 2012)

Prácticas de Grado

La categoría de residente es un concepto problemático para su abordaje, por su múltiple uso y acepción. A grandes rasgos, se pueden encontrar dos usos de esta categoría, una que designa las prácticas de post-grado y otra vinculada a las prácticas llevadas a cabo en el curso de una carrera de grado.

Dentro de este plan de trabajo, hemos seleccionado recortes bibliográficos que señalan en qué consiste esta práctica para luego realizar una propia construcción de la categoría “*Práctica*” que nos permita abordar las problemáticas que llevaremos adelante en la investigación.

Para comenzar, vamos abordar el “Documento de Autoevaluación de la Facultad de Psicología - UNR. Dimensión 2: Plan de Estudios” donde se desarrolla la figura de las Residencias como una práctica de pre-grado. Allí se entiende a las prácticas pre-profesionales como: “Una praxis formativa del estudiante, la puesta en acto de una red compleja que abarca desde la estructura formal de nuestra currícula, los contenidos y como estos se vinculan con las prácticas contempladas en las incumbencias del título profesional” (Documento de Autoevaluación de la Facultad de Psicología – UNR 2011). Dicho documento aclara respecto a la labor de los residentes que: “El trabajo consiste en el pasaje de ser/estar estudiante para ser/estar profesional. (...) el estudiante se confronta con un nivel de responsabilidad mayor ante su labor interviniente en terreno. (...) el residente produce intervenciones, no está en contacto con el campo para figurarlo, sino que se encuentra en él para intervenir en el marco de los dispositivos que integre. (...)La función de los residentes es en primer lugar formativa. Esto quiere decir que el residente debe ser evaluado y se lo evalúa, en función de su progreso, su proceso de aprendizaje y no desde un criterio de eficiencia de trabajo.” (Documento de Autoevaluación de la Facultad de Psicología – UNR 2011. De tal modo, las practicas pre profesionales son

entendidas como la puesta en acto de las concepciones previamente adquiridas. Supone al mismo tiempo el desarrollo y problematización de los diversos campos en donde se inserte el practicante, y las instituciones y dispositivos que lo componen. Esta misma noción de práctica se explicita en el plan de estudios de la carrera de Medicina de la Universidad Nacional de Rosario, donde se plantea que la Práctica Final: “Comprende actividades tuteladas e intensivas en ámbitos hospitalarios, consultorios externos y comunidad, donde se pondrán en práctica los conocimientos, habilidades y destrezas fundamentales para el ejercicio profesional desde el marco de la Atención Primaria de la Salud” (Plan de Estudio Facultad de Cs, Medicas – UNR) Por otro lado, el Plan de Estudios de la carrera de Licenciatura en Trabajo Social de la Universidad Nacional de Rosario, manifiesta una construcción de conocimiento a partir las prácticas que son llevadas a cabo desde los primeros años de formación.

A partir de este desarrollo se decidió enfocar este plan de trabajo en las prácticas de grado ya que son las que permitirán revisar a posteriori los contenidos de las carreras que están involucradas en la nueva Ley de Salud Mental y los perfiles profesionales, con el fin de aportar críticamente a la construcción de los mismos.

Definimos a la categoría de Prácticas de Grado como todos aquellos estudiantes de la universidad pública que realicen una práctica con la característica de ser no remunerada, obligatoria. Estas prácticas realizadas en el curso de una carrera de grado, son el punto de encuentro entre los estudiantes, la universidad pública y las instituciones donde se desempeñan. Por ende, constituyen un nexo fundamental entre la formación académica y el Sistema de Salud Público.

Metodología

Se han seleccionado dos estudiantes de las carreras de Enfermería, Psicología, Medicina y Trabajo Social de la Universidad Nacional de Rosario, disciplinas correspondientes a las áreas que la Ley Nacional 26.657 indica que deben integrar los equipos interdisciplinarios en Salud Mental dentro de los Hospitales Generales. La muestra seleccionada, realizó alguna de las prácticas que la curricula de sus carreras propone en diversos Hospitales Generales de la ciudad de Rosario y zona, durante el periodo comprendido por los años 2013-

2014. Con cada uno de ellos se llevó adelante una entrevista semiestructurada para conocer: cuáles fueron sus prácticas dentro del Hospital, el grado de conocimiento poseían de la Ley mencionada, si la misma les fue una herramienta de trabajo en dicha práctica y si a partir de su experiencia podrían señalar avances y obstáculos en su implementación.

Cabe señalar que fue una propuesta inicial realizar entrevistas a estudiantes de la carrera de Trabajo Social de la UNR que hayan llevado a cabo sus prácticas en Hospitales Generales en el área de Salud Mental. Esto no fue posible de llevar a adelante ya que los estudiantes de dicha carrera no realizan prácticas en el área de Salud Mental dentro de los Hospitales Generales y quienes sí realizan sus prácticas en el área de Salud Mental, lo realizan en efectores de otro nivel de salud. Por tal motivo, se decidió no entrevistar a ningún estudiante de Trabajo Social. Esto sin embargo, no deja de ser un dato relevante a los fines de este plan de trabajo.

Los Hospitales Generales donde los entrevistados han llevado adelante sus prácticas se ubican en la ciudad de Rosario y zona, entre los cuales se encuentran: Hospital Centenario, Hospital Carrasco y Hospital Provincial, en Rosario, y Hospital Gamen de Villa Gobernador Gálvez, Hospital Eva Perón de Granadero Baigorria.

En este marco, llevamos adelante el análisis de las entrevistas a partir de la construcción de categorías que toman como ejes principales los objetivos de esta investigación, teniendo en cuenta a las diferentes carreras como variables principales.

Resultados y discusión

Señalamos que las prácticas realizadas en los Hospitales Generales, tanto en la carrera de Medicina como de Psicología, se da al final del cursado de las mismas, habiendo tendido un gran trayecto teórico pero menor de prácticas. No es así el caso de enfermería, donde las prácticas se dan en conjunto con los recorridos teóricos y puntualmente, la práctica en los Hospitales Generales se realiza en 2do año del cursado.

Se halla que en Medicina y Enfermería, el lugar del practicante está definido de antemano. Si bien existe una rotación constante por los diversos efectores y niveles de atención en Salud, el lugar donde se van a incluir está

definido previamente. En cambio, es posible señalar que en Psicología las prácticas dentro de los Hospitales son a construir. Esta depende en gran medida de las propuestas que cada efector y equipo realice a los estudiantes que las transitan en cada momento. Esto también da lugar a la posibilidad de un lugar más activo en la práctica y la posibilidad de generar espacios y propuestas que antes no existían en el efector.

En relación al conocimiento que los estudiantes poseían de Ley Nacional 26.657 y el modo que tuvieron acceso a la misma, tanto los entrevistados de la carrera de Medicina como Psicología, señalan haber tenido acceso a ella durante el cursado de sus carreras de grado, en asignaturas correspondientes a los últimos años de la curricula y generalmente ligadas a las prácticas de grado. Por el contrario, los estudiantes de Enfermería manifestaron no haber tenido acceso a la Ley ni en su formación universitaria curricular ni en las prácticas en servicio en el Hospital.

Cabe destacar que quienes tienen inquietudes por conocer en profundidad y tomar los aportes de la Ley para implementarlas en sus prácticas en Salud Mental, se ven en la necesidad de una formación extracurricular.

Las respuestas en relación a la existencia de servicios en Salud Mental dentro de los Hospitales Generales dependió del efector que cada uno transitó, con lo cual se encuentran respuestas disimiles. Asimismo, es posible señalar que en general, marcan la presencia de Psicólogos y Servicio de Psicología, pero que no en todos los Hospitales está constituido como servicio de Salud Mental. En los Hospitales donde se referencia la existencia de un Servicio de Salud Mental, las dificultades son indicadas a la hora del trabajo interdisciplinar, punto fundamental de la Ley 26.657. En general, existe una tendencia a trabajar con la modalidad de interconsulta y aunque en algunos Hospitales se generan espacios de encuentro entre disciplinas donde re-trabajar el abordaje interdisciplinario, muchas veces terminan siendo lugares de confrontación y no de trabajo en conjunto.

Al ser indagados con respecto a si en las prácticas en el Hospital trabajaron alguna situación puntual o casos en relación a la modalidad de internaciones, toda la muestra señala haber atravesado por casos de distintas gravedades y urgencia, pero la respuesta de los equipos y los efectores por lo

general se tornaban expulsivas y poco dispuestas a la atención de los casos más complejos. Gran cantidad de respuestas al interrogante fueron del orden de la imposibilidad en relación a la falta de formación, de recursos, de tiempo, de estrategia, etc.

De tal modo, a la hora de marcar cuales fueron las dificultades que cada uno de ellos encontró en su práctica Hospitalaria para la plena implementación de la Ley en Salud Mental, se comparte la idea de que no existen condiciones edilicias ni materiales. Se resalta que los espacios y los recursos son escasos. Se evidencia la existencia de grandes dificultades entre los profesionales para abordar de manera compleja e interdisciplinar cada uno de los casos, ya sea por la falta de tiempo, de espacios o de interés. Es recurrente el señalamiento acerca de la escasez de profesionales y trabajadores en el área. A esto se le agrega, la dificultad para el trabajo en red e intersectorial.

Dentro de las dificultades, es posible constatar los prejuicios que preexisten en la atención de pacientes en Salud Mental dentro de los Hospitales Generales, lo cual es uno de los obstáculos más difíciles de sortear a la hora del trabajo en estas problemáticas.

Por último, al ser consultados por los avances que pudieron constatar dentro de los Hospitales Generales en relación a la implementación y uso de la Ley Nacional 26.657, los estudiantes de las distintas carreras no arribaron a acuerdos, si no que cada uno destacó pequeños avances. Los estudiantes de Psicología por su parte, destacaron que el mayor avance se dio a la hora de la creación de nuevos espacios dentro de los Hospitales, tanto la creación de los Servicios de Salud Mental, como la creación de espacios de capacitación y discusión en torno a la Ley y la atención en Salud Mental. Los estudiantes de Medicina señalan que el avance radica en que la Ley evita internaciones innecesarias en los Hospitales Psiquiátricos con las consecuencias iatrogénicas que conlleva para las personas pasar por dicha situación.

Conclusiones

Las prácticas de grado en los Hospital Generales son un espacio de formación e interacción institucional entre Universidad Pública y Sistema de Salud de cabal importancia, en especial si consideramos necesaria la

construcción de un perfil de profesionales y trabajadores comprometidos con las instituciones públicas.

Cabe destacar, que la heterogeneidad de la muestra aportó diferentes miradas y experiencias en relación a las prácticas de grado y las políticas en Salud Mental que se vienen implementando en los diferentes Hospitales Generales de Rosario y región. Este hecho brindó amplitud y riqueza en los datos proporcionados.

