

VIII Jornadas de Investigación en Psicología 2018

*A cien años de la Reforma Universitaria;
estado actual de la educación superior
pública en nuestro país*

ACTAS DE JORNADAS DE INVESTIGACIÓN

Año VIII, Volumen VIII

Diciembre 2018

Rosario (2000) Argentina

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

Mail: scyt-psi@unr.edu.ar

Edición general y Revisión: Ps. Pablo Galeazzo

Diseño de tapa: Sebastián Andrada

ISSN 2313-9536

FACULTAD DE PSICOLOGÍA 2018

EQUIPO DE GOBIERNO

DECANO: Ps. Gómez Alonso, Raúl

VICE DECANO: Ps. Re, Fernando

SECRETARÍA ACADÉMICA: Ps. Re, Fernando, en funciones de secretario académico.

SECRETARÍA DE RELACIONES INTERNACIONALES: Ps. Piazza, Eugenia

SECRETARÍA DE POSGRADO: Ps. Viviana Zubkow

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

JORNADAS DE INVESTIGACIÓN 2018

“A cien años de la reforma universitaria; estado actual de la educación superior pública en nuestro país”

18 y 19 de octubre de 2018

Facultad de Psicología

Rosario, Argentina

COMITÉ ORGANIZADOR

Ma. Romina Cattaneo

Andrés Cappelletti

Pablo Galeazzo

Gustavo Urbano

COMITÉ EVALUADOR

Alejandro Martín Contino
Ana Borgobello
Analia Salsa
Andres Cappelletti
Calvi Bettina
Cecilia Gorodischer
Damián Coirini
Félix Basilio Temporetti
Griselda Guarnieri
Héctor Franch
Iris Valles
Laus Ivonne
María Marcela Bassano
María Romina Cattaneo
María Teresita Colovini
Mariano Castellaro
Martino Pablo
Melisa Mandolesi
Peralta Nadia Soledad
Real Patricia Balbina
Rodolfo Escalada
Sandra Gerlero
Silvana Lerma

INDICE

RESUMENES

“DEL CASO AL CUADRO: LA CONSTRUCCIÓN DE LA IMAGEN DE LA HISTERIA ENTRE PARÍS Y VIENA DE FIN-DE-SIGLO”	
Autora: Cecilia Alarcón	12
“LA CONSTRUCCIÓN DE DIFERENTES LÓGICAS Y LA RUPTURA EPISTÉMICA DE LA LÓGICA BINARIA PARA HABILITAR EL TRABAJO DE LA METÁFORA Y DEL MÉTODO INDICIARIO MEDIATIZADO POR LA ESCRITURA ENSAYÍSTICA EN LA BÚSQUEDA DE UN NUEVO POSICIONAMIENTO SUBJETIVO EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA”	
Autores: Ferrero Antonio, Guerra Fernanda, De Monte Mariano, Correa Barbará, Culliari Lucia.	15
PSEUDOCIENCIA EN LOS AÑOS ‘80. DEBATES Y PERSPECTIVAS	
Autora: Mengo, Carina	16
¿LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS POSIBILITAN PROCESOS DEMOCRATIZANTES?	
Autor: Raspo, Cristian Andrés	18
EL CONTROL Y LA VIGILANCIA EN LA ERA DIGITAL	
Autor: Raspo, Cristian Andrés	20
LA REPETICIÓN EN EL JUEGO: ENTRE LA MISMIIDAD Y LA CREACIÓN	
Autora: Tassi, Virginia.....	22
“EL CASCABEL AL GATO”. UNA EXPERIENCIAA COMUNITARIA.	
Autores: Elden, Nicolás y Ragone, Mariela	24
ACERCA DE LAS VIVIENCIAS DE UN TALLER CON ALUMNOS/AS EN ESCUELA PRIMARIA.	
Autores: Agüero, Daniela; Bearzotti, Valeria y Sosic, Yanina.	26
AFRONTAMIENTO EMOCIONAL EN SITUACIONES DE ESTRÉS ACADÉMICO: RESULTADOS PRELIMINARES DE UN ANÁLISIS DE CLÚSTER JERÁRQUICO CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.	
Autores: Cirami, L.; Ursino, D.J.; Beltramino Persa, A.; Mancevich, L.A. y Andreau, J.M.....	29
ANÁLISIS CUALITATIVO DE LA FIGURA COMPLEJA DE REY EN UNA POBLACIÓN DE ARQUITECTOS Y PSICÓLOGOS.	
Autores: Cervigni, Mauricio; Deleglise, Álvaro; Alfonso, Guillermo; Ruggieri, Riquén y Martino, Pablo.....	31
ANÁLISIS DE UN TRABAJO INTERSCIPINARIO E INTERCULTURAL EN EL BARRIO TOBA OESTE DE ROSARIO.	
Autores: Georgina Bauer, Sofía Baggiolini, Pablo Molina, Julio Feccia y Facundo Roma.....	34
“BREVE RECORRIDO HISTÓRICO DE LAS COMUNIDADES TERAPÉUTICAS: ENTRE LA REHABILITACIÓN DE USUARIOS CONSUMIDORES DE SUSTANCIAS Y LOS MOVIMIENTOS ANTIPSIQUIATRICOS”	
Autor: Reñé, Tomás.....	36
COMPRENSIÓN DE LAS INTENCIONES COMUNICATIVAS Y DEL DOBLE SENTIDO EN NIÑOS Y NIÑAS DE SIETE A DOCE AÑOS A PARTIR DE IMÁGENES HUMORÍSTICAS	
Autor: Scardile, Marcos.	38
CONCEPCIONES TEÓRICAS SOBRE LAS TRAYECTORIAS LABORALES: VIRTUDES Y LIMITACIONES DE LOS DISTINTOS ABORDAJES PARA SU INVESTIGACIÓN	
Autores: Cirami, Lautaro y Ferrari, Liliana Edith.	39
MEMORIA DE TRABAJO, CONSCIENCIA Y ONDAS CEREBRALES: UNA EXPLORACIÓN DE LOS LÍMITES EN EL ANCHO DE BANDA DE LA COGNICIÓN.	
Autor: Deleglise, Álvaro	42

DEBATES ACERCA DEL CAPACIDAD COMO PRINCIPIO DE LA DIGNIDAD: DISCURSO JURÍDICO, CUERPOS E IDENTIDADES CAPACITADAS	
Autor: Maroni, Adriel	45
“EL CICLO DE CINE DEBATE COMO ESCENARIO POSIBLE PARA LA REFLEXION ACERCA DE DIFERENTES PARADIGMAS EDUCATIVOS.”	
Autora: María de los Angeles Ochenasek	48
EL CINE COMO ENCUENTRO PARA LA INVESTIGACIÓN, LA EXTENSIÓN Y LA ESCRITURA. ENTRE LA CREACIÓN INDIVIDUAL Y COLECTIVA.	
Autores: Alarcón, Cecilia; Bernal, Agustín; Nívoli, Soledad; Valvarosa, Tania; Coradini, Patricio; Ragone, Mariela y Reñé, Tomás.	50
EL GIRO AFECTIVO Y LA REFLEXIÓN SOBRE LA SUBJETIVIDAD CONTEMPORÁNEA.	
Autora: Marisa Germain	52
EL NEOLIBERALISMO COMO PROBLEMA: LECTURAS GENEALÓGICAS DE LA GUBERNAMENTALIDAD CONTEMPORÁNEA.	
Autores: Allevi, José Ignacio y Monteverde, Betina.	53
EL SEMILLERO, SALUD MENTAL Y DERECHOS.	
Autoras: Berniche María Victoria, Bobillo Nadia, Caffaratti Catalina, Czop Anabel, Divita Marina, Leuffen Erica, Maidana Melisa, Rojas Gabriela.	55
EVALUACION INTEGRADORA DE LOS APRENDIZAJES DE CONTENIDOS BIOLÓGICOS EN LA CARRERA DE PSICOLOGÍA	
Autores: Terradez, Marina; Vaamonde, Juan Diego; Martino, Pablo y Audisio, Eduardo	58
EXPERIENCIA SOBRE LA “CONSTRUCCIÓN VOCACIONAL”	
Autores: Fernández, Rafaela Eliana Fernández; Aguilar, Malvina; Galeazzo, Pablo; Urquiza, Natalia y Sgro, Silvana.	60
LA FORMACIÓN DE GRADO EN DISCAPACIDAD Y PROBLEMAS EN EL DESARROLLO.	
Autora: Chaperó, Mariel	62
LA UTILIDAD DE LAS FICCIONES.	
Autores: Pino, Silvia y Bertholet, Roberto.	65
LAS NUEVAS FORMAS LABORALES: SU IMPACTO SUBJETIVO Y EFECTOS EN LA SALUD MENTAL.	
Autores: Ponce, María Flaviana; Bonantini, Carlos; Chendo, Lucio; Méjico, Marcela; Molina, Guillermo; Rizzotto, Salvador; Rizzotto, Martín; Tartaglia, Horacio; Turco, Brenda y Turco, Luis.	66
“LINEAS EPISTEMOLÓGICAS COMPLEJAS EN LA HISTORIA DEL DSM REFERIDO A LA MEDICALIZACIÓN DE LA INFANCIA”.	
Autor: Elvio Galati	68
LOS LENGUAJES EN LA CLINICA PSICOANALITICA CON NIÑOS. REFLEXIONES DESDE UN CAMPO SEMIÓTICO.	
Autora: Pérez Gianguzzo, Carla	70
LOS MATEMAS DE LA SEXUACION DE LACAN Y EL MOVIMIENTO FEMINISTA DE COMIENZOS DE LOS 70.	
Autores: Cabrera Morales, Roberto; Bauer, Claudia Georgina y Mendiburo, Aníbal 73	
MEDICALIZACIÓN DE INFANCIAS: LA CONSTRUCCIÓN DE LAS INFANCIAS DESVIADAS EN LOS ALBORES DEL SIGLO XX EN LA PROVINCIA DE ENTRE RIOS.	
Autores: Roberto Cabrera Morales; Emanuel Nesa; Alfonsina Vesco; Ma. Eugenia Sostar; Jose Gomez Colussi; Claudia Georgina Bauer; Florencia Teloni	75
MODALIDADES Y LAS ÁREAS DE INSERCIÓN LABORAL DE LOS GRADUADOS DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNR.	
Autores: Ballerini, A; Abonizio, M; Suarez, S; Del Carlo, C; Corsetti, T; Ecurra, A; Duncan, N y Figueras, L.	77
PATOLOGIZACIÓN Y PSICOFÁRMACOS EN NIÑOS DE ESCUELA PRIMARIA.	

Autores: Mases, Mariela; Brunno, Silvina; Muraca, Francisco; Aragone, Ángeles y Audisio, Eduardo.....	79
“PRACTICAS PSI EN LA RED DE APS EN UNA CIUDAD DE LA PROVINCIA DE SANTA FE”	
Autora: Benitez, Paola.....	81
RELACION MENTE-CULTURA EN EL CAMPO PSI: ANALISIS DESDE EL CONTEXTO DE SURGIMIENTO DE LAS TEORIAS PSICOLOGICAS COGNITIVA Y CULTURAL	
Autores: Paris, Laura; Umansky, Carolina; Sartori, Mariana; Taglioni, Romina; Borgobello, Ana; Corvalán, Facundo; Espinosa, Andrea; Gerlero, Sandra; López Ocariz, Cecilia; Temporetti, Félix.	83
TRANSFERENCIA Y DESEO DEL ANALISTA.	
Autores: Coirini, Damián; Decorte, Valeria; Zanon, Adriana; Tagliamonte, Agustina; Chialvo, Gonzalo; Cosentino, Juliana; Rajmil, Pamela; Fernandez, Leonardo; Serrani, Luciano; Masiá, Gastón; Songini, Fernando; Ubeira, Joel; Vitantonio, Mauro; Verdura, Vanina; Valli, Julieta; Arredondo, Cesar; Ferretti, Agustín; Banzetti, Antonella.	86
TRAUMATISMO SIMBOLIZACIÓN Y LAZO SOCIAL.	
Autor: Nicolás Vallejo.....	89
UNA LECTURA DE ANALISIS TERMINABLE E INTERMINABLE, LOS OBSTACULOS EN LA CURA.	
Autora: Di Nardo, Olivia.	90
USO DEL TIEMPO SALUD MENTAL Y BIENESTAR SUBJETIVO EN MUJERES DE LA CIUDAD DE ROSARIO.	
Autores: Cattaneo, María Romina; Morguen, Nicolás Jorge; Pastore, Melina Andrea y Corsetti, Tania Fabrina.....	92
TRABAJOS LIBRES	
LINEAMIENTOS GENERALES DEL PROYECTO POSDOCTORAL “VALORES NORMATIVOS PARA LA PRUEBA MINI MENTAL STATE EXAMINATION EN ADULTOS MAYORES ARGENTINOS”	
Autor: Martino, Pablo	94
LA POSICIÓN DOCENTE EN LOS ESPACIOS ÁULICOS: VICISITUDES EN LA CONSTITUCIÓN DE LA AUTORIDAD EN UNA ESCUELA MEDIA PREUNIVERSITARIA.	
Autoras: Oroquieta, Natalia y Ferraro, Laura	102
ORIENTACION VOCACIONAL. LA TRANSMISIÓN INTERGENERACIONAL EN LAS NUEVAS CONFIGURACIONES CULTURALES. DEL PACTO MOSAICO AL CONTRATO INTERGENERACIONAL. SU INCIDENCIA EN LOS PROYECTOS IDENTIFICATORIOS Y LAS ESTRATEGIAS DE LOS ADOLESCENTES EN RELACION A SUS ELECCIONES ACADEMICAS	
Autor: Rossi, Gloria Diana	111
LA VIOLENCIA COMO FORMA DE SOCIABILIDAD	
Autor: Contino, Alejandro Martín	121
¿QUÉ SUCEDE CUANDO LA SUBJETIVIDAD IRRUMPE DONDE IMPERA EL DISCURSO DEL DERECHO?	
Autor: Arnoldi, Federico	129
INCIDENCIA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN LA ELABORACIÓN DE UN PROYECTO ACADÉMICO EN ADOLESCENTES QUE FINALIZAN LA ESCUELA SECUNDARIA TECNICA	
Autoras: Lambrecht, María Ayelén; Rossi, Gloria Diana y Ruiz, Lucía.....	139
PRACTICAS COMUNITARIAS DESDE LA PERSPECTIVA PSI EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNR: UNA DISCUSIÓN NECESARIA.	
Autor: Aita, Gaspar Manuel.....	148

LIBERTAD, DESTINO Y SÍNTOMA EN LA DECISIÓN VOCACIONAL DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.	
Autores: Zenón, Pablo; Bourband, Luisina; Ramos, Luciano; Giorgio, Andrea; Bertozzi, Andrea; Pérez, Javier; Mántica, Manuela y Osorio, Belén	158
LA ORTODOXA TRADUCIDA COMO OPINIÓN VERDADERA EN LA ENSEÑANZA DE LACAN	
Autor: Franch, Héctor.....	165
INCIDENCIAS DEL DISCURSO DEL CAPITALISMO EN EL DISCURSO UNIVERSITARIO	
Autor: Kelman, Mario	174
INTERDISCIPLINA ¿COLLAGE POSMODERNO?	
Autora: Peirano, Laura	184
TALLER DE JUEGO, ESPACIO DE INFANCIA.	
Autoras: Agüero, Daniela y Susic, Yanina	190
EJERCICIO PROFESIONAL EN EL ÁREA DISCAPACIDAD ¿PRÁCTICA ÉTICA O DISCIPLINA?	
Autor: Pennisi, Ariel Gustavo	200
GESTIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN SALUD MENTAL. UNA LECTURA DE SUS TENSIONES TERRITORIALES Y FORMAS DE PRÁCTICAS EMERGENTES.	
Autores: Escalada, Rodolfo; Grandinetti, Rita; Gastaldi, Gabriela; Peirano, Laura; Gonzalez, Claudia; Martello, Ariel; Salcedo Julieta; Ronchi, María Fernanda, Kasten, Virginia; Bársola, María Fernanda, Savarecio, Carolina y Castells, Paulina	209
PARA UNA REVISIÓN DE EL MULTIPLE INTERÉS POR EL PSICOANÁLISIS O ¿Por qué ESTUDIAR PSICOANÁLISIS EN CARRERAS HUMANÍSTICAS?	
Autora: Read, Marina Valeria	215
TRABAJO Y SALUD: EL ROL DE LOS FACTORES DE RIESGO PSICOSOCIAL	
Autores: Ferrari, Liliana; Córdoba, Esteban y Bergara, Vanessa.....	221
LA FUNCIÓN DINÁMICA DEL YO EN EL DIÁLOGO ANALÍTICA.	
Autora: Fiocchi, Antonela.....	231
PRESCRIPCIÓN DE PSICOFÁRMACOS EN ATENCIÓN PRIMARIA A LA POBLACIÓN INFANTO JUVENIL: PARADOJAS ENTRE EL ACCESO A LA SALUD Y LA MEDICALIZACIÓN SOCIAL	
Autoras: Augsburguer, Cecilia y Gerlero, Sandra	238
EFFECTOS DEL NEOLIBERALISMO SOBRE LAS CONSTRUCCIONES COLECTIVAS Y LOS LAZOS SOCIALES Autora: Marité Colovini.....	248
LA MULTIDIMENSIONALIDAD DEL CUIDADO. TRABAJO, ÉTICA Y DIMENSIÓN ONTOLÓGICA-EXISTENCIAL.	
Autor: Carmona Gallego, Diego	257
PROBLEMÁTICA DEL FANTASMA EN LA CLINICA	
Autora: Morelli, Verónica	268
BASES TEÓRICAS Y EPISTEMOLÓGICAS DE LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL	
Autor: Dezorzi, Guillermo Nicolás.....	272
EL ACOMPAÑAMIENTO TERAPEUTICO Y LAS ESPECIALIDADES INTERDISCIPLINARIAS: SOBRE UNA POLITICA DE LA PRAXIS.	
Autores: Fiocchi, Antonela; Franchina, Fabrizio y Tamous, Ciro.	282
UNA PERSPECTIVA ACERCA DE LA FORMACION DE GRADO EN LXS PSICOLOGXS DE LA UNR	
Autores: Ballerini, A; Suarez, S; Del Carlo, C; Escurra, A; Figueras, L; Corsetti, T y Duncan, N.	287
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN “JUEGO Y EXPERIENCIA ESTÉTICA EN PRÁCTICAS CON NIÑOS SOSTENIDAS POR CIENTISTAS DE LA EDUCACIÓN” EN ROSARIO. LA INTERDISPLINARIEDAD EN LA CONSTRUCCIÓN DE SU PERSPECTIVA TEÓRICA	
Autores: Aphalo, Pilar; Balbis, Micaela; Campestrini, Hernán; Cerutti, Julia; Crisalle,	

María; Farías, Fernando; Miretti, Lucía; Pioli, Fiorela; Talavera, María Eugenia y Venanzetti, Carina.....	295
“LA LÓGICA DEL INFINITO, UNA PARADOJA LACANIANA”	
Autora: Calandra, Manuel Santiago	306
JUEGO, HIANCIA Y SIGNIFICANTE EN EL RECORRIDO PULSIONAL	
Autora: Ghilioni, Celeste.....	314
LA VIRTUALIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD COMO OBJETO DE ESTUDIO. LOS DOCENTES DE PSICOLOGÍA Y LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN	
Autoras: Borgobello, Ana; Espinosa, Andrea; Sartori, Mariana; Monjelat, Natalia; Cattaneo, María Romina; Pierella, María Paula; Raynaudo, Gabriela y Mandolesi, Melisa.....	324
“LA ESTRUCTURACIÓN SUBJETIVA DE LA DECISIÓN. EL FIN DEL BAREMO DE LA REACIONALIDAD.”	
Autor: Hernán Cornejo	334
CIBERVIOLENCIA: ¿UNA NUEVA FORMA DE VIOLENCIA DE GÉNERO?	
Autora: Castellarin, María Marcela	344
LA PREGUNTA SINTOMAL EN LA VOCACIÓN	
Autores: Giorgio, Andrea; Ramos, Luciano y Zenón, Pablo.....	352
ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL DESEO DEL ANALISTA	
Autor: Morello, Aldo	358
UNA LECTURA CLINICA A PROPÓSITO DEL ARTÍCULO 34, INC. 1° DEL CÓDIGO PENAL ARGENTINO	
Autora: Olcese, María Susana	364
CONOCIMIENTO Y PRÁCTICAS DE ACCESIBILIDAD WEB EN DOCENTES DE COMUNIDADES DEL CAMPUS VIRTUAL UNR.	
Autora: Guarnieri, Griselda.....	373
PRÁCTICAS DOCENTES SUBJETIVANTES: COMPLEJIDADES Y DESAFIOS COTIDIANOS	
Autoras: Yorlano, María Laura; Ronchese, Cristina; Bearzotti, Valeria.....	382
EL ROL DEL PSICÓLOGO: EL DIFÍCIL TRÁNSITO DESDE EL SENTIDO COMÚN HACIA LA PRÁCTICA PROFESIONAL	
Autoras: Filiberti, Marta S. y Aita, Gabriela J.	389
SEMBRANDO MEMORIA	
Autorxs: Arocena, Laura; Bonicatto, Ernesto; Aguirre, Guadalupe; Bertaccini, Alicia; Quinn, Natalia; Vera, Sebastián Casatti, Noelia; Farías, Fernando Crisalle, María; Venanzetti, Carina; Forlini, Natalia; Laurito Ledesma, Renata y Picard, Laura.....	395
LAS NOCIONES DE DESTINO Y MANDATO FAMILIAR EN LA PRÁCTICA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL	
Autores: Bertozzi, María Andrea; Mántica, Manuela Agostina; Osorio, María Belén y Zenón, Pablo	401
¿CÓMO RETOMAN LAS PSICOTERAPIAS ACTUALES LOS EJERCICIOS ESPIRITUALES PROPUUESTOS POR LAS ESCUELAS HELENÍSTICAS?	
Autora: Pontelli, María Elena	408
SOBRE LAS PALABRAS PRESENTES Y AUSENTES EN LA RESOLUCIÓN 1254/2018	
Autores: Contino, M.; Laus, I.; García, D.; Gómez, M.; Arroyo, M.; Cammardella, J.; Del Ponte, J.; Eyra, M.; Molina, N.; Gras, R.; Herrera, A.; Caffaratti, C.; Cánaves, A.; Luisetti Chiaro, M.....	418
EXPERIENCIAS DE PREVENCIÓN Y PROMOCIÓN DE LA SALUD: LA PARTICIPACIÓN DE ADOLESCENTES Y JÓVENES Y LAS SIGNIFICACIONES SOBRE ELLOS EN LAS PROPUESTAS PREVENTIVAS.	
Autoras: Fondato, Marianela y Augsburger, Ana Cecilia.....	426
SUPUESTOS BÁSICOS EN PROGRAMAS DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGIA	
Autores: Temporetti, B. F.; López Ocariz, C.; Espinosa, A.; Gerlero, S.; Paris, L.; Borgobello, A.; Corvalán, F.; Umansky, C. y Taglioni, R.....	437

“SUBJETIVIDAD Y CELULARES: CONEXIÓN Y DESCONEXION”	
Autores: Savage Cummins, Patricio	448
LA DIMENSIÓN JURÍDICA DE LA INFANCIA EN LA FORMACIÓN DE LOS PSICÓLOGOS EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNR	
Autores: Degano, Jorge Alejandro; Marini, Marisa; Fernandez, Fernanda Mariel; Reynaldo, Eliana y Olcese, María Susana	453
POSVERDAD Y SUBJETIVIDAD EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE	
Autora: Nogués, Gabriela	462
LA DIVERSIDAD SEXUAL DESDE LA PERSPECTIVA DEL PSICOANÁLISIS DE ORIENTACIÓN LACANIANA	
Autores: Delgado, Osvaldo; Bermudez, Silvia; Careaga, Ana María; Córdoba, María de los Ángeles; Dalmaso, Silvina; Dedovich, Nicolás; Epsztein, Susana; Farje, Melina; Giachetti, Federico; Meli, Yamila; Merlín, Nora; Mozzi, Viviana; Pino, Silvia y Rese, Sandra.....	470
PSICOANÁLISIS Y DERECHOS HUMANOS. LA UNIVERSIDAD EN EL HOSPITAL PÚBLICO	
Autores: Careaga, Ana María; Casali, Valeria; Crivelli, Eugenia; Dedovich, Nicolás y Epsztein, Susana	476
ESTILOS DE APRENDIZAJE, ESTILOS DE ENSEÑANZA Y MEDIACIÓN DIDÁCTICA EMERGENTES, EN LAS PROPUESTAS DE ALFABETIZACIÓN INICIAL, DURANTE LAS PARÁCTICAS PRE-PROFESIONALIZANTES: UN ESTUDIO DE CASO EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA E.N.S. N°36, “MARIANO MORENO”. ROSARIO. SANTA FE.	
Autores: Director: Carabajal Juan J. Equipo: Prof. Dirié Gricelda N.; Prof. Fernandez Veloso Alejandra Becarias Alumnas: Fernández Yamila L, Ruiz Medina Jenifer	486
LOCURA Y FICCIONES. FICCIONES EN LA LOCURA.	
Autora: Gorodischer, Cecilia	495
EL HOSPITAL COMO TECNOLOGÍA DISCIPLINAR Y LA POSICIÓN DEL ANALISTA.	
Autor: Tamous, Ciro	499
“POSICIONAMIENTOS SUBJETIVOS EN VARONES CONDENADOS POR DELITOS CONTRA LA INTEGRIDAD SEXUAL. SU ARTICULACIÓN CON LA PROBLEMÁTICA DE LA VIOLENCIA Y LEGALIDADES”	
Autora: Paula Scaroni	507
“DIFERENTES PERSPECTIVAS Y ABORDAJES TEÓRICOS DEL CONCEPTO DE VIOLENCIA”	
Autora: Reynaldo, Eliana Belén.....	515
SOBRE AGRESIVIDAD Y SADIMOS EN EL JUEGO DE LOS NIÑOS	
Autor: Baños, Juan Manuel	524
¿FREUD QUEER?	
Autor: Ps. Fernando C. Masuelli.....	531
SOSTENER LA INCERTIDUBRE: EL ANALISTAS «EN JUEGO» EN EL ANÁLISIS CON NIÑOS.	
Autora: Zamboni, Lucrecia	544
BIOPOLÍTICAS Y PRODUCCIÓN DISCURSIVA EN LA PRENSA ESCRITA ARGENTINA. SINGULARES MODOS DE SUBJETIVACIÓN	
Autora: Annoni, María Eugenia	551
“LECTURA COMPARTIDA TEMPRANA: UNA APROXIMACIÓN AL USO DE SOPORTES TRADICIONALES Y DIGITALES A PARTIR DE UN ESTUDIO DE CASO”	
Autora: Ivana Noguera	560
REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA PRÁCTICA DE UN PSICÓLOGO EN UNA ESCUELA DE FÚTBOL INFANTIL	
Autores: Barreto, Exequiel; Meier, Ainelén y Radío, Marcelo.....	566
LA TRANSFERENCIA COMO EXPERIENCIA ERÓTICA	
Autora: Harraca, María Florencia	570

USO PROBLEMÁTICO DE NUEVAS TECNOLOGÍAS, PAREJA, ASERTIVIDAD Y EMPATÍA.

Autores: Bragagnolo, Graciela y alumnos colaboradores: Alderisi Bianca, Alzualde Camila, Baicochea Francisco, Battista Agustina, Brunelli Agustina, Campagna Eva, Cassini Gonzalo, Clementino Daira, Corchuelo Fiosco José M, Cortez Mabel, Cuesta Verónica, De Los Santos Tomás, Dorch María, Duchini Fabio, Eckerdt Candela, Escobar Iliana, Faura María Sofía, Fernández Camila, Fossaroli Martín, Fuentes Nuñez Rosa, Gigena Rodrigo, Gonzales Facundo, Herrera Macarena, Joffre Martina, Jurado Eliana, Lira Belancort Luis F, Llopis Milagros, López Colombo Micaela, Lust Walter, Maggi María Constanza, Martin Maino Lautaro, Martynuk Mijail, Moscatelli Jimena, Nardelli Julia, Ochenazsek M Angeles, Perez Maite Sol, Piola Natalia, Repetto María Victoria, Rótolo Franco, Russo Facundo, Saichuk Nikla, Schuck Sofia, Serna Montero Elizabeth, Solis Alejandro, Sumillera Catalina y X Susel Abigail. ... 576

ANÁLISIS DE LA CONSTRUCCIÓN INTERPRETATIVA DE LOS TRABAJADORES, LAS ASOCIACIONES GREMIALES Y SUS DERECHOS EN EL DISCURSO GRÁFICO SOBRE LA REFORMA LABORAL

Autores: Ferrari Liliana; Córdoba Esteban y Bergara, Vanessa..... 584

SIGMUND FREUD EN LAS LECTURAS DE MICHEL FOUCAULT AUTOR, OBRA Y ESCRITURA EN PSICOANÁLISIS.