Es por ello que a partir de los resultados expuestos, es posible detectar que el conocimiento que las currículas de las distintas carreras incluyen sobre la Ley Nacional en Salud Mental 26.657 es bajo o en algunos casos nulo. La misma no es trabajada de manera exhaustiva y no constituye para los estudiantes una herramienta real de intervención para el trabajo en el campo de la Salud Mental. Existe escaso debate sobre la importancia de sus formulaciones, de modo que los estudiantes no se sienten apropiados de la misma. Por otro lado, es posible constatar en algunas carreras escisión entre teoría y práctica en la carrera de grado, donde las prácticas vendrían a ser el punto de llegada luego de una formación mayormente teórica y que aporta poco al trabajo interdisciplinar y al conocimiento de las instituciones públicas en las que se desarrollan. La Ley misma incluye entre sus postulados una serie de propuestas e indicaciones a ser tomadas por las Universidades para la formación de los estudiantes de las carreras afines que no es incluida en las currículas.

Por parte de los Hospitales Generales, es posible afirmar que en muchos casos al no estar constituidos los Servicios en Salud Mental, dificulta la formación de los futuros trabajadores de modo integral reproduciendo las lógicas hegemónicas pre-existentes. La creación de estos servicios es uno de los objetivos fundamentales de la Ley Nacional 26.657. Esto marca también, una notoria dificultad para el trabajo interdisciplinario, excusado en falta de tiempo, de espacio, de condiciones. En todo caso, es remplazado por las interconsultas. De tal modo, sigue existiendo una fuerte mirada hegemónica médica-biologisista en lo que refiere a internaciones en Salud Mental y se plantea que al no haber causas orgánicas o físicas, no se debería realizar la internación. Por otro lado, si bien las condiciones edilicias no son las adecuadas, se presenta muchas veces como única intervención médica, aislar a los pacientes en Salud Mental por

prejuicios de peligrosidad, reproduciendo las lógicas manicomiales en el mismo Hospital General.

Por último, este plan de trabajo contribuirá al proyecto de Investigación en el que se encuentra enmarcado, señalando los avances y obstáculos de la implementación de la Ley 26.657 dentro de los Hospitales Generales desde la perspectiva de quienes aún se están formando, como así también a repensar la formación brindada en las carreras del área, para lograr la implementación definitiva y plena vigencia de la Ley Nacional 26.657 en Salud Mental y su uso como herramienta de abordaje e intervención para los tratamientos, internaciones, planificaciones estratégicas y creación de políticas públicas en el sector.

Referencias

- Facultad Ciencias Médicas - Plan de Estudio carrera de Medicina 2001 – Universidad Nacional de Rosario.
- Facultad Cs Políticas y Relaciones Internacionales - Plan de Estudio carrera de Trabajo Social – Universidad Nacional de Rosario
- Facultad de Psicología (2010) -“*Documento de Autoevaluación de la Facultad de Psicología - UNR. Dimensión 2: Plan de Estudios*”– UNR; Rosario
- Faraone S - Valero A.S. (2013). “Dilemas en Salud Mental. Sustitución de las lógicas Manicomiales. Buenos Aires: Ediciones Madres de Plaza de Mayo.
- Gatto, Fioreti, Marin. (julio 2012). “*¿Una sede en la Deriva? Interpretar la Ley de Salud Mental en el horizonte ético de la hospitalidad.*” de Revista Digital EL Psicoanalítico N°10 Sitio web: <http://www.elpsicoanalitico.com.ar/>
- Ley Nacional 26.657 en Salud Mental, Boletín Oficial del 3 de diciembre 2010, Buenos Aires, Argentina.
- Stolkiner, A - Ardila Gómez, S . (enero-febrero de 2012) “*Conceptualizando la Salud Mental en las prácticas: consideraciones desde el pensamiento de la Medicina Social/Salud Colectiva Latinoamericana*”. Vertex - Revista Argentina de Psiquiatría, Vol. XXIII, No 101, (57-67)
- Torricelli, F. (Diciembre 2012). “*Campo, rol y perfil profesional de los Residentes en Psicología y en Psiquiatría en la ciudad de Buenos Aires: una investigación sobre el componente “recursos humanos en salud mental” en*

el subsector público". Salud y Comunidad - Universidad Nacional de Lanús,
N2 Año 2, 49 - 59.

ABRIENDO CAMINOS A LOS OBSTÁCULOS EN INVESTIGACIÓN

Autores: Carrera, Lautaro e Izaguirre, Jimena.

jimenaiza@hotmail.com

Alumnos de la Licenciatura en Psicología Universidad Autónoma de Entre Ríos.

Resumen

El presente trabajo forma parte de la investigación “La adolescencia y el campo jurídico. Las prácticas de los profesionales en la aplicación de la Ley Nacional de Protección integral de los derechos de los niños/as y adolescentes Nº 26061” llevada adelante por el equipo de cátedra de Psicología del Desarrollo II de la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

Nuestro interés consiste en relatar el trabajo de revisión de archivos realizado, hasta el momento, por el equipo de investigación. Para este fin relevamos los reportes de las actuaciones institucionales de los casos intervenidos por el Consejo Provincial de la Niñez, Adolescencia y la Familia de Entre Ríos, con el objetivo de delimitar las problemáticas relacionadas a las intervenciones profesionales y la aplicación de la la Ley 26061 . Mientras el equipo realizaba este trabajo nos encontrábamos con grandes dificultades para la interpretación de las fichas.

Los reportes de intervenciones institucionales pertenecientes al SINAF (Sistema de Información de Niños Adolescentes y Familia), en la mayoría de los casos, carecen de algunos datos relevantes del niño/a o joven. Muchos ítems pueden permanecer incompletos e incluso en blanco; Las intervenciones realizadas por otros organismos, así como los oficios no se encuentran ordenados cronológicamente; no figura la profesión de la persona interviniente; etc.

Observamos que este modo de archivo debe dificultar la labor del profesional para el volcado de datos en estas fichas, así como la imposibilidad de obtener datos estadísticos y epidemiológicos para la institución.

Señalamos como aporte de este trabajo de investigación el diseño de una nueva planilla, que contemple en sus campos de volcado los datos necesarios para su lectura, en vistas de la máxima eficiencia y eficacia posibles, para el correcto aprovechamiento de los recursos estatales destinados al trabajo en la salud pública.

“El principio del exterminio no es la muerte, sino la indiferencia estadística”
(Baudrillard, 1997, p.33)¹

El presente trabajo se encuadra en el marco de la investigación llevada adelante por el equipo de Cátedra de Psicología del Desarrollo II de la Universidad Autónoma de Entre Ríos, “La adolescencia y el campo jurídico. Las prácticas de los profesionales en la aplicación de la Ley Nacional de Protección integral de los derechos de los niños/as y adolescentes N° 26061”. El objetivo general de la misma consiste en describir las prácticas de los profesionales de la Dirección de Restitución de Derechos del CoPNAF (Consejo Provincial de la Niñez, Adolescencia y Familia, con sede en la ciudad de Paraná), con el fin de establecer su vinculación en la aplicación de la Ley de Protección Nacional de los Derechos del Niños/as y adolescentes N° 26061.

Objetivo de nuestro trabajo

Relatar la problemática que encontró el grupo de investigadores al revisar los archivos del CoPNAF de los reportes de admisión de intervenciones del SINAF, al tratar de rescatar información clara y confiable de los reportes existentes en la Institución.

A partir de este obstáculo, el grupo de investigadores decidió elaborar y diseñar nuevas fichas-reporte para presentar al organismo a fin de simplificar las tareas de archivo y recuperación de la información de las mismas.

Metodología

Este trabajo de investigación apuntaría a realizar una aproximación descriptiva de la problemática antes mencionada, orientándonos en la faz metodológica por la perspectiva cualitativa con la intención de profundizar en las prácticas de llenado de fichas-archivo de antecedentes desde la perspectiva de los profesionales intervinientes.

Explorar las prácticas dentro de este ámbito de trabajo, nos permitió inteligir algunos de los aspectos que forman parte del cruce entre las prácticas públicas de salud mental y las instituciones del campo jurídico.

La propuesta procuraría recuperar la palabra y los relatos, para empaparnos de una experiencia centrada en la complejidad del día a día de las intervenciones interdisciplinarias con adolescentes.

Análisis

Parte de nuestro trabajo como ayudantes en la investigación consiste en la recolección de información de fuentes secundarias. El trabajo de relevamiento de archivo se ha realizado luego de un recorte que implica la revisión de 286 casos de violencia, en jóvenes de entre 12 y 16 años, ingresados en el año 2014 al Programa Provincial de Prevención, Promoción y Asistencia Integral de Violencia Familiar y el Programa Provincial de Salud Mental pertenecientes al CoPNAF (Consejo Provincial de la Niñez, Adolescencia y Familia, con sede en la ciudad de Paraná). Para realizar el relevamiento se utilizó el sistema informático de dicha institución comenzando por la lectura fichas de admisión y seguimiento de los casos.

El primer obstáculo que se presentó, fue la cantidad de casos que ingresaron al sistema en el período seleccionado de investigación. Lo cual no es un dato menor, ya que cada profesional reportaría un promedio 200 casos mensuales. Por este motivo se determinó circunscribir los casos estudiados a los correspondientes a la edad de entre los 12 y 16 años, situándonos en el período de la adolescencia de los mismos.

Luego de tomar el resguardo necesario para preservar la identidad de los jóvenes, se dispusieron los lineamientos de lectura y análisis para los informes con el fin de que cada investigador pudiera realizar la tarea de relevamiento en forma individual, de los alrededor de veinte casos que le tocó a cada uno de los integrantes del equipo de trabajo.

Los datos que se acordaron recabar se correspondían con los campos que el reporte de intervenciones institucionales tenía en su diseño:

- fecha de intervención.
- Tipo de intervención.
- Presuntivo.
- Diagnóstico.
- Pronóstico
- Observaciones.
- otras intervenciones.
- Motivos (violencia conyugal, maltrato infantil, abuso sexual, salud mental).

- Programa interviniente en cada caso (Violencia Familiar, Salud mental o Servicio de atención en comunidad).
- medidas que se tomaron (Prohibición de actos molestos, de acercamiento, exclusión del hogar, medida de protección excepcional o ninguna).
- Cantidad de oficios reiteratorios.

Un nuevo obstáculo para nuestro trabajo de relevamiento estuvo relacionado con la poca claridad del material de archivo del organismo, lo que transformó en una tarea muy compleja el poder colegir los datos del Reporte de intervenciones institucionales en la mayoría de los casos.

Al revisar las fichas se observaba que muchos de los ítems que figuran en los reportes, no eran llenados; no siempre figuraba la profesión del actor interviniente; En algunos casos no figuraba la edad del joven; los oficios de justicia y otras intervenciones se encontraban aparte y no seguían en conjunto una cronología; El reporte de intervenciones no siempre conservaba congruencia en su llenado, ni consistencia interna en su armado. Esto dificulta el acceso rápido y sistematizado para la obtención de información.

Por estos motivos, los investigadores se encontraban inseguros respecto de la fiabilidad de los datos que habían colegido, ya que todos compartían la sensación de que habían tenido que decodificar los informes. Este sería el primer comentario al momento de la puesta en común del trabajo individual.

La principal dificultad expuesta tuvo que ver, fundamentalmente, con la poca claridad para acceder en forma directa a los datos necesarios para comprender cada caso y el recorrido institucional del mismo; así como la participación de los profesionales que se ocuparon de su devenir en el organismo.

Supimos que el llenado de la planilla no estaría en manos del profesional que realizaba la intervención, por lo cual esta labor generalmente estaría a cargo de personal administrativo, quienes intentarían, a posteriori reflejar lo observado por los profesionales en las entrevistas.

Pensamos que los profesionales necesitarían una planilla que puedan llenar mientras hablan con el joven, por lo tanto debe ser concisa, legible y comprensible para cualquier campo disciplinar

En consecuencia, nos planteamos la posibilidad de rediseñar la planilla de volcado de datos para que sea de una mayor utilidad y eficiencia, tanto para los profesionales que deberían intervenir en los casos (psicólogos, médicos, trabajadores sociales, abogados, entre otros); como para recabar datos estadísticos con el menor índice de error posible; Y para el personal administrativo, llegado el caso que tengan que llenarla.

Creemos que este aporte podría ser de gran utilidad a la institución en sus diferentes áreas ya que la idea sería que sea de lectura comprensible para cualquier disciplina.

Con este fin nos propusimos el diseño de una nueva planilla (ver anexo) que permitiera una rápida, clara y concreta recolección de datos: lo que agilizaría el trabajo de los profesionales sobre cada caso y la reconstrucción estadística para la institución, de material que permita hacer epidemiología con resultados precisos y fiables.

Para la realización de la misma se tuvo en cuenta cada traspíe en la lectura de los informes por los investigadores; los cuales fueron expuestos en forma detallada. Se realizó un trabajo conjunto de enumeración y análisis de los datos que se observaron y los inconvenientes para la comprensión de los mismos.

Se enumeraron los campos, uno a uno, y se analizaron las posibilidades de interpretación y lectura para las distintas disciplinas que podrían llegar a intervenir en cada caso.

Los integrantes del equipo de investigación acordaron que para acceder a los nudos problemáticos de cada uno de los casos, había que llevar adelante una suerte de decodificación de los datos volcados. Lo que nos lleva a pensar que este recurso administrativo de archivo impide la posibilidad de construcción de datos estadísticos/epidemiológicos confiables. Así como también inferimos que dificultaría el trabajo cotidiano del personal del CoPNAF en el seguimiento de los casos.

Teniendo en cuenta que en el organismo trabajan profesionales de distintos ámbitos, se nos ocurre necesario que la información plasmada en las planillas sea con un lenguaje claro, concreto y común a todos los campos disciplinares. Lo que las transformaría en una herramienta mucho más eficiente

Luego de finalizada la Planilla de ingreso de cada caso, se pensaron y diseñaron planillas de estadísticas de los casos. Con información que nos permitía visualizar rápidamente por ejemplo la cantidad de los casos, cantidades de intervenciones, tipo de vulneración de derechos, etc.

Entendimos que no había que perder de vista la crucial importancia que reviste la construcción de estadísticas epidemiológicas que permitirían la delimitación de las principales urgencias y problemáticas que afectan a los pueblos en cualquier tipo de sufrimiento y, en este caso particular, del directamente relacionado con la salud mental y el bienestar subjetivo. Pensamos en que la posibilidad de averiguar de qué sufre una población determinada, perteneciente a un territorio sobre el cual se llevarían adelante prácticas que se fundamenten en políticas de prevención y atención de la salud, así como la protección de derechos y su pronta restitución en caso de encontrarse éstos vulnerados; requeriría una eficaz metodología de recolección de datos que permitiera evaluar los resultados de las medidas ya implementadas. Esto sería un valioso aporte para reforzar las acciones exitosas y modificar o replanificar las que no lo hayan sido, logrando de esta manera acercarse a la solución de las problemáticas para las que fue creado el Organismo.

Concluimos en que esto permitiría un racional aprovechamiento de los recursos, tanto humanos como económicos, que destina el Estado para la atención de la salud pública tanto en su dimensión de promoción, como de prevención y profilaxis.

Referencias

Baudrillard, Jean (1997). *Las estrategias fatales*. Barcelona: Anagrama.

EL ALGUIEN DE PIERCE Y EL ALGUIEN DE LACAN

Autora: Andriolo, María Victoria

vicky_andriolo@hotmail.com

Facultad de Psicología, UNR

Resumen

El presente trabajo fue escrito en el marco de la Cátedra Clínica I de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, respondiendo a uno de los requisitos de la asignatura referido a la realización de dos monografías, siendo esta producción una de las mismas. El trabajo tuvo como objetivo plantear la tensión existente entre el analista como analista y él analista como clínico: Tensión pensada a partir del *Sujeto Supuesto Saber y del deseo del analista*. Para esto, abordé la concepción de signo que Charles Sanders Pierce teorizó en su obra de modo que allí se puede leer la existencia de un *Supuesto Saber*. En otras palabras, a criterio de Pierce, debe haber un alguien que interprete para que el signo pueda conocerse. Y en esa pregunta por ese alguien, aparece otro alguien: el alguien en psicoanálisis, que a modo de interpretación clásico, debería poder descifrar la mayor cantidad de contenidos latentes. Sin embargo, a criterio de Lacan, una significación no está expuesta a todos los sentidos y solo se alcanza por aproximación. La significación no se reduce a la repetición de la identidad de los signos. El modo en que se define a ese alguien va a ser una tontería porque, como afirma Le Gaufey, ese alguien no será la persona del analista, sino el *Sujeto supuesto saber: que solo puede pensarse en psicoanálisis una vez fundada la transferencia*. El trabajo concluye, afirmando que a diferencia de lo que ocurre en Pierce el analista debe abandonar éste modo de interpretación clásico y por vía de la transferencia va a ser pensado como analista. Éste mismo está situado en la medida en que se supone que sabe y esto ocurre por el mero hecho de ser sujeto del deseo.

Introducción

A lo largo de este trabajo intentaré plantear la tensión que se presenta entre el analista como clínico y como analista. Para esto, retomé algunas consideraciones de Charles Sanders Pierce porque allí se puede leer un *supuesto saber* que compararé con el *sujeto supuesto saber* teorizado por

Lacan. Es justamente entre éste y el deseo del analista que considero que podría estar la clave para pensar la tensión existente que situé al comienzo.

Cuando un signo, a criterio de Le Gaufey se constituye como síntoma, es decir lleno de sentido, comienza la tensión en tanto que el analista deberá poder descifrar aquello que se le presenta. Sin embargo el sujeto comienza a vascular cuando, a diferencia del signo peirceano no tiene una identidad con ese signo. El síntoma en psicoanálisis solo deviene interpretable, solo se logra su desnaturalización, y comienza a dirigirse al Otro, en la medida en que es puesto en forma el dispositivo analítico. Entonces el analista solo es pensado como analista cuando deja de lado ese modo de interpretación clásico al estilo de Pierce. Es un saber que no es a priori como en Pierce y que luego debe ser un saber que es necesario que cuando sea demasiado, como dice Lacan, se considere vaporizado.

Desarrollo

Charles Sanders Peirce a lo largo de su extensa obra, intentó construir una teoría de los signos como sustento para una teoría del conocimiento. Podemos decir que la semiótica de Peirce constituye una teoría de la realidad y del conocimiento que podemos tener de ella por el medio exclusivo del que disponemos: los signos, ya que para él, es el único pensamiento que puede conocerse; de modo que un pensamiento que no pueda conocerse no existe, todo pensamiento debe existir necesariamente en los signos (Vitale, 2002). Comenzaré este trabajo desarrollando la concepción que Pierce (1897/2003) sostiene acerca de:

Un signo, o *representamen*, es algo que está por algo para alguien en algún aspecto o capacidad. Se dirige a alguien, esto es, crea en la mente de esa persona un signo equivalente o, tal vez, un signo más desarrollado. Aquel signo que crea lo llamo *interpretante* del primer signo. El signo está por algo: su *objeto*. Está por ese objeto no en todos los aspectos, sino en referencia a una especie de idea, a la que a veces he llamado *fundamento* del representamen.

Es a partir de esto que retomé su concepción de objeto dinámico:

Ya que es el objeto de una realidad que tiene una existencia independiente de la semiosis, pero para que el signo pueda decir algo de

él es necesario que ya haya sido objeto de semiosis anteriores a partir de las que el intérprete tiene un conocimiento de dicho objeto, que es, por ello, concebido también como un signo. De esta manera, en un último análisis lógico los tres componentes formales de la semiosis (representamen-objeto-interpretante) son signos. (Vitale, 2002, p.22).

Es por esto que Peirce sostiene que todos los fanerones (o ideas) pueden ser pensados desde tres categorías: la Primeridad, la Segundidad y la Terceridad. Me resulta interesante poder pensar la tercera categoría ya que esta hace posible la ley y la regularidad. Es siempre el tercero el que introduce una progresión regular no azarosa mediante una ley. Es el interpretante el que se corresponde con la categoría de terceridad; ya que forma una ley que pone en relación a un primero (el representamen) con un segundo (el objeto) con el que él mismo está en relación (Vitale,2002).

Me pareció interesante retomar estas ideas de Pierce ya que se puede leer en sus teorizaciones acerca del signo, un supuesto saber del interpretante que pone en juego una ley que no es azarosa y que va a ser la condición necesaria para poner en relación a una representamen con el objeto. Entonces a partir de ese interpretante es que se va a poder entender el signo. En su concepción de objeto dinámico también es necesario que el signo haya sido objeto de semiosis para que pueda decir algo del objeto; a pesar de que este objeto dinámico tenga una existencia independiente de la semiosis. Así como también un objeto debe ser conocido para que el signo pueda representarlo.

Entonces siguiendo este modo de interpretación clásico se podría decir que un buen psicoanalista clínico sería el que podría saber la mayor cantidad de contenidos latentes formados anteriormente. Sin embargo sabemos que en el ámbito de la interpretación esto ha cambiado mucho, de manera tal que si se seguiría esta lógica estos contenidos latentes de los que hablaba Freud se reducen únicamente a diversos estereotipos. Pero sin embargo hay que preguntarse ¿De dónde viene la interpretación? Y es aquí que Le Gaufey (2004) se va a referir a lo que Lacan llamó como *Sujet-Supposé-Savoir*. “El sujeto supuesto *Sujet-Supposé-Savoir* entra a jugar en la medida en que una conducta que constituye el síntoma, es considerada como signo, esto es...lleno de sentido” (p.262). Ya establecí ciertas orientaciones hacia las cuales se dirige la

conceptualización de Peirce en donde se veía que en el movimiento hacia la significación y el sentido hay una participación de la *economía general del signo*. Por lo tanto Le Gaufey (2004) sostiene que:

Este Sujet-Supposé-Savoir no es solo una invención del psicoanalista que no alcanza a entender la transferencia, es también un paso hacia el entendimiento de la transferencia en el marco general de sentido [...] El lazo entre sentimiento y sentidos y entre sexo y lenguaje, es de suprema importancia para el psicoanálisis, mucho más que la hermenéutica que enfatiza sobre todo significados y la terapia que enfatiza principalmente sentimientos (p.262).