Autores: Laus, Ivonne; García, Diego; Arroyo, Ma. Eugenia; Del Ponte, Javier; Eyra, Mauro; Cammardella, Juan Francisco; Gómez, Miguel A.; Contino, A. Martín; Gras, Rebeca; Cánaves, Agustina; Caffaratti, Catalina; Herrera, Agustina y Molina, Natalia..... 590

RIZOMÁTICA DE ADOLESCENTES EN TRATAMIENTO JUDICIAL Y POR CONDICIONES

Autores: Real, Patricia; Adad, Guillermo; Musa, María del Carmen; Bolla, Liliana; Ballanti, Inés; Domínguez, Ramona; Cárcamo, Ignacio; Chiappetta Martha; Trefiló, Luisina; Ominetti, Liliana y Firpo, Stella..... 599

SEGUIMIENTO DE GRADUADOS DE CARRERAS DE POSGRADO DEL CENTRO DE ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS (CEI) DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO (UNR).

Autores: Elizalde, Martina; Peralta, Nadia; Aranda, Pilar; Biagioni, Franco; Caffaratti, Catalina; Cono, Ana Laura; La Licata, Ana Clara..... 607

LA TRANSFERENCIA COMO EXPERIENCIA ERÓTICA.

Autora: María Florencia Harraca 613

LOS ACCIDENTES GRAVES Y/O MORTALES EN SECTOR DE RIESGO EXPLOSIVOS. LA MEMORIA SOCIAL COMO RECURSO DE SUBJETIVACIÓN ANTE ACONTECIMIENTOS TRAUMÁTICOS SINGULARES Y COLECTIVOS.

Autores: Valles, Iris; Grande, Silvia; Kohen, Jorge; Lacour, Juliana; Rios, Erica; Romero, Sabrina; Santoro, Elisa; Gonzales, Lucia y Scetti, Julián..... 619

EL DISPOSITIVO CONCENTRACIONARIO – LOS CENTROS CLANDESTINOS DE DETENCIÓN, TORTURA Y EXTERMINIO – SECUESTRO Y DESAPARICIÓN – LA DESAPARICIÓN FORZADA DE PERSONAS.

Autores: Delgado, Osvaldo; Careaga, Ana María; Pino, Silvia; Anton, Adriana; Castellani, Diego; Crivelli, María Eugenia; Cuomo, Gabriela; Garcia, Silvia; Mariño, Liliana; Marquez, Fernando; Meli, Yamila; Montiel, Alma; Quiroga, Bettina; Riveros, Julio; Setton, Ana Laura; Wainszelbaum, Verónica. 631

PULSIÓN EN PSICOANÁLISIS

Autora: Graciela Lembeger y Comba Miguel 639

TRABAJADORES DE LA SALUD: EFECTOS SUBJETIVOS DE LA PRECARIZACIÓN E INCERTIDUMBRE LABORAL.

Autora: Bordalejo, María Pía..... 642

LA DIMENSIÓN JURÍDICA DE LA INFANCIA EN LA FORMACIÓN DE LOS PSICÓLOGOS EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNR

Autores: Degano, Jorge; Marisa, Marini; Fernandez, Fernanda Mariel; Reynaldo Eliana y Olcese, María Susana.	652
DE FINLANDIA A SANTA FE: UN PROBLEMA SI NFIN.	
Autores: Cortez, Lucio; Lapunzina, Camila y Rodriguez, Emanuel.	659
INVESTIGAR EN LAS ORGANIZACIONES: UN ENFOQUE CENTRADO EN LA VIDA, EL DIÁLOGO Y LA AFECTIVIDAD.	
Autores: Perlo, Claudia Liliana; Costa, Leticia del Carmen y de la Riestra, María del Rosario	691

POSTER

EL AGOTAMIENTO EMOCIONA EN LOS ESTUDIOS DE BURNOUT	
Autor: Victor F. Quiroga Calegari.....	705
ASPECTOS METODOLÓGICOS DEL PROYECTO “ANSIEDAD FRENTE A LOS EXÁMENES: SU RELACIÓN CON ENFERMEDADES INFECCIOSAS, FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS Y FACTORES ACADÉMICOS. UN ESTUDIO EXPLORATORIO EN LA U.N.R”	
Autores: Martino Pablo; Scaglia Romina; Cavallaro Sabrina; Verbauvede Ana Paula; Latini Gabriela y Pascucciello Daniela	708
SEGUIMIENTO DE GRADUADOS DE CARRERAS DE POSGRADO DEL CENTRO DE ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS (CEI) DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO (UNR).	
Autores: Elizalde, Martina; Peralta, Nadia; Aranda, Pilar; Biagioni, Franco; Caffaratti, Catalina; Cono, Ana Laura y La Licata, Ana Clara.....	720
HASTA EL BORDE DE LA CAMA.	
Autoras: González, Claudia y Candelero, Rosanna.....	722
LA PRÁCTICA PROFESIONAL SUPERVISADA Y LA FORMACIÓN DE LOS PRACTICANTES DE PSICOLOGIA. 1PSI317.	
Autores: Saenz Ignacio; Jové Isabel; Sergio Ribaudó; Armando Coll; Silvana Lerma; Adrián Secondo; Silvana Facciuto; Monica Blando; Fabián Dutto; Mirta Spedale y Federico Passini.	724
ANÁLISIS DE SISTEMAS CATEGORIALES SOBRE INTERACCIÓN SOCIOCOGNITIVA ENTRE PARES: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA	
Autores: Rondini, Macarena; Leguizamon, Romina; Castellaro, Mariano y Peralta, Nadia.....	726
LOS RELATOS PERIODÍSTICOS EN TIEMPOS DE PUNITIVISMO NEO-LIBERAL Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA “ALTERIDAD”.	
Autores: Manchado, Mauricio y Morresi, Zulema	728
PROTOCOLO DE ATENCIÓN DE VIOLENCIA DE GÉNERO, ABUSO SEXUAL Y DISCRIMINACIÓN POR SEXO E IDENTIDAD DE GÉNERO EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNR 1PSI348	
Autores: Lerma, Silvana L. y De Sousa Santos, Mauricio.....	730

RESUMENES

“DEL CASO AL CUADRO: LA CONSTRUCCIÓN DE LA IMAGEN DE LA HISTERIA ENTRE PARÍS Y VIENA DE FIN-DE-SIGLO”

Autora: Cecilia Alarcón

peperinaa.c@gmail.com

Resumen:

Mediante esta investigación se intentará problematizar la figura del cuerpo histérico, fundamentalmente asociado a la posición femenina. Se apelará al recurso de la fotografía, considerándola como una herramienta fundamental para la construcción de esta imagen, y al arte pictórico finisecular francés y vienés, intentando demostrar la diseminación que sufrió la figura histérica, llegando a instalarse plenamente en el imaginario social.

El objetivo que se perseguirá será la deconstrucción de la historia lineal de sentido acabado, con la intención de evidenciar la vigencia que guarda la imagen de la histeria, asociada al cuerpo, al gesto y a la mueca femenina, en el imaginario colectivo contemporáneo. Se hará un llamado de atención sobre la absoluta relevancia del lenguaje, aporte principalísimo de la teoría psicoanalítica desde inicios del siglo XX, la cual se ha hecho cargo de los síntomas histéricos cuando la psiquiatría los dejó atrás. Poniendo en diálogo conceptos de Foucault, Derrida y Butler, entre otros autores, se buscará analizar su diagnóstico, su manipulación y puesta en escena.

Este ensayo se destaca por no enfocar el análisis deconstructivo sobre una disciplina de forma aislada, lo cual no resultaría más que una pura abstracción alejada de la realidad. Contrariamente, se acudirá a una perspectiva interdisciplinar, utilizando recursos de la teoría lingüística, la filosofía, el psicoanálisis, la estética y la historia del arte. Para llevar adelante esta investigación, se considerará al artista como parte de una comunidad lingüística, con la cual comparte tanto las preocupaciones filosóficas como las sociales.

Para finalizar este resumen, resulta menester dejar sentada una de las principales tesis sobre la cual pretende ahondar la investigación, ésta plantea que, a pesar de haber provocado una ruptura epistemológica fundamental en el campo de la histeria, el discurso psicoanalítico – de Freud a Lacan–, no ha conseguido escindirla de la posición femenina. Haciendo pie en esta cuestión de fundamental relevancia en el contexto que habitamos, resulta evidente que aún quedan rupturas por hacer y conceptos por deconstruir.

Palabras-clave: histeria, posición femenina, psiquiatría, fotografía, deconstrucción.

Referencias bibliográficas:

Barthes, R. (1980). *La cámara lúcida*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

Butler, J. (1999). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Buenos Aires: Paidós, 2017.

Butler, J. (2004). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós, 2006.

Butler, J. (2015). *Repensar la vulnerabilidad y la resistencia*. Recuperado de https://docs.google.com/file/d/0B_C2FEckt2JnS0NiSU1SQ1E0bUE/edit. España, 2 de mayo de 2018. Carmona Escalera, C. (2010). *El cuerpo femenino en las obras de Egon Schiele y de Gustav Klimt. Dos concepciones de la mujer en imágenes*. Revista Thémata. N° 46. Pp. 667-673. España, 2012.

Carmona Escalera, C. (2012). *La idea pictórica de Egon Schiele. Un ensayo sobre lógica representacional*. España: Genuève ediciones, 2012.

Charcot, J. M. (1879-80). *Iconografía fotográfica de la Salpêtrière*. Recuperado de <http://dbooks.bodleian.ox.ac.uk/books/PDFs/600019658.pdf>. España, 28 de marzo de 2018.

De Rotterdam, E. (1511). *Elogio de la locura*. Buenos Aires: Agebe, 2011.

Derrida, J. (1971). *Firma, acontecimiento, contexto*. Recuperado de https://www.doooss.org/articulos/textos/derrida_firma.pdf. España, 12 de marzo de 2018.

Didi-Huberman, G. (2007). *La invención de la histeria. Charcot y la iconografía fotográfica de la Salpêtrière*. Madrid: Ediciones Cátedra, 2007.

Echeverría, P. (2015). *La representación de la mujer en la iconografía de la histeria realizada por Jean Martin Charcot en la clínica de la Salpêtrière. La mirada exaltada del surrealismo y la apropiación alegórica del arte contemporáneo*. [Tesis doctoral]. Recuperada de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/668002>. España, 12 de marzo de 2018.

- Foucault, M. (1963). *El nacimiento de la clínica*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2012.
- Foucault, M. (1973-74). *El poder psiquiátrico. Curso en el Collège de France*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica, 2007.
- Foucault, M. (1984). *Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2012.
- Freud, S. (1895). *Estudios sobre la histeria*. Buenos Aires: Amorrortu, 2012.
- Gall, F. J. (1806). *Exposición de la doctrina del doctor Gall, o nueva teoría del cerebro, considerado como residencia de las facultades intelectuales y morales del alma*. Madrid: Imprenta de Villalpando.
- Lacan, J. (1977). *Consideraciones sobre la histeria*. Revista Quarto. N° 90. (s/n). Bélgica, 2007.
- Lacan, J. (1956). *La pregunta histérica I y II*. En Lacan, J. *El Seminario III*. Buenos Aires: Paidós, 2009.
- Navarro Reyes, J. (2010). *Cómo hacer filosofía con palabras. A propósito del desencuentro entre Searle y Derrida*. Madrid: Fondo de cultura económica, 2010.
- Pérez Rincón, H. (1998). *El teatro de las histéricas: de cómo Charcot descubrió, entre otras cosas, que también había histéricos*. México: Fondo de cultura económica, 2011.
- Repollés Llauradó, J. (s.f.). *Crítica y clínica: La invención de la imagen como histeria*. Recuperado de http://www.cesfelipesegundo.com/revista/articulos2008/CL%C3%8DNICA%20Y%20CR%C3%8DTICA_corregido.pdf. España, 28 de marzo de 2018.
- Sontag, S. (1973). *Sobre la fotografía*. México: Alfaguara, 2006.
- Werkner, P. (1994). La muchacha joven y la histeria: imágenes del cuerpo femenino en el arte de Schiele, en el modernismo vienés, y hoy. En Egon Schiele. *Arte, sexualidad, y modernismo vienés*. Werkner, P. (Comp.). Estados Unidos: Spos, 1994.

“LA CONSTRUCCIÓN DE DIFERENTES LÓGICAS Y LA RUPTURA EPISTÉMICA DE LA LÓGICA BINARIA PARA HABILITAR EL TRABAJO DE LA METÁFORA Y DEL MÉTODO INDICIARIO MEDIATIZADO POR LA ESCRITURA ENSAYÍSTICA EN LA BÚSQUEDA DE UN NUEVO POSICIONAMIENTO SUBJETIVO EN ESTUDIANTES DE PRIMER AÑO DE LA LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA”

Autores: Ferrero Antonio, Guerra Fernanda, De Monte Mariano, Correa Barbará, Culliarí Lucia.

antonioferrero43@yahoo.es

Resumen:

1. Introducción

Este proyecto se enmarca en la cátedra Problemática Epistemológica de la Psicología, correspondiente al primer año de la carrera: Licenciatura en Psicología de la UADER. El objeto de estudio es la ruptura epistémica de la lógica binaria para orientarse hacia la apropiación del razonamiento abductivo para la adquisición del método indiciario desde un marco literario, desde la fundamentación epistémica de diferentes lógicas epistémicas y con el aporte del recurso simbólico del psicoanálisis.

2. Supuestos

El supuesto inicial es que el saber con el que acceden los estudiantes al campo universitario es fragmentario, lineal, inconexo, metonímico, esto produce diferentes tipos de obstáculos epistemológicos y epistemofílicos en los estudiantes por lo que es necesario una primera ruptura epistémica, para un nuevo posicionamiento subjetivo al acceder a diferentes lógicas que alojan la posibilidad de trabajar con el recurso metafórico lo que enriquece el campo simbólico y escritural permitiendo una producción de subjetividad por lo que se intenta averiguar si a través del trabajo del marco teórico de la cátedra los estudiantes pueden realizar operaciones intelectuales de tipo complejas, interconectadas, en red y especialmente si pueden acceder al uso de la abducción en relación al método indiciario y su aplicación en la escritura ensayística.

3. Objetivos

3.1 General:

a) Analizar las maneras singulares de posicionamientos subjetivos y epistemológicos a través de la adquisición de nuevas lógicas y del razonamiento abductivo, apoyados en una ensayística literaria.

3.2 Específicos:

1. Distinguir los obstáculos epistemológicos de los estudiantes y su relación con sus rupturas epistémicas.
2. Reconocer los distintos momentos de posicionamientos subjetivos durante el periodo de la investigación.
3. Comprender la interrelación entre subjetividad y obstáculos de conocimiento.
4. Distinguir el reconocimiento de diferentes lógicas epistemológicas.
5. Reconocer el razonamiento abductivo en textos literarios.

4. Metodología

Al finalizar el año académico –luego de distintas propuestas de la cátedra para que los estudiantes conozcan y se apropien del razonamiento abductivo- se les solicitará la redacción de un ensayo que tenga como eje central el uso de la abducción para que el lector siga la construcción lógica y su clave de lectura requiera del método indiciario para interpretar la producción literaria.

5. Desarrollo

El proyecto está delineado bajo la idea de que los estudiantes participen de propuestas con gradualidad creciente en orden a experimentar la propia posibilidad de reconocer el razonamiento abductivo, poder apropiárselo y utilizarlo en el uso del método indiciario mediante el apoyo narrativo literario.

6. Conclusiones

La intención es producir en la escritura un acontecimiento, el descubrimiento de esa media verdad que puede ser rodeada por medio de un estilo propio, propiciado por el ensayo. Ensayar, justamente, el decir una verdad que ‘causó’, la modalidad ensayística es la conveniente al método indiciario, en donde pueden converger postulaciones filosóficas en diálogo con referencias clínicas, desde un campo de conjeturas.

Palabras clave: Ruptura epistemológica - Razonamiento abductivo - Producción de subjetividad. Método indiciario - Escritura ensayística

PSEUDOCIENCIA EN LOS AÑOS '80. DEBATES Y PERSPECTIVAS

Autora: Mengo, Carina
carinamengo@yahoo.com.ar

Resumen:

Esta ponencia se encuentra ligada al proyecto de Tesis Doctoral *La pregunta por la cientificidad de la Psicología en la década del '80*, cuyo objetivo general consiste en analizar los diferentes posicionamientos epistemológicos que se presentan en los debates de la Psicología argentina del momento. Particularmente, este trabajo centra su atención en el IV Seminario del Grupo *Epistemología y política*, perteneciente al Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) que fuera realizado en el mes de Setiembre de 1983 bajo el título: *Ciencias Sociales y política (discusión de las tesis de Karl Popper)*. En dicho evento, se examinan las tesis popperianas acerca del método de las ciencias, la objetividad, el historicismo y la racionalidad. En tanto compilador de los escritos discutidos en el Seminario, Félix Schuster (2004: 8) afirma que “los acontecimientos mundiales reactualizan la discusión de muchos de los planteos popperianos... ya que la legitimación de la ciencia no es ajena a la legitimación de la realidad”. Aquella realidad de los primeros años de recuperación democrática en Argentina ponía en el centro del debate ciertos esquemas de comprensión y diagnóstico del presente, en los cuales, la ciencia, la democracia y la educación pública aparecen como significantes en disputa. Para esta presentación, se realizó un estudio descriptivo interpretativo de las ponencias publicadas, en función de articular conceptos utilizados en la valoración de la Psicología. Se sostiene, como hipótesis, que la idea de pseudociencia puede establecerse como eje para analizar algunas modalidades de articulación entre criterios epistemológicos y perspectivas políticas producidas en la intelectualidad argentina durante la década del '80. Dentro del *corpus* de ponencias publicadas, nos detendremos en las diferentes lecturas de la noción de pseudociencia elaboradas por Gregorio Klimovsky, Gustavo Ortiz y Alan Rush. La finalidad de este recorrido consiste en explorar el enlace de criterios epistemológicos y políticos en la valoración de los saberes de la psicología y el psicoanálisis del momento.

Palabras clave: Pseudociencia – política – epistemología – década del '80.

Referencias Bibliográficas:

Schuster, F. (Comp.) (2004). *Popper y las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Editores de América Latina.

Trotta, L. (2007). *¿La Universidad somos nosotros? Repensando algunos aspectos del periodo de normalización democrática en la Universidad de Buenos Aires 1983-1986*. (Tesis de grado). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.540/te.540.pdf>

¿LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS POSIBILITAN PROCESOS DEMOCRATIZANTES?

Autor: Raspo, Cristian Andrés

cristianraspo@hotmail.com

Resumen:

El presente trabajo libre corresponde a una investigación de carácter teórico, que se enmarca en el Trabajo Integrador Final titulado “Las nuevas tecnologías: entre la

democratización y el control". El mismo persigue el objetivo principal de ahondar en las influencias de las nuevas tecnologías en la subjetividad. Para esto, se realiza una revisión bibliográfica de los principales referentes en la temática.

Las nuevas tecnologías caracterizan la época actual; hoy en día es imposible pensar a la subjetividad aislada de la influencia de ellas. Como la denominada revolución digital es un proceso tan amplio que modificó profundamente los modos de ser y estar en el mundo, el presente texto se centra solamente en un aspecto de la misma: los procesos de democratización que se dan en las tecnologías de la comunicación y la información. Se podría llamar a las nuevas tecnologías como tecnologías democratizadoras; ya que hacen accesible, a un gran número de personas, la posibilidad de expresarse públicamente, y a su vez, democratizan el acceso al conocimiento. En conclusión, estudiar seriamente la revolución digital significa tener en cuenta necesariamente los procesos de democratización presentes en ella.

Palabras Clave: nuevas tecnologías – TIC – subjetividad - democratización.

Referencias Bibliográficas:

Albarello, F. (2013). *Personalizar el vínculo con la tecnología*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Palabra de Dios.

Baricco, A. (2008). *Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación*. Barcelona, España: Anagrama.

Castells, M. (2001). *La Galaxia Internet*. Barcelona, España: Areté.

Guattari, F. (2000). *Cartografías esquizoanalíticas*. Buenos Aires, Argentina: Manantial.

Guattari, F. y Rolnik, S. (2005). *Micropolítica: cartografías del deseo*. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón.

Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Ramonet, I. (2011). *La explosión del periodismo. Internet pone en jaque a los medios tradicionales*. Buenos Aires, Argentina: Capital Intelectual.

Real Academia Española (2005). *Diccionario de la lengua española*. Madrid, España: Espasa Calpe.

Real Academia Española (2017). *Diccionario de la lengua española* [sitio web]. Madrid, España. Recuperado de <http://dle.rae.es>.

Rolnik, S. (1989). *Cartografía Sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. Sao Paulo, Brasil: Estação Liberdade.

Sibilia, P. (2008). *La intimidad como espectáculo*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica de España.

TEDx Talks [tedxtalks]. (2015, Julio 1). From consumers to producers TEDxBuenosAires [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=nvXK1menX3g>

Vernant, J. (1992). *Los orígenes del pensamiento griego*. Barcelona, España: Paidós.

EL CONTROL Y LA VIGILANCIA EN LA ERA DIGITAL

Autor: Raspo, Cristian Andrés

cristianraspo@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo libre corresponde a una investigación de carácter teórico, que se enmarca en el Trabajo Integrador Final titulado “Las nuevas tecnologías: entre la democratización y el control”.

Uno de sus objetivos principales es poder analizar detenidamente algunas características de las mismas, que en general no son puestas en tensión; de esta manera, toda la investigación está teñida de una impronta reflexiva y crítica.

No busca ser un texto estático que abarque la totalidad del fenómeno denominado la revolución digital, sino más bien intenta centrarse en un aspecto en particular, haciendo foco en la pregunta por el control en las tecnologías de la información y comunicación.

Para caracterizar a las subjetividades controladas del presente, este texto se ampara bajo un marco teórico compuesto por grandes autores como Foucault, Deleuze, Bauman, entre otros.

A modo de conclusión se puede enunciar que no es posible pensar los procesos de subjetivación en la actualidad sin tener en cuenta, entre muchos otros factores, a las nuevas tecnologías.

Palabras Clave: nuevas tecnologías, TIC, subjetividad, control, vigilancia.

Referencias Bibliográficas

Baricco, A. (2008). Los bárbaros. Ensayo sobre la mutación. Barcelona, España: Anagrama.

BBC Mundo (2016). Cómo averiguar todo lo que Google sabe de ti [sitio web]. Recuperado de <http://www.bbc.com/mundo/noticias-36797839>.

Bauman, Z. y Lyon, D. (2013). Vigilancia líquida. Buenos Aires, Argentina: Paidós

Castells, M. (2001). La Galaxia Internet. Barcelona, España: Areté.

Deleuze, G. (1999). Conversaciones. Valencia, España: Pretextos.

Deleuze, G. (2015). La subjetivación: curso sobre Foucault (Tomo III). Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Cactus.

- Foucault, M. (1979). Microfísica del poder. Madrid, España: La Piqueta.
- Foucault, M. (1996). La verdad y las formas jurídicas. Barcelona, España: Gedisa.
- Foucault, M. (2003). Tecnologías del yo. Madrid, España: Editora nacional.
- Guattari, F. (2000). Cartografías esquizoanalíticas. Buenos Aires, Argentina: Manantial.
- Guattari, F. y Rolnik, S. (2005). Micropolítica: cartografías del deseo. Buenos Aires, Argentina: Tinta Limón.
- Real Academia Española (2005). Diccionario de la lengua española. Madrid, España: Espasa Calpe.
- Real Academia Española (2017). Diccionario de la lengua española [sitio web]. Madrid, España. Recuperado de <http://dle.rae.es>.
- Rolnik, S. (1989). Cartografía Sentimental: transformações contemporâneas do desejo. Sao Paulo, Brasil: Estação Liberdade.
- Sibilia, P. (2008). La intimidad como espectáculo. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica de España.
- TEDx Talks [tedxtalks]. (2015, Julio 1). From consumers to producers TEDxBuenosAires [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=nvXK1menX3g>
- Vernant, J. (1992). Los orígenes del pensamiento griego. Barcelona, España: Paidós.

LA REPETICIÓN EN EL JUEGO: ENTRE LA MISMIIDAD Y LA CREACIÓN

Autora: Tassi, Virginia

vir.tassi@hotmail.com

Resumen

El presente ensayo tiene como objetivo revisar la noción de repetición en el juego, problema teórico derivado de prácticas donde se evidencia un contraste entre el jugar infantil, creativo y el jugar de carácter psicótico, “estereotipado”.

Se revisa el concepto de repetición en la obra de Freud, partiendo de Recordar, repetir, reelaborar (1914), pero poniendo el foco en *Más allá del principio del placer* (1920). Allí, Freud encuentra el denominador común entre el sueño traumático, el juego infantil y la transferencia analítica: en ellos la repetición actúa en parte independientemente del principio del placer. Construye entonces la hipótesis de que el aparato psíquico tiene una labor previa a su funcionamiento como tendencia al placer, lo cual implica que hay algo, ‘antes’, más allá, que retorna compulsivamente. Si la repetición aparece demoniacamente como *eterno retorno de lo igual* es porque no se molesta en evitar el displacer.

Luego se aborda lectura que Ricardo Rodulfo (1988) hace del tema, entendiendo que la misma está signada por su trabajo de teorización sobre el niño. Este autor supone que la repetición es la inevitable condición de inscripción que está en la base de la actividad psíquica. La espontaneidad le da a la repetición una dimensión productiva. Cuando esta falta, la repetición produce un círculo tanático, impermeable a la novedad.

A continuación, se toma el Semanario XI de Lacan (1964) donde trabaja la compulsión a la repetición como *automaton* y *tyche*. Las define respectivamente como el retorno de los signos, *automaton*, y en encuentro con lo real como esencialmente fallido, *tyche*.

Se arriba a la conclusión de que es teórica y clínicamente necesario mantener una distinción al interior del concepto de repetición entre lo que en ella funciona ‘automáticamente’ y se hace reconocible en los signos; y el carácter ‘excesivo’, que la impulsa, dando la posibilidad del encuentro con lo Otro, lo ajeno- encuentro que será necesariamente creativo.

Se conjetura que mientras en el jugar infantil la novedad se va incluyendo en los circuitos repetitivos, el jugar psicótico perseveraría en lo mismo por un estrechamiento de la creatividad.

Palabras Clave: Juego – repetición – creación

Referencias Bibliográficas

Freud, Sigmund (1986 [1914]) Recordar, repetir, reelaborar. En Obras completas, tomo XII. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, Sigmund (1984 [1920]) Más allá del principio del placer. En Obras completas, tomo XVIII. Buenos Aires: Amorrortu.

Lacan, Jacques (1987 [1964]) El seminario. Libro 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. Buenos Aires: Paidós.

Rodulfo, Ricardo (1988) La espontaneidad la repetición. Extraído de http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/electivas/043_ninos_adolescentes/material/fichas_catedra/espontaneidad_repeticion.pdf

“EL CASCABEL AL GATO”. UNA EXPERIENCIAA COMUNITARIA.

Autores: Elden, Nicolás y Ragone, Mariela
nicolas.elder@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo describe el Proyecto de Extensión “El cascabel al gato” que se lleva a cabo en el Distrito Norte de la ciudad de Rosario en el barrio Parque Casas-La Esperanza.

La problemática que nos convoca es el develamiento de diferentes tipos de violencia efecto de la fragilización del tejido social, producto tanto del individualismo desregulado de todo encuadre colectivo y el empobrecimiento del registro del otro; así como las transformaciones socio-políticas que a partir del debilitamiento del rol del Estado han producido desocupación, vulnerabilidad y falta de accesibilidad a la salud.

Para ello, se promueven acciones participativas, centradas en lo lúdico como estrategia clínica fundamental, que contribuyen a la elaboración de dichos padecimientos actuales. Se favorece de este modo la promoción y prevención de la salud comunitaria, reforzando el vínculo de la universidad con la comunidad, apostando a una formación integral de los estudiantes y graduados que reconozca e integre los saberes de los diferentes actores territoriales.

Como parte de un Proyecto presentado al Programa de Extensión de la UNR *Integrando*, “El cascabel al gato” cuenta con el valor que le imprime a las prácticas en territorio, las distintas disciplinas académicas (medicina, trabajo social, enfermería y psicología) así como las voces de usuarios del Centro de Salud, alumnos de la escuela, asistentes a diversos espacios de la comunidad. Los destinatarios directos son los actores de la comunidad que participan de las actividades y su núcleo familiar, así como: vecinos y usuarios en general. A partir de este proyecto, se describen, en el presente trabajo, propuestas colectivas y comunitarias enmarcadas en la valoración de los recursos propios de los territorios, las instituciones y los diversos actores de la comunidad.

La propuesta incluye llevar adelante diversos dispositivos destinados a hacer ver y hacer hablar aquello silenciado que se transforma en padecimiento. La estrategia para que ello suceda es el juego, en tanto recurso al cual tenemos acceso todas las personas desde los tiempos más tempranos de constitución subjetiva, siendo el primer modo de trabajo del psiquismo.

Asimismo, se busca beneficiar a las instituciones intervinientes en el reforzamiento de sus vínculos entre sí y con el territorio. De este modo, este trabajo tiene como objetivo facilitar la emergencia de un sujeto activo en la tramitación de sus malestares junto con otros, creativa y lúdicamente. Se espera así, promover la construcción de lazos saludables, contribuir con la reconstrucción del tejido social desde la diversidad y favorecer momentos de encuentro intergeneracional.

Palabras clave: extensión - comunidad - taller- juego

ACERCA DE LAS VIVIENCIAS DE UN TALLER CON ALUMNOS/AS EN ESCUELA PRIMARIA.

Autores: Agüero, Daniela; Bearzotti, Valeria y Sosic, Yanina.

agdama@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo girará en torno a la experiencia de un Taller con alumnos/as de un 6to. grado de una escuela primaria inserta en el barrio República de la Sexta. Dicho Taller constituye una de las actividades del Centro Comunitario Asistencial (Ce.Co.As.), encargado de la prevención y asistencia de dificultades en el lenguaje, el aprendizaje y la subjetividad en niños/as y adolescentes, radicado en la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Psicología. Dentro de los diferentes dispositivos diseñados desde una perspectiva interdisciplinaria para el abordaje de las problemáticas identificadas en la comunidad, se encuentra la implementación de este Taller con niños/as en el cual se pretende generar un espacio de escucha donde circule la palabra como un modo de promover integralmente la protección de los derechos de la niñez.

En el escrito haremos referencia a la compleja trama social en la que se inscriben subjetividades de los niños/as en los que en muchos de los casos sus derechos son vulnerados. En su gran mayoría, pertenecen a familias que viven en condiciones de vida desfavorables que impactan en la población infantil. Producto de dicha situación aparecen niveles de violencia entre los niños/as donde se ponen en escena situaciones que se desprenden de los emergentes barriales. El dispositivo grupal surge a partir de la demanda institución escolar como una posibilidad de abordar la convivencia escolar, generando un espacio de reflexión, escucha, construcción e intercambio entre los niños y niñas. En dicho marco, el Taller tiene objetivos relacionados con la salud en tanto vehiculiza actividades de promoción y prevención a través de la intervención en esta escuela primaria y por otro lado la propuesta brinda a los alumnos de la carrera Psicología un acercamiento a este tipo de experiencias, contribuyendo en la formación de grado al ofrecerles la posibilidad de vivenciar prácticas ancladas a una mirada comunitaria, comprometida con la población con la que trabaja.

Palabras clave: talleres - salud - niños/as- interdisciplina - subjetividad

Referencias bibliográficas:

Bleichmar, S. (2010). *Violencia social – Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires: Noveduc.

Duschatzky, S. (2015). *Maestros errantes*. Buenos Aires: Paidós.

Freire, P. (2014). *Miedo y osadía. La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

AFRONTAMIENTO EMOCIONAL EN SITUACIONES DE ESTRÉS ACADÉMICO: RESULTADOS PRELIMINARES DE UN ANÁLISIS DE CLÚSTER JERÁRQUICO CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.

Autores: Cirami, L.; Ursino, D.J.; Beltramino Persa, A.; Mancevich, L.A. y Andreau, J.M.

lauta.cirami@gmail.com

Resumen

Introducción

Las estrategias de afrontamiento del estrés académico se definen como las respuestas fisiológicas, conductuales, emocionales y cognitivas que se desarrollan para modular las exigencias percibidas por los estudiantes (Lazarus y Folkman, 1984). Si bien existen diversos modos de clasificar las estrategias, estudios recientes abordaron el estudio de las mismas a partir de la metodología de análisis de clúster (Doron, Trouillet, Maneveau, Neveu y Ninot, 2014; Eisenbarth, 2012; Nielsen y Knardahl, 2014). Puesto que son escasos los estudios de análisis de clúster sobre las estrategias de afrontamiento y que no hay publicaciones con investigaciones en contexto argentino ni latinoamericano, el objetivo del estudio consistió en explorar la configuración de perfiles de afrontamiento al estrés académico por parte de estudiantes universitarios a partir de un análisis de clúster.

Metodología

Es un estudio cuantitativo, de corte transversal y de alcance descriptivo. Se trata de una muestra intencional no probabilística conformada por 172 estudiantes universitarios de la Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la Universidad del Salvador. Se utilizó la versión en español *Brief COPE* (Perczek, Carver, Price y Pozo-Kaderman, 2000) para evaluar las estrategias de afrontamiento y un cuestionario socio-demográfico. Se llevó a cabo un análisis de clúster jerárquico, utilizando como medida la distancia euclídea al cuadrado y el método de Ward.

Resultados

A partir de un análisis de los coeficientes en función a la conformación de conglomerados y del dendograma, se determinaron tres clústers: 1) Afrontamiento Bajo (n= 110 y medias bajas en todas las estrategias), 2) Afrontamiento Emocional Evitativo (n= 33 y media alta en evitación en comparación con el resto), y 3) Afrontamiento Emocional Desadaptativo (n= 29 y media alta en negación y uso de sustancias en

comparación con el resto).

Conclusiones

Utilizar el análisis de clúster permitió una configuración novedosa del afrontamiento teniendo en cuenta la puesta en marcha de estrategias en simultáneo y de un análisis más profundo de estrategias con un componente emocional. Según estos resultados preliminares, el uso de estrategias emocionales parece ser relevante para lidiar con el estrés en contexto universitario, no obstante, surgen distintas preguntas en relación a la efectividad de este tipo de afrontamiento. Al indagar sobre distintos tipos de estrategias centradas en la emoción, se propone reflexionar sobre la relación entre este tipo de afrontamiento y la salud de los estudiantes universitarios.

Palabras clave: Afrontamiento – Estrés académico – Análisis de Clúster – Estudiantes Universitarios

Referencias bibliográficas:

Doron, J., Trouillet, R., Maneveau, A., Neveu, D., & Ninot, G. (2014). Coping profiles, perceived stress and health-related behaviors: a cluster analysis approach. *Health promotion international*, 30(1), 88-100.

Eisenbarth, C. (2012). Coping profiles and psychological distress: A cluster

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.

Nielsen, M. B., & Knardahl, S. (2014). Coping strategies: A prospective study of patterns, stability, and relationships with psychological distress. *Scandinavian Journal of Psychology*, 55(2), 142-150.

Perczek, R., Carver, C. S., Price, A. A., & Pozo-Kaderman, C. (2000). Coping, mood, and aspects of personality in Spanish translation and evidence of convergence with English versions. *Journal of Personality Assessment*, 74, 63-87.

ANÁLISIS CUALITATIVO DE LA FIGURA COMPLEJA DE REY EN UNA POBLACIÓN DE ARQUITECTOS Y PSICÓLOGOS.

Autores: Cervigni, Mauricio; Deleglise, Álvaro; Alfonso, Guillermo; Ruggieri, Raiquén y Martino, Pablo.
mcervigni@gmail.com

Resumen

La Memoria de Trabajo (MT) es tradicionalmente definida como un sistema de capacidad limitada que nos permite retener y manipular información a corto plazo de manera on-line. En el presente, lejos de entenderse como simple “almacén de corto alcance”, se interpreta como un mecanismo complejo, a través del cual podemos utilizar cierta información de manera activa, para controlar nuestros pensamientos, estrategias, planes y acciones (Baddeley y Hitch, 1974; Baddeley, 2007). De esta forma, la MT se encontraría vinculada al desempeño en un vasto repertorio de tareas cognitivas, incluyendo medidas de razonamiento fluido. Por otro lado, la mengua en su capacidad se puede asociar a cuadros psicopatológicos como la esquizofrenia (Forbes et al., 2009), trastorno por déficit de atención e hiperactividad o TDAH (Karatekin y Asarnow, 1998) y hasta la psicosis adolescente (Eckfeld et al., 2017). El presente estudio se desprende de un proyecto más amplio, con un diseño de tipo exploratorio, transversal y comparativo entre psicólogos y arquitectos, que tuvo como principal objetivo analizar como el entrenamiento de ciertas capacidades cognitivos a través de la formación y experiencia genera perfiles cognitivos diferenciales. En este caso particular, el estudio se focalizó en una sub- muestra de 24 psicólogos/as y 24 arquitectas /os y su objetivo central fue llevar a cabo un análisis de tipo cualitativo del desempeño del test figura Compleja de Rey. Para dicho análisis, se tomaron en consideración, -tanto para el ensayo de copia como el ensayo de memoria-, diferentes grados de rotación, errores de ubicación, la repetición de alguna unidad o parte de la misma, fuentes de distorsión, dos tipos de clase de repaso, errores de tamaño, y omisión de unidades (Galindo, Cortés, y Salvador, 1996; Salvador et al., 1996). En relación a los resultados preliminares, se evidenció (en amplia consonancia con nuestra hipótesis de trabajo y la literatura científica) que la población de arquitectos aventaja a la de psicólogos en lo que respecta a la memoria visoespacial. El análisis realizado muestra que los arquitectos cometen menos errores que los psicólogos tanto en la fase de copia como en la fase de memoria, encontrándose sin embargo las diferencias más significativas en esta última fase. Para concluir, si bien nuestro análisis resulta preliminar y con claras limitaciones en su diseño, permite aportar evidencia sensible acerca de cómo la experticia de dominio se ve acompañada por una optimización del procesamiento de información específica de dicho dominio, en este caso, una

optimización del procesamiento de información viso-espacial y de memoria de trabajo viso-espacial en los arquitectos.

Palabras clave: memoria - planificación - Figura Compleja de Rey - experticia - perfiles cognitivos

Referencias Bibliográficas:

Baddeley, A. D., y Hitch, G. (1974). *Working Memory*. Psychology of Learning and Motivation Volume 8, 1974, Pages 47-89.

Baddeley, A. D. (2007). *Working Memory, Thought, and Action*. United States: Oxford University Press.

Eckfeld, A., Karlsgodt, K. H., Haut, K. M., Bachman, P., Jalbrzikowski, M., Zinberg, J., ... Bearden, C. E. (2017). *Disrupted Working Memory Circuitry in Adolescent Psychosis*. *Frontiers in Human Neuroscience*, 11(August), 1–12.
<https://doi.org/10.3389/fnhum.2017.00394>

Ericsson, K. A., Charness, N., Hoffman, R. R., y Feltovich, P. J. (2006). *The Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. United States: Cambridge University Press.

Forbes, N. F., Carrick, L. A., McIntosh, A. M., & Lawrie, S. M. (2009). *Working memory in schizophrenia: A meta-analysis*. *Psychological Medicine*, 39(6), 889–905.
<https://doi.org/10.1017/S0033291708004558>

Galindo, G., Cortés, J. F., y Salvador, J. (1996). *Diseño de un nuevo procedimiento para calificar la Figura Compleja de Rey: confiabilidad interevaluadores*. *Salud Mental*, 19(2):1-6.

Salvador C., J., Cortés S., J. F., Galindo, G., y Villa, M. (1996). *Propiedades cualitativas de la Figura Compleja de Rey a lo largo del desarrollo en población abierta*. *Salud Mental* V. 19, No. 4, diciembre de 1996, pp. 22-30.

Karatekin, C., & Asarnow, R. F. (1998). *Working memory in childhood-onset schizophrenia*

and attention-deficit/hyperactivity disorder. Psychiatry Research, 80(September), 165–176.

ANÁLISIS DE UN TRABAJO INTERSCCIPLINARIO E INTERCULTURAL EN EL BARRIO TOBA OESTE DE ROSARIO.

Autores: Georgina Bauer, Sofía Baggiolini, Pablo Molina, Julio Feccia y Facundo Roma.

Georgina_bauer@yahoo.com.ar

Resumen

A través de la 10ª convocatoria de la Secretaría de Extensión Universitaria de la Universidad Nacional de Rosario (2017), se presenta, aprueba y da inicio al proyecto de extensión "Plantas, Interculturalidad". Los integrantes del proyecto pertenecemos a diferentes disciplinas y facultades (psicología, medicina, antropología y arte), el trabajo es en conjunto con los habitantes del barrio Toba oeste de la ciudad de Rosario.

Como objetivos generales el proyecto propone contribuir a la visibilidad de elementos vegetales valorados por la cultura Qom en lugares públicos del barrio, conocer los usos y beneficios medicinales proporcionados por dichas especies al mantenimiento de la salud, la memoria e identidad cultural, rescatar los saberes y hábitos saludables, incluir en la formación médica y ofrecer a los trabajadores de la salud otros paradigmas como herramientas, contribuir a la formación intercultural e interdisciplinaria de estudiantes universitarios de distintas facultades.

Se trabajó con docentes y alumnos de las escuelas primarias del barrio (nº 1380 y nº 1333), profesionales del centro de salud Libertad (de jurisdicción provincial) y El Toba (de jurisdicción municipal), centro cultural El Obrador (dependiente de la municipalidad), centros de convivencia barrial, referentes comunitarios, jóvenes de la comunidad, docentes y estudiantes de la UNR.

El análisis del trabajo llevado a cabo hasta el momento en el barrio tiene en cuenta el intercambio cultural y disciplinar. Entendiendo la interculturalidad como la relación que se da entre culturas de forma dinámica y no exenta de conflictos, en la cual existe necesariamente reciprocidad, voluntad y horizontalidad, reconociendo que hay espacios de encuentro donde se pueden negociar y otros donde se mantienen las especificidades respetando las diferencias. El encuentro de culturas cuando es mediado por procesos de salud-enfermedad adquiere ribetes particulares, en tanto que, centralmente la interacción entre culturas se establece a partir de la concepción de salud. Interculturalidad en salud implicaría superar barreras conceptuales, de comunicación, de reconocimiento del otro y de sus saberes. Acercamos lo interdisciplinario no como una suma de saberes, sino como la utilización de los saberes para leer desde diferentes perspectivas el encuentro o reencuentro cultural.

Palabras clave: Interculturalidad, salud, interdisciplina.

“BREVE RECORRIDO HISTÓRICO DE LAS COMUNIDADES TERAPÉUTICAS: ENTRE LA REHABILITACIÓN DE USUARIOS CONSUMIDORES DE SUSTANCIAS Y LOS MOVIMIENTOS ANTIPSIQUIÁTRICOS”

Autor: Reñé, Tomás

versionaproximada@gmail.com

Resumen

Los orígenes de aquello que llamamos Comunidades Terapéuticas responden a diversos contextos epistemológicos, geográficos y políticos. En ese sentido, esta no es una referencia unívoca. De todas maneras, si bien las tradiciones que fueron dando forma a éstas instituciones recorren sendas inicialmente divergentes, podríamos preguntarnos por sobre sus puntos de coincidencia en la actualidad. Es así que, en el siguiente trabajo, nos proponemos hacer un breve racconto histórico de las principales vertientes en ésta materia con el fin de construir una noción general de sus líneas de conformación.

En una primera instancia ubicamos una modalidad de Comunidad Terapéutica vinculada al ámbito de la Salud Mental, en el seno de la Reforma Manicomial de la Europa de Postguerra. Se inicia en Inglaterra y su modelo se replicó en otros países del continente. Quien implementará por primera vez ésta estrategia de intervención habría sido el escocés Maxwell Jones, pero también formaban parte de este movimiento Ronald Laing, David Cooper, entre otros. (Vainer, 2000; González Álvarez, 2010).

Ahora bien, otra vía de acceso es la asociada al abordaje del “consumo problemático”, es decir, a la atención de personas socialmente consideradas como “adictos”. Esta vertiente es ciertamente más heterogénea que la anterior y, a grandes rasgos, podemos ubicarla en los años 40 en Estados Unidos

Nos parece relevante destacar tres experiencias que han incidido en la formación de las Comunidades Terapéuticas a las que nos referimos. Para ello nos servimos de el estudio del psiquiatra Fredric Glazer (1974) relevado por López (2007), quien propone una serie entre Oxford Group que data desde 1921, la asociación de Alcohólicos Anónimos (AA) situada en 1935, y Synanon (1958), Daytop Village (1963) (Glazer, 1974 en López, 2007). Hay que aclarar que los dos primeros no serían estrictamente Comunidades Terapéuticas aunque habrían aportado la matriz práctica y teórica que luego se encontraba reunido en los modelos posteriores.

En ésta línea, son varios los autores que coinciden en denominar como fundador de la comunidad terapéutica Charles E. Dederich, en los años 50 en los Estados Unidos. Un

alcohólico que se rehabilita y decide acoger en su casa grupos de alcohólicos para luego, dar lugar a los consumidores de heroína (Goti 2000, Grandich 2011). En aquel entonces la denominación de Synanon referencia a éstas comunidades como una organización social “diferente”, donde la abstinencia se lograba sin intervención médica (Goti 2000; Lopez, 2007).

Delimitadas estas vertientes históricas, en los siguientes párrafos profundizaremos en cada una de ellas. Como estrategia metodológica, este trabajo se sirve de fuentes de información secundaria a través de la revisión de la bibliografía existente sobre el tema. A modo de cierre, mencionamos, que estos desarrollos están enmarcados en un proyecto de investigación, cuyo título es: “Nietzsche, Weber y Foucault: problematización del vínculo entre ascesis y subjetivación” dependiente de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.

Palabras clave: Desmanicomialización - Comunidad Terapéutica - Consumo de sustancias

Referencias Bibliográficas:

López, D. (2016). Nuevos dispositivos de control social: las prácticas y los discursos en las comunidades terapéuticas. *Delito Y Sociedad*, 2(24), 177-197. Visita 19 de julio 2018: <https://doi.org/10.14409/dys.v2i24.5316>

González Álvarez, Onésimo. (2010). Consideraciones sobre el "origen alemán de la Comunidad Terapéutica". *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 30(2), 321-323. Visita 19 de julio 2018: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0211-57352010000200009&lng=es&tlng=es.

Goti, Elena (2000). *La Comunidad terapéutica. Un desafío a la droga*, Buenos Aires: Nueva Visión.

Grandich, Gabriela (2011) *El grupo en el contexto de la comunidad terapéutica para adicto*. TIF Universidad de Palermo. Visitado 19 de julio 2018 en <http://hdl.handle.net/10226/675>

Vainer, Alejandro (2000). El residente y la comunidad terapéutica. Memorias para el futuro 8. *Revista Clepios*. Recuperado de <https://www.topia.com.ar/articulos/el-residente-y-la-comunidad-terap%C3%A9utica>

COMPRENSIÓN DE LAS INTENCIONES COMUNICATIVAS Y DEL DOBLE SENTIDO EN NIÑOS Y NIÑAS DE SIETE A DOCE AÑOS A PARTIR DE IMÁGENES HUMORÍSTICAS

Autor: Scardile, Marcos.

marcos.scardile@hotmail.com

Resumen

La presente investigación de diseño exploratorio tuvo como objetivo examinar la comprensión de las intenciones comunicativas y del doble sentido en niños y niñas de siete a doce años a partir de imágenes humorísticas. Se realizaron seis entrevistas siguiendo el método clínico piagetiano con dos imágenes como estímulos gráficos, de las cuales una presentaba mayor complejidad que la otra para su comprensión. Se seleccionó una estrategia de análisis cualitativo para, a partir de los datos, abordar las preguntas planteadas en la investigación en el proceso de interpretación. Los resultados muestran que los niños y niñas entre siete y doce años presentan dificultades en la comprensión de imágenes humorísticas en las cuales el doble sentido surge de la combinación de recursos lingüísticos y gráficos.

Palabras clave: comprensión- intenciones comunicativas- doble sentido- imágenes humorísticas- niños y niñas.

CONCEPCIONES TEÓRICAS SOBRE LAS TRAYECTORIAS LABORALES: VIRTUDES Y LIMITACIONES DE LOS DISTINTOS ABORDAJES PARA SU INVESTIGACIÓN.

Autores: Cirami, Lautaro y Ferrari, Liliana Edith.
lauta.cirami@gmail.com

Resumen

Introducción

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de beca de maestría UBACyT 2017-2019 titulado “¿Cómo influyen las trayectorias laborales en las estrategias de afrontamiento de la violencia en el trabajo? Un estudio desde la perspectiva de los factores psicosociales en el trabajo”. El objetivo general de este proyecto es describir las estrategias de afrontamiento frente a la violencia en el trabajo en función de distintas trayectorias laborales para la producción de insumos de intervención. La presente ponencia tiene como objetivo discutir las principales concepciones teóricas sobre las trayectorias laborales resultantes de una revisión bibliográfica exhaustiva.

Desarrollo

Las trayectorias laborales pueden definirse como el estudio de las distintas ocupaciones de un trabajador a lo largo del tiempo (Jimenez-Vásquez, 2009). Sin embargo, esta definición es insuficiente en la medida que se concibe a la trayectoria laboral como la relación entre variables individuales (micro) y variables estructurales (macro), como por ejemplo factores socio-económicos o históricos (Verd y Lopez-Andreu, 2012). Frente a la complejidad de la concepción de las trayectorias laborales, pueden generarse distintos enfoques:

1) *Enfoque histórico económico*: En estos enfoques, se evalúan los estudios seguidos por los sujetos en función a la oferta laboral disponible en el mercado (Almarcha, Cristóbal y Castro, 2005; Calderon y Calderón, 2012). Lo interesante de este enfoque reside en que los movimientos y las elecciones de los trabajadores son moduladas por el circuito de trabajo. Sin embargo, presenta limitaciones en relación a la indagación de los procesos implicados en el desarrollo de las trayectorias.

2) *Enfoque de interacción macro-micro*: En este enfoque se presentan tres ejes de análisis (Lopez-Roldán y Lozano, 2011). El primer eje consiste en sexo, edad, lugar de nacimiento y nivel educativo. El segundo, apunta a variables organizacionales como tipo de contrato, jornada, área de actividad, cotización, entre otras. El tercer eje tiene que ver

con la seguridad, cambios en el contrato, años trabajados desde el acceso laboral.

3) *Enfoque de itinerarios centrados en las condiciones organizacionales*: En estos estudios, se evalúan las ocupaciones en distintos momentos de la vida realizados por los trabajadores en un rango temporal (Alcañiz, 2017; Balerdi, 2014). El eje de análisis consiste en la continuidad, ruptura, no obstante, tiene limitaciones respecto a factores que puedan incidir en el proceso subyacente a las trayectorias.

4) *Enfoque de lógicas narrativas, sentidos e identidades*: Este tipo de enfoques se centra en las valoraciones sobre las propias trayectorias por parte de los trabajadores (Comas, Cicciari y Berenice, 2016). Resulta interesante puesto que introduce una mirada cualitativa y subjetiva al estudio de las trayectorias laborales.

Consideraciones finales

Estas distintas concepciones de trayectoria laboral presentan ventajas y desventajas, no obstante, el criterio para elegir uno de estos enfoques reside en los objetivos de investigación. La propuesta desde la presente ponencia es indagar sobre la construcción de unidades de análisis que se adecuen a los objetivos de cada investigación.

Palabras claves: Trayectorias Laborales – Psicología del Trabajo – Revisión

Referencias bibliográficas:

- Alcañiz Moscardó, M. (2017). Trayectorias laborales de las mujeres españolas. Discontinuidad, precariedad y desigualdad de género. *La ventana. Revista de estudios de género*, 5(46), 244-285.
- Almarcha Barbado, Amparo; Cristóbal Alonso, Patricia; Castro Noya, Luisa F. (2005). Tendencias de las trayectorias de los titulados en tránsito al mercado laboral *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 5(3), 233-246
- Balerdi, S. (2014). Historias Qom en la ciudad de La Plata: Trayectorias laborales, migración y etnicidad. *Trabajo y sociedad*, (23), 507-520.
- Calderón Milán, B., & Calderón Milán, M. J. (2012). Cómo afrontan la crisis las cooperativas en España: comparativa de trayectorias laborales a partir de la Muestra Continua de Vidas Laborales. *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, (76), 4-26
- Comas, G., Cicciari, M. R., & Berenice Rubio, M. (2016). Porque yo trabajo, trabajo bien:

trayectorias laborales y percepciones sobre el trabajo en los relatos de los trabajadores residentes en el Conurbano Bonaerense. *Trabajo y sociedad*, (27), 233-254.

Jiménez Vásquez, M. S. (2009). Tendencias y hallazgos en los estudios de trayectoria: una opción metodológica para clasificar el desarrollo laboral. *Revista electrónica de investigación educativa*, 11(1), 1-21.

López-Roldán, P., & Lozano, V. A. (2011). El capital social y las redes personales en el estudio de las trayectorias laborales. *Redes. Revista hispana para el análisis de redes sociales*, 20(1), 51-80.

Verd, J. M., & López-Andreu, M. (2012). La inestabilidad del empleo en las trayectorias laborales. Un análisis cuantitativo. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis)*, 138(1), 135-148.

MEMORIA DE TRABAJO, CONSCIENCIA Y ONDAS CEREBRALES: UNA EXPLORACIÓN DE LOS LÍMITES EN EL ANCHO DE BANDA DE LA COGNICIÓN.

Autor: Deleglise, Álvaro
alvarodeleglise@outlook.com

Resumen:

Desde su aparición en el terreno de la Psicología, el concepto de Memoria de Trabajo ha sido vinculado íntimamente con operaciones y procesos cognitivos que parecen exigir la intervención de la consciencia (Miller, Galanter, y Pribram, 1960; Atkison y Shiffrin, 1968; 1971; Baddeley y Hitch, 1974).

Tradicionalmente, la Memoria de Trabajo es definida como un sistema de *capacidad limitada* que nos permite retener y manipular información a corto plazo, ya sea información proveniente de nuestras entradas sensoriales o de nuestra memoria a largo plazo, un sistema particularmente involucrado en la realización de operaciones cognitivas complejas. Esta capacidad limitada conduce inevitablemente a la siguiente pregunta: ¿Por qué podemos acumular toda una vida de experiencias y memorias, y al mismo tiempo sólo manipular conscientemente sólo un conjunto estrechamente limitado de pensamientos al mismo tiempo? Esta es la pregunta central que nuestra exposición intentará resolver. Luego de describir ciertas marcas o signaturas cerebrales de la consciencia y de la Memoria de Trabajo, enunciaremos lo que la evidencia con la que contamos hasta hoy en día parece sugerir como una respuesta plausible a esta pregunta, respuesta que al mismo tiempo nos aporta una comprensión detallada del vínculo profundo entre la Memoria de Trabajo y la consciencia.

De acuerdo a un estudio reciente (Pinotsis, Buschman, y Miller, 2018), los límites de capacidad podrían ser explicados a través de diferencias en el acoplamiento neuronal entre regiones cerebrales frecuentemente asociadas a la Memoria de Trabajo, y más precisamente, a una red fronto-parietal. Desarrollaron un modelo teórico basado en la teoría de la Codificación Predictiva, luego le enseñaron a monos a realizar una tarea de detección de cambio visual, y utilizaron este modelo para analizar datos de Densidad Espectral Cruzada entre tres regiones cerebrales: la corteza prefrontal, el campo frontal ocular (AB 8), y el área intraparietal lateral. Manipulando el número de objetos que los monos debían recordar (1-3 objetos en cada hemisferio visual), esto es, cargando de

manera diferenciada a la Memoria de Trabajo, observaron que esta carga producía modificaciones en la conectividad de las tres regiones examinadas. Cuando el número de objetos presentados excedía la capacidad cognitiva de los monos se producía una ruptura en el acoplamiento descendente (feedback o top-down), esto es, el rendimiento conductual se veía disminuido cuando las señales de predicción que se proyectan desde la corteza prefrontal hacia regiones más posteriores se irrumpían. Cuando la capacidad de carga de nuestra Memoria de Trabajo se ve sobrepasada, se observa a nivel cerebral una modificación en la conectividad de las regiones involucradas en el tratamiento consciente de información, en su retención y manipulación. Fundamentalmente, se trata una desincronización de las señales descendentes en la banda beta, mientras que las señales ascendentes continúan sincronizadas (Lundqvist et al., 2018).

En conclusión, esto significa que si bien nuestros cerebros son capaces de seguir procesando los estímulos presentados, no son capaces de modelizar estos estímulos, enviar señales descendentes, y sincronizar los impulsos neurales, condición necesaria para retener la información. De esta forma, los límites neurofisiológicos en el “ancho de banda” de las señales cerebrales podrían explicar los límites de la Memoria de Trabajo y de nuestro pensamiento consciente (Miller y Buschman, 2013; 2015).

Palabras clave: consciencia - Memoria de Trabajo - ondas cerebrales - sincronización rítmica.

Referencias Bibliográficas:

Atkinson, R. C. & Shiffrin, R. M. (1968). *Human Memory: A Proposed System and its Control Processes*. Psychology of Learning and Motivation Volume 2, 1968, Pages 89-195 -Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1971). *The control of short-term memory*. Scientific

American, 225(2), 82-90. <http://dx.doi.org/10.1038/scientificamerican0871-82>

Miller, Galanter, y Pribram (1960). *Plans and the structure of behavior*. USA: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

Baddeley, A.D., y Hitch, G. (1974). *Working Memory*. Psychology of Learning and Motivation Volume 8, 1974, Pages 47-89.