Lacan (1970) va a plantear una definición de signo en tanto va a decir que: “El signo supone el alguien a quien hace signo de alguna cosa. Es el alguien cuya sombra ocultaba la entrada en la lingüística. Llame usted a ese alguien como quiera, ello será siempre una tontería” (p.4). Sin embargo, Le Gaufey va a poner el énfasis en el alguien, ese tercero: “El Uno para quien el signo está enlazado con otra cosa”. A lo cual se va a preguntar: “¿No es su Sujet-Supposé-Savoir precisamente un nombre para ese alguien? ¡Claro que lo es!” (Le Gaufey, 2004, p.263).

Luego de citar algunos pasajes de textos de Lacan, Le Gaufey llega a la idea de que éste se está moviendo en un campo “a la Pierce”, usando esta terminología para sus teorizaciones psicoanalíticas. Ya que se trata de mostrar que el lugar del analista no es ocupado por una persona, ni por un sujeto, y quizá en *Radiofonía y televisión* por esto planteaba que la forma en que se denomine a ese alguien es una *tontería*; porque ese alguien peirceano es requerido para hacer que los significantes puedan tornarse signos. Y es por esto que el analista en este momento no es tanto un clínico, es decir que intenta desentrañar no solo la significación de un signo sino a través de esta significación, el referente de este signo como parte de alguna realidad (Le Gaufey, 2004).

Me resulta muy esclarecedor, plantear una idea de Le Gaufey (2004) en donde sostiene que:

La clínica se derrumbra en el punto en donde el analista es requerido a estar, a pararse y principalmente a no callar, sino a dar voz al silencio en medio del sentido que él construye o deja construir. Éste es el preciso

lugar en donde Lacan lo redujo al Objeto (a), que inventó parcialmente con este fin (p.264).

Es Lacan en el Seminario 11, a diferencia de lo que pude formular del interpretante en Pierce, que presenta el hecho de que la interpretación no está abierta a todos los sentidos:

La interpretación es una significación que no es cualquiera. Viene a ocupar el lugar de *s* e invierte la relación por la cual, en el lenguaje el significante tiene como efecto el significado. El efecto de la interpretación es el surgimiento de un significante irreductible. Hay que interpretar a nivel de *s*, que no está expuesto en todo sentido, que es una significación aunque solo se alcance por aproximación (Lacan, 1964, p.258).

Schejtman (2013) va a plantear que para que se dé la interpretación del síntoma es necesario que esté establecida la transferencia. Lo que el análisis descubre del síntoma es que ya no se concibe como un mensaje dirigido al Otro, por eso no llama a la interpretación del Otro; sino que en su naturaleza es goce, supone un goce que no se dirige al Otro sino a la Cosa, apunta a un más allá del principio del placer y se basta a sí mismo. De allí que:

Esta cara de goce refractaria al Otro es en este momento, para Lacan la parte esencial de la naturaleza del síntoma. Esto es el síntoma en su estado natural. Lo cual no implica que a esa naturalidad no pueda sobreagregarse el artificio que el psicoanálisis promueve para volverlo interpretable...desnaturalizándolo: la transferencia. El síntoma deviene interpretable, comienza a dirigirse al Otro de la interpretación, en la medida en que es puesto en forma en el dispositivo analítico (Schejtman, 2013, p.39).

Le Gaufey (2004) se va a preguntar: “¿Cómo conjugar con la esperanza de una nueva clínica, el signo, en tanto que, desde el tiempo inmemorial del lógico, representa algo para alguien, y el significante que, según Lacan representa al sujeto para otro significante?” (p.63). Y es aquí el principal eje por el cual intento dirigir mi trabajo en tanto Le Gaufey va a plantear que éste operador se llama transferencia. Es ese alguien del cual hablé anteriormente, ese alguien al cual el signo llama para mostrarle su algo. Y aquí Lacan lo va a encontrar posicionado en el *sujeto supuesto saber*, como ratio de la

transferencia: “El analista le deja el campo libre a éste *sujeto supuesto saber* y entonces no se confunde con él-atienda lo que del significante representa al sujeto en todo ese alboroto de signos dirigido al *sujeto supuesto saber*” (Le Gaufey, 2004, p.63). Entonces podríamos situar esta tensión a partir del *sujeto supuesto saber* y del deseo del analista en tanto la transferencia solamente se puede pensar a nivel del *sujeto supuesto saber*, pero sabemos que también detrás del amor de transferencia está el deseo. Así podemos ver que a diferencia del signo peirceano, el sujeto cuando es concebido como representado por un significante para otro significante la problemática de su identidad a criterio de Le Gaufey comienza a bascular, ya que el sujeto se encaminará hacia otra parte, ninguno de esos signos será el suyo. El psicoanálisis no se reduce a esa repetición regulada por la identidad de los signos (Le Gaufey, 2004). Sabemos que como plantea Lacan (1979):

El analista debe pagar con palabras si la trasmutación que sufren por la operación analítica las eleva a su efecto de interpretación; pero también paga con su persona, en tanto diga lo que diga la presta como soporte a los fenómenos singulares que el análisis ha descubierto en la transferencia (p.567).

De allí que este punto de tensión se produzca entre el deseo del analista y el *sujeto supuesto saber*. “En la medida en que el analista se supone que sabe, se supone también que irá al encuentro del deseo inconsciente. Por eso digo que el deseo es el eje, gracias al cual se aplica , la inercia que hay tras lo que se formula primero, en el discurso del paciente como demanda, o sea la transferencia” (Lacan, 1964,p.243). De allí que el deseo del sujeto se constituya según Lacan cuando se ve el juego de una cadena significante a nivel del deseo del Otro.

Conclusión

Comencé este trabajo situando algunas conceptualizaciones del signo que teorizó Peirce, porque allí leí la existencia de un supuesto saber. Signo que se dirige a alguien, crea en la mente de esa persona un signo. Aquel signo que crea se denominó *interpretante* del primer signo. Saber a priori, en la medida en que para que el signo pueda decir algo de él es necesario que ya haya sido

objeto de semiosis anteriores a partir de las que el intérprete tiene un conocimiento de dicho objeto.

El alguien al cual el signo llama para mostrarle su algo, es a criterio de Le Gaufey lo que Lacan llamó como *Sujet-Supposé-Savoir*, el cual entra al campo del juego en la medida en que el síntoma se considera como signo, es decir, lleno de sentido. A pesar de que la naturaleza de goce del síntoma no demande interpretación, por la transferencia se quiebra esa renuncia, poniendo en tensión a ese analista. Haciendo que el goce sintomático pase por el campo del Otro: volviéndolo un mensaje dirigido a ese Otro abierto a recibirlo que es un psicoanalista. De este modo la transferencia aparece favoreciendo la conversión del síntoma en algo interpretable (Schejtman, 2013).

Aquí intento justificar principalmente esta tensión, porque a diferencia de lo que veíamos en Pierce el analista debe abandonar éste modo de interpretación clásico y por la vía de la transferencia vamos a llegar a entender a éste analista pensado como analista. Ya que sabemos que la transferencia solamente se puede pensar a partir del *sujeto supuesto saber*. El analista está situado en la medida en que se supone que sabe y esto ocurre por el mero hecho de ser sujeto del deseo. Deseo que se produce en el más allá de la demanda, luego de articular la cadena significativa el sujeto trae su carencia de ser, pero llamando a recibir el complemento del Otro, Otro que también es el lugar de esa carencia (Lacan, 1979).

Sabemos que ese mensaje dirigido a otro va a ser favorecido por la transferencia, efecto de transferencia que es efecto de amor. Por lo tanto en la medida en que está sujeto al deseo del analista el sujeto desea engañarlo, hacerse amar por él. Entonces podemos decir que detrás del amor de transferencia está la afirmación del vínculo del deseo del analista con el deseo del paciente. Deseo del analista que es pensado como deseo de obtener la diferencia absoluta en el sentido en que esa diferencia absoluta es la de ser. Entonces entre esa distancia entre el I y el a la serie de los significantes va a encontrar su límite en el objeto a. Este objeto a que aparece en el discurso del analista es el objeto causa de deseo. La maniobra de la transferencia se debe regular en tanto tiene que haber una distancia entre el punto en donde el sujeto se ve a sí mismo como amable y otro punto en donde el sujeto se ve causado

como falta por el objeto a y donde el objeto a viene a tapar la hiancia que constituye la división inaugural del sujeto (Lacan, 1964).

Este sujeto al que se supone saber, a criterio de Lacan (1964) debe suponerse vaporizado cuando cobra mayor consistencia. A diferencia del supuesto saber de Pierce que es necesario que sepa, porque si no sabe, el signo jamás podrá comprenderse. En psicoanálisis, es necesario que a ese sujeto que no sabe nada, se le atribuya la condición de ser sujeto de un saber, posibilitado mediante la transferencia, pero que como dice Lacan, llegue un momento que cuando sepa mucho sobre el sujeto, se lo vaporice. Es decir ese sujeto supuesto saber debe caer en algún momento, debe ser liquidado.

Sin embargo, sabemos que hay un punto en donde lo ininterpretable cobra terreno y no deja lugar a la interpretación, no todo puede llegar a comprenderse, por más que haya un interpretante, en psicoanálisis hay algo que no como a lo pierce, es incomprensible. Hay una interpretación que no cobra todos los sentidos.

Referencias

- Le Gaufey, G. (2004), El signo de desconocimiento. En opacidades. *Revista de psicoanálisis*, 3, 53-69.
- Le Gaufey, G. (2004). ¿Es el analista un clínico? Opacidades. *Revista de Psicoanálisis*, 3, 255-264.
- Lacan, J. (1964/1977) *El Seminario de Jacques Lacan: libro 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.
- Lacan, J. (1970/1993). *Radiofonía y Televisión* (3ra. ed.). Barcelona: Anagrama.
- Lacan, J. (1979). *La dirección de la cura y los principios de su poder. Escritos I*. México: Siglo XX
- Peirce, C. S. (2011, 30 de enero). Fundamento, objeto e interpretante.
Recuperado el 2 de julio de 2015 de:
<http://www.unav.es/gep/FundamentoObjetoInterpretante.html>
- Schejman, F. (2013). *Sinthome. Ensayos de clínica psicoanalítica nodal*. Buenos Aires: Gramma.
- Vitale, A. (2002) *El estudio de los signos. Pierce y Saussure*. Buenos Aires: Eudeba.

LA MAGIA DEL MODELO: ANÁLISIS DE UN CASO DE CULTURA ORGANIZACIONAL

Autores: Maroni, Adriel y Morguen, Nicolás.

adrielmaroni1@gmail.com

Alumnos Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario.