- Lundqvist, M., Herman, P., Warden, M. R., Brincat, S. L., & Miller, E. K. (2018). *Gamma and beta bursts during working memory readout suggest roles in its volitional control*. *Nature Communications*, 9(1), 1–12. <https://doi.org/10.1038/s41467-017-02791-8>
- Miller, E. K., & Buschman, T. J. (2013). *Brain Rhythms for Cognition and Consciousness*. *Neurosciences and the Human Person: New Perspectives on Human Activities*, 121, 1–11. Retrieved from www.casinapioiv.va/content/dam/accademia/pdf/sv121/sv121-miller.pdf
<http://www.casinapioiv.va/content/dam/accademia/pdf/sv121/sv121-miller.pdf>
- Miller, E. K., & Buschman, T. J. (2015). *Working memory capacity: Limits on the bandwidth of cognition*. *Daedalus*, 144(1). https://doi.org/10.1162/DAED_a_00320
- Pinotsis, D. A., Buschman, T. J., & Miller, E. K. (2018). *Working Memory Load Modulates Neuronal Coupling*. *Cerebral Cortex*, (June), 1–12. <https://doi.org/10.1093/cercor/bhy065>

DEBATES ACERCA DEL CAPACIDAD COMO PRINCIPIO DE LA DIGNIDAD: DISCURSO JURÍDICO, CUERPOS E IDENTIDADES CAPACITADAS

Autor: Maroni, Adriel

adrielmaroni1@gmail.com

Resumen

Para comenzar, es preciso destacar que el siguiente trabajo tiene como principal objetivo explorar los debates en torno a la noción de capacidad, arribado al concepto de dignidad para poder luego pesquisar sus posibles efectos en la ciudadanía.

Para ello, se partirá de realizar un breve registro histórico de los conceptos jurídicos de capacidad, dignidad y libertad, problematizando el vínculo entre estos conceptos y la noción de *capacidad corporal obligatoria*.

La Declaración Universal de los Derechos del Hombre, sancionada el 10 de diciembre de 1948, en su artículo uno, prevé que todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos. La dignidad cobrará valor teniendo en cuenta las tres esferas por las cuales es entendida: el reconocimiento de su capacidad para razonar, para elegir y comunicarse. En la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, se visualiza el derecho a la igualdad como principio, como valor y como acción, con la finalidad de poder llevar adelante una vida digna (Iglesias, 2012).

Reflexionando sobre la capacidad, podemos analizar su relación con la libertad.

Esta se nos presenta según Sessarego (1999) como

el poder de la persona de decidir por sí misma (...) En lo atinente a la capacidad, es la pura aptitud que tiene todo ser humano, (...) de gozar de todos los derechos inherentes a su naturaleza de ser humano. Todos los hombres son igualmente libres y todos tienen también igual capacidad de goce. Esta capacidad, que es una mera potencialidad, pertenece al mundo íntimo de la persona. (p.2)

Es en la actualidad donde, a partir de la sanción del nuevo Código Civil y Comercial de la Nación, “la capacidad se define en términos generales como la aptitud de la persona para ser titular de derechos, adquirir obligaciones y ejercerlos por sí misma” (Fernández, 2015, p.1).

A propósito, Roig de Asís (2012) nos dice:

La puerta de entrada al discurso jurídico, lo constituye el reconocimiento de la capacidad. Esta se tiene con carácter general, por el hecho de ser persona, si bien en este punto suele diferenciarse entre capacidad jurídica y capacidad de obrar. La primera como acabo de señalar, va unida a la consideración como persona; la segunda, por el contrario, implica poseer una serie de rasgos entre los que se destaca la capacidad de realizar actos conscientes, libres y responsables. (p.17)

Teniendo en cuenta los atributos necesarios a la hora de poseer plena capacidad de obrar, es que la noción de *capacidad corporal obligatoria*, aparece generando una disrupción en la forma que tenemos de entender a la capacidad.

Este concepto, enunciado por McRuer (2002), cuyo pilar sería la idea de normalidad, da cuenta de la existencia de una capacidad corporal que se instauraría como norma, sobre la cual, todas aquellas identidades que no se adapte a la misma serían consideradas incapaces. Por tanto, la pretensión universal de que solo por el hecho de ser persona gozaríamos de plena capacidad jurídica empieza a ponerse en tensión.

Para concluir me gustaría mencionar que la finalidad de este trabajo es tratar de volcar el recorrido acerca de la noción jurídica de capacidad-dignidad hacia un posible análisis de aquellos cuerpos que quedan por fuera de la misma.

Palabras clave: capacidad – dignidad – igualdad

Referencias bibliográficas:

Iglesias, M. G. (2012). (S, 2015) *Revista Institucional de la defensa pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*, (7), 1-13. Recuperado de https://rednacionalor.files.wordpress.com/2016/09/capacidad_informacion_autonomada_principio_de_la_dignidad_iglesias_maria_graciela1.pdf

Fernández, S. (2015). *Nuevo Código Civil y Comercial: La capacidad de las personas en el nuevo código civil y comercial*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de: <http://www.nuevocodigocivil.com/wp-content/uploads/2015/04/La-capacidad-de-las-personas-en-el-nuevo-C%C3%B3digo-Civil-y-Comercial-FERNANDEZ.pdf>

Fernández Sessarego, C. (1999). LA CAPACIDAD DE GOCE: ¿ES POSIBLE SU RESTRICCIÓN LEGAL? *Revista Cathedra* (5), 1-11. Recuperado de: http://dike.pucp.edu.pe/bibliotecadeautor_carlos_fernandez_cesareo/articulos/ba_fs_8.PDF

McRuer, R. (2012). *Sex and Disability*. Estados Unidos: Duke University Press.

Roig de Asís, R. (2002). *Capacidad Jurídica, Discapacidad y Derechos Humanos, Una revisión desde la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con Discapacidad*. Madrid: Ediar.

“EL CICLO DE CINE DEBATE COMO ESCENARIO POSIBLE PARA LA REFLEXION ACERCA DE DIFERENTES PARADIGMAS EDUCATIVOS.”

Autora: María de los Angeles Ochenasek

maocehnasek@gmail.com

Resumen

El presente trabajo es consecuencia de las charlas posteriores a las proyecciones del Taller de Cine debate que llevan a cabo conjuntamente la Cátedra de Teoría Social y el Centro de Estudios Periferia Epistemológica de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario; surge como tema de análisis: la educación, la relación estudiante–maestro y las formas cambiantes de comunicación entre ambos, teniendo especialmente en cuenta el impacto que produce en las mismas la utilización de las nuevas tecnologías.

Se aborda el tema educativo desde la concepción clásica del conocimiento, marcando la diferencia con el método de emancipación intelectual. Tomando como punto de partida que la práctica educativa no es neutral, es por sobre todo un acto político, de intervención en el mundo. Un mundo que no es, un mundo que está siendo, que es pasible de cambios, de modificaciones. Se pretende realizar una deconstrucción del concepto de educación y reflexionar sobre los diferentes métodos usados para transmitir conocimientos.

Toda la pedagogía y didáctica tradicional giran en torno a llenar de conocimientos al alumno, ese pobre ser pasivo, que necesita de otro que le diga qué pensar y cómo hacerlo. El sistema escolar en su conjunto, refleja de forma fiel la jerarquización del conocimiento. En el extremo superior se encuentra el maestro investido del poder que le da su saber. En el extremo opuesto, se encuentra el cuerpo dócil del estudiante, listo para obedecer las consignas y recorrer cada instancia de aprendizaje bajo un control omnipresente.

Una mirada diferente de la educación puede darse desde el método de la emancipación intelectual, el cual rompe con la idea de diferenciación de saberes, promulgando que la razón sólo se nutre de la igualdad. El sistema de enseñanza no debe tender a reducir la desigualdad sino a verificar de igualdad de inteligencia inherente al ser humano, entendida ésta como la capacidad innata de

aprender y conocer. El método sostiene que todo hombre es capaz de instruirse solo, sin maestro. La función docente debe limitarse a dirigir o mantener la atención del alumno.

De esta manera, se concluye marcando las diferencias subyacentes a los paradigmas educativos analizados. Poniendo en evidencia cómo cambian las concepciones de alumno, docente, conocimiento y métodos a utilizar, de acuerdo al contexto y a la posición adoptada.

Palabras clave: extensión, cine, emancipación, educación.

Referencias bibliográficas:

Foucault, Michel (2015). *Vigilar y castigar*. Buenos Aires. Argentina. Siglo veintiuno editores.

Freire, Paulo (2018). *Cartas a quien pretenda enseñar*. Buenos Aires. Argentina. Siglo veintiuno editores.

Freire, Paulo (2017). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires. Argentina. Siglo veintiuno editores.

Ranciere, Jacques (2018). *El maestro ignorante*. Buenos Aires. Argentina. Libros del Zorzal.

EL CINE COMO ENCUENTRO PARA LA INVESTIGACIÓN, LA EXTENSIÓN Y LA ESCRITURA. ENTRE LA CREACIÓN INDIVIDUAL Y COLECTIVA.

Autores: Alarcón, Cecilia; Bernal, Agustín; Nívoli, Soledad; Valvarosa, Tania; Coradini, Patricio; Ragone, Mariela y Reñé, Tomás.
marielaragone@gmail.com

Resumen

En este trabajo relatamos la experiencia que venimos llevando a cabo, desde el año 2015, con el título “Taller de cine, debate y escritura”. Se trata de una actividad de extensión coordinada por docentes y estudiantes de la Cátedra Teoría social y del Centro de Estudios Periferia Epistemológica de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario.

Nuestro taller es un espacio didáctico que propone canalizar inquietudes e intereses relativos al cine, la escritura y las materias de la carrera. Utilizando el apoyo de los recursos audiovisuales, tanto en formato corto como largometrajes, desplegamos ideas y opiniones, suscitando el diálogo.

Esto último es, tal vez, el mayor desafío ya que el lenguaje académico tiende a ser, a veces, encriptado y expulsivo de los saberes populares, lo que redundaría en una suerte de endogamia que construye una distancia con otras formas de conversación. Ahora bien, mediante un material común, que todos miramos en un mismo tiempo y lugar, es decir, dentro del aula o un ámbito “externo” de la comunidad, el encuentro se ve, no sólo facilitado, sino también potenciado.

El cine entonces, es una herramienta que hace hablar, aunque en muchas ocasiones lo que muestra nos deje sin palabras, ese silencio es compartido. Aquello de lo cual se charla, es impredecible, depende de las experiencias personales, los recorridos particulares, etc. No obstante, el Taller de Cine, selecciona cuidadosamente el material disparador y propone temas de debate.

Durante el ciclo 2018, la pantalla fue tomada por el cine documental. Esta forma de relato, con sus propias reglas de narración, nos muestra la realidad

desde una óptica particular. Mediante la exposición de testimonios y archivos fílmicos abre la posibilidad de cruzar interpretaciones y puntos de vista.

En esta escena, como una apuesta a crear ese cruce de miradas entre la universidad y la comunidad tuvo lugar una proyección en la Biblioteca del Paraná de Rosario. El punto de encuentro estuvo mediatizado por la producción novedosa de un miembro del Taller que, con un estilo propio, hizo encontrar las afinidades de ambos espacios.

De esta forma, desarrollaremos el presente trabajo en derredor de las ideas expuestas. Así, nos proponemos problematizar sobre el cine como un objeto que permite un diálogo entre la academia y la comunidad. También, nos interesa pensar al cine como un lugar donde saberes e historias diferentes se encuentran y, finalmente, como una forma de hacer, una práctica que produce crítica y reflexión colectiva.

Palabras clave: Extensión - escritura - taller- cine

EL GIRO AFECTIVO Y LA REFLEXIÓN SOBRE LA SUBJETIVIDAD CONTEMPORÁNEA.

Autora: Marisa Germain

socialpsi60@gmail.com

Resumen

El presente trabajo pretende describir, en el marco de lo que un conjunto de producciones en el terreno de las ciencias sociales denominaron 'cultura terapéutica' o 'cultura psi', el papel que corresponde a lo que se ha dado en llamar en ese terreno multidisciplinario, pero en particular en la sociología, 'el giro afectivo'. Esta descripción obrará como suelo para interrogar algunas formas que toma contemporáneamente la reflexión en torno a las subjetividades afines, acordes, adecuadas a una gubernamentalidad neoliberal.

La indagación se inscribe en una metodología de análisis del discurso que articula procedimientos arqueológicos y genealógicos. En la perspectiva arqueológica, se intentará individualizar las formaciones discursivas en las que, en las fuentes bibliográficas abordadas, se describe la forma en que en la 'Cultura terapéutica' se integra el llamado 'giro afectivo' como conjunto de indagaciones que iluminan aspectos nuevos de la constitución de 'si mismo' como dispositivo de autogobierno en la gubernamentalidad neoliberal. Esta exposición implica: 1) reconstruir la dispersión topológica en la que emergen las referencias a esos conceptos; 2) establecer relaciones con el campo institucional, político y cultural en el que se produce la problematización; 3) restituir el modo de funcionamiento concreto de las argumentaciones en torno a esos problemas, en el horizonte de las filiaciones, las polémicas y las reactivaciones de las nociones de referencia.

Palabras Clave: Giro afectivo; cultura terapéutica; subjetividad; neoliberalismo.

EL NEOLIBERALISMO COMO PROBLEMA: LECTURAS GENEALÓGICAS DE LA GUBERNAMENTALIDAD CONTEMPORÁNEA.

Autores: Allevi, José Ignacio y Monteverde, Betina.

joseignacio.allevi@gmail.com; betinamonteverde@hotmail.com

Resumen

La ponencia se propone reconstruir un trayecto histórico que permita problematizar la emergencia del neoliberalismo como racionalidad gubernamental en el largo plazo, observando puntos de partida, líneas de continuidad y de ruptura respecto a las llamadas “sociedades de bienestar” que siguieron a la segunda posguerra. En esta dirección, seguimos la propuesta foucaultiana para pensar el problema de la gubernamentalidad, y cómo ciertas corrientes de pensamiento como el liberalismo, y luego el neoliberalismo, se inscriben en este sentido (Foucault, 2016; 2011). En esta clave, Christian Laval y Pierre Dardot (2013) proponen trascender la visión reduccionista -y hasta el momento clásica- de pensar al neoliberalismo como ideología o como política económica surgida alrededor de la década de los setenta, para pensarlo, por el contrario, como la configuración de una cierta normatividad práctica y una racionalidad política que arrasó con las concepciones y prácticas que signaron el siglo XX para configurar no sólo nuevos fundamentos para el ejercicio del gobierno, sino también (y especialmente) subjetividades específicas que habiten estas nuevas sociedades. Ahora bien, si pensamos el neoliberalismo con este lente, aparece la pregunta de cuándo ubicar su surgimiento, interrogante que, en esos términos, no podría responderse, pues no podemos establecer una fecha de nacimiento de un conjunto de ideas que sólo con el paso del tiempo, el desenvolvimiento de procesos históricos y su articulación en relaciones de poder específicas llegaron a nominarse de tal modo. Podemos, sin embargo, ubicar una serie de procesos que signaron su *emergencia*, y desde allí problematizarlo. El término mismo neoliberalismo nos da a entender que éste sería una versión renovada o revisitada del Liberalismo. En este trabajo intentaremos ver, sin embargo, que sus fundamentos y la lógica que lo guía son otras. De esta manera, nos interesa

señalar en igual medida -observando la polivalencia táctica de los discursos (Foucault,)- las reconversiones estratégicas de algunas críticas pronunciadas a los regímenes de bienestar desde la izquierda que hoy alimentan los discursos de los promotores del neoliberalismo “político”.

Palabras clave: Historia contemporánea; neoliberalismo; genealogía; gubernamentalidad

Referencias bibliográficas:

Foucault, M. (2016) *El nacimiento de la biopolítica. Curso en el College de France (1978-1979)*, Buenos Aires, Argentina, FCE.

Foucault, M. (2012), *Historia de la sexualidad I. La voluntad del saber*, Buenos Aires, Argentina, Siglo XXI Editores.

Foucault, M. (2011), *Seguridad, territorio, población*, Buenos Aires, Argentina, FCE.

Laval, C. y Dardot P. (2013), *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*, Barcelona, España, Gedisa.

EL SEMILLERO, SALUD MENTAL Y DERECHOS.

Autoras: Berniche María Victoria, Bobillo Nadia, Caffaratti Catalina, Czop Anabel, Divita Marina, Leuffen Erica, Maidana Melisa, Rojas Gabriela.
marinadivita@hotmail.com

Resumen

Nos proponemos relatar en el marco de las VIII Jornadas de investigación en Psicología, una experiencia que lleva más de cuatro años de trabajo, y que al modo de la investigación-acción-participativa, resulta una intervención comunitaria desde una perspectiva crítica e integral.

Nuestro proyecto, también es parte de las tareas extensionistas de la Facultad de Psicología-UNR, a través de la 10ª Convocatoria a Proyectos de Extensión 2017.

El semillero es un espacio que nace a partir de las necesidades y emergentes que surgen en el Bachillerato Popular Tablada. Propone un acompañamiento territorial, haciendo lazos con la/os vecina/os, y organizaciones barriales, tendiendo puentes con las diferentes instituciones del estado. Nos proponemos construir un espacio que posibilite el empoderamiento de las personas, como sujeto de derechos y protagonistas de sus trayectorias vitales, propiciando espacios colectivos e intervenciones a partir de las temáticas recurrentes en la comunidad.

Postulamos una visión integral del sujeto, ubicado en una determinada circunstancia histórica y social.

Resulta necesario entonces, facilitar la autogestión para que la comunidad, pueda tomar conciencia de su situación, y asumir el proyecto de la transformación de su realidad. Esto significa oposición a cualquier forma de paternalismo-autoritarismo-intervencionismo. Nos proponemos una visión transdisciplinaria. Desde el punto de vista epistemológico esta mirada va más allá de la interdisciplinarietà, permite desdibujar los límites que existen entre disciplinas, de modo de lograr un nivel máximo de integración.

Nos sostenemos en un continuo tejido de redes comunitarias. La red es la metáfora necesaria para tejer una trama que funcione como sostén de los actores

participantes, es decir aquel que llega a consultar y aquellos que alojan para facilitar la construcción conjunta de nuevas posibilidades. Analizar el territorio se vuelve una categoría fundamental, ya que complejiza la geografía de los barrios, a través de sus determinantes históricos, sociopolíticos y culturales.

El semillero se ofrece como espacio de escucha tanto para la/os estudiantes del Bachi, como para la/os vecina/os del Barrio, donde a partir de entrevistas abiertas se construyen las problemáticas y las estrategias de intervención. Disponemos de reuniones de equipo, para supervisar colectivamente las situaciones, tratar temas de agenda y organización. Finalmente, se promueve la participación en diferentes actividades de formación y debate.

Referencias Bibliográficas:

Ley Nacional de Salud Mental N° 26657 (2010). Ministerio de Salud. República Argentina.

Montero, Maritza (2006): "Pensamiento, Cada uno existe, porque hay otros". En *Revista Viva*. Buenos Aires.

Gluz, N. (2013). *Las luchas populares por el derecho a la educación: experiencias educativas de movimientos sociales*. Buenos Aires: CLACSO.

Malla, J. (2006). *Historia del Barrio Tablada y de la Biblioteca C.C.Vigil*. Rosario: Vecinal AVROSE.

Movimiento 26 de Junio. (2014). *Soldaditos de nadie*. Jere, Mono y Patóm: Crónica de una lucha. Rosario: Puño y Letra.

Pañuelos en Rebeldía. (2006). *Jugar y Jugarse. Las técnicas y la dimensión lúdica de la educación popular*. Rosario: América Libre.

Rivière, Enrique Pichón y Quiroga, Ana P. de (1970). *Psicología de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Nueva Visión.

EVALUACION INTEGRADORA DE LOS APRENDIZAJES DE CONTENIDOS BIOLÓGICOS EN LA CARRERA DE PSICOLOGÍA

Autores: Terradez, Marina; Vaamonde, Juan Diego; Martino, Pablo y Audisio, Eduardo
eaudio@unr.edu.ar

Resumen

La evaluación de los aprendizajes se caracteriza por su multifuncionalidad, pero el amplio espectro funcional se ve limitado según la perspectiva desde la que se evalúa. En el nivel educativo universitario la evaluación es una tarea compleja debido a ciertos factores: incremento de los conocimientos, períodos cortos de tiempo para la enseñanza, aumento del número de estudiantes, diversificación de las demandas del mundo del trabajo. Además, se observa una preocupación determinante por la acreditación, y al evaluar materias, unidades o temas por separado, la práctica en general contribuye a la fragmentación de los conocimientos. La presente investigación se lleva a cabo en el marco de la asignatura Biología Humana de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, en cuyo programa se destacan tres unidades referidas a los sistemas nervioso, endocrino e inmunitario, siempre relacionados con la dimensión psicológica del ser humano. El objetivo general es contribuir a la reformulación de los modos de evaluación de los aprendizajes con referencia a los temas mencionados, tratando de desarrollar una evaluación formativa y compartida que respete el carácter integrador de dichos contenidos. En una primera etapa se realizaron entrevistas con alumnos y docentes a fin de conocer sus experiencias y opiniones vinculadas con los modos de evaluación implementados. Una gran mayoría de los alumnos manifestaron que prefieren rendir exámenes orales, porque consideran que pueden tener la posibilidad de corregir alguna expresión errónea. Por su parte, para los exámenes escritos las opiniones estuvieron divididas, las preguntas cerradas fueron cuestionadas por considerarlas capciosas, y las preguntas abiertas por la falta de claridad en los criterios de corrección. Al referirse a la evaluación en la asignatura Biología Humana, los estudiantes expresaron sus preferencias por la evaluación con

preguntas cerradas, ya que consideran que en esa materia se utiliza una terminología muy específica que dificulta la redacción de las respuestas a las preguntas abiertas. Algunos señalaron que las pruebas con preguntas cerradas impulsan a los alumnos a “estudiar de memoria”. Los docentes manifestaron que evalúan no sólo los contenidos curriculares de cada asignatura, sino también la participación en clases prácticas y teóricas, el compromiso individual, el esfuerzo por aprender y el nivel de responsabilidad con la lectura. Todos los entrevistados dijeron que aplican evaluaciones parciales escritas, con preguntas de desarrollo donde solicitan respuestas puntuales, como aquellas que apelan a la definición de un concepto, y otras que requieren mayor integración conceptual. Con respecto a la asignatura Biología Humana, algunos opinaron que lo apropiado serían las preguntas de desarrollo que apunten a la articulación de contenidos, y que las preguntas cerradas podría implementarse en forma complementaria. Un docente planteó que la evaluación debería apuntar a que se realice una articulación con el ejercicio profesional, para articular lo biológico con lo psíquico. Los resultados obtenidos constituyen un punto de partida para el diseño de nuevas modalidades de evaluación, que serán puestas a prueba en etapas posteriores de la investigación, y que contribuyan a la mejor integración de los contenidos biológicos en la formación de los psicólogos.

Palabras claves: neuroendocrinoimmunología, psicología, evaluación formativa, evaluación compartida

EXPERIENCIA SOBRE LA “CONSTRUCCIÓN VOCACIONAL”

Autores: Fernández, Rafaela Eliana Fernández; Aguilar, Malvina; Galeazzo, Pablo; Urquiza, Natalia y Sgro, Silvana.

pablogaleazzo@hotmail.com

Resumen:

El siguiente trabajo libre es un adelanto sobre el trabajo de campo actualmente en curso que se viene desarrollando en escuelas secundarias de la ciudad de Rosario y alrededores desde el 23 de julio del año 2018 hasta la actualidad. Dicho trabajo se enmarca dentro del programa de Construcción Vocacional, el cual depende de la Dirección de Bienestar Estudiantil perteneciente al Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

La propuesta del programa parte de brindar talleres en las escuelas por profesionales Psicólogos, a la manera de 1 taller semanal, con una cantidad total de 3 talleres en cada una de ellas más un 4to taller informativo llevado a cabo por referentes territoriales de manera que se permita articular contenidos, información y actividades tendientes a la construcción de un *proyecto de vida en la juventud* y la época que los atraviesa, basando la construcción de un futuro posible en la escucha activa de los profesionales como así también de sus pares tomando como referencia al discurso del psicoanálisis, el cual nos permite situar y reformular categorías teóricas como vocación, juventud y proyecto futuro, entre otras.

Es a partir de estos espacios teóricos y desde sus intersticios, lo que nos llevó a reformular las modalidades de intervención que se plantean desde las incumbencias del ejercicio profesional del Psicólogo, en donde se inscribe la misma como orientación vocacional y ocupacional para reformular la idea de la vocación ya no como orientación, lo que supone un llamado o invocación “por parte de algún ente hacia el sujeto y que lo inclina a ser o a actuar de unas formas y no de otras” (Cappelletti, A, 2011), sino a pensarse como parte activa de una construcción en lo tocante a su futuro vocacional, poniendolo en entrecruzamiento con los derechos a la educación y al acceso laboral universal.

Como objetivo general del proyecto se propone propiciar un entorno de reflexión, interrogantes y diálogos que se generan a partir de la “construcción vocacional” entre jóvenes del penúltimo año de la Esc. Secundaria.

Como objetivos específicos se busca construir un espacio reflexivo en el ámbito escolar sobre las categorías de **orientación/construcción vocacional/ocupacional**, en una instancia de reflexión sobre la toma de decisiones, intereses y saberes para dicha elección como así también desarrollar un espacio de intercambio de saberes colectivos que permita al grupo aportar sus reflexiones e interrogantes en relación a un **Proyecto de vida** con el fin de facilitar oportunidades existentes y así poder brindar el conocimiento de lugares, instituciones, referentes de la ciudad con los que puedan tomar contacto a futuro para trabajar sus inquietudes, recibir acompañamiento, acceder a recursos (financiamiento, capacitaciones, mercado, etc.).

Palabras clave: Vocación – Psicoanálisis – Proyecto – Juventud - Derechos

Referencias Bibliográficas:

Cappelletti, A. (2011). *Las vocaciones: intervenciones, críticas y experiencias*. UNR Editora, Rosario.

LA FORMACIÓN DE GRADO EN DISCAPACIDAD Y PROBLEMAS EN EL DESARROLLO.

Autora: Chapero, Mariel

marielchapero@hotmail.com

Resumen

En un contexto de dificultades que se presentan a partir de políticas neoliberales que recortan presupuesto a la universidad pública, ya que la educación se considera un gasto y no una inversión, no se debe dejar de lado la reflexión crítica acerca de la formación del psicólogo y de los profesionales que se insertan en el campo de la discapacidad. El presente trabajo se propone reflexionar acerca de las dificultades que manifiestan los recientes graduados que intervienen en el ámbito de la discapacidad. Específicamente, indaga sobre las intervenciones que realiza el Centro Educativo Terapéutico con relación a pacientes con problemas en el desarrollo.

A partir del trabajo de campo realizado para una tesis doctoral que investiga el abordaje de las instituciones en el campo del autismo infantil, se ha tenido oportunidad de dialogar con profesionales que realizan su práctica con pacientes que transitan una situación de discapacidad. Retorna en los discursos de los profesionales la afirmación de un déficit que se puede ubicar en los planes de estudio de las carreras de grado con relación a la formación en este campo. Identifican insuficiencia, y, en algunos casos, carencia de formación relativa a las problemáticas propias de la población con la que se trabaja en un Centro Educativo Terapéutico.

Se trata de una cuestión que el trabajo de investigación no había propuesto analizar, por lo tanto, y considerando se trata de un decir que se reitera, y a modo de indicio, se lo ha tomado como una categoría emergente. La formación de las carreras de grado sitúa a los recientes graduados en una posición que no prepara para el acercamiento a este tipo de prácticas ¿Cómo intervenir en situaciones donde la organicidad impone límites que derivan en un arrasamiento subjetivo? ¿Cómo jugar con niños y niñas que no juegan, por ejemplo?

Las intervenciones en el campo de la discapacidad y los problemas en el desarrollo refieren a realidades muy complejas, donde se entreteje la organicidad con la estructuración de la subjetividad y su legalidad; todo esto en un proceso que es individual. Pensar hipótesis de trabajo en este contexto, por lo tanto, implica un desafío muy grande. Pero, más allá de la ausencia de ciertos contenidos que se puedan identificar en la formación de los profesionales, también se evidencia otro tipo de dificultad. La conceptualización en relación a estas prácticas no termina de dar cuenta de la complejidad que es inherente a las mismas. Siempre a los conceptos se les escurre aquello que tiene que ver con la posibilidad de aprehender de forma acabada a una praxis que es siempre singular, y que se inventa a sí misma cada día, todas las veces.

Palabras Claves: formación – discapacidad – praxis institucional.

Referencias Bibliográficas:

Brunner, N. (2012). El juego en los límites. En Bruner, N. (coord.) *El juego en los límites. El psicoanálisis en la clínica de problemas en el desarrollo infantil*. (pp. 15 - 35). Buenos Aires: Eudeba.

Castoriadis, C. (1992). *El Psicoanálisis: Proyecto y elucidación*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Chapero, M. (7, 8, 9 y 10 de junio, 2016). Integración escolar en niños, niñas y jóvenes con diagnóstico de autismo infantil. Una cuestión de Derechos Humanos. En Congreso Argentino - Latinoamericano de Derechos Humanos. Discursos y acciones: Construyendo lazos en clave de Derechos Humanos. Congreso llevado a cabo en Rosario, Argentina.

Chapero, M. (19 y 20 Octubre, 2017). Cuando lo imposible resulta necesario. La intervención del Psicoanálisis en el campo del autismo infantil. En VII Jornadas de investigación en Psicología de la Facultad de Psicología de la

Universidad Nacional de Rosario: La producción de subjetividad en tiempos neoliberales. Jornadas llevadas a cabo en Rosario, Argentina.

Donati, E. (2014). El tallerista y el disfraz de comodín. En V. Dujovne (comp.) *Para no remar en la arena: Psicosis y autismo en la infancia. Una clínica institucional*. (pp. 91 – 96) Buenos Aires: Letra Viva.

Galende, E. (2015). *Conocimiento y prácticas de Salud Mental*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Lacan, J. (1974/1975). *Seminario 22. R.S.I.* (inédito). Escuela Freudiana de Buenos Aires.

Lacan, J. (1995). *El Seminario. Libro 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

LA UTILIDAD DE LAS FICCIONES.

Autores: Pino, Silvia y Bertholet, Roberto.

robertobertholet@gmail.com

Resumen

La desaparición de lo real de los discursos implica una utilización política del término “relato”, al servicio del discurso capitalista y su matrimonio con el discurso de la ciencia.

Ante la pregunta por la inadecuación del goce en la cultura, Lacan responde ubicando lo imprescindible de las ficciones para abordar el tema, en tanto en las ficciones se asienta algo de estructura

La realidad psíquica para Freud es la ficción y se conecta con lo real por la fijación de la pulsión.

El sentido del sentido para Freud es por un lado el sentido sexual pero la clave de su insistencia/repetición es el montaje pulsional.

Para Lacan, las ficciones y los mitos provienen del intento de racionalizar lo real. La verdad, que al decir de Freud está en el proceso primario, ese trabajo inagotable del aparato para cifrar lo real.

Lacan recurre a “hacer ficción distinta de lo real: o sea con lo imposible que lo fija desde la estructura del lenguaje”¹.

Nos interesa ubicar el estatuto de las ficciones hoy: la ficcionalización del mundo - concepto post-nietzscheano- sostiene los paradigmas de interpretación de la *construcción de la realidad* como relato sin real en juego.

Palabras clave: ficciones - ficción - lo real - discurso capitalista - ciencia

¹ Lacan, J., *El atolondradicho* en Otros escritos. p. 503

LAS NUEVAS FORMAS LABORALES: SU IMPACTO SUBJETIVO Y EFECTOS EN LA SALUD MENTAL.

Autores: Ponce, María Flaviana; Bonantini, Carlos; Chendo, Lucio; Méjico, Marcela; Molina, Guillermo; Rizzotto, Salvador; Rizzotto, Martín; Tartaglia, Horacio; Turco, Brenda y Turco, Luis.

maflaviana@hotmail.com

Resumen

Objetivos

- Relevar las principales transformaciones de los procesos y las organizaciones de trabajo y sus efectos sobre la subjetividad y salud/salud mental.
- Evaluar los principales nudos problemáticos que atraviesan el campo de la salud/salud mental, la subjetividad y el trabajo a través del análisis de desarrollos teórico-conceptuales investigativos y clínicos.

Metodología

La metodología de la investigación es de tipo hermenéutico y también tiene un enfoque mixto, cuantitativo, pues se confía en la medición estandarizada y numérica a través de la utilización de fuentes y datos estadísticos, y de corte cualitativo, porque a través de entrevistas el foco es puesto en las nuevas modalidades laborales y qué modificaciones subjetivas se producen conjuntamente con sus efectos a nivel de procesos de salud/salud mental.

Las estrategias de exploración y análisis son la observación participante en diversos contextos y situaciones, la incursión espontánea en conversaciones, la recogida de información a través de entrevistas de carácter semi-estructurado realizadas de forma individual, y el propio transcurrir de los acontecimientos que dirigen los cambios en el mundo laboral.

La población objetivo apunta a la indagación de trabajadores entre 25 y 35 años para relevar experiencias, modelos de pensamiento y actitudes con respecto a su situación laboral, representantes del sector productivo predominantemente de los servicios, el comercio y profesionales, que ocupan cargos o niveles jerárquicos en empresas pequeñas y medianas, con niveles de estudio secundario y universitario.

Desarrollo del trabajo

El trabajo es productor de subjetividad y las condiciones en que éste se desarrolla dentro de un contexto histórico, político y social, trae consecuencias a nivel de la salud/ salud mental general de los trabajadores. Qué pasa con el sujeto, sus relaciones, su cuerpo, su deseo?

Las problemáticas vinculadas con el trabajo, la salud y la subjetividad atraviesan de manera compleja y sistemática todo el tejido social y adquieren relevancia por las importantes transformaciones que atraviesan al mundo y sus nuevas modalidades de organización, gestión y control. Estas transformaciones obligan a poner en consideración que los discursos empresariales, sobre todo en los puestos medios y gerenciales, convierten lo humano en mercancía y aparecen exigencias que colocan al sujeto en contradicción: progreso, innovación, desarrollo, sentido de pertenencia, conviven con exigencias y demanda de apertura a los cambios, lo desechable, lo momentáneo, lo virtual, la liviandad, la incertidumbre, la inconstancia, lo caduco. Se potencian automatismos agresivos, competitivos, despiadados.

Conclusiones

Los cambios señalados, las nuevas exigencias del mercado laboral, el comportamiento de las personas empleadas, hacen que en los últimos años se asista a una eclosión de síntomas y patologías vinculadas con las nuevas formas que el trabajo asume, la sobrecarga, su intensificación, así como la aparición de nuevos perfiles, entornos violentos, estrategias de resistencia y efectos des-subjetivantes. Por tanto, la formación relativa a la salud/ salud mental y el trabajo adquiere relevancia en la profesionalización del Psicólogo que se desempeña en el campo del trabajo a la luz de estos cambios epidemiológicos.

Palabras clave: Psicología – Trabajo – Subjetividad – Salud Mental

“LINEAS EPISTEMOLÓGICAS COMPLEJAS EN LA HISTORIA DEL DSM REFERIDO A LA MEDICALIZACIÓN DE LA INFANCIA”.

Autor: Elvio Galati

elviogalati@gmail.com

Resumen

Objetivos:

Describir las líneas epistemológicas del Manual Estadístico y Diagnóstico de los Trastornos Mentales (DSM) en relación al Trastorno por Déficit de Atención (TDA).

Relacionar la medicalización de la infancia con el abordaje histórico y epistemológico del DSM en relación al TDA.

Metodología:

La metodología es cualitativa. Se utiliza la documentación: DSM, artículos científicos. Se analiza el contenido (exterior) del texto de la Asoc. Americana de Psiquiatría, y el discurso (interior), en relación con los artículos científicos. El marco teórico es el pensamiento complejo y la medicalización de la vida. El primero hace referencia a la contradicción, la *unitas multiplex*, la existencia de distintas lógicas, la insuficiencia de la razón, la jerarquización de la singularidad, y la visión sistémica. Y el segundo refiere a la absorción por la Medicina de situaciones de la vida cotidiana transformándolas en enfermedades. Se interpretan los documentos del DSM, junto con bibliografía.

Desarrollo - Conclusiones

El TDA es un patrón persistente de inatención e impulsividad que interfiere en el desarrollo. El DSM se relaciona con el conductismo, en tanto enfatiza en lo exterior, los síntomas, compatible con la reducción biologista, y la ayuda a una sociedad industrial en desarrollo, que requiere orden y progreso, y una ciencia afín, vista como la descripción general de hechos observables. Se abandona la consciencia y sus métodos de introspección y diálogo. El individuo debe

adaptarse al ambiente constituido por padres angustiados, docentes agobiados y futuro laboral incierto. Y la medicación ayuda a ello, lo cual es afín al evolucionismo, el capitalismo y la visión de la ciencia como competición gracias a la falsación. No se hace ciencia a través del ejemplo (caso) y la analogía (Freud y Meyer), llegándose a un conjunto tabulado de diagnósticos universales, inamovibles, medibles en cantidad, frecuencia e intensidad. No se profundiza en la historia particular. Para la mayoría de los trastornos la etiología es desconocida y se prioriza su utilidad clínica y la respuesta de los individuos, es decir, los efectos por sobre las causas. El DSM señala que no hay una definición integral de los trastornos subyacentes, no hay entidades (diagnósticos) con límites precisos, pudiendo consultarse otros. No necesariamente el conflicto entre un individuo y la sociedad, una desviación, es un trastorno. Los ambientes caóticos, inadecuados y desorganizados pueden hacer desatender e inquietarse.

La enfermedad mental es relativa, lo que hace del TDA un caso de medicalización de la vida/infancia.

Palabras clave: Epistemología - Complejidad – Medicalización – Infancia – TDA.

Referencias bibliográficas:

BRAUNSTEIN, N. (1982). ¿Cómo se constituye una ciencia? En A. Rivaud y N. Braunstein (eds.), *Psicología: ideología y ciencia*, 8ª ed., pp. 7-20. Buenos Aires, Siglo XXI.

SAAL, F. (1982). Conductismo, neoconductismo y Gestalt. En A. Rivaud y N. Braunstein (eds.), *Psicología: ideología y ciencia*, 8ª ed., pp. 261-278. Buenos Aires, Siglo XXI.

MORIN, E. (2011). *La vía. Para el futuro de la humanidad*, trad. de Núria Petit Fontseré. Barcelona, Paidós.

LOS LENGUAJES EN LA CLINICA PSICOANALITICA CON NIÑOS. REFLEXIONES DESDE UN CAMPO SEMIÓTICO.

Autora: Pérez Gianguzzo, Carla

carlaperezgianguzzo@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo de investigación se inscribe en un trabajo de Tesis que se encuentra en curso, en el marco de la Maestría en Clínica Psicoanalítica con niños (Facultad de Psicología, UNR) y reside en la investigación acerca de los diferentes lenguajes presentes en la clínica psicoanalítica con niños.

Puede sostenerse que el lenguaje, inherente al hombre, lo es también al psicoanálisis. La clínica psicoanalítica es una clínica basada en la palabra, y en su escucha: para que un análisis funcione, lo que un analista le pide a su paciente es simplemente que hable. Ahora bien, esto resulta claro para el psicoanálisis con adultos. Pero, ¿qué pasa en el trabajo psicoanalítico con niños? Sabemos que la teoría y la práctica del psicoanálisis no difieren por tratarse del trabajo con niños o adultos, pero sí podemos situar algunos rasgos singulares que hacen, sino a una especialidad, sí a una especificidad de la clínica con niños. Y en esto justamente reside una de estas singularidades: el trabajo y la circulación de la palabra en la clínica psicoanalítica con adultos no se llevan a cabo de igual modo que en la clínica psicoanalítica con niños. Con adultos el analista escucha -con su atención parejamente flotante- al paciente que habla, e interviene, también por medio de la palabra, cuando resulta pertinente. Con niños, el analista no sólo escucha lo que el pequeño paciente puede decir, sino que juega, observa jugar, dibuja, observa cómo el paciente dibuja, y sus intervenciones no son solamente de naturaleza verbal, sino que muchas veces el analista *hace*: principalmente hace al jugar, al dibujar, a partir de lo posible con cada niño. Y ese hacer se lleva a cabo a partir de la lectura de otros sistemas semiológicos, distintos al de la palabra articulada. Entonces, ¿de qué se trata este hacer del psicoanalista de niños, cuando la palabra no siempre se encuentra en el centro de la escena? ¿Qué sucede en un análisis, cuando no todo es palabra? Son estas preguntas, entre otras, las que guiarán esta investigación. De

este modo, en el trabajo se abordará la problemática descrita en la entrecruzada psicoanálisis, lingüística y semiótica. El interés reside en la posibilidad de encontrar ciertos puntos en los que estos saberes se encuentren, problematizando así lo establecido e instituido en el interior de dichos campos disciplinares.

La metodología utilizada implicará, por un lado la indagación y profundización conceptual a partir de la bibliografía seleccionada, y por otro lado, pero a la vez en una apuesta constante de articulación, el análisis de materiales clínicos que permitan problematizar dichos conceptos. Asimismo, en esa coyuntura teórico-clínica, el trabajo de indagación se llevará a cabo sobre aspectos propios del campo del psicoanálisis, a partir de ciertos cuestionamientos a esos conceptos que abordaremos desde el campo de la lingüística y la semiótica. Se apuntará entonces a poner en tensión la teoría y la clínica del psicoanálisis con niños, con conceptos y categorías provenientes de la semiótica y la lingüística, con el objetivo de problematizar la escucha del analista que trabaja en clínica con niños, e investigar los lenguajes que intervienen allí.

Palabras clave: Clínica psicoanalítica con niños – analista - lenguajes – semiótica

Referencias Bibliográficas:

Adorno, T. (1962) El ensayo como forma. En *Notas de literatura*. Barcelona: Ediciones Ariel.

Alfón, F. (2016) ¿Qué es el ensayo? En Giurleo, P. [et al.] *El ensayo y la escritura en las ciencias sociales*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Libro digital, PDF.

Benveniste, E. (2004) De la subjetividad en el lenguaje [1958] en *Problemas de Lingüística general I*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Observaciones sobre la función del lenguaje en el descubrimiento freudiano [1968] en *Problemas de Lingüística General I*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Semiología de la lengua [1969] en *Problemas de lingüística general II*. Buenos Aires: Siglo XXI:

Fernández Miranda, J. (2017). El ensayo psicoanalítico. Procedimiento y escritura. En *El trabajo de lo ficcional. Ensayos psicoanalíticos sobre clínica con niños*. [En prensa]

Fignoni, Ma. Fernanda (2016) *Ficha Nro 1: Algunas consideraciones acerca de la historia de la semiología*. Material pedagógico. Cátedra de Semiótica. Escuela de Psicología, Instituto Universitario Italiano de Rosario.

Foucault, M. (1987) *El nacimiento de la clínica*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Janin, B. (2013) *Intervenciones en la clínica psicoanalítica con niños*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material didáctico

Laplanche, J. (1984) *Interpretar [con] Freud y otros ensayos*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Levin, E. (2011) *La clínica psicomotriz. El cuerpo en el lenguaje*. Buenos Aires: Nueva visión.

Liberman, D., Miravent I., de Podetti, R. F. B., Wasserman, M. (1983) *Semiótica y Psicoanálisis de niños*. Buenos Aires: Amorrortu.

Rodolfo, M. (2006) *El niño del dibujo. Estudio psicoanalítico del grafismo y sus funciones en la construcción temprana del cuerpo*. Buenos Aires: Paidós.

Saussure, S. (2005) *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.

LOS MATEMAS DE LA SEXUACION DE LACAN Y EL MOVIMIENTO FEMINISTA DE COMIENZOS DE LOS 70.

Autores: Cabrera Morales, Roberto; Bauer, Claudia Georgina y Mendiburo, Aníbal

roberto.cm@live.com

Resumen:

El presente trabajo surge como primer avance del Grupo de Estudio *Clínica y Crítica* de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. El grupo tiene como horizonte de investigación las articulaciones entre el psicoanálisis, las políticas de género y las teorías de las diversidades sexuales.

Freud constituyó un campo de conocimiento que instauró a la sexualidad como un centro gravitatorio. Un centro por cierto extraño pues su definición más acertada la ubica más bien como límite. Aquello que si bien se localiza en el interior funciona como un exterior para el aparato psíquico. Sus primerísimas experiencias en relación a las neurosis le proporcionaron un espacio propicio para afianzar ese convencimiento que lo dejará por años solo en esa empresa. La época, la civilización, la cultura fueron temas que constantemente preocuparon al psicoanálisis revelando así el antagonismo que existe entre la sexualidad y la civilización.

Las contingencias de la vida amorosa, la empresa moderna de encauzar científicamente la sexualidad (la *Psychopathia sexualis* de Richard von Krafft-Ebing, entre otros), la moral Victoriana, fueron el crisol donde Freud acuñó la bisexualidad constitutiva. Concepto que le permitió explicar las características de las neurosis y del infortunio común en general.

No fue hasta 1923 que Freud da con un concepto que le permite articular las posiciones sexuales de los seres humanos en una compleja trama de renunciaciones e identificaciones. La sexualidad femenina cede un poco su enigma solo para alzarse más inalcanzable detrás de los tranquilizadores prejuicios de la época: la mujer-madre.

Lacan retoma el guante arrojado por Freud y se interna en el estudio de los procesos de sexuación de los seres humanos. El giro de los años 70 lleva a las formalizaciones que culminaran en el esfuerzo que constituyen los matemas de la sexuación.

Si bien la época siempre es fuente de apremios (al modo que Freud teoriza el apremio de la vida) las preguntas que surgen son acerca de las relaciones de las teorizaciones lacanianas de los años 70 y sus interlocutores (entendiéndose a estos de una forma amplia)

El recorte que propone el presente ensayo se detiene en localizar algunos de los interrogantes que llevaron a la construcción de los matemas de la sexuación y en revisar las posiciones teóricas y políticas del movimiento feminista contemporáneo a las elaboraciones realizadas en los seminarios de comienzos de los años 70.

Si hace poco más de un siglo el psicoanálisis luchaba por que se reconociera la sexualidad como forma de emancipación, hoy en día son las *sexualidades* las que lo interpelan.

Palabras clave: sexuación, matemas, feminismo

MEDICALIZACIÓN DE INFANCIAS: LA CONSTRUCCIÓN DE LAS INFANCIAS DESVIADAS EN LOS ALBORES DEL SIGLO XX EN LA PROVINCIA DE ENTRE RÍOS.

Autores: Roberto Cabrera Morales; Emanuel Nesa; Alfonsina Vesco; Ma. Eugenia Sostar; Jose Gomez Colussi; Claudia Georgina Bauer; Florencia Teloni

roberto.cm@live.com

Resumen:

Este trabajo corresponde al inicio de las actividades del Grupo de Estudio *lecturas de infancia* radicado en el Centro de Estudios Interdisciplinario de Psicología, Psicoanálisis y Salud Mental de la Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. El objetivo general de investigación del grupo son los procesos de medicalización en la provincia de Entre Ríos. Dos ejes vertebran el trabajo a largo plazo:

- 1- la historia de la medicalización en la provincia de Entre Ríos
- 2- el estudio de las configuraciones actuales de los actores involucrados en los procesos de la medicalización de las infancias.

En general cuando se habla de *medicalización de la vida*, y teniendo en cuenta que las matrices teóricas de los diferentes abordajes no son homogéneas, se opta por una definición extensa que refiere al proceso progresivo por el cual el saber y la práctica médica moderna incorporan, absorben y colonizan fenómenos y problemas de la vida social y colectiva que anteriormente han sido regulados por otro tipo de instituciones u otros discursos como por ejemplo, la familia, la religión, la pedagogía, la ley, la moral.

Las infancias han sido un objeto privilegiado de la biopolítica, un campo propicio del ejercicio del poder que configuró a la modernidad. Se puede decir que las mismas prácticas de tutela, protección, vigilancia, cuidados, etc., con su capacidad performativa, instauraron, construyeron, la realidad social de lo que se conoce como infancias.

En el presente avance el estudio de la medicalización de las infancias es indagado en los comienzos históricos de la constitución del campo de la

anormalidad en la provincia de entre Ríos. Aunque fragmentariamente, se intenta reconstruir el pasaje de las Sociedades de Beneficencia, características de la sociedad decimonónica, a la instauración de los sectores del Estado que se encargarán de tutelar la infancia desprotegida, de corregir la infancia desviada, de curar la infancia enferma, de educar la infancia analfabeta.

La alternativa metodológica conlleva una impronta genealógica siguiendo postulaciones de Foucault y poniendo en juego en forma particular, los aportes teóricos de Francine Muel desde sus estudios de la Francia de comienzos del siglo XX: *La escuela obligatoria y la invención de la infancia anormal*.

Palabras claves: Medicalización, infancias, biopolítica, infancias desviadas.

MODALIDADES Y LAS ÁREAS DE INSERCIÓN LABORAL DE LOS GRADUADOS DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNR.

Autores: Ballerini, A; Abonizio, M; Suarez, S; Del Carlo, C; Corsetti, T; Ecurra, A; Duncan, N y Figueras, L.
ballerinialejandra@gmail.com

Resumen:

Se presenta un avance del estudio exploratorio descriptivo acerca de la situación de los graduados de la Facultad de Psicología durante el período 2012-2014. El objetivo general es caracterizar y analizar la inserción profesional de los egresados de la Facultad de Psicología. Algunos los aspectos que se consideró relevar fueron las modalidades y las áreas de inserción laboral de los graduados de la facultad de psicología. El trabajo presenta parte de la información recogida al respecto.

Metodología

Las técnicas utilizadas para la recogida de información fueron cuestionarios autoadministrados y entrevistas semi-estructuradas. El cuestionario se diseñó específicamente para esta investigación y en las entrevistas se profundizó aspectos ya abordados en el cuestionario e introducir algunos que se consideraron abordar cuantitativamente.

Desarrollo

En registros se observa que llamativamente la totalidad de la población que hasta el momento respondió el cuestionario se encuentra trabajando dentro del campo de la psicología: el 53,66% dentro del campo de la clínica de la salud, 18,3% en educativa (entre docencia secundaria, terciaria, universitaria, áreas pedagógicas) 9,76% en jurídico forense, el 7.32% en área socio-comunitaria y el resto se distribuye en investigación, deporte y otros.

Profundizando en las entrevistas, se registra que casi totalidad de los entrevistados ubican sus primeros trabajos de la mano de otra actividad: los acompañamientos, ya sean terapéuticos y educativos, y fundamentalmente

ligados al trabajo con niños. Esa actividad, que en algunos casos comenzó cuando aún eran estudiantes, significó el ingreso al mundo laboral. Algunos de los entrevistados continúan con los acompañamientos y van sumando actividades como profesional psicólogo y otros han abandonado esa actividad para dedicarse exclusivamente al rol profesional.

En los casos en los que aún realizan acompañamientos se manifiesta una tensión en relación a si continuar o no con dicha actividad porque hasta el momento esa actividad implica estabilidad e ingresos que aún no se logran con el desempeño como psicólogos.

En relación a esto, lo que se registra también es que, si bien habría espacios de trabajo, muchos de ellos son precarizados o implican un no reconocimiento monetario: “trabajo hay... pero como bastante...precarizado” o bien se imponen condiciones que dificultan el desempeño.

Otro dato que resulta llamativo no aspiran al trabajo en consultorio como único trabajo. “Pacientes únicamente no tendría”; “no me veo todos los días haciendo consultorio, teniendo pacientes y nada más”. Decimos que resulta llamativo porque no se condice con los estudios que formaron parte de los antecedentes de esta investigación.

Reflexiones Finales

Hasta el momento y con los datos obtenidos, pareciera ser que se intenta revertir una tendencia que se venía sosteniendo en relación a que el ámbito de inserción por excelencia era la clínica en consultorio. Esta tendencia es novedosa y casi contradictoria con lo que se observaba en estudios anteriores. Según la muestra analizada se mantiene como tendencia la necesidad de sostener varios vínculos laborales.

Palabras clave: Inserción – Profesional – Trabajo – Psicólogos

PATOLOGIZACIÓN Y PSICOFÁRMACOS EN NIÑOS DE ESCUELA PRIMARIA.

Autores: Mases, Mariela; Brunno, Silvina; Muraca, Francisco; Aragone, Ángeles y Audisio, Eduardo.

eaudisio@unr.edu.ar

Resumen:

En la bibliografía se señala que en los últimos años se evidenció un incremento en la utilización de psicofármacos en niños para el tratamiento de manifestaciones cognitivas, afectivas y conductuales. Este hecho está relacionado con el pasaje de los niños por el sistema educativo, especialmente en el nivel primario. La escuela fue concebida como una institución homogeneizadora entonces cuando los niños devienen alumnos en el ámbito escolar y se alejan en sus manifestaciones de lo esperable, especialmente en el plano conductual, comienza a abrirse el camino a la intervención de profesionales de la salud que suman sus miradas especializadas, apareciendo patologías que van modificando sus nominaciones. A partir de esta situación, se planteó la presente investigación con el objetivo de contribuir a la mejor comprensión de la problemática que se presenta en el ámbito escolar, vinculada al tratamiento con psicofármacos en niños de escuelas primarias de Rosario. Se trata de una investigación cualitativa y la información se recolectó mediante entrevistas con directivos, maestras y profesionales de la salud como pediatras, neurólogos, psiquiatras y psicólogos. Se trabajó con instituciones de gestión pública y privada, algunas donde concurren alumnos de nivel socioeconómico medio-alto y otras en las que asisten niños de barrios carenciados. En este contexto se pudieron identificar dos modalidades de intervención. En las primeras, ante problemas cognitivos y/o conductuales, los padres son convocados a la escuela y son ellos los que llevan a sus hijos a consultar con profesionales de la salud. En general, se requiere un informe inicial de los docentes pero no se establece una comunicación de los mismos con los médicos tratantes. En muchos casos el personal escolar no está informado sobre la medicación que recibe el alumno. En las escuelas de barrios carenciados son los docentes con autorización de los padres, los que establecen

la comunicación con los centros de atención primaria de salud teniendo mayor vinculación con los profesionales y el abordaje tiene mayor carácter interdisciplinario. La principal dificultad en estos es la falta de continuidad en el tratamiento por la escasa implicación de los padres y por dificultades en la atención pública de la salud. Algunas maestras de escuelas donde concurren alumnos de bajo nivel socio-económico se mostraron reticentes al ser entrevistadas y fundamentaron sus temores haciendo referencia a que familiares de algunos niños están involucrados en causas penales por narcotráfico y que el tema de los psicofármacos podría considerarse relacionado. Generalmente los docentes opinaron en contra del uso de psicofármacos, pero reconocieron que los alumnos medicados pueden permanecer en el aula sin alterar las actividades. Algunos profesionales de la salud manifestaron su preferencia por el uso de fármacos, pero otros señalaron que su indicación solamente corresponde a casos específicos. Se puede concluir que en el ámbito educativo y médico de Rosario existe un replanteo acerca de la utilización de psicofármacos para el tratamiento de los problemas cognitivos y/o conductuales de los niños que concurren a las escuelas primarias.

Palabras claves: psicofármacos – infancia – escolarización – medicalización.

“PRACTICAS PSI EN LA RED DE APS EN UNA CIUDAD DE LA PROVINCIA DE SANTA FE”

Autora: Benitez, Paola

paolabenitez-psi@yahoo.com.ar

Resumen:

Se trata de un estudio del estado de las condiciones de atención visibilizando: políticas, demandas, modalidades de atención y registros; a los fines de historizar, recuperar y problematizar las prácticas de los/as psicólogos/as en A.P.S.

Las interrogaciones se situaron en las condiciones en que los trabajadores psi desarrollan sus prácticas y el trabajo con la población, qué modalidades adquieren las estrategias – intervenciones, en tanto respuestas producidas ante las problemáticas de Salud Mental de la población. Nos propusimos producir datos para contribuir a la discusión de la compleja trama: políticas de Salud Mental, procesos de atención psi, necesidades de la población.

Las dimensiones definidas para conocer las prácticas psi en la red de APS fueron:

- a) *Políticas de Salud Mental que se producen en la red de APS*
- b) *Modalidades de Inserción*
- c) *Herramientas que las/os psicólogas/os utilizan en sus prácticas y estrategias*
- d) *Recorrido Formativo*
- e) *Motivos de Consultas – las Demandas para reconstruir las modalidades de atención de los/as psi.*
- f) *Modalidades de Registro de las prácticas*

El diseño de la investigación se sustentó en un enfoque de tipo cualitativo que permitió reflexionar - interrogando simultáneamente marcos referenciales, supuestos y la información que íbamos recolectando. La metodología cualitativa habilitó a describir y comprender los fenómenos sociales en escenarios particulares.

Las técnicas implementadas se basan en análisis contextualizado de corpus documental, análisis de experiencias y relato clínico significativo; y realización de entrevistas a 12 psicólogos, 2 psiquiatras insertos en la red de APS, 5 autoridades de la Secretaría de Salud y Hospital; y a 2 informantes claves.