Resumen

En el siguiente trabajo llevamos a cabo el análisis de un grupo de voluntarios universitarios, los cuales tienen como finalidad llevar adelante un modelo de Naciones Unidas. Dicho análisis lo realizamos bajo la lógica de la cultura organizacional, haciendo hincapié principalmente en los trabajos de Etkin y Schvarstein (1989), Morgan (1990), Rodríguez Fernández y Díaz Bretones (2004).

Tomando las diferentes categorías descritas por Etkin y Schvarstein (1989), comenzamos a examinar no solo de qué forma llevan adelante el proyecto sino también con las herramientas y metodologías que cuentan, atendiendo a las relaciones interpersonales que se generan en el clima de trabajo.

Consideramos importante destacar que si bien la mayoría de los autores nombrados anteriormente trabajan sobre cuestiones de las organizaciones ligadas a los bienes, nos tomamos la libertad de orientar nuestro trabajo hacia una organización que estaría dirigida a brindar servicios.

Introducción

Para comenzar nos gustaría mencionar que el siguiente trabajo, como su título lo indica, tiene por finalidad llevar a cabo el análisis de un grupo de trabajo, bajo la lógica de la cultura organizacional.

Dicho análisis, comenzó primeramente siendo un trabajo requerido por una cátedra de la facultad a la que asistimos. Dado nuestro interés en el mismo decidimos sumergirnos de una manera más profunda en la investigación del grupo en cuestión, la cual fue de manera informal y tuvo la duración de tres meses.

El grupo analizado, se encuadra sobre el trabajo dentro de un programa, el cual tiene como finalidad desarrollar un Modelo de Naciones Unidas, vale decir, una simulación del accionar de Naciones Unidas. Dicho programa responde a una ONG, la cual tiene alcance nacional y cuenta con un amplio abanico de

funciones y proyectos. El mismo está conformado por estudiantes universitarios, que de forma voluntaria, tienen el motivo de llevar adelante un encuentro local, en los cuales se propicia que alrededor de 400 jóvenes de colegios secundarios aprendan sobre valores, destrezas y competencias para poder desempeñarse en su vida adulta, en especial en la responsabilidad comunitaria, liderazgo y el trabajo en equipo, que busca asegurar y garantizar la continuidad democrática y el fortalecimiento de las instituciones en nuestro país.

Esto se realiza mediante un encuentro de tres días donde los jóvenes se desempeñan con roles preestablecidos buscando defender distintos puntos de vista respecto a tópicos determinados.

A modo de estructurar la siguiente presentación creemos necesario marcar que primero abordaremos el trabajo a partir de una descripción del grupo analizado, para luego ir desmenuzando sus partes a fin de llegar a trabajarlo de acuerdo a un modelo de Psicología del trabajo y de las Organizaciones, puntualizando en los factores de la cultura organizacional presentes en los trabajos de Etkin y Schvarstein (1989), Morgan (1990), Rodríguez Fernández y Díaz Bretones (2004)

Por último nos es preciso destacar que si bien la mayoría de los autores nombrados anteriormente trabajan sobre cuestiones de las organizaciones ligadas a los bienes, nos tomamos la libertad de orientar nuestro trabajo hacia una organización que estaría dirigida a brindar servicios.

Desarrollo

Para comenzar daremos cuenta de que se entiende por cultura organizacional y la noción de clima dentro de las instituciones, las cuales guiarán el trabajo. Etkin y Schvarstein (1989) afirman:

Entendemos por cultura organizacional los modos de pensar y hacer cosas en el sistema, se encuentren o no formalizados. Estos modos sociales de acción están establecidos y son aplicados por los participantes mientras pertenecen a los grupos de trabajo, incluyendo formas de interacción comunicativa transmitidas y mantenidas en el grupo, tales como lenguajes propios del sistema, liderazgos internos o preferencias compartidas (...) La cultura es un marco de referencia compartido; son valores aceptados por el grupo de trabajo que indican

cual es el modo esperado de pensar y actuar frente a situaciones concretas. (p.207)

A su vez, remitiéndonos a la definición de clima, los autores Rodríguez Fernández- Díaz Bretones (2004), nos dicen:

El clima en las organizaciones se debe entender como un concepto constituido por múltiples dimensiones, de tal manera que podemos hablar de clima en una organización en función del contexto, de la estructura, de los procesos que se desarrollan en la organización, de las personas que la comparten, etc. (...) Es un concepto multidimensional que está constituido por dimensiones relativas a los individuos: personalidad, aptitudes y habilidades, actitudes, motivación y expectativas, inteligencia, valores y socialización entre otros.(p.255)

Como mencionamos anteriormente, realizamos una investigación sobre el funcionamiento y accionar de un grupo universitario de jóvenes que tiene como finalidad llevar adelante un Modelo de Naciones Unidas, vale decir, una simulación del accionar de Naciones Unidas. Dicho programa tiene como finalidad promover los valores democráticos, el dialogo y el respeto mutuo.

Esto se realiza mediante un encuentro de tres días donde los jóvenes se desempeñan con roles preestablecidos buscando defender distintos puntos de vista respecto a tópicos determinados. Cabe destacar que el trabajo de los participantes se realiza en grupos de tres o cinco participantes. Los mismos se agruparan en diferentes sub-grupos que tratan tópicos distintos, siempre teniendo presente que representan y están en conexión con su equipo.

Un dato no menor es que, si bien se promueve el hecho de que el mayor reconocimiento es la participación, existen diversas menciones y premios, que tienen como fin funcionar de reforzadores positivos de la conducta y son otorgados a aquellos alumnos que lograron destacarse en su participación

Centrándonos en los aspectos organizacionales del grupo universitario que lleva adelante el modelo, creemos pertinente destacar el hecho de que los mismos son voluntarios no pagos; los cuales se encargan durante todo el año de realizar no solo las capacitaciones, sino también llevan adelante el proyecto de forma integral, abordándolo por todas sus aristas: recaudación de fondos,

trabajar con instituciones, capacitación, logística y coordinación, tanto de las capacitaciones como del encuentro final el cual es el resultado del trabajo.

Es menester mencionar, a su vez, que durante este encuentro final solo participan los estudiantes secundarios, vale decir, que ellos mismos asumirán roles que le permitan posicionarse como moderadores o participantes del debate. Los primeros reciben una mayor cantidad de capacitaciones y una formación específica. Los universitarios solo serán un apoyo para aquellos que asuman la responsabilidad de ser moderadores.

El modelo de trabajo que estamos investigando posee una vasta historia. Con veinte años de trayectoria en Argentina, es uno de los principales programas llevado a cabo por una ONG, el cual ha ido cambiando en innumerables ocasiones su estructura y cultura organizacional.

El grupo analizado puntualmente comienza a conformarse en el año 2012, tal cual lo conocemos hoy, tomando características independientes de la organización general a nivel nacional, ya que anteriormente estaba estructurada de una forma "piramidal y elitista" –en palabras de los miembros-. La organización a nivel nacional funcionaria de esta forma, como una suerte de meta sistema, ya que si bien el grupo analizado tiene la libertad de decidir en su funcionamiento interno, los lineamos, las bases, los tópicos a trabajar y la personería jurídica depende de la misma. En palabras de Morgan (1990), "Los líderes formales no tienen monopolio en la creación de la cultura de la organización; su posición de poder les presta una ventaja especial en el desarrollo en el sistema de valores y códigos de comportamiento" (p. 209) De esta forma podemos entrever que el grupo estudiado funciona como una subcultura, logrando autonomía e independencia. Algo que nos parece importante destacar es el hecho de que en varias oportunidades los entrevistados realzan que les costó esfuerzo y dedicación demostrar que podían llevar adelante el proyecto de una forma cuasi-independiente. De una forma más personal, nos parece importante dar cuenta de que socialmente el imaginario colectivo, tiende a asociar diferencias con problemas, a lo que Rodríguez Fernández y Díaz Bretones (2004) nos dicen: "Las distintas culturas existentes en una organización no solo pueden ser diferentes, sino estar en conflicto en la medida en que diferentes grupos mantengan valores, creencias y actitudes opuestas a otros grupos de la misma

organización” (p. 261). Es por ello que queremos resaltar la convivencia pacífica que existe entre este grupo y la ONG a nivel nacional, más allá de sus intereses particulares.

Abordando la categoría “La tecnología, los hábitos y los modos de conducta aprendidos en la vida organizacional” (Etkin y Schvarstein, 1989, p.209) podemos ver como este marco de referencia nacional, ha formado a los universitarios, ya que la mayoría a participado del programa en carácter de estudiante, aprendiendo a su vez de los anteriores capacitadores –los cuales respondían al plan de funcionamiento anterior-. Analizando el uso de la tecnología, esta tiene distintas incumbencias según la instancia en la cual se aplique: en la instancia de capacitación, se utilizan tecnologías en el sentido amplio del término, que van desde el uso de cronogramas, hasta medios audiovisuales, los cuales tienen como fin hacer que la información llegue de un modo adecuado a los participantes; en el encuentro en general se utilizan tecnologías que no solo están al servicio de la facilitación de la comunicación entre los diversos grupos, sino que garantizan que los debates se lleven a cabo de una manera adecuada, dada la magnitud del evento.

Estructuralmente los hábitos y modos de conducta son heredados del marco nacional, ya sea en la forma de realización de las capacitaciones a los estudiantes, las cuales consisten en tres encuentros durante el año que persiguen diferentes objetivos. A su vez el encuentro principal no se ha modificado en sus bases. De todas formas, se han agregado nuevos hábitos y costumbres como la realización de actividades que persiguen como fin la unificación del equipo teniendo en vistas concretar el objetivo de la financiación monetaria autogestora para poder realizar el encuentro.

Es preciso mencionar que las formas de actuar tanto de los estudiantes como de los voluntarios están regidas bajo dos reglamentos diferenciados. El primero de ellos, utilizado a nivel nacional, está orientado a estructurar los modos de conducta, no solo durante el proyecto final, sino también durante las capacitaciones. El segundo de estos, y el cual consideramos más importante, es un reglamento interno de los capacitadores universitarios, el cual fue realizado por mutuo acuerdo y tiene como fin, no solo dar un marco regulatorio, sino moderar las conductas de los mismos por fuera de su rol de organizadores,

principalmente en relación con las instituciones y los estudiantes. La normativa interna fue formulada entre otras cosas, para evitar que existieran por parte de los universitarios un trato preferencial para con el colegio al cual fueron parte.

En palabras de los entrevistados esto tiene como fin la generación del hábito de “sacarse la camisa de su colegio, y ponerse la camiseta del equipo universitario”.