Palabras clave: prácticas psi- red atención primaria- procesos de atención

RELACION MENTE-CULTURA EN EL CAMPO PSI: ANALISIS DESDE EL CONTEXTO DE SURGIMIENTO DE LAS TEORIAS PSICOLOGICAS COGNITIVA Y CULTURAL

Autores: Paris, Laura; Umansky, Carolina; Sartori, Mariana; Taglioni, Romina; Borgobello, Ana; Corvalán, Facundo; Espinosa, Andrea; Gerlero, Sandra; López Ocariz, Cecilia; Temporetti, Félix.

laurap_408@yahoo.com.ar

Resumen:

El presente escrito se ubica en una investigación realizada desde la asignatura Metodologías de la Investigación en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (PSI307). Un supuesto básico de la cátedra es la articulación de la construcción del conocimiento científico y la concepción de lo psi al interior de cada teoría psicológica. Se enfatiza que la construcción de conocimiento en psicología no emerge en un vacío y en cada proyecto de psicología subyacen diversas concepciones del ser humano. En este análisis tiene especial relevancia la articulación con el contexto geopolítico e intelectual que posibilitó el surgimiento de diversos proyectos. Por tanto, enseñar a investigar exige, desde esta perspectiva, adentrarse en el estudio de la diversidad teórica y metodológica en psicología y describir particularmente su contexto de descubrimiento, para así comprender críticamente y contrastar la diversidad de opciones presentes y pasadas en la producción científica de la disciplina. Así, el objetivo de esta presentación es analizar la relación entre mente y cultura en función del lugar que se ha otorgado a la cultura en lo *psi* desde el contexto de surgimiento de la Psicología Cognitiva y la Psicología Cultural. Metodológicamente se diseña un estudio descriptivo y hermenéutico, con estrategias de análisis documental. Se establece un marco temporal que comienza en el momento de la constitución de estas teorías. En los avances preliminares de este trabajo se describen los intentos por incluir a la cultura en la concepción de lo psi que pueden rastrearse desde la perspectiva de Wundt en sus consideraciones sobre dos psicologías y la inclusión de la *Volkerpsychologie*, con énfasis en la psicología de los pueblos y el campo de la psicología

transcultural (Aguirre Baztan, 2002). Además se discuten los orígenes históricos de la psicología cognitiva. Esto implica el análisis de factores externos a la psicología como la segunda guerra mundial y el surgimiento de tecnologías del conocimiento y factores internos a la disciplina como los cuestionamientos al conductismo radical. No obstante se destaca el pasaje del énfasis en la construcción de significados al procesamiento de la información (De Vega, 1984; Riviere, 1991). En los años 90 aparecen trabajos teóricos y críticos a la Psicología Cognitiva, cuyos autores (Shweder, Cole, Bruner) se han constituido como impulsores de una forma de hacer psicología cultural (Cubero Perez y Santamaría Santigoa, 2005). Desde esta perspectiva, se enfatiza la relación dialéctica entre el sujeto y la cultura. Cultura y mente son indisociables, la cultura está en la mente y la mente en la cultura, sin por ello dejar de lado las bases biológicas del ser humano. Para finalizar se reflexiona sobre la necesidad de brindar elementos críticos en la formación de los psicólogos que contribuyan a la problematización de los procesos históricos que han constituido la disciplina particularmente en la relación de lo psi (psique, mente) con la cultura.

Palabras clave: psicología cognitiva, psicología cultural, contexto, análisis documental.

Referencias Bibliográficas:

Aguirre Baztan, S.A. (2002). Demarcación de la psicología cultural. *Revista mal-estar e subjetividade*, 2(1), 92-117.

Cubero Perez, M.; Santamaría Santigoa, A. (2005). Psicología cultural: una aproximación conceptual al encuentro entre mente y cultura. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 23, 15-31

De Vega, M. (1984) *Introducción a la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.

Riviere, A. (1991). Orígenes históricos de la psicología cognitiva: paradigma simbólico y procesamiento de la información. *Anuario de Psicología*, 51,129-155.

TRANFERENCIA Y DESEO DEL ANALISTA.

Autores: Coirini, Damián; Decorte, Valeria; Zanon, Adriana; Tagliamonte, Agustina; Chialvo, Gonzalo; Cosentino, Juliana; Rajmil, Pamela; Fernandez, Leonardo; Serrani, Luciano; Masiá, Gastón; Songini, Fernando; Ubeira, Joel; Vitantonio, Mauro; Verdura, Vanina; Valli, Julieta; Arredondo, Cesar; Ferretti, Agustín; Banzetti, Antonella.

dcoirini@hotmail.com; pamelarajmil@gmail.com

Resumen:

En este proyecto elegimos como marco teórico el psicoanálisis lacaniano. Dicha elección se sustenta en la transferencia que, como analistas, nos causan los textos de Lacan.

El proyecto tiene como principal interés interrogar, desde un punto de vista clínico, la cuestión del *deseo del analista*, ya que consideramos esta construcción lacaniana como un operador decisivo en la práctica del psicoanálisis.

Dicha práctica nos confronta con que muchos análisis no llegan a su fin debido a las resistencias del analista. Esto nos permite interrogar acerca del análisis del analista. ¿Hasta dónde debe o puede ser llevado? ¿Cómo incide esto en el manejo de la transferencia?

Sostenemos que el psicoanálisis no se reduce a una terapéutica, a una mera aplicación de una técnica, sino que el deseo de quien lo practica no deja de estar concernido en la práctica misma. En tanto el concepto de contratransferencia vino a dar un primer nombre a esas implicancias del analista en la cura -pero al modo de un simple reverso de la transferencia, y aun como resistencia, o anomalía a depurar -, la noción de deseo del analista es la manera en que Lacan recupera la problemática como un operador fundamental en la dirección de la cura.

A partir de esto, surgen diferentes recorridos posibles:

- El deseo del analista y su relación con el deseo a secas. La noción de deseo del analista, en tanto pretendería captar un deseo que no se reduzca a su

sostén fantasmático ni a las coordenadas de la demanda, ¿busca abrir una vía original del deseo o reabrir las verdaderas coordenadas del deseo?

- El deseo del analista en su relación con la formación de analistas, ¿es teorizable? ¿es practicable? Estas preguntas se desprenden al leer que la apuesta lacaniana sería sostener a este deseo como un practicable sin teorización.

- ¿Cómo se autoriza un analista en su práctica? Aquí resulta necesario explorar las relaciones del deseo del analista con el dispositivo del pase, y con las instituciones analíticas en general.

Conclusiones provisorias:

Nuestra investigación se centra fundamentalmente en los textos de la enseñanza oral de Lacan entre los años 1958 y 1977. Este recorrido permite constatar el modo en que la noción de deseo del analista fue modificándose en las distintas formulaciones lacanianas. El desplazamiento operado hacia la noción de “posición del analista” e incluso de “discurso analítico” resulta ilustrativo de este punto, y nos interroga acerca de la cuestión específica del deseo. ¿Significa esto que el acto analítico se define más por la posición desde la cual opera que por el deseo que pone en juego? Pregunta que se escande del recorrido efectuado y lo relanza en otras posibles direcciones.

Metodología:

- Revisión bibliográfica y análisis crítico de texto.

Objetivos:

- Explorar las formulaciones de Lacan respecto al problema del deseo del analista.
- Analizar la relación entre la posición del analista y el establecimiento y manejo de la transferencia.
- Interrogar la transferencia a partir de los modos actuales en que se establecen los lazos amorosos y el deseo.

Palabras clave: Psicoanálisis – clínica – transferencia – deseo del analista

Referencias bibliográficas:

Lacan, Jacques: El seminario, Libros 3, 7, 8, 10, 11, 15, 16, 17, 19, 20, 23 y 24;

Escritos I y II;

Otros escritos.

TRAUMATISMO SIMBOLIZACIÓN Y LAZO SOCIAL.

Autor: Nicolás Vallejo

salocinvallejo@gmail.com

Resumen:

El problema de la representación y elaboración del pasado es un problema compartido por el campo de la memoria y el campo de la historia, ya que se trata, en el caso de la memoria, de establecer algún tipo de vínculo convincente entre el recordar y la cosa recordada, y en el caso de la historia, entre el presente historiador y el pasado historiado.

Sin embargo, sobre fines del siglo XX han ido recortándose de esta problemática común (la representación del pasado) una serie de posiciones e interpelaciones entre los campos mencionados, que toman como eje la pregunta acerca de la representación del pasado **traumático**, y que constituyeron una zona de tensión entre la memoria y la historia, donde a menudo se oponen de manera inconciliable el archivo y el testigo. Al precisarse en términos de pasado traumático aquello que se disputan el campo de la memoria y el campo de la historia, se esclarecen algunos de los procesos que están en juego en el debate acerca de los modos de tramitar y transmitir este pasado. En destacado lugar se encuentran, como punto de cristalización del debate memoria historia, los acontecimientos llamados límite, es decir, los procesos genocidas, la violencia “extrema o inimaginable” y el denominado “mal radical”.

Este trabajo, entonces, mientras propone indagar los diferentes modos de elaboración y tramitación de las consecuencias de la violencia genocida, convocando tanto a las prácticas conmemorativas y al discurso historiográfico como a ciertos desarrollos psicoanalíticos, expresa a su vez la necesidad de profundizar en la especificidad de las prácticas de la violencia genocida y considerar las distintas modalidades que la diversidad de violencias adquieren en la sociedad contemporánea.

Palabras clave: Traumatismo – Simbolización – Traducción – Genocidio

UNA LECTURA DE ANALISIS TERMINABLE E INTERMINABLE, LOS OBSTACULOS EN LA CURA.

Autora: Di Nardo, Olivia.

olviadinardo@yahoo.com.ar

Resumen:

Objetivos:

- Interrogar la problemática del fin de análisis.
- Situar los desarrollos teóricos en Freud y en Lacan de dicha problemática.
- Avanzar en los postulados teóricos sobre ésta temática sin dejar de interpelar la clínica.

El presente escrito se desprende de una investigación de catedra desarrollada en el periodo 2013-2017 cuyo problema de investigación fue PSI-270 - "S(A): CONTINUIDAD EPISTÉMICA DE LA PROBLEMÁTICA DEL FIN DE ANÁLISIS FREUDIANO"

Freud explica desde el comienzo del escrito que el factor "tiempo" es un elemento esencial en todo tratamiento y cura, porque está puesto a cuenta de la eliminación de los síntomas, ahora bien, ¿de qué tiempo se trata?, ¿de qué tiempo hablaba Freud en 1937, y de qué tiempo podemos hablar hoy en los análisis que conducimos?

Algo parecido dice el maestro en otro texto haciendo referencia a la construcción, no es lo mismo construir una choza humilde que una gran morada y vuelve a interrogar el tiempo. Pero acaso el tiempo, ¿no es subjetivo?; podemos articular acá tiempo y transferencia, estos dos elementos primordiales para que haya algo parecido a lo que podemos pensar como un análisis que están sostenidos por lo que Lacan en el Seminario "El Acto Psicoanalítico", llama tarea del analizante y acto del analista. Siguiendo con Freud, ya en los primeros párrafos de "Análisis terminable e interminable" nos desengaña *"desde un punto de vista práctico es fácil contestar. Un análisis ha terminado cuando el*

psicoanalista y el paciente han dejado de reunirse...” sin embargo, agrega Freud, no nos interesa el fin práctico (digamos que esto también es lo que podría hacer un psicólogo), sino interrogar el otro significado de la terminación de un análisis que es mucho más ambicioso, y para esto ofrece una salida que, en vías de nuestra investigación y tomando los aportes de Lacan, conviene resaltemos

“En lugar de investigar cómo se realiza una curación por el psicoanálisis, la pregunta debería referirse a cuáles son los obstáculos que se hallan en el camino de tal curación”.

Dicho trabajo abordará los obstáculos en el camino de la dirección de la cura y sus posibles fines o finales.

Palabras clave: Fin de análisis, transferencia, S(A), Cura.

USO DEL TIEMPO SALUD MENTAL Y BIENESTAR SUBJETIVO EN MUJERES DE LA CIUDAD DE ROSARIO.

Autores: Cattaneo, María Romina; Morguen, Nicolás Jorge; Pastore, Melina Andrea y Corsetti, Tania Fabrina.

mrcattaneo@hotmail.com

Resumen:

Se presentan avances del proyecto de investigación “Uso del tiempo de las mujeres de la ciudad de Rosario. Relación con la Salud Mental y el Bienestar subjetivo”, radicado en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario.

Se trata de un estudio exploratorio que pretende indagar actividades laborales y uso del tiempo que realizan las mujeres de la ciudad de Rosario con el propósito de analizar sus implicancias en la salud mental y el bienestar subjetivo de las mismas.

Para el abordaje metodológico cuanti-cualitativo, se diseñó un cuestionario *ad-hoc* compuesto por tres instrumentos de indagación: el “Diario de actividades del día anterior”, instrumento utilizado a nivel mundial para la recolección de datos en relación al uso del tiempo; una versión adaptada de la “Escala de Malestar Psicológico de Kessler (K10)” y una escala de medición de “Bienestar subjetivo”. Este cuestionario se aplicó a modo de prueba piloto a sesenta mujeres de entre 18 y 60 años, de las cuales el 93% realiza trabajo remunerado. El análisis de los datos cuantitativos se triangulará posteriormente con el material relevado a través de entrevistas abiertas y semi estructuradas.

se exponen aquí los resultados preliminares obtenidos en la primera etapa de ejecución del proyecto,

En el módulo uso del tiempo, encontramos que, en promedio, la distribución de actividades a lo largo del día, resultó del siguiente modo: 42,67% destinadas a la satisfacción de necesidades básicas, el 25,12% a Trabajo Remunerado, el 13,72% a ocio, el 13,31% a trabajo doméstico y de cuidados y el 5,04 % corresponde a Actividades expresivas y asistencia a clases,

Respecto al módulo Bienestar Subjetivo, constituido por 36 ítems relevados mediante una escala likert de 1 a 4, cuyas opciones de respuesta son: nada-un poco-bastante-mucho; encontramos un promedio de 3,12 puntos, representando una percepción de “bastante” bienestar entre las mujeres encuestadas.

En lo que refiere al módulo Salud Mental, conformado por 10 ítems sobre malestares psíquicos y medidos con una escala del 1 a 5 (nunca – sólo unas veces- algunas veces- la mayoría de las veces y siempre), obtuvimos una puntuación de 2.04 de media, lo cual representa que en promedio, “sólo unas pocas veces” las mujeres han experimentado dichos malestares.

Finalmente y a partir de los resultados preliminares consideramos necesario someter a revisión algunos aspectos del instrumento, como la dimensión sociodemográfica, que al momento nos limitan en la profundización del análisis.

Palabras clave: mujeres, trabajo, salud mental.

TRABAJOS LIBRES

LINEAMIENTOS GENERALES DEL PROYECTO POSDOCTORAL “VALORES NORMATIVOS PARA LA PRUEBA MINI MENTAL STATE EXAMINATION EN ADULTOS MAYORES ARGENTINOS”

Autor: Martino, Pablo

p.martino@hotmail.com

ANTECEDENTES Y JUSTIFICACIÓN

El veloz aumento de adultos mayores en nuestro país y en el mundo no registra precedentes. El proceso por el cual la población de mayor edad aumenta en relación con otros grupos etarios se denomina envejecimiento poblacional. De acuerdo con el último censo nacional (Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de la República Argentina -INDEC-, 2010) la población argentina cuenta con 40.117.096 habitantes. De ese total 5.725.838, es decir el 14,3 %, tiene más de 60 años, siendo ese porcentaje mayor aún en la provincia de Santa Fe, donde los adultos mayores representan el 16,1% de la población. Se prevé que el envejecimiento poblacional continúe su marcha ascendente durante las próximas décadas. Según el Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía -CELADE-, 2013), para el año 2025, las estimaciones en nuestro país señalan que los mayores de 60 años representarán el 17,3% de la estructura etaria total, mientras que en el 2050 se elevará a 25,3%. De este modo en 2050 Argentina ocupará el cuarto lugar entre los países más envejecidos de Sudamérica, solo superado por Chile, Brasil y Uruguay.

Si bien el envejecimiento poblacional representa una mayor expectativa de vida -se estima en Argentina que la esperanza de vida al nacer ascienda a 81.4 años para el quinquenio 2050/55- (CELADE, 2013), ello traerá aparejado algunos problemas de salud no menores. Se advierte que el envejecimiento poblacional está acompañándose de una transformación epidemiológica, con prevalencia creciente de patologías crónicas no transmisibles asociadas a la edad avanzada, entre ellas, Enfermedad de Alzheimer y deterioro cognitivo (Allegri y Roqué,

2015). Al respecto se registra en el mundo 35.6 millones de personas que viven con demencia, siendo diagnosticados en forma anual 7.7 millones de casos. Esta cifra se duplicará para el 2020 y triplicará para el 2050.

El término “deterioro cognitivo” ha sido adoptado recientemente en el DSM V bajo la categoría equivalente “trastornos neurocognitivos” (American Psychiatric Association, 2013), haciendo referencia a aquellas condiciones en que los déficits primarios impactan sobre la cognición y representan una declinación desde un cierto funcionamiento intelectual previamente alcanzado. En otras palabras, es la desorganización y declive de procesos psicológicos previamente adquiridos. El déficit puede comprometer a la memoria, como así también a otros procesos psicológicos básicos y superiores, como la atención, el lenguaje, las gnosias, las praxias, el pensamiento y hasta el comportamiento social, a tal punto de interferir en quehaceres básicos de la vida cotidiana como por ejemplo cocinar, higienizarse, reconocer objetos, reconocer caras o estar orientado en tiempo y espacio. Asimismo, en el DSM V (American Psychiatric Association, 2013) se establece una diferencia entre trastornos neurocognitivos menores y mayores, conforme al nivel de severidad. En el caso de los trastornos neurocognitivos mayores -habitualmente denominados demencias-, el déficit cognitivo compromete seriamente la autonomía del sujeto y su calidad de vida.

Es menester destacar que el deterioro cognitivo y las demencias conllevan un fuerte impacto económico y social. Provocan altos costos asistenciales, esto debido a la pérdida progresiva de autosuficiencia, lo cual requiere asistencia de terceros y en muchas ocasiones de institucionalización. En el año 2010 el costo anual mundial de demencias rondó los 600 billones de dólares (Allegri, Vazquez y Sevlever, 2013). En Argentina, según Arizaga (2011), el costo anual por paciente fue calculado en \$2816 mensuales en las formas leves de deterioro cognitivo y en \$7926 mensuales en pacientes institucionalizados. Si tenemos en cuenta el encarecimiento de los costos en nuestro país, producto de las variaciones macroeconómicas de los últimos años, estos valores a la actualidad serían aún más elevados.

Frente a este problema de salud pública mundial y nacional, emerge la necesidad de contar con pruebas no invasivas, breves, confiables y de bajo costo, que faciliten la detección temprana del deterioro cognitivo. Detectar a tiempo el deterioro cognitivo, habilita a la aplicación de terapéuticas (farmacológicas y no farmacológicas) que permiten postergar su evolución y elaborar una red de contención familiar y social que tengan como misión mejorar la calidad de vida del sujeto afectado.

Ahora bien, entre las pruebas de screening disponibles, el Mini Mental State Examination -MMSE- (Folstein, Folstein & Mc.Hugh, 1975) constituye una herramienta ampliamente utilizada en atención primaria de la salud, debido a su utilidad para una primera aproximación a la detección del deterioro cognitivo. Se encuentra compuesta por una serie de tareas sencillas que evalúan distintos dominios cognitivos como orientación, atención, memoria a corto y largo plazo, lenguaje, praxias y habilidades visuoespaciales. Un análisis factorial hecho en Argentina (Infante y Mías, 2009), atribuyó a la prueba la valoración de cinco componentes diferenciales: lenguaje y praxias, orientación temporal, orientación espacial/memoria reciente, orientación general y lenguaje denominativo.

El MMSE fue adaptado y estandarizado por primera vez en nuestro país por el Grupo de Neuropsicología Clínica de la Sociedad Neurológica Argentina (Allegri et al., 1999), publicándose un protocolo de administración conforme a las particularidades de nuestro entorno cultural. Por su parte, Butman et al. (2001), obtuvieron por primera vez valores normativos en sujetos argentinos, aunque exclusivos para la población de Buenos Aires. Posteriormente Infante y Mías (2009) ampliaron los datos normativos a los habitantes del litoral, incluyendo a habitantes de las provincias argentinas de Chaco, Corrientes, Entre Ríos, Santa Fe, Formosa y Misiones.

A pesar de los avances psicométricos previamente informados, la utilización de la prueba MMSE en la Argentina, continúa presentando algunas limitaciones. Por empezar, el último estudio normativo registra ya casi 10 años de antigüedad. En segundo lugar, y como justificación principal de la actual propuesta, en los estudios previos (Butman et al., 2001; Infante y Mías, 2009) no

se ha obtenido una muestra representativa de adultos mayores, precisamente la población más vulnerable al deterioro cognitivo y demencias. En Butman et al. (2001) la muestra incluyó un número reducido de adultos mayores, mientras que en Infante y Mías (2009), sus autores se enfocaron en los adultos jóvenes. En tercer lugar, el único trabajo que incluyó adultos mayores (Butman et al., 2001) se limitó a habitantes de Capital Federal, por lo cual aplicar esas normas a habitantes de otras regiones del país podría pasar por alto algunas divergencias culturales capaces de influir en la ejecución de la prueba.

OBJETIVO GENERAL:

Obtener valores normativos para la prueba Mini Mental State Examination (MMSE) en adultos mayores argentinos de la ciudad de Rosario y alrededores

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Analizar la influencia de la escolaridad en la ejecución de la prueba MMSE

Analizar la influencia de la edad en la ejecución de la prueba MMSE

Analizar la influencia del sexo en la ejecución de la prueba MMSE

MATERIALES Y MÉTODOS

Diseño

Se trata de una investigación instrumental (Ato, López y Benavente, 2013). Esta categoría incluye a aquellas investigaciones que analizan las propiedades psicométricas de instrumentos de medida psicológicos, ya sea de nuevos tests, o de tests ya existentes. En este caso se trata de un test ya existente: Mini Mental State Examination (Folstein et al., 1975).

Muestra

Formarán parte de la muestra sujetos argentinos de ambos sexos mayores de 60 años de Rosario y alrededores.

Criterios de exclusión

Los participantes no deberán estar cursando o registrar antecedentes de cualquiera de las siguientes afecciones: traumatismo craneoencefálico, accidente

cerebrovascular, demencia, epilepsia, hipoxias, enfermedades infecciosas del SNC, retraso mental, abuso de sustancias psicoactivas, patología psiquiátrica, tratamiento psicofarmacológico, alteraciones del sueño, hipotiroidismo no tratado y trastornos sensoriales no compensados.

Recolección de datos

Por intermedio de una campaña de prevención del deterioro cognitivo en la ciudad de Rosario, se aplicará la Prueba Mini Mental State Examination en forma individual. Junto a la prueba MMSE, se administrará una encuesta sociodemográfica, de la cual se obtendrán las variables edad, sexo y escolaridad.

Consideraciones éticas

Se procederá a la recolección de datos únicamente con el consentimiento informado por escrito e individual, siendo obligación del evaluador transmitir en forma clara y comprensible los fundamentos del proyecto actual, objetivos, posibles riesgos y beneficios.

Análisis de datos

Inmediatamente aplicados la prueba Mini Mental State Examination y la encuesta sociodemográfica, los datos serán cargados y analizados a través de un programa estadístico computarizado (SPSS®).

Se obtendrán los estadísticos descriptivos para cada una de las variables de interés: ejecución de Mini Mental State Examination definida por el puntaje bruto total (*score*), y las tres variables sociodemográficas sexo, edad y escolaridad. Respecto a las variables cuantitativas (*score* de Mini Mental State Examination) se calcularán las medidas de tendencia central y de dispersión, mientras que para las variables cualitativas o categóricas (sexo, rango de edad y escolaridad) se obtendrán las frecuencias y los porcentajes.

Por otro lado, se analizará la distribución de normalidad de las puntuaciones obtenidas en el Mini Mental State Examination conforme a cada una de las variables con las cuales se pretende contrastar eventuales

asociaciones (sexo, edad y escolaridad). Para ello se utilizará la prueba Kolmogorov Smirnov.

Finalmente se procederá a comparaciones de medias a través de pruebas paramétricas o no paramétricas según corresponda (de cumplirse los criterios de normalidad se aplicará las Prueba T para muestras independientes y ANOVA, y en caso contrario, las Prueba U de Mann Whitney y Kruskal Wallis). Serán indicativos de significación estadística valores $<.05$.

Cronograma de actividades

Fase 1: primer semestre 2018

- Elaboración y presentación del proyecto
- Ampliación del marco teórico
- Formación y capacitación de los recursos humanos que efectuarán la recolección de datos. Se prevé el dictado de talleres de capacitación en la administración de Mini Mental State Examination. Serán destinados a auxiliares voluntarios (estudiantes avanzados de Psicología e integrantes del Laboratorio de Cognición y Emoción, Facultad de Psicología U.N.R).

Fase 2: segundo semestre 2018

- Recolección de datos
- Informe de avance

Fase 3: primer semestre 2019

- Recolección de datos (continuación)
- Análisis estadístico de los datos
- Discusión de los resultados obtenidos

Fase 4 / segundo semestre 2019

- Redacción y presentación del informe final
- Presentación en Congresos y Jornadas; publicación de los resultados.

FACTIBILIDAD Y TRANSFERENCIA

El presente proyecto se enmarca en el plan de actividades 2018-2019 del Laboratorio de Cognición y Emoción (LABce), centro de investigación radicado en

la Facultad de Psicología (U.N.R). De ese modo se aseguran los recursos humanos y materiales necesarios para cumplimentar en tiempo y forma las actividades pautadas.

El actual proyecto se vincula con una actividad de extensión denominada “Campaña de Prevención del Deterioro Cognitivo”, declarada de interés académico y científico por la Facultad de Psicología U.N.R. Referida campaña conlleva la aplicación de la prueba Mini Mental State Examination, y por su intermedio, facilitará la recolección de datos para la validación de dicho instrumento psicológico, objetivo que persigue el proyecto posdoctoral. La Campaña de Prevención del Deterioro Cognitivo ha sido montada y ejecutada en 2017, actividad que se repetirá durante 2018.

El Laboratorio (LABce) cuenta con un grupo de estudiantes de Psicología avanzados, a quienes se los capacita a través de talleres teóricos-prácticos, garantizando así, la correcta administración del Mini Mental State Examination.

Por último, se espera que los resultados obtenidos sean transferidos de forma inmediata a la atención primaria de la salud, dejando a disposición de los profesionales sanitarios, normas que faciliten la pesquisa y detección de deterioro cognitivo.

Referencias Bibliográficas

- Allegri, R., Ollari, J., Mangone, C., Arizaga, R., De Pascale, A., Pellegrini, M., (...) y Taragano, F. (1999). El “Mini Mental State Examination” en la Argentina: Instrucciones para su administración. *Revista Neurológica Argentina*, 24, 31-35.
- Allegri, R. F., Vázquez, S. y Sevlever, G. (2013). *Enfermedad de Alzheimer*. Polemos: Buenos Aires, Argentina.
- Allegri, R.F. y Roqué, M. (2015). *Deterioro cognitivo, Alzheimer y otras demencias*. Mónica Laura Roqué: Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub
- Arizaga, R. L. (2011). *Deterioro cognitivo y demencias*. Polemos. Buenos Aires, Argentina.
- Ato M., López J.J y Benavente A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059.
- Butman, J., Arizaga, R.L., Harris, P., Drake, M., Baumann, D., Pascale, A. (...) y Ollari, J.A. (2001). El "Mini-Mental State Examination" en español. Normas para Buenos Aires. *Revista Neurológica Argentina*, 26(1), 11-15.
- Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía -CELADE-. (2013). División de Población. Estimaciones y proyecciones de población a largo plazo 1950-2100. Recuperado de https://www.cepal.org/celade/proyecciones/basedatos_BD.htm
- Folstein, M.F, Folstein, S.E & Mc. Hugh, P.R. (1975). Mini-mental state. A practical method for grading the cognitive state of patients for clinician. *Journal of psychiatry research*, 12, 189.
- Infante, L. y Mías, C.D. (2009). Mini Mental State Examination: normas para la región litoral argentina. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 14, 33-53.
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos de la República Argentina (2010). Censo Nacional de Población, hogares y viviendas. Recuperado de www.indec.gob.ar

LA POSICIÓN DOCENTE EN LOS ESPACIOS ÁULICOS: VICISITUDES EN LA CONSTITUCIÓN DE LA AUTORIDAD EN UNA ESCUELA MEDIA PREUNIVERSITARIA.

Autoras: Oroquieta, Natalia y Ferraro, Laura
noroquie@hotmail.com

En el proyecto de investigación titulado “Vicisitudes en la constitución de la autoridad desde la posición docente en los espacios áulicos. Su abordaje en una escuela media pública pre-universitaria de la ciudad de Rosario” PSI 322 (1), nos propusimos indagar los modos particulares en que la función docente aparecía interpelada en el ejercicio de su autoridad en las prácticas áulicas, contextualizando las condiciones institucionales y sociales de la temática.