Dentro de la dinámica organizacional investigada podemos observar, en el decir de Etkin y Schvarstein (1989) que “la valoración social de los puestos de trabajo y funciones, su estratificación” (p.20), tiene una total correspondencia con “los roles que se instalan para mantener cohesionados a los grupos sociales” (Etkin-Schvarstein,1989, p.209) .En el año 2012 el grupo poseía una organización de carácter horizontalista, en la cual, las dediciones se debatían entre todos los miembros, durante arduas jornadas, y tenían que contar con la aprobación de la mayor parte de los presentes. En el recabo de información nos llamó poderosamente la atención que se menciona en repetidas oportunidades una ocasión en que los miembros del equipo debatieron casi dos horas sobre la utilización o no de vasos de plástico descartables. Si bien esto parece bastante burdo agregarlo en el curso del proyecto de investigación, consideramos que es un factor importante para comprender la verdadera horizontalidad presente en el equipo. Al pasar el tiempo y a medida que se fueron acumulando situaciones como la mencionada, los mismos integrantes del grupo decidieron optar por un sistema que ellos denominan de *team leader*. De esta forma cada grupo de trabajo debate internamente las cuestiones que les son propias, respondiendo siempre a un referente. Los diferentes *team leaders* se reúnen y toman las decisiones –siempre teniendo en vistas las necesidades de cada uno de sus miembros.

El rol del líder es jerárquico, contando a su vez con la legitimidad de la totalidad del grupo, esto se debe a que año tras año se van retirando los voluntarios más antiguos e ingresan nuevos, generando una movilidad ascendente dentro de las cargas jerárquicas. Garantizando de esta forma que ninguna persona sea indispensable.

Es esta jerarquización antes mencionada la que a su vez permite cierta cohesión dentro del conjunto, logrando que cada miembro no solo se sienta

identificado con el grupo al cual pertenece, sino con la totalidad del equipo. Esto nos deja entrever a su vez, que una sub-cultura puede estar integrada por otras sub-culturas con intereses diversos, pero que confluyen en pos de un objetivo en común. Este interés común denota no solo que cada miembro del equipo vive en carne propia la cultura de la organización para la cual trabaja, sino una amplia sensación de identidad organizacional, en palabras de Schvarstein (1989): "Es una condición de existencia para la organización y como tal es autosuficiente" (p.212)

Los roles no se diferencian solamente en función de en qué área específica está cada uno encargado de capacitar, sino que también existe un grupo denominado "Coordinación" el cual, si bien está integrado por voluntarios que han dado o dan capacitaciones, a este se pueden sumar en caso de ser necesarios participantes de los otros grupos, lo cual genera un mayor movimiento de roles, haciendo que cada colaborador pueda participar en múltiples tareas lo largo del año. Este grupo se encarga puntualmente de labores más vinculadas a la logística para desarrollar un evento con esta cantidad de personas. También en las actividades de financiación hay encargados particulares que se ocupan de llevar a buen puerto la jornada, y diversos participantes que ocupan los lugares necesarios para la realización. Estas funciones también son rotativas.

Debemos señalar que todas estas labores de autofinanciación, asignación de roles, reglamentos y organización integral del proyecto persiguen un fin racional de mantener una transparencia que sea coherente con la finalidad enunciada. En palabras de Morgan (1990): "La legitimación ante el público depende de su habilidad en demostrar objetividad y racionalidad en sus acciones" (p.121, 122). Esto cobra coherencia a partir de los testimonios no solo de los universitarios sino de los habitantes de la localidad que ubican al proyecto en un lugar de prestigio.

Consideramos necesario abordar los elementos de "actos simbólicos, tales como ritos, ceremonias" (Etkin y Schvarstein, 1989, p.209) y "el sistema de valores, mitos y creencias compartidas en los grupos de trabajo" (Etkin y Schvarstein, 1989, p.209) como confluentes en las actividades cotidianas del proyecto. Anualmente a comienzo de año se suman nuevos participantes a la organización y en sus primeros momentos se da un campamento de convivencia

donde se busca además de una capacitación intra grupal, el fortalecimiento de la identidad de grupo, como así el estrechamiento de relaciones informales. En este campamento se da puntualmente la ocasión de un fogón el cual si bien no está estipulado ni escrito en ningún papel, todos los años se repite, sin una causa determinada, pero todos coinciden en que no puede faltar porque hace a la experiencia

Por otra parte los universitarios se encuentran semanalmente en un ámbito más relajado, en el cual dejan de lado su rol de capacitadores, para prestarse a conocerse en el ámbito de la cotidianeidad. “Las redes de comunicación que conectan a los participantes por razones afectivas o emocionales” (Etkin y Schvarstein, 1989, p.209) refuerzan el estrechamiento buscado anteriormente en la convivencia, de hecho, más allá de ser integrantes de un grupo se llegan a dar relaciones de amistad. Aquí logramos evidenciar como el clima se torna un factor fundamental para el desempeño de las actividades pertinentes de la organización. Los autores, Rodríguez Fernández y Díaz Bretones (2004) afirman que:

...los comportamientos y las acciones de los empleados, sea cual sea su nivel, se verán afectados no solo por los roles que se les asignen, papeles que desempeñen y por la posición que tengan en la organización, sino también, y sobre todo, por el clima y por la cultura que exista; es decir, por la calidad del sistema de relaciones psicológicas y sociales existentes, así como por el conjunto de creencias, valores, mitos, ritos y normas que compartan entre ellos acerca de la organización (p.253)

Conclusión

Para concluir nos gustaría señalar que si bien detallamos los elementos particulares de la cultura organizacional, los mismos se encuentran totalmente interrelacionados, pudiéndose interpretar como un conjunto activo de partes que se necesitan simbióticamente para conformar un todo. Desde la visión de Morgan (1990), este todo podría apreciarse como las representaciones: “Esta visión de la representación de la cultura, tiene una enorme implicación para comprender las organizaciones, como un fenómeno cultural. En este énfasis, debemos enraizar nuestro entendimiento de la organización, en el proceso que produce

los sistemas de significados compartidos” (p.118). Con el fin de tratar de observar cual era la representación que los miembros tienen del voluntariado para el cual trabajan, decidimos consultarles porque estaban allí, a lo que la mayoría respondió en dos puntos, el primero fue devolver algo de lo que les había otorgado el modelo, y por otro lado algo que ellos definen como “la magia del modelo”. Esta magia, se nos presenta como un elemento en el cual las palabras no alcanzan para describir las sensaciones, las percepciones, las vivencias que los miembros experimentan y experimentaron. Esta magia podría ser la representación que ellos tienen de lo que hacen, de la organización de la cual son parte, de todo lo que ello significa, de algo tan inconmensurable que no puede ser del orden de lo racional.

Referencias

Etkin, J., y Schvarstein, L. (1989). *Rasgos de la cultura organizacional*. EN Etkin, Jorge, y Schvarstein, Leonardo. *Identidad de las organizaciones*. (p. 206-212). Bs.As, Argentina: Paidós.

Morgan, G. (1990). *La creación de la realidad social: Las organizaciones como culturas*. EN Morgan, Gareth. *Imágenes de la Organización*. (p.99-126).España: Alfaomega

Rodríguez Fernández, A., y Díaz Bretones, F. (2004). *La organización y la red*. EN Rodríguez Fernández, Andrés. *Psicología de las organizaciones*. (p. 253-271).Barcelona, España: UOC

MANIFIESTO COMUNISTA Y SU RELACIÓN CON LA ACTUALIDAD

Autores: Beraiz, Juan Ignacio; Marc, Carolina y Villarino, Martin.
caritom_87@hotmail.com

Facultad de psicología. Universidad Nacional de Rosario.

El propósito que guía este trabajo se sustenta en la posibilidad de establecer un vínculo con aquello expresado por Marx en 1848 en el “Manifiesto Comunista” y el contexto actual.

El objetivo es profundizar las perspectivas fundamentales que se presentan en el “Manifiesto Comunista” estableciendo similitudes y diferencias que se vislumbran al día de hoy. Metodológicamente se realiza un estudio descriptivo, con estrategias de indagación documental. El análisis de documentos implicó recopilación de textos, que aportaron información relativa al contexto histórico en cual escribe se escribe “El manifiesto Comunista”, datos biográficos de Carl Marx y las implicancias e influencias en el contexto actual.

De dicha recolección se examina que el manifiesto constituye el nacimiento de una nueva forma del tratamiento de la historia, entendiendo que la historia es la historia de la lucha de clases por lo tanto se mueve por contracciones. Marx (1848/ 1974) plantea que ya hora de que los comunistas expresen ante el mundo entero sus ideas, sus tendencias, sus aspiraciones, saliendo así al paso de esa leyenda del espectro comunista con un manifiesto de su partido

Concluimos desde nuestra perspectiva, que en la actualidad la estructura social y la económica se asemeja a la época del siglo xx; contexto del Manifiesto del partido Comunista. Tales semejanzas podemos observarlas en la continuidad de la existencia de las industrias y en las clases diferentes sociales, en dónde las instituciones industriales trabajan los obreros a los cuales comparamos con el proletariado y los dueños o inversionistas de estas grandes empresas se lo asemeja con la clase burguesa a la cual le podemos adquirir las personas a cargo del poder político.

Si bien, hoy en día, se pueden distinguir más de 2 clases sociales y económicas se puede ver claramente que se mantienen las diferencias de estas, que se definen como constituye Marx por el sistema económico. (Marx, 1848).

Referencias

Marx, Carlos; Engels, Federico. (1848/1974). *Manifiesto del Partido Comunista*.
Buenos Aires: Ediciones Pluma.

SÍNDROME DE BURNOUT Y SALUD MENTAL EN TRABAJADORES DE LAS ÁREAS DE SALUD Y EDUCACIÓN.

Autores: Quiroga, Victor; Mandolesi, Melisa; Cattaneo, María Romina y Ghiglione, Guillermina
quirogavictor@hotmail.com

Facultad de Psicología – Universidad Nacional de Rosario

Resumen

En este trabajo se presentan algunos avances de un proyecto acreditado por la Facultad de Psicología de la UNR, el mismo se propone desarrollar conocimientos sobre el constructo denominado *Síndrome de Burnout*, el cual se ha comenzado a conceptualizar en anteriores investigaciones y publicaciones (Quiroga, 2008; Quiroga, Brunet, Mandolesi y Cattaneo, 2009; Quiroga, Mandolesi y Cattaneo; 2010, entre otras), sobre la base de una amplia revisión bibliográfica.

Nuestra investigación se propuso estudiar, en primer lugar, las aproximaciones teóricas actuales del *Síndrome de Burnout* y su importancia y repercusión en el ámbito académico científico, como así también las consecuencias y relaciones con los sistemas funcionales económico, jurídico y político. Los antecedentes consultados señalan dos (2) principales grupos de riesgo del *síndrome de Burnout*, estos son, los trabajadores de la educación y los de la salud; por este motivo, se ha propuesto en este proyecto abordar ambos grupos de riesgo.

Por otro lado y al mismo tiempo, se pusieron en consideración los factores de riesgo psicosociales y los estresores laborales de los ámbitos específicos y las consecuencias posibles para la salud mental de dichos trabajadores.

Durante el proyecto se utilizó una metodología de triangulación cuali-cuantitativa de datos. Los instrumentos utilizados para la recogida de los mismos son: entrevistas en profundidad a informantes claves y el MBI-ES (Maslach Burnout Inventory – Educational Survey) para trabajadores de la educación por un lado, y, por el otro, el MBI-HHS para trabajadores de la salud (Maslach Burnout Inventory - Human Service Survey).