Recuperamos el hilo conductor de un Proyecto de investigación (2) finalizado en el año 2013; 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 ámbito escolar, nos condujo a centrar un núcleo de indagación, poniendo el acento en la posición que asume el docente en tanto autoridad e interrogando 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, resultó 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 ahondamos 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.

En el trabajo de investigación 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 (Zafiroopoulos, 2013).

Este debate exige al mismo tiempo comprender los procesos adolescentes y las formas de vinculación entre pares y con los adultos en la actualidad; esto es posible explicitando 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 identificatorio (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 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. De ahí que sea estructuralmente 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). Nos detenemos entonces en 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 con las problemáticas que surgen de los encuentros entre los adultos y adolescentes en la escena escolar. Las herramientas de trabajo diseñadas en la investigación, esto es, cuestionarios y entrevistas en profundidad a docentes de la institución, fueron transformadas en un operador de lectura que nos permitió circunscribir una serie de relatos de experiencias enmarcando nuestras preguntas de investigación. Las dificultades académicas e institucionales (paros, suspensión de clases, horarios de los docentes) nos llevaron a redefinir las estrategias de recolección de datos; seleccionando tres escenas vivenciadas en el ámbito de la escuela, preservando la identidad de los actores y modificando algunas descripciones. Las problemáticas narradas respondían al interés de la investigación, motivo por el cual profundizamos en el análisis de las situaciones en relación con las formas de construcción e interpelación de la autoridad docente.

Con respecto a los Objetivos logrados:

- 1) Indagar los factores que inciden facilitando u obstaculizando la constitución de la autoridad docente en los espacios áulicos.

Entendiendo por Legalidad a la institución de la Ley de y en la cultura, asociada a las normas que regulan los intercambios en una cultura y aquellas que establecen el límite entre lo prohibido y lo permitido; las tres escenas analizadas en la investigación en torno a las problemáticas en la convivencia escolar, encuadradas específicamente en el espacio del aula, pusieron de manifiesto las encrucijadas con las que se confrontan los docentes en la práctica educativa.

Logramos despejar el anudamiento entre sanción e implicación de los adultos ante los conflictos que se presentan en el ámbito educativo, situando las modalidades de intervención como efectos del entrelazamiento de componentes subjetivos e institucionales. A su vez, el cuestionamiento de ciertas formas de vinculación entre adultos y adolescentes en el aula nos permitió sostener una

lectura crítica de las coordenadas históricas y sociales de nuestra época; las cuales configuran determinados modos de asumir lugares de autoridad y generan cierto desdibujamiento de las disimetrías generacionales. En este sentido, logramos dilucidar la dificultad que anida en el discurso social cuando se confunde el ejercicio de la autoridad con ciertas formas de coacción. Discernir la complejidad de esta trama en la práctica educativa nos orientó en la reflexión de las lógicas institucionales que inciden en el balizamiento de los límites y en el reconocimiento de adultos referentes.

2) Relevar las representaciones en torno a la constitución de la autoridad de los docentes en el ámbito de la escuela.

Resultó fundamental puntualizar el peso de las representaciones en relación con la función de la autoridad docente en virtud de aproximarnos a la comprensión de los mecanismos predominantes en las formas de regulación y abordaje de los conflictos. Las escenas narradas constituyeron la vía de entrada para instalar ciertas interpelaciones respecto de los modos de construcción de vínculos de autoridad en los espacios escolares, e instituir un llamado a repensar la participación de los actores de la comunidad educativa en la elaboración de consensos.

Las determinaciones sociales y políticas se entraman de modo indisoluble con las prácticas cotidianas en las instituciones, complejidad que nos llevó a la búsqueda de elementos que nos permitieron comprender el modo en que éstas prácticas discursivas son sostenidas singularmente por los actores institucionales, particularmente los adultos en su función docente. Nuestra investigación se enmarcó en una institución escolar de carácter centenaria, y su historia nos confrontó con las transformaciones de las figuras de autoridad, crisis que obliga a repensar su fundamento.

En cuanto a los Logros metodológicos:

Adoptamos una perspectiva explicativa bajo un paradigma interpretativo, para llevar adelante los objetivos propuestos. La estrategia metodológica que incluía la

construcción de un modelo de entrevista de carácter abierto y la administración a un docente de cada Departamento (Matemática, Cs. Humanas, Idiomas, Taller, etc) resultó sustituida por el formato narrativo de tres escenas. Los ejes temáticos contemplados en dicho diseño, tales como, 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; se retomaron parcialmente como ejes organizadores en el análisis de las problemáticas seleccionadas, aunque no se restringieron a un ordenamiento rígido ni estructurado, a los fines de obtener la información que facilitó la reconstrucción de las escenas.

La primera escena, que reseña una experiencia sobre los festejos de fin de año que constituyen un ritual de los alumnos que egresan de la escuela, nos condujo a elaborar una hipótesis de trabajo que puso en tensión el lugar de la sanción y las formas de regulación de los conflictos en el marco de la convivencia escolar, lo cual permitió desmarcar estos niveles, a propósito de los efectos de las sanciones disciplinarias.

En la segunda escena, analizamos los momentos de evaluación como espacio normativo, haciendo pie en otra experiencia en relación con la situación de examen, lo cual permitió ubicar el lugar de la terceridad en ciertas relaciones de horizontalidad del docente y los estudiantes en el aula.

En la tercera escena, que refiere a la situación de un taller de prevención sobre riesgos actuales en la adolescencia, apareció reflejada la dificultad de la legalidad en la convivencia entre los adolescentes y sus docentes a partir de la desautorización entre los adultos referentes; lo que nos orientó en la reflexión sobre el modo en que se enlazan el desamparo adolescente y el rol de la autoridad.

Dada la característica y complejidad del problema, la adopción metodológica no pretendió realizar generalizaciones o buscar leyes universales, sino que apostó a la construcción de un conocimiento fundado que propicie el debate acerca de la función docente. Por ello, se aspiró a construir un conocimiento significativo, teniendo en cuenta el proceso histórico, social y cultural.

Sobre la Contribución a la formación de Recursos Humanos:

Nuestra expectativa es aportar a la formación Universitaria Profesional del Psicólogo y de los Profesores de Psicología, y generar insumos teórico-metodológicos para la formación de futuros adscriptos y pasantes, como modo de aproximación al ejercicio de la práctica profesional en el ámbito educativo.

Favoreció la transferencia a profesionales e investigadores en los trabajos presentados en Jornadas y Congresos asistidos en los años 2014 y 2015.

Generó insumos teóricos-metodológicos para la formación de futuros adscriptos y pasantes.

Contribución al desarrollo económico y social

El análisis e implementación de este Proyecto obedece a un interés de carácter educativo, pedagógico, psicológico y sociológico.

En este nivel, potenció recursos y herramientas de análisis en la significación de las modalidades de vinculación intergeneracional en los escenarios educativos actuales en relación con la autoridad docente.

En este sentido no contribuyó a un aporte de orden económico-financiero.

Sobre la Transferencia de resultados realizadas:

Se transfirieron los conocimientos producidos a la institución participante del proyecto.

Se realizó la presentación en Jornadas, Congresos y publicaciones en revistas especializadas.

Se facilitó la vinculación entre producción de conocimiento científico y la intervención en el campo educativo en una escuela media preuniversitaria.

Con respecto a las Perspectivas de futura transferencia:

Aspiramos contribuir a la reflexión de la complejidad de los vínculos intergeneracionales y ampliar las posibilidades de inclusión en la escuela media.

Pretendemos aportar una mirada que valore la multiplicidad de modos de hacer lazo con la escuela, rescatando las formas de vinculación en el espacio del aula, entre adolescentes y docentes.

Nos proponemos aportar al campo de la educación herramientas de análisis que contribuyan a la reflexión de los obstáculos que operan en el diálogo intergeneracional; potenciando los recursos y las estrategias con que cuentan los adultos docentes y los adolescentes-alumnos; propiciando la apertura de otros espacios de encuentro y vinculación en los escenarios educativos actuales, en un horizonte de reconstrucción del lazo social.

Porque finalizamos, sostenemos que es una temática que exige constantes y múltiples espacios de interrogación y reflexión, profundizando la mirada crítica y analítica de las distintas dimensiones de la práctica docente y de las formas en que se construyen figuras de autoridad en el aula y en la escuela.

Referencias

- 1- PSI 322. Directora:Ps.Gloria Diana Rossi. Integrantes: Ps Prof. Oroquieta, Natalia; Ps.Prof. Ferraro,Laura
- 2- “La función del docente: el lazo intergeneracional entre adultos y adolescentes. Una mirada desde una Escuela Media Preuniversitaria”. Proyecto dirigido por la Psicóloga G.D. Rossi; Facultad de Psicología PSI 286 UNR.

Palabras clave: Adolescencias-Autoridad-Adultos referentes- Escuela

Referencias bibliográficas

- 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.

Recuperado 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*.

Recuperado 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" .CABA: Ed. Lugar

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.

ORIENTACION VOCACIONAL. LA TRANSMISIÓN INTERGENERACIONAL EN LAS NUEVAS CONFIGURACIONES CULTURALES. DEL PACTO MOSAICO AL CONTRATO INTERGENERACIONAL. SU INCIDENCIA EN LOS PROYECTOS IDENTIFICATORIOS Y LAS ESTRATEGIAS DE LOS ADOLESCENTES EN RELACION A SUS ELECCIONES ACADEMICAS

Autor: Rossi, Gloria Diana

gdrossi@unr.edu.ar

El acceso a la diversidad de objetos en el campo social exogámico se sostiene en la función *identificante* del grupo de pares (otros semejantes) (...) Las transformaciones a nivel identificadorio y libidinal podrán advenir y desplegarse en un espacio (fundante) de intersubjetividad sostenedor de la creatividad y las diferencias.

L. Wettengel

El presente Proyecto de Investigación en curso, es dirigido por la Lic. Cristina Wheeler, y es subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNR y el Consejo de Investigaciones de las UNR, y posee los siguientes objetivos, a saber:

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 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 como referentes de las proyecciones y anticipaciones subjetivas en la construcción de un proyecto identificadorio.

En el presente trabajo se presentan los avances proyecto de investigación en curso, en el cual hemos puesto énfasis en la elucidación en la compleja trama de relación singular – colectiva, en cuanto a los efectos del pasaje del pacto mosaico al contrato intergeneracional en las nuevas configuraciones culturales y su incidencia en los proyectos identificadorios y las estrategias de los adolescentes en relación a sus elecciones académicas.

Nos hemos formulado distintos interrogantes que organizan nuestra investigación: ¿De qué manera son escuchados los discursos de los adultos, frente a las exigencias de las nuevas configuraciones culturales? ¿Cuáles son los referentes actuales, en los que se basan para producir su proyecto identificadorio? ¿Existiría una devaluación de la noción de proyecto a futuro? ¿Existiría una sustitución del pacto intergeneracional mosaico por el contrato intergeneracional? ¿Cuáles serían las referencias identitarias que conformarían el entramado del proyecto? ¿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 identificadorios y las prohibiciones que les proponen los discursos de los adultos? ¿Cuáles son las nuevas modalidades de constitución subjetiva (jóvenes de vidas grises, organizaciones fronterizas) de los adolescentes? ¿Cuál sería la manera más adecuada para intervenir en las Prácticas Profesionales de Orientación Vocacional, en estas nuevas configuraciones culturales?.

Estos son algunos de los interrogantes que nos guían en el proyecto de investigación, el cual intenta elucidar 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 identificadorios y las estrategias de los adolescentes en relación a sus elecciones académicas.

Metodología.

Adoptamos desde el paradigma interpretativo, el abordaje de nuestro objeto de investigación con una estrategia metodológica cualitativa–cuantitativa, profundizando el abordaje de las tensiones generadas por las transiciones del mundo de la escuela media a la elección de un proyecto laboral – académico.

Fundamentación Teórica.

Hemos abordado en el orden de determinación directa e indirecta de la elección académica, los puntos de tensión generados en las modalidades subjetivas, y 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 identificador en el pasaje de las sociedades posfigurativas a las prefigurativas.

El objeto de la investigación es abordar las tensiones devenidas de la función civilizatoria de la transmisión intergeneracional, en el marco de las nuevas modalidades de configuraciones culturales, habiendo tomado como punto de partida, el concepto de *configuración cultural*, acuñado por A. Grimson, quien, desde el campo de la Antropología plantea que:

El concepto de *configuración cultural* enfatiza la noción de un marco compartido por actores enfrentados o distintos, de articulaciones complejas de la heterogeneidad social. Una configuración cultural se caracteriza por cuatro elementos constitutivos. En primer lugar, las configuraciones son campos de posibilidad: en cualquier espacio social hay representaciones, prácticas e instituciones posibles (aunque no sea mayoritarias); hay representaciones, prácticas e instituciones imposibles y hay representaciones, prácticas e instituciones que llegan a ser hegemónicas. (Grimson, A; 2011, 172)

Sabemos, la importancia que reviste en la producción de la subjetividad adolescente, la puesta en acto, por vía de los procesos identificatorios singulares,

de la tramitación de las marcas que los universos simbólicos paternos en relación a los procesos, fantasías, fracasos, valores, prejuicios, detenciones, etc., las cuales quedan inscriptas y se resignifican en todo proceso subjetivo de elección académica, los cuales se inscriben en el proceso de transmisión e inscripción filiante en la cadena generacional. Estas marcas, que responden, por un lado a las configuraciones culturales de la época, y por otro lado se ponen en juego en el trabajo de filiación, atravesando diferentes generaciones.

Los padres, en tanto que otros primordiales, fundacionales, y constitutivos del psiquismo subjetivo, han investido, en su propia historia de formación y elección, diferentes objetos, cuya sombra, marca las investiduras presentes del consultante y devienen, no pocas veces, en conflictos severos ante la toma de decisiones.

L. Wettengel, quien ha trabajado exhaustivamente, desde el campo del psicoanálisis, la temática de la transmisión plantea que:

Entendemos las transmisiones parentales como legados simbólicos y afectivos que forman parte de la realidad psíquica de cada uno de los miembros de la pareja parental y que son objeto de elección consciente y/o inconsciente. Las transmisiones anclan en contenidos, es decir en aquello que se supone poseer para poder dar: palabras, saberes, bienes, valores, costumbres, linaje, instituciones.

Pertenencias que circulan más allá de la posibilidad de registrarlas en forma consciente. (Wettengel, L; 2012, 38).(...) El trabajo de la parentalidad está referido al quehacer de los adultos incluidos en el lazo genealógico y de filiación con sus hijos, que toman a su cargo, con presencia efectiva y afectiva, la crianza y la transmisión de la cultura a la descendencia. La puesta en marcha del trabajo de parentalidad, tanto desde la perspectiva del deseo como desde la legitimación social a la que está referida, implica un doble accionar: por una parte, las distintas acciones dirigidas a los hijos y, por otra, la resonancia que el trabajo de parentalidad tiene sobre el mundo interno de quienes ejercen esa función. (Wettengel, L; 2012, 41)

En el análisis de las entrevistas y talleres realizados, pudimos advertir una fuerte impronta en los enunciados de los adolescentes respecto del discurso

paterno, los cuales funcionan como referentes, pero expresado, en algunos casos con un matiz superyoico, y en otros como del orden del ideal vinculado con la sensación de defraudar o no alcanzar el mismo.

Hemos advertido que los adolescentes, pueden reconocer y a veces (re)significar los discursos familiares (y no sólo parentales), pudiendo en algunos casos analizar las complejidades en juego, mientras que otros no pueden sustraerse al primer nivel de determinación de su elección, identificados a rasgos de ese discurso familiar desde el cual han sido marcados, significados, constituidos y estructurados en su condición subjetiva y singular.

En los enunciados de los adolescentes se expresan diferentes aspectos vinculados a realizar una elección que supone poner en juego lo no realizado por sus padres, con la ilusión de no defraudarlos allí, en el deseo paterno, en cuanto a los ideales proyectados en ellos, y de este modo poder pagar la deuda por todo lo que les fue “donado”, pensando que no se responde al Ideal de aquello que el Otro demanda o bien el reproche dirigido a los padres, en tanto no es considerado en cuanto a sus preocupaciones singulares.

A continuación transcribimos algunos enunciados emitidos por los chicos, en las entrevistas individuales, a saber:

- “... quiere hacer conmigo lo que no hizo ella...”
- “... Mi mamá está más entusiasmada que yo. Yo le dije que el año que viene me dedico cien por cien al fútbol y si no pasa nada me pongo con Gastronomía. Ella se enchufó mucho con lo de Cheff. Mi viejo me apoya en todo, él me dice que no me prive de las cosas que me gustan hacer porque no quiere que yo termine siendo carnicero. Para el lo mejor sería que siga fútbol... Me dicen que siga siempre para adelante que ellos mientras puedan me ayudan...”
- “... Creo que tiene mucha expectativa de que siga Cheff.... Por eso no la puedo defraudar. Seguro. Aunque no me obligan a nada. Yo soy muy independiente... ellos me dejaron decidir si quería venir a Rosario o no... pero me aconsejaban de las posibilidades que me daría venir... yo los escucho mucho lo que me dicen, pero de última decido yo...”
- “... A él le gustaría que yo entre en el Ejército, porque es algo que no pudo hacer. Siempre le gustó el ejército y le echa la culpa al padre que no lo

dejó. Mi papá tocaba el clarinete y quería entrar en la banda del Ejército. Siempre dice que está arrepentido de no haber entrado. Por eso quiere que yo entre. Me gusta la idea pero no sé... Mi abuelo es retirado del Ejército y me dice que no es un lugar para mujeres. (...) Sí. Quiero demostrarles que puedo hacer algo por todo lo que me pudieron dar... es como un desafío que me planteo... a pesar de que la realidad no me es favorable... creo que se sentirían orgullosos de mí si pudieran tener una hija que sea universitaria...".

- "... Como no tuvieron oportunidades de estudiar ellos, quieren que a mí no me pase lo mismo que a ellos (...) Siempre me dicen que busque crecer y mejorar. A parte me dicen "estudiá mientras nosotros podamos ayudarte". Es un mucho apoyo y estudiando creo que les devuelvo un poco lo que me dan...".
- "... Ellos están con unas expectativas enormes... como que quieren que haga lo que ellos no pudieron... a veces eso pesa mucho... tengo miedo a veces de no poder hacerlo... Tratan todo el tiempo de mostrarme lo importante que es tener un estudio... Dicen que es lo único que me podrían dejar para el futuro. Creo que sentirían orgullo de que siga, me gusta que me apoyen en
- "... Yo no estudio por ella, eso está en mí, es un desafío mío, no por ella...".
- "... Mi mamá me dice que me voy a recibir. Mi papá, por él, si voy a estudiar y quiero trabajar no se mete, a mi mamá es a la que le importa más. Sí, son importantes porque te dan confianza de poder terminar la carrera pero también te da miedo de defraudarlos si no termino..."
- "... Sí, porque son mis padres y me guiaron siempre y siempre quisieron lo mejor para mí. También estoy haciendo esto para devolverles a mis padres lo que hicieron por mí y mis hermanos. Que disfruten ellos si quieren irse de vacaciones, que yo les pueda dar la plata y que se vayan, que se dediquen a lo que ellos quieran...".
- "... Mis viejos al principio me cargaban, me decían "nos vamos a llenar de plata" mi mamá me dijo que la carrera es muy buena, .mi abuelo dijo que es bueno tener un título, mi mamá me dijo hacé lo que quieras, yo lo tomé como que no le importó, me hubiese gustado que me dijera algo. No,

porque no quiero seguir el camino de ellos, que no pudieron ni siquiera seguir la secundaria...”.

Al respecto, y desde su práctica profesional en Orientación Vocacional, señala A. Cibeira que:

La tarea del Orientador es tomar en consideración esa resistencia que el sujeto ignora y que puede servir como obstáculo, porque trabajar sobre ello permite, por un lado, indagar cómo ha sido la historia de la construcción de una idea o creencia (imaginario social, historia personal, desinformación, etc.) y, por otro lado, llegar a su modificación, permitiendo la apropiación de la información de una manera crítica. (Cibeira, A; 2009, 39) (...) En este momento crucial, o segundo movimiento subjetivo, que se da en llamar adolescencia, el fantasma puede vacilar, ser insuficiente o desdibujarse al punto tal que el sujeto pueda llegar a no contar con él con claridad en una instancia crítica o de coyuntura, en la cual, entre otras tareas, enfrenta la difícil tarea de construir un proyecto de vida. Proyecto en el cual se define su deseo, se adueña de su propio deseo, con la marca permanente del interrogante sobre el deseo del Otro que fuera referente para la construcción del propio deseo. (Cibeira, A; 2009, 40)

La decisión de asumir un proyecto de vida que implica una decisión vinculada a la elección de una carrera, trabajo u otra actividad, supone una apuesta de carácter anticipatorio, en un tiempo, como la adolescencia, en el cual se produce un profundo reordenamiento identificador. La misma alberga la ilusión de la vivencia subjetiva a futuro, de gratificación en el encuentro con ese objeto que ella implica, la cual posee un carácter de satisfacción diferida, pues supone que el sujeto pueda tolerar la espera que implica el sostén de esa decisión y el enigma que ella conlleva, el cual podrá confirmar o no cuando efectivamente se enfrente con las vicisitudes, los obstáculos y las dificultades devenidos de su elección académica.

Al respecto, señala L. Wettengel que:

La adscripción al orden social forma parte del devenir de nuestra existencia y su forma de encadenamiento genealógico nos eslabona, aún antes de haber nacido. El ingreso efectivo para cada sujeto, es

siempre a partir de la acción de quienes ejercen la función parental. Desde su lugar de “otro”, la implicancia y operatividad que adquieren los padres en la vida psíquica del hijo los coloca en ese punto en que se anuda simultáneamente la ubicación del niño como sujeto psíquico y como sujeto social. (Wettengel, L.; 2012, 213)

Es importante admitir la incidencia de aquellos que están en posición de agentes de transmisión intergeneracional no endogámicos, en tanto que “pasadores” de cultura, (docentes, padres, adultos, etc.) como figuras que se constituyen en objetos identificatorios y referentes simbólicos, tomando el relevo generacional en tanto que un espacio exogámico privilegiado, en el tiempo de tramitar una elección académica, en la socialización escolar, quienes en función de los vínculos pedagógicos transferenciales, pueden despertar interés o abolirlos, con respecto a los campos disciplinares, en el cual los jóvenes escolarizados, transcurren sus trayectorias académicas en la vida cotidiana. Desde el campo de Psicoanálisis. L. Wettengel plantea que:

La transmisión familiar organiza prescripciones y proscripciones, distribuye los lugares de cada miembro de la familia, da cuenta de los mitos, los ideales y modula los proyectos de vida. La función identificatoria de la familia propone o impone una imagen de familia inscripta en una historia y marcada por un ideal que opera como identifiante. Esto vale tanto en lo sincrónico como en lo diacrónico. Retomar ese discurso pertenece al vínculo familiar y adherir a cierta forma de creencia. (...) Las transmisiones se articulan principalmente en discursos. Estos toman su valor de significación de acuerdo con un sistema de valores que es instituido en cada momento histórico del colectivo social y transmitido en función instituyente a las generaciones siguientes. Las sucesivas crisis de transformación de los sistemas de valores inherentes a las representaciones sociales están causadas por las diferencias entre las imágenes y valores del pasado y la realidad del presente. Del mismo modo podemos pensar las transformaciones que sufren las transmisiones de una generación a otra. Siempre en sí mismas conflictivas, no necesariamente desembocan en crisis y rupturas. Los procesos identificatorios que resultan de los vínculos

entre generaciones reproducen lo semejante, pero también al modo de construir lo diferente. (Wettengel, L; 2008, 213)

La pérdida de referencias fundamentales en el proceso de socialización secundaria, en la adolescencia, que implica el pasaje de la escena familiar al campo de lo social, genera una crisis en la función de transmisión intergeneracional, en cuanto a la (im)posibilidad de donar a las nuevas generaciones de recursos y posibilidades que permitan el despliegue de estrategias para afrontar la producción de un proyecto identificadorio.

Continúa diciendo L. Wettengel:

Los quiebres referenciales importantes dificultan la transmisión de emblemas de una generación a otra, ya sea porque han quedado vaciados de su impronta valorativa o porque sus premisas culturales han entrado en obsolescencia. (Wettengel, L; 2008, 213)

Por otra parte y desde el campo de la Pedagogía, M. Narodoswky, señala que las actividades laborales y profesionales propias de la sociedad industrial posfigurativa, ya no alcanzan para cubrir las demandas laborales y exigencias del mundo del trabajo actual, razón por la cual los adolescentes y jóvenes deberán procurarse nuevos modos de generar sus ocupaciones e inserciones laborales dado que el valor de la tradición en la transmisión intergeneracional ha perdido eficacia y vigencia, pues ya no responden a los requerimientos de la época. E. Giberti, por otra parte, propone como clave de análisis, en el abordaje que realiza con respecto a las relaciones intergeneracionales, diferenciar dos conceptos importantes, que son pacto mosaico y contrato intergeneracional. La mencionada autora plantea el cambio cualitativo de las generaciones jóvenes con respecto a la valoración de las generaciones que los precedieron.

Conclusiones (in)conclusas

Consideramos que dada la obsolescencia de las referencias adultas ante este mundo complejo, esto produce una severa (im)posibilidad, quizás no de todo el universo representacional posible, de donar a las nuevas generaciones de

recursos y posibilidades que permitan el despliegue de estrategias para afrontar la producción de un proyecto identificador, en este complejo contexto.

Referencias Bibliográficas

- Cibeira, A. *Acerca del Sujeto y de la Construcción de proyectos de vida*. En (2009). *Jóvenes, crisis y saberes. Orientación vocacional ocupacional en la escuela, la universidad y el hospital*. Editorial Noveduc. Colección Conjunciones Buenos Aires.
- Giberti, E. (2001). *Contrato y pacto intergeneracional. Los jóvenes frente a sus padres*. Jóvenes. Revista de Estudios sobre la Juventud. México D. F. México. Edición Nueva Epoca, año 5, N^a 13.
- Grimson, A. (2011). *Los Límites de la Cultura. Crítica de las Teorías de la Identidad*. Siglo XXI Editores. 1ra. Edición. Buenos Aires.
- Narodoswky, M. (2016). *Un mundo sin adultos. Familia, escuela y medios frente a la desaparición de la autoridad de mayores*. Buenos Aires. Argentina. Editorial Debate.
- Wettengel, L. (2008). *Los senderos de la transmisión, en Schlemenson, S. (comp.). Niños que no aprenden. Actualizaciones en el Diagnóstico Psicopedagógico*. Editorial Paidós. Buenos Aires.

LA VIOLENCIA COMO FORMA DE SOCIABILIDAD

Autor: Contino, Alejandro Martín

martincontino@gmail.com

Pequeñas anécdotas sobre las instituciones.

El PID Cód. PSI 400 SCyT de la Facultad de Psicología (UNR), *Diversidad de violencias. Lecturas desde Foucault* (Directora Dra. Elsa Emmanuele), analiza desde una perspectiva foucaultiana formas de violencia vigentes en la sociedad.

La presente producción parcial del mencionado proyecto de investigación, explora una hipótesis en relación a dicha temática: la violencia podría entenderse no como un funcionamiento negativo de lo institucional, sino como una forma de sociabilidad, un modo de estar con otros (Duchatzky y Corea, 2002).

Foucault le proporciona un sostén a esa hipótesis, al plantear que existen cuatro dimensiones diferentes en el análisis de una institución. En primer lugar, está su *finalidad*, “los objetivos que propone y los medios de que dispone para conseguirlos; se trata del programa de la institución tal y como ha sido definido” (1996, p. 148). En segundo lugar, los *efectos*, que no siempre coinciden con la finalidad que ha sido explicitada. De hecho, muchas veces produce más bien el efecto inverso. En los casos en que los efectos no coincidan con la finalidad, se abren dos posibilidades: “o bien se reforma la institución, o bien se utilizan esos efectos para algo que no estaba previsto con anterioridad pero que puede perfectamente tener un sentido y una utilidad. Esto es lo que podríamos denominar el *uso*” (p. 148). Por último, el cuarto nivel de análisis, es el de las *configuraciones estratégicas*. A partir de esos usos relativamente imprevistos, “se pueden erigir nuevas conductas racionales que sin estar en el programa inicial responden también a sus objetivos, usos en los que pueden encontrar acomodo las relaciones existentes entre los diferentes grupos sociales” (p. 148).

Un establecimiento institucional puede manifestar una finalidad democrática y participativa, pero una vez ejercida la violencia, puede pasar a ser utilizada deliberadamente para nuevos usos, en tanto configuración estratégica.

Así, un establecimiento que lleve adelante una modalidad de funcionamiento violenta, puede depender de autoridades que lejos de promover

otras modalidades que la eviten, elijan hacer uso de ella, deliberadamente, como una de las configuraciones estratégicas de ese espacio, promoviendo en consecuencia un modo específico de habitarlo y de estar con otros.

Esto remite, siguiendo a Ascolani (1997), a una elección respecto de la forma de ejercicio del poder, dado que es llevada adelante intencionadamente por las autoridades, pero orientada a una finalidad que debe mantenerse necesariamente velada. Formalmente, el establecimiento puede presentarse como democrático, plural, participativo, abierto; pero en los hechos, el uso de la violencia permite alcanzar un objetivo no visibilizado, que es mantenido implícito: encauzar lo desviado, eliminar lo diferente, silenciar lo disidente.

La violencia pasa a ser así el principal recurso de una estrategia política frente a cada situación que se presente como una línea de fuga que amenace con interrogar, cuestionar o fisurar la política institucional; todo aquello que, desde el punto de vista de las autoridades, deba ser neutralizada lo antes posible.

La forma en que se ejerce el poder en un espacio institucional, orientada a la producción de episodios violentos llevados adelante por diferentes actores institucionales vinculados al equipo de gestión, es posible de ser sostenida a largo plazo, incluso si se ejerce de manera extremadamente frecuente, siempre que se la disfrace de circunstancial, aislando entre sí a cada uno de los episodios en los que se ejecuta, invisibilizando la subordinación que la violencia tiene respecto de una lógica de funcionamiento institucional, que define la forma de convivencia entre los actores que habitan y/o transitan ese establecimiento.

‘Yo no quiero volverme tan loco’

Analizar un modo de funcionamiento violento, tomando episodios como analizadores, permite leerlos no como exabruptos circunscribibles a desbordes personales, sino como el paroxismo de una estrategia política definida para construir una forma de sociabilidad, un modo de estar con los otros. Esto significa que esta forma de sociabilidad caracterizada por la violencia, promueve formas de subjetivación que deberían afectar la potencia del espacio institucional, de los proyectos de equipos y programas grupales, y hasta de cada actor institucional.

Para situar algunas de las especificidades que conciernen a la violencia como forma de sociabilidad, se recurre a algunas ideas brindadas por el artista argentino Charly García, quien amerita admiración por haber encontrado una manera incomparablemente creativa de visibilizar y ofrecer resistencia -al mismo tiempo- a diferentes situaciones políticas que transitó el país, en los cuales la violencia y la muerte se encontraban muy presentes. Se presentan, por tanto, una serie de situaciones y episodios –anécdotas, diría Charly-, nominadas a partir de algunas expresiones de este artista, destinadas a posibilitar el análisis de la violencia en el ejercicio del poder, llevada a cabo en lo institucional.

Primera anécdota: ‘Paranoia y soledad’

La forma de sociabilidad basada en la violencia, funciona en una dinámica institucional verticalista: relaciones jerárquicas, unilaterales, incuestionadas, que deben ser obedecidas de manera indefectible. Toda duda, toda interrogación, es leída como antesala de una traición. Para que este esquema institucional pueda operar sin vicisitudes, los actores institucionales que ocupen cargos de gestión, de dirección, o de índole ejecutiva, deben cumplir con requisitos, no idoneidad, de experticia, o de experiencia, sino más bien de obediencia, de sumisión, de subordinación, de obsecuencia. Todo aquél que no reúna dichas características, deberá ser inmediatamente excluido de cualquiera de estos cargos, y reemplazado por alguien que sí acepte el sometimiento a un esquema de funcionamiento que muy poco margen deja para la improvisación, para la imaginación, para la exploración, para la experimentación.

Segunda anécdota: ‘Las increíbles aventuras del Sr. Tijeras’

A veces, la selección de personal basada en la obsecuencia, conlleva el cese de funciones del personal que antes de una gestión se encontraba en dichas funciones; otras veces se da que actores institucionales convocados por la propia gestión son reemplazados, luego de demostrar no ser tan sumisos; e incluso se elaboran verdaderas *listas negras*, proscribiendo determinados actores institucionales de cualquier función o actividad que dependa de las autoridades.

Tercera anécdota: ‘Juan Represión’

La violencia suele funcionar disponiendo de una figura puntual hacia la cual dirigir todo acto violento, a la que se carga de rasgos opuestos a los que se presentan como propios. Se trata de la clásica figura del *enemigo*. Éste no es sólo opositor, es ante todo algo radicalmente diferente, una otredad imposible de asimilar, una especie peligrosa, que no puede ser considerado interlocutor válido. Al enemigo hay que atacarlo con todas las armas, y de él hay que protegerse por todos los medios. El recurso privilegiado frente al enemigo, es la represión.

Cuarta anécdota: ‘No quiero ver al doctor, solo quiero ver al enfermero’

Todo está permitido si del enemigo se trata, siempre que no se lo destruya; esta figura, a diferencia de los actores institucionales que la encarnan, no puede desaparecer. Se puede despedir a un actor institucional; suspender a otro; relegar a la última oficinita del edificio a realizar tareas absolutamente intrascendentes, a un tercero. Se puede intentar frenar el decir, la participación, la aparición, la visibilización, la producción, la interrogación, de todo lo que concierna a determinados actores institucionales, siempre que cumplan el requisito de ser vistos como amenazantes para el sostenimiento de dicha gestión, porque si no hay un otro que encarne lo peligroso, lo diferente, lo indeseable, ninguna autoridad podrá justificar su accionar violento y represivo.

Quinta anécdota: ‘Alta fidelidad’

Existe una subclase de enemigos: es la figura del *traidor*. El traidor es alguien del propio equipo devenido enemigo; algo mucho peor que haber sido enemigo desde un principio. Generalmente es la autoridad, de manera unilateral, quien lo instituye en dicho lugar, y casi siempre se da ante integrantes del equipo de gestión que consideran que la línea de acción propuesta desde las autoridades podría verse enriquecida con algún aporte personal. La distancia entre lo indicado y lo realizado, así sea mínima, se aleja de la fidelidad pasiva y perfecta, siendo suficiente argumento para imponer inmediatamente el mote de traidor.

Sexta anécdota: ‘Botas locas’

La represión en un establecimiento institucional sostenido en mecanismos democráticos, no puede ser la del brazo armado de la ley. Es por eso que se recurre a algo diferente: la figura del ‘loco’, el ‘sacado’, el ‘impulsivo’, quien ejecuta acciones violentas, verbales o físicas, mostradas siempre como disruptivas y espontáneas. El accionar de quien encarna esta figura, se presenta así como desconectado de las políticas institucionales, posibilitando a las autoridades escudarse en la inimputabilidad –y, por tanto, impunidad- que brinda su locura, su momento agudo de desequilibrio. Para mayor verosimilitud, el actor institucional que encarna la figura del ‘loco’, no sólo actúa de manera violenta, sino que también, en otras oportunidades, se muestra muy efusivo, llamativamente demostrativo, y exageradamente afectuoso. Todo un *bufón* (Gusmán, 2018), oficiando de mediador, de enlace, de relaciones públicas, por un lado; y de verdugo o patotero, por otro, sin que esto le genere a quien encarna esta función ningún conflicto institucional, legal ni ético. Las botas locas del bufón pretenden lograr, mediante un intento burdo de individuación, la finalidad de la política institucional basada en la violencia: callar, amedrentar, silenciar, disuadir.

Séptima anécdota: ‘Uno a uno’

Grupos internos, espacios de reflexión, ámbitos de debate, son impensados, porque inmediatamente entran en el terreno de la sospecha. Es por eso que la violencia como sociabilidad apunta a dividir amigos, equipos de trabajo, grupos, agrupaciones partidarias, etc., creyendo que de este modo se puede evitar todo cuestionamiento a su autoridad.

Octava anécdota: ‘Yo estoy bien, solamente los espejos quieren mi reflejo esconder’

Los actos institucionales arbitrarios, unilaterales y autoritarios, se justifican con la excusa del *error administrativo* como forma de subsanar lo que debe ser anulado, por razones reglamentarias, institucionales o legales. No reconocer el acto violento realizado en primera instancia como una decisión institucional, e

intentar inscribirlo como un mero error administrativo, es tan inverosímil como un vampiro que le atribuya al espejo la imposibilidad de reflejar su imagen.

Novena anécdota: ‘Nos siguen pegando abajo’

Es común que las autoridades que se manejan de manera violenta, acusen y denuncien públicamente todo tipo de agresiones, violencias, ataques, hostilidades, injusticias hacia ellos. Al mismo tiempo, se niega y minimiza las que ellos mismos realizan hacia los otros actores institucionales, llegando al extremo de recurrir a la burla y al desprestigio de quienes son objeto de su violencia. Se utilizan rumores de pasillo; comunicados o cartas abiertas pegadas en paredes y transparentes; redes sociales y mails, de manera de llevar esta visibilización de los ataques hacia ellos al terreno de la opinión pública, y no de la vía formal (administrativa, institucional o judicial).

Décima anécdota: ‘Promesas sobre el bidet’

Las autoridades de un establecimiento, en ocasiones pueden verse interpelados por los otros actores institucionales, por los/as beneficiarios de los servicios que se brindan, por instancias externas y superiores en las cuales se enmarca el establecimiento, etc. Un modo de responder ante tales interpelaciones, suele ser realizar promesas públicas que en lo concreto nunca son cumplidas.

Décimo primera anécdota: ‘Filosofía barata y zapatos de goma’

Un/a integrante del equipo de gestión puede ejecutar el rol del que explicita de la manera más estética posible, la ideología que presuntamente comanda la política institucional. Redacción de comunicados, cartas abiertas, posturas oficiales, panfletos oficiales, todo vale para pregonar los supuestos rasgos que caracterizan la gestión, aunque finalmente sólo queden en la letra escrita.

Décimo segunda anécdota: ‘La vanguardia es así’: ‘Demasiado ego’

Una de las situaciones institucionales más tristes, es el uso de la ideología, del posicionamiento político, de la bandera, o de alguna figura política de referencia, para justificar el accionar violento de un equipo de gestión. Se ve autoproclamada una suerte de *vanguardia iluminada*, autorizada a arrastrar al

resto de los actores institucionales hacia donde ésta decida, a pesar de que algunos de ellos, aspiren a políticas institucionales diferentes.

Décimo tercera anécdota: ‘El show de los muertos’

Cuando un equipo de gestión se encuentra ante la finalización de su mandato, se renueva la avidez por seguir en los cargos de gestión, aun cuando todo parece indicar que dicha gestión se ha agotado. Se despliegan entonces operaciones, encuentros, actos, inauguraciones, etc., en donde intentan mostrarse aún con vida, sin poder notar el patético *show de los muertos* que se monta.

Décimo cuarta y última anécdota: ‘Rompan todo’

En los instantes previos a abandonar los cargos de gestión, suele llevarse adelante como último acto hacer desaparecer pruebas, restos, indicios –eliminar documentos y archivos en papel, borrar discos rígidos de computadoras, romper o robar computadoras, incendiar o inundar oficinas y archivos, acusar a ratones o cucarachas de la destrucción, etc.-, en especial cuando se han sostenido formas de gobierno y conducción que se alejaban de lo legal o de lo ético.

Say no more

A manera de conclusión provisoria, se puede afirmar que la violencia puede ser entonces una forma de sociabilidad, una forma de estar con otros, promovida, por ejemplo, por quienes gestionan un espacio institucional. Ahora bien, la cuestión es qué modos de producción de subjetividad promueve esto en los actores institucionales. Siguiendo a Ascolani (1997), algunos de los efectos antiproductivos de esta modalidad son los siguientes:

- Se instaura un sistema de escucha paranoica. Cualquier otra palabra diferente a la de las autoridades, aparece como disociadora.
- Se acentúa la posición pasiva de los actores institucionales, disfrazando de ‘acuerdos’ lo que en realidad sólo es obediencia automática.
- Aumenta la burocratización, cumplimiento formal y producción de papeles que mueren en el fondo de los cajones de los escritorios.

- Se acentúa el drenaje de energía; contradicciones y conflictos disminuyen la producción, frustran proyectos y originan pérdida de aportes.
- Se toman como transgresiones sospechosas, actitudes y episodios que son habituales o cotidianos (inasistencias a actos, discordancias, etc.).
- Se producen en algunos sectores y en determinadas coyunturas, una rotación no habitual de funciones entre actores institucionales.

En otras palabras:

Nuevo señor. Nuevo déspota. El problema además es que, lo que se inscribe allí no vuelve como producción institucional porque sus energías se agotan en el disciplinamiento y en el registro de las conductas, en el control y en las estrategias del poder absoluto. En suma, todo se pierde. (...) Esto se conecta con (...) la no creación de una verdadera cultura institucional. [El déspota] aparece (...) reduciendo todas las significaciones en beneficio de su propia figura. (...) Se mina la posibilidad del desarrollo de acciones y sentimientos solidarios, constructivos y creativos que en otra trama constituirían las bases para que la institución se deconstruya y reconstruya con otras perspectivas (Ascolani, 1997, p. 253).

Palabras clave: Violencia – Sociabilidad – Subjetivación – Relaciones de poder

Referencias bibliográficas

- Ascolani, A. (1997). El colegio de... En *Derivas. De la Psicología al Análisis Institucional* (pp. 250-255). Rosario: Ediciones de la Sexta.
- Duchatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1996). ¿A qué llamamos castigar? En *La vida de los hombres infames* (pp. 145-155). Buenos Aires: Altamira.
- Gusmán, L. (2018). La figura del bufón. *Conjetural*, 68, 17-28.

¿QUÉ SUCEDE CUANDO LA SUBJETIVIDAD IRRUMPE DONDE IMPERA EL DISCURSO DEL DERECHO?

Autor: Arnoldi, Federico

federicoarnoldi9@gmail.com

BÚSQUEDA DE PARADERO: ENTRE LA LEGALIDAD Y EL VIVENCIAR SUBJETIVO

(*) Los datos que utilicé para el desarrollo de los siguientes casos clínicos fueron modificados en su totalidad para preservar la privacidad e identidad de los denunciados.

Tal como expuse en la introducción, voy a proceder a desarrollar los dos casos clínicos que presencié en mi tránsito por una institución pública de la Ciudad de Rosario. Lo que como practicante puse en acto fue una posición clínica vinculada a una escucha que va más allá de lo psicopatológico, donde intenté escuchar a un sujeto, a su síntoma, sus inhibiciones, su padecer, su historia, su angustia; pasando también por la interrogación de los significantes jurídicos y su impacto sobre las subjetividades.

Corría el mes de octubre cuando un martes por la tarde soy convocado a un box para presenciar una denuncia ya que la institución tiene por objetivos la recepción de estas. En la misma se hacían presente un padre, con su actual mujer y un abogado de la familia. Quien comienza a relatar lo sucedido es el padre, el cual en su rostro denotaba una inmensa angustia con un tinte desahuciado.

Este señor, Carlos, de aproximadamente unos 56 años comenta que su hijo menor, de 13 años, ha abandonado su hogar. Acto seguido, prosigue comentando que el adolescente se llama Franco y que es fruto de su pareja anterior.

Carlos se llevó a su hijo a vivir con él cuando el pequeño tenía apenas 3 años, momento desde el cual no vio más a su mamá, salvo una ocasión donde los tres se encontraron en un bar. Cuando interrogo acerca de cómo se dio esta situación, el padre explicita que fue ella quien así lo quiso, que él acompañó a

Franco al bar pero se sentó en otra mesa para que ellos hablen tranquilos y que desde allí su hijo perdió nuevamente contacto con quien es su madre biológica.

El padre saca del bolsillo una carta, la cual alcanza para que pueda ser leída. En la misma se relata lo siguiente:

“Pa, yo te quiero muchísimo pero me dolió que me hayas dicho que si quería me vaya. En ese momento no me quería ir, ahora sí me voy. Me llevé mis cosas, ropa, celu y otras cosas.

Si querés saber adónde fui y donde voy a estar siempre con mi “mamá”. Si me fui a lo de mamá o tía. Te quiero pero me quería ir, en este momento estoy feliz porque me fui. Yo la quería mucho a mi mamá. 16

Gracias por mantenerme pero no podía más. La vez que fuimos al bar con mi mamá yo dije que me quería quedar con vos porque no quería verte sufrir pero nunca pensé que me ibas a dejar ir. Pensé que me amabas pero me confundí. Lo de la escuela veré si sigo o no ahí.

CHAU =)

PD: Te tiré la llave por debajo de la ventana. Me llevo a “Horacio” si es “mío”.

Luego de leer estas palabras, la abogada me mira y caratula a la denuncia como: *“Desaparición de persona. Búsqueda de paradero”*, en concordancia con lo que sostiene el discurso jurídico.

Ella se levanta y dice que va a ir a hablar con el fiscal de turno para ver si se puede activar esa búsqueda ahora mismo y me pide que me quede con el abogado y el padre del joven.

Frente a esta propuesta de quedarme con los denunciantes, pienso en algunas preguntas y fui haciéndolas, quiero decir que las mismas no fueron inocentes, sino que me surgieron en base a la lectura de la carta y a ciertas conceptualizaciones teóricas que he leído y estudiado a lo largo de mi tránsito por la Universidad. Lo miro al padre y lo primero que le pregunto es por qué el adolescente había puesto en la carta que *“su padre quería que se vaya”* y que *“lo había dejado ir”*. Al leer esto, se me había planteado como hipótesis la posibilidad de una mala relación que motive a la desaparición, es decir, malentendidos que, sumado a lo que su padre le dijo (que si se quería ir que se vaya), sirvieron al

niño como motor para su posterior acting, es decir, para que tome la decisión definitiva de irse. Para descifrar mi hipótesis lo que me restaba era escuchar analíticamente, es decir, darle lugar a ese padre sufriente que relate su realidad respecto de lo sucedido, realidad que, seguramente, difiere de la realidad de Franco.

El padre se toma unos segundos para empezar a responder y al respecto me cuenta que últimamente discutían por cosas que él le pedía (cuestiones que son inherentes al ejercicio de la función paterna, es decir, aquello que permitirá que la Ley del Nombre del Padre opere), como por ejemplo que estudie y cumpla con las tareas, también que cuando se bañara ayude a su “mamá” con la ropa porque ella no podía con todo. (Y me aclara: “porque él a mi actual mujer le dice mamá”). Con lo cual, otra de las hipótesis que llegué a leer de todo esto, gira en torno a la figura materna: ¿Ha sido desplazada por la actual pareja de Carlos? ¿Hubo carencia de la misma? ¿Fue suplantada su madre biológica? ¿Se puede hablar de una disociación entre madre real y madre simbólica? ¿Qué consecuencias psíquicas ha dejado esto en el adolescente?

Se ve así como lo que intenté rearmar en estos pocos minutos fue, vía el relato del padre, aquello que Freud llamó “La novela familiar del neurótico”. Para esto traeré como cita algunas cuestiones que Freud (1909) teoriza en relación a esto, en un texto llamado: “La novela familiar de los neuróticos”.

“En el individuo que crece, su desasimiento de la autoridad parental es una de las operaciones más necesarias y más dolorosas. Esto debe producirse para el devenir humano. [...] para el niño pequeño, sus padres son el comienzo de la única autoridad y la fuente de toda creencia; pero a medida que transcurre su desarrollo, conoce a otros padres, los compara y esto le provoca cierto descontento. [...] Pequeños sucesos en la vida del niño, que le provocan su talante descontento, le dan la ocasión para iniciar la crítica a sus padres y para valorizar en esta la toma de partido contra ellos la noticia adquirida de que otros padres son preferibles en muchos aspectos.” 17

¿Se deja leer algo de esta fantasmática en el adolescente? ¿Qué efectos psíquicos producen fantasías como tales? ¿De qué forma han podido incidir en la decisión de irse que tomó el adolescente?

Luego, tras escuchar lo relatado anteriormente, le vuelvo a pedir que cuente cómo fue ese encuentro en el bar. Esto se lo pregunto porque Freud ha postulado en “La Interpretación de los Sueños (1900)” que una técnica efectiva para dilucidar un punto nodal es pedirle al paciente que vuelva a relatar lo acontecido y ver si hay allí algún trastabilleo o algo que se contradiga o no concuerde con lo dicho anteriormente. No fue este el caso de que eso ocurriera, Carlos volvió a relatar lo mismo dejando también en claro que no sabe si su hijo y la madre habían seguido en contacto desde allí porque ni siquiera tenían el teléfono, que él muchas cosas las pactaba con la tía de Franco, como por ejemplo cuando se lo llevó de vacaciones al exterior y quien firmó el poder fue su tía.

Con un rostro que se trasluce angustiado, Carlos expresa que él no entiende qué le pasó a Franco por la cabeza. Luego de esto vuelvo a tomar la palabra para preguntarle si sabía de algún cambio en sus actitudes en el último tiempo, si había hablado con los compañeros del adolescente y dice que sí, que ha hablado pero nadie notaba nada. “Él estaba rebelde”, prosiguió. Esta intervención me pareció necesaria ya que muchas veces se producen fenómenos que Lacan conceptualiza como los “acting-out”, es decir, momentos donde el sujeto monta una escena que tiene en sí misma un mensaje. A mí lo que me interesaba marcarle era que ese mensaje, en caso de que haya sido el caso del adolescente, no había podido ser leído.

Cuenta además que el adolescente fue a 3 psicólogas diferentes pero que él lo cambiaba porque sentía que no avanzaba. ¿No avanzaba o el avance del niño produjo temor en el padre? ¿En qué sentido no avanzaba?

Me quedo unos minutos en silencio intentando pensar nuevas preguntas que podrían ser de utilidad para el presente caso y acto seguido irrumpo preguntándole sobre los motivos por los cuales se lo llevó vivir con él. Al respecto Carlos cuenta que la madre del adolescente vivía en la indigencia y que no estaba en condiciones de criarlo, que incluso ella misma estuvo de acuerdo con eso. El abogado comienza a hablar y expresa: “yo soy su nuero, no entendemos lo que pasó, a Franco no le faltaba nada”.

A lo que respondo: “sí, material. ¿Pero afectivo?” ¿Se tuvo en cuenta al deseo del niño al momento de desvincularlo con la madre? ¿Presentaba esa

madre los recursos simbólicos suficientes para hacerse cargo de un hijo? ¿Y para enfrentarse a ese padre?

Después de esto, releo la carta y les explico a ambos que esos momentos de rebeldía son esperables en los adolescentes, que es una etapa compleja y que evidentemente, en esta edad donde se produce esta reedición de la historia infantil, a él probablemente se le había instalado una pregunta por sobre su identidad, pregunta que, evidentemente, buscó responder, encontrando como salida la escapatoria de su hogar. Es decir, se puede inferir que, el joven a nivel inconsciente suponía lo siguiente: “en tanto mi padre no me responde a la pregunta por sobre mi origen, tengo que ir a buscarla yo mismo”.

Ambos me miran como sorprendidos un rato y después de un silencio el padre dice: “Él nunca me preguntó nada de su identidad, ni siquiera mostraba interés en eso”. Con esta respuesta del padre, puedo corroborar algo de mi hipótesis.

Se hace silencio y unos instantes más tarde llegó la abogada con la noticia de que iban a activar la búsqueda de paradero, que el juez ya la había autorizado.

Nos saludamos y se retiran del box.

En este pequeño fragmento de un caso que ejemplifica bien el entrecruzamiento entre dos discursos, se podría decir que desde el Psicoanálisis se trata de un joven que se encuentra, si se retoma lo propuesto por Freud en “Tres Ensayos sobre una teoría sexual (1905)” de un momento crucial que lo llama: “Metamorfosis de la pubertad”, momento en 18

el cual se produce una reedición del Complejo de Edipo y comienza el momento de este “rehallazgo del objeto”, que desde Lacan (1962) se sabe, es objeto en tanto está perdido y no es nunca vuelto a encontrar. Gracias a él es que se desea. Acudiendo al Seminario X de “La Angustia”, se podría decir que en el momento en que el niño sube al mundo y se produce una investidura fálica de su cuerpo, hay algo que queda como resto, ese resto es lo que Lacan llama “el objeto a”, lo no especularizable, esa falta que es irreductible al significante. A su vez, ya en un análisis más puntilloso de la carta que el niño deja a su padre, es llamativo que lo único que encomilla en la misma son las palabras “mamá” y

“mío” (cuando se refiere al gato). Acá se ve claramente que a quien deja por fuera es a su padre para ir en busca de aquello que este mismo le denegó. Se asevera una vez más que, a mi parecer, el joven tiene una potente pregunta que gira en torno a su identidad.

Desde lo jurídico, tal como lo establece la ley, lo único que se oye es “Desaparición – Búsqueda de paradero” sin una posible interrogación acerca de las condiciones previas que se pusieron en juego para que lo mismo acontezca.

Esto, a su vez, se puede leer, en términos lacanianos a la altura del Seminario X como un “acting-out”, un acto en el cual, como expuse anteriormente, el sujeto monta una escena que lleva en sí misma un determinado mensaje que va dirigido a alguien: ese alguien, en este caso, se podría pensar que es la persona del padre.

Por otra parte, me permito pensar a posteriori que todos estos reproches que su padre le hacía en torno al estudio, a su higiene y demás, hicieron que el joven reedite y entienda psíquicamente esto como una “falta de amor”, lugar donde encontró el motivo para poder ir en busca de aquella persona que para él sí lo ama y es suya: su madre. ¿Será ese amor un amor efectivo, un amor real? ¿Habrá luego de esto un posible reencuentro entre madre real y madre simbólica?

Por otra parte, me pareció interesante pensar la figura materna un tanto ausente ya que ella (por lo que el padre del adolescente relata) nunca insistió en volver ver a Franco, salvo esa única vez que se comunicó él y pactaron ese encuentro en el bar; y, por otra parte, me permito hipotetizar: ¿Estamos acá frente a un padre típico de la neurosis obsesiva, es decir, un padre potente, superyoico y perturbador del goce sexual? ¿Es este “irse de la casa” un desafío a la ley? ¿Se puede leer esto como transgresión a la ley simbólica? ¿En qué lugar queda el padre luego de esto?

Degano, en su texto: “¿Quién adopta?” postula que todo hijo, para no caer víctima del desamparo, debe ser adoptado desde el deseo. Es decir, que el sujeto en posición de padre o madre va a tener que cubrir al niño desde el deseo, lo que en Freud llamaríamos “libidinización”. Frente a esto se abre un interrogante que es necesario pensarlo: ¿Fue Franco alojado desde el deseo materno? ¿Se puede pensar en una falla de la función materna?

Por otra parte, y ya desde un análisis más jurídico, se podría decir que desde la Ley 26.061, “Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.”, el accionar del adolescente estaría amparado en lo que compete a algo relativamente novedoso a nivel jurídico a partir de la sanción de dicha ley en 2005 como lo es el interés superior del niño, niña o adolescente, el cual queda explicitado de la siguiente forma en el artículo 3 de la misma:

“Interés superior. A los efectos de la presente ley se entiende por interés superior de la niña, niño y adolescente la máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías reconocidos en esta ley.” 19

El niño, niña o adolescente a partir de dicha ley, tiene derecho a ser respetado como sujeto de derechos y a ser oído para que su opinión sea tenida en cuenta. Lo mismo se explicita en el Artículo N° 24:

“Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a:
a) participar y expresar libremente su opinión en los asuntos que les conciernan
b) que sus opiniones sean tenidas en cuenta.”

¿Se tuvo en cuenta esta ley a la hora de tomar la decisión de que Franco vaya a vivir con su padre? ¿Se ha escuchado el interés superior del niño que la ley exige? ¿Se podría hablar en el caso de este joven de un sujeto que ha tenido su propia palabra previo al acting-out o es allí donde se inaugura? ¿Cuál fue el mensaje no leído que el sujeto se vio llevado a actuar? ¿A quién va dirigido este mensaje?

CONCLUSIONES

A modo de conclusión, se podría pensar que la irrupción del discurso de la subjetividad en las instituciones donde predomina un discurso fuertemente jurídico pone a las mismas en jaque, en tanto el sujeto no encuentra allí otras respuestas más que las que ese discurso puede otorgarles.

El desarrollo a lo largo de este trabajo es una propuesta a pensar en la importancia de la interdisciplina como así también del trabajo en red y articulador con otras instituciones para el mejor abordaje de este tipo de situaciones complejas que ponen en falta al bagaje jurídico, dejando como resto a un sujeto desamparado.

Se podría pensar entonces que muchas veces a este desamparo subjetivo, que el denunciante trae consigo mismo, se le suma un desamparo social, el cual es producto de la ausencia institucional en los momentos cuando la misma debería operar como sostén.

Por otra parte, se cree sumamente importante la consolidación de un equipo interdisciplinario que actúe de manera permanente en el mismo para poder atender dichas problemáticas y para esto hago mi adhesión a la concepción de Stolkiner (1988) quien, cuando postula la cuestión de un

Paradigma nuevo en salud que sea participante e integral, postula además lo siguiente: *“El psicólogo debe incorporarse como agente de salud en instituciones no convencionales”*.

Por último, poder pensar los desarrollos del mismo en relación a la concepción reduccionista que se tiene acerca de la salud como así también el vacío que se presenta en torno al ejercicio de lo que se postula en la Ley Nacional de Salud Mental.

Tal como se postula al comienzo, no se puede pensar todo esto