En esta ocasión, presentaremos un esquema que resume (al menos parcialmente) la concepción teórica con la que abordamos la problemática,

seguidamente, se presentan los datos recabados en ambas poblaciones en un período que va desde el año 2008 hasta el 2011. Los mismos son parte de una vigilancia epidemiológica que se viene realizando en función de la necesidad planteada por Samaja (1996) de promover un concepto de vigilancia centrado en las condiciones de vida y más específicamente, en los contextos en que se desarrollan los procesos reproductivos de la vida social.

La conclusión a la cual se arriba a partir de la observación de estos datos es que, en coincidencia con lo planteado por el mencionado autor, es imprescindible complementar los datos puramente cuantitativos de la vigilancia epidemiológica tradicional, con datos de carácter cualitativo, específicamente contextuales y situacionales para alcanzar una comprensión más profunda de los fenómenos epidemiológicos estudiados.

Palabras clave: Síndrome de Burnout – Enfermeros – Docentes – Vigilancia epidemiológica.

Referencias

- Maslach C y Jackson S. (1981) MBI: Maslach Burnout Inventory. Manual. Palo Alto: University of California, *Consulting Psychologists Press*.
- Samaja, J. (1996) Muestras y representatividad en vigilancia epidemiológica mediante sitios centinelas. *Cuadernos Saúde Pública*. Rio de Janeiro. 12(3):309-319.
- Quiroga, V; Mandolesi, M. y Cattaneo M. R. (2010) Nuevos desarrollos en el ámbito de la Psicología Social de las Organizaciones. La polaridad Síndrome de Burnout/ Engagement, y sus repercusiones en el campo de la Psicología. En Escalada, R. et al (comp.) *Investigaciones interdisciplinarias en Salud Mental*. ISBN: 978-987-1315-95-6. Argentina.
- Quiroga, V; Brunet, M; Mandolesi, M; y Cattaneo, R. (2009) Burnout y Malestar en Trabajadores de Enfermería. Apuntes Comparativos. *Memorias del I Congreso Internacional de Investigación y Práctica profesional en Psicología. XVI Jornadas de Investigación y V Encuentro de investigadores en psicología del MERCOSUR*. ISSN: 1669-5097. Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Quiroga, V. (2008) El síndrome de Burnout en trabajadores de enfermería de la ciudad de Rosario. *Anales de discapacidad y salud mental*. Vol. 7 y 8. Nro. 1; 86: 95.

SOBRE LA RELACIÓN ENTRE BIOLOGÍA Y PSICOLOGÍA EN EL SIGLO XIX.

Autor: Andrés Cappelletti
andrescappelletti1@gmail.com

Facultad de Psicología - UNR

Resumen

El texto reseña en tono crítico los vínculos que durante el siglo XIX se establecieron entre la psicología y la biología y la fisiología, especialmente bajo el influjo del primer positivismo. Se describen los intentos por establecer las localizaciones cerebrales de las funciones psíquicas, la influencia de Darwin en la Psicología y la aparición del darwinismo social de la mano de Spencer. En el marco de la predominancia de tales ideas en la psicología decimonónica europea y norteamericana, la obra de W. James se presenta como un prolegómeno preparatorio para la aparición de la conducta como nuevo objeto de la disciplina. Finalmente, se critican los reduccionismos biologicistas y las extrapolaciones de modelos naturalistas a las realidades sociales que tienen en conjunto una intencionalidad política e ideológica. Se pretende fundamentar que el denominado biologicismo, que conduce a la creación de perspectivas disciplinares tales como la psicobiología, la sociobiología o la economía natural, puede entenderse como el resultado de una demanda de aval ideológico o de legitimación de lo que sucede en los órdenes económicos, político y social por parte de la racionalidad capitalista hacia la naturaleza y hacia la biología.

La irrupción de la fisiología en la consideración de los fenómenos psíquicos.

Se sabe que durante el siglo XIX las ideas de la biología y de la fisiología comienzan a adquirir una importancia creciente en el desarrollo de la psicología. Junto con el pensamiento filosófico, religioso y médico, la influencia de la biología es evidente y, en buena medida, también determinante a partir de aquel siglo. Sin embargo, tal influencia no se habrá de percibir en toda su intensidad sino hasta la última parte del XIX, en ocasión de que quienes conocían y aceptaban las doctrinas darwinianas de la evolución natural de las especies comenzaron el estudio o la consideración de lo humano de una manera similar –sino idéntica– a los estudios efectuados en torno a los comportamientos animales. Esta

tendencia, como se sabe, se manifiesta en toda su extensión y su fuerza en la formación de las principales escuelas o tendencias psicológicas del siglo XX, especialmente en las que derivan de manera más o menos directa del conductismo.

Pero antes de la irrupción de la multiplicidad de tales escuelas contemporáneas en psicología, existió una suerte de período de transición en el cual la perspectiva biológica tendió más a corregir que a sustituir las antiguas perspectivas filosóficas y médicas a partir de las cuales se consideraba y se intentaba explicar el funcionamiento de lo psíquico. En este período, algunos psicólogos filosóficos –especialmente Ward y James– se vieron considerablemente influidos por la biología, y aunque los tópicos de la asociación de las ideas, o de la consciencia de sí mismo, o la relación entre lo percibido y lo pensado, entre otros, siguieron siendo los temas centrales de la indagación psicológica, fueron sin embargo abordados con una nueva impronta marcada por los hallazgos de la biología y de la fisiología. Es necesario decir que en este período intermedio la psicología no dejó de estar fundada en la introspección y, lo que resulta más importante aún, su objeto siguió siendo la mente o la vida psíquica y no todavía la conducta. Sólo en el siglo XX las distintas tendencias en psicología habrán de asumir como propio este objeto bajo el presupuesto, en la mayoría de los casos, de que los seres humanos son, antes que otra cosa, animales, y que por lo tanto puede, con respecto a ellos, plantearse la misma clase de problemas y darles el mismo tratamiento que a los problemas que enfrenta la indagación con animales.

Uno de los primeros problemas tratados con el nuevo enfoque fisiológico es el de las localizaciones cerebrales, es decir, el problema de la ubicación de las distintas facultades o funciones de la vida anímica en la corteza cerebral. Hay que decir, sin embargo, que tal problema tiene sus antecedentes en la Antigüedad y que de manera discontinua persiste hasta el presente, aunque en numerosas ocasiones ha sido tratado como la cuestión relativa a la ubicación o a la sede del alma. Recién a comienzos del siglo XIX se realiza un primer y documentado intento por distinguir y clasificar las facultades psíquicas en función de su localización cerebral. Gall (1835) publica los resultados de su primer “craneoscopia”, fundada en una apreciación detenida de la conformación

diferencial de los cráneos. Los resultados imprecisos fueron recibidos con desconfianza por fisiólogos y anatomistas de la época, que sin embargo admitieron en general la validez del intento pues suponía dejar de lado la absurda separación entre el hombre y la naturaleza. Los argumentos más comunes con los que se quiso desacreditar la investigación de Gall, que proponía adjudicar a cada función o facultad del psiquismo una región cerebral específica, fueron básicamente dos. En primer término, la idea de Herbart (Eagleman, 2013) de que la propia mente constituye una unidad que puede separarse en funciones y facultades sólo de una manera descriptiva. En segundo término, la afirmación de que el cerebro mismo es una unidad que funciona como tal y que no es posible discernir con claridad en él partes, centros o regiones a las que atribuirles funciones específicas.

Algunos discípulos de Gall, sin embargo, continuaron estudiando el cerebro en la búsqueda de aquellas localizaciones cerebrales. En 1825 J. B. Bouillaud procuró establecer una correlación entre la afasia –pérdida del lenguaje– y alguna lesión cerebral; de una poco numerosa pero al parecer pertinente casuística extrajo como conclusión que los lóbulos frontales son los responsables del funcionamiento del lenguaje. Más tarde, en 1861, P. Broca afirmó que la pérdida de la palabra era causada por una lesión cerebral perfectamente ubicable en la parte posterior de la tercera circunvolución frontal del hemisferio izquierdo. A pesar de que contó con un considerable grado de aceptación, las teorías de Broca –a quien se considera el más elevado representante de la denominada frenología–, lejos se estuvo de llegar a alguna unanimidad con respecto tanto a la certeza de la correlación entre la afasia y una lesión cerebral como a la propia doctrina de las localizaciones cerebrales. En los primeros años del siglo XX, diversos investigadores vinculados a la anatomía y a la fisiología del cerebro demostraron que la afasia no podía relacionarse de una manera directa a una lesión específica, sino que era atribuible y era acompañada por una disminución del vigor mental en general y de las capacidades intelectuales en particular.

La utilización de la electricidad en los experimentos con el cerebro marca el inicio de una segunda etapa en este tipo de investigaciones. A través de su uso fue posible estimular áreas precisas de la superficie cortical y establecer

hipótesis acerca de su relación con las funciones dependientes. Sin embargo, la doctrina frenológica fue perdiendo vigor con el transcurso de los años y con los resultados de las experiencias realizadas cada vez con mayor precisión. La idea de hallar una localización cerebral precisa para cada función psíquica fue poco a poco dejada de lado. Los experimentos con la electricidad fueron restringiendo lo esencial del problema de manera que lo que se buscaba no era ya la equiparación de áreas del cerebro y facultades, sino simplemente la adquisición de datos al respecto de cómo la estimulación eléctrica de ciertas áreas producía efectos específicos. De igual modo, habría de suponerse que la extirpación de aquellas áreas tendría como consecuencia la incapacidad para que tales funciones sean cumplidas.

Sin embargo, aún en estos experimentos los resultados no fueron completamente unívocos y las posiciones tendieron nuevamente a dividirse. Hubo quienes negaron la posibilidad de realizar un mapa medianamente preciso de la geografía del cerebro en razón de suponerle una unidad estructural y esencial. Hubo también quienes continuaron insistiendo en la pluralidad y la divisibilidad del cerebro. También hubo, finalmente, posiciones intermedias que consideraban al cerebro como un complejo de áreas que se superponen en el cual las localizaciones cerebrales de las funciones psíquicas resultaría posible pero de una manera no tan precisa como la frenología había supuesto.

Los intentos por establecer asociaciones entre áreas y funciones a través de la extirpación quirúrgica fueron poco exitosos, por lo cual se buscaron alternativas teóricas y metodológicas, complejizando las perspectivas iniciales. Se comenzó a prestar atención al hecho de que las fibras nerviosas se hunden en la corteza del cerebro y al mismo tiempo se emprendió el examen de la estructura del cerebro a los fines de diferenciar las distintas clases de tejidos que componen su estructura, en el desarrollo de la histología cerebral.

A partir de la segunda mitad del siglo XIX se produjeron notables avances en las investigaciones en el campo de la fisiología cerebral y en el establecimiento de las bases de la neurofisiología. Sherrington (1886) inicia una serie de investigaciones acerca de los reflejos en la actividad eléctrica de la médula espinal y su correlativa respuesta muscular, identificando las vías

nerviosas por las cuales llegan impulsos a y desde la médula, aportando novedosos datos acerca de la dinámica de la conducción nerviosa. A través de esta comunicación entre los nervios de la periferia con el centro, y mediante una serie compleja de mecanismos de excitación y de inhibición nerviosas le pareció posible describir las condiciones neurales y anatómicas de acuerdo a las cuales se producen respuestas conductuales a estímulos externos. Con esta idea, Sherrington puede considerarse uno de los investigadores que se sitúan en línea directa en cuanto a los antecedentes de la psicología conductista tanto en su vertiente rusa –Pavlov– como en la norteamericana –Watson–.

En el mismo siglo XIX, y simultáneamente con el desarrollo de las investigaciones fisiológicas y psicofisiológicas, se desarrollan en Alemania una serie de indagaciones destinadas a comprender la producción de sensaciones desde una perspectiva anatómica y física, llamadas en conjunto psicofísica. Lo que se procuraba –dicho esto en términos muy generales– era establecer la relación existente entre los órganos de la percepción, es decir, de los cinco sentidos externos, y la experiencia psíquica que la información transmitida por ellos producía. En este sentido, al pretender establecer los fundamentos de la relación entre los fenómenos sensoriales y las percepciones subjetivas, tales investigaciones pueden considerarse como antecedentes directos de lo que hoy suele denominarse como neuropsicología.

Reduccionismo, historia, psicología.

El pensamiento derivado del empirismo positivista dominó en buena medida el panorama intelectual de Occidente desde la segunda mitad del siglo XIX; esta influencia se prolongó durante la totalidad del siglo XX, aunque de modos muy diversos y heterogéneos que no corresponde aquí analizar ni describir. De cualquier forma, la tendencia a asociar al conocimiento científico positivo –esto es, obtenido a través de la observación y de la experiencia– con el progreso indefinido, la idea de una ciencia neutral, independiente por completo del sentido ético de sus aplicaciones, y la biologización de lo social, son características que nacen en la última parte del siglo XIX y que, en diferentes grados y sentidos, se perpetúan hasta el presente.

La aparición de la denominada psicología experimental, con los ya mencionados nombres de Wundt y Fechner propuso por primera vez en la historia una psicología en la cual el alma estaba ausente: curiosamente, una psicología sin *psykhé*, en la cual en buena medida el ser humano queda reducido a una máquina, tal vez muy compleja, tal vez de una complejidad tal que la tarea de comprender su funcionamiento es casi infinita, pero de todos modos una máquina al fin. Como se ha señalado arriba, este ambiente de experimentación, de pretendida verificación, sobre lo que en definitiva es una máquina entre otras —el hombre, y especialmente su cerebro—, condujo a la elaboración de los complejos mapas cerebrales en la creencia de que en el cerebro se encuentra la sede de la totalidad del psiquismo. Sin embargo, los intentos por establecer las localizaciones cerebrales de las funciones psíquicas han fracasado porque se ha llegado al convencimiento general de que el cerebro funciona como una totalidad que de continuo va adaptándose y modificando sus funciones de acuerdo a los requerimientos que recibe desde el exterior, de manera tal que si un área, por algún motivo, deja de funcionar, otra la reemplaza intentando sustituir sus funciones.

Las concepciones mayoritarias en el campo de la psicología sostienen, de una manera más o menos explícita, que en definitiva la vida psíquica tiene su fundamento en el funcionamiento del cerebro. Dentro de ésta perspectiva hay también muchos que reducen las expresiones del psiquismo a una serie de operaciones físico-químicas del cerebro; actuando sobre ellas será posible modificar toda patología mental pues éstas son, en última instancia, el producto de un conflicto que se desarrolla en los campos de la física y de la química cerebrales.

Pero el hecho de que se produzcan modificaciones físico-químicas en el tejido cerebral ante la presencia de una patología o de un simple cambio anímico no puede conducir a la reducción del fenómeno en cuestión a aquellos cambios físico-químicos; es completamente inadecuado e insuficiente para una perspectiva que se pretenda explicativa de los acontecimientos de la vida psíquica exponerlos como el producto de un funcionamiento equivocado del cerebro. Se trata de un reduccionismo ingenuo e insostenible que implica, por ejemplo, ver en la angustia o en la tristeza una falla de tal o cual neuroreceptor

o la presencia excesiva de aquel o este neurotransmisor. Tales concepciones resultan inaceptables para quienes creen que el ser humano es algo distinto a una máquina, por compleja que ésta sea.

Bajo la influencia del positivismo decimonónico se creyó entonces que las enfermedades de la vida anímica eran el producto de un inadecuado funcionamiento del cerebro. Por esa razón es que la terapéutica indicada debía intervenir en forma directa sobre el tejido cerebral; de allí surgen en principio las famosas lobotomías, practicadas a pacientes con alteraciones psíquicas vinculadas a las psicosis. Luego, en el curso del perfeccionamiento de las técnicas de éstas psicocirugías las lobotomías se reemplazan por las leucotomías y después las topectomías, es decir la extirpación de áreas pequeñas y muy finamente localizadas del tejido cortical. La concepción del cerebro como una máquina compleja implica la necesidad de, ante el mal funcionamiento, intervenir en él, quitando piezas, silenciando otras, reacomodando funciones, etc. Pero está claro que los procedimientos quirúrgicos sólo pueden eliminar y destruir, por lo cual los individuos sometidos a este tipo de intervenciones sufrían graves deterioros, o porque los síntomas, enigmáticamente, regresaban o eran sustituidos por otros.

Esta concepción de la enfermedad mental localizada en el mal funcionamiento de un área del cerebro responde a una concepción más general, y por cierto muy antigua, de las enfermedades tanto psíquicas como físicas. Se trata de una concepción originada en la Antigüedad pero que de formas diferentes subsiste hasta el presente; es la concepción que indica que toda enfermedad consiste en un mal que se ha introducido en el interior del cuerpo humano, y que por lo tanto es preciso extirparlo, sacarlo afuera. Todo sufrimiento es el producto de una invasión del mal al interior del cuerpo; por esta creencia se explican las técnicas terapéuticas que apuntan a extraer, sacar, eliminar del interior aquel mal que se ha introducido: sangrías, ventosas, vómitos, enemas, laxantes, etc. Es, en definitiva, una concepción demoníaca de la enfermedad, en la que algo maligno invade el cuerpo, como un demonio que lo posee, que causa padecimiento y dolor y que resulta indispensable extraer. Algo similar sucedió con el desarrollo de la microbiología y el descubrimiento de la existencia de microorganismos –virus, bacterias, hongos, parásitos– causantes de

enfermedades. En este sentido, la concepción sigue siendo la misma; se trata de agentes externos nocivos que se introducen en el cuerpo y que hay que eliminar por completo. En el campo de los padecimientos psíquicos, las psicocirugías fueron en parte reemplazadas por la utilización de la electricidad y mucho más asiduamente por la difusión exponencial de la industria psicofarmacológica. Sin embargo, la idea que subyace a estas prácticas es en el fondo la misma: el fundamento de la enfermedad mental se encuentra en el sistema nervioso central, especialmente en el cerebro.

El desarrollo y la extensión del empirismo positivista del siglo XIX condujo además a la creencia en que no existe nada vinculado a la realidad humana que pudiera ser considerado por fuera del orden de la naturaleza. En otros términos, nada hay en la antropología, en la historia, en la psicología o en las creencias religiosas que no pueda ser comprendido a través del recurso a los procedimientos de las ciencias naturales. Incluso la sociología y la filosofía política se vieron alcanzadas por este naturalismo determinista, poniendo de manifiesto la relación existente entre la biología y los poderes políticos y económicos que gobiernan nuestras sociedades. Las ideas de A. Comte permitieron pensar que la sociedad francesa pos-revolución es un organismo enfermo a causa del desorden revolucionario y pretendieron que una sociología construida sobre fundamentos ofrecidos por la biología era la disciplina capaz de restaurar la salud social y restablecer el orden para el progreso.

Las consecuencias de estos reduccionismos biológicos o de las extrapolaciones de modelos naturalistas a las realidades sociales son múltiples y tienen en conjunto una clara intencionalidad política e ideológica. El denominado biologismo, que conduce a la creación de perspectivas disciplinares tales como la psicobiología, la sociobiología o la economía natural, puede entenderse como el resultado de una demanda de aval ideológico o de legitimación de lo que sucede en los órdenes económicos, político y social por parte de la racionalidad capitalista hacia la naturaleza y hacia la biología.

Tal extrapolación de modelos biológicos ha tenido consecuencias específicas en la filosofía. Se trata de la naturalización de los objetos, de la exclusión del sujeto cognoscente y su transformación en un simple soporte de la

lógica y del método, del menosprecio de la subjetividad en beneficio de la objetividad. Dentro de este biologismo triunfante en el siglo XIX –y de renovado auge hacia fines del XX y comienzos del presente–, las representaciones de la ciencia ofrecidas por la epistemología positivista son claramente las que predominan en los medios académicos e intelectuales, diseminándose desde allí al conjunto de los espacios sociales. Por supuesto, allí el modelo único de científicidad está tomado de las ciencias naturales, objetivas, neutrales, que formulan explicaciones nomológicas de sus objetos o de los fenómenos de la naturaleza, que producen conocimientos verdaderos o, en todo caso, verosímiles a través de la contrastación empírica de sus hipótesis. Los modelos que impone esta representación ideológica del mundo biologizado, efectuada al mismo tiempo en nombre de la ciencia-verdad y de los expertos que la llevan adelante, tienden a imponer la idea de que el orden social, las jerarquías, la propiedad privada, la supremacía de los más fuertes, la propia institución estatal y el orden capitalista, son elementos o fenómenos que pertenecen a un orden biológico regulado por las leyes de la evolución natural. En tal estado de cosas la psicología como logos de la *psykhé* –como discurso racional sobre el alma– difícilmente pueda asumir otro destino que el de transformarse en un conjunto de tecnologías más o menos refinadas o toscas del comportamiento humano, a los fines de su regulación, de su control y de su adaptación.

Referencias

- Comte, A. (1984). *Curso de Filosofía Positiva*. Bs. As.: Orbis Hyspamérica
- Darwin, Ch. (1921). *El origen de las especies*. Madrid: Calpe.
- Eagleman, D. (2013). *INCógnito. Las vidas secretas del cerebro*. Barcelona: Anagrama
- Gall, F. (1835). *Las facultades del Hombre y las funciones del cerebro*. Madrid: Librería extranjera.
- James, W. (1989). *Principios de Psicología*. México: FCE.
- Sherrington, N. (1986). *Hombre vs. Naturaleza*. Madrid: Orbis.
- Spencer, H. (1985). *El individuo contra el Estado*. Madrid: Hispamérica.
- Wundt, W. (1923). *Compendio de Psicología*. Madrid: La España Moderna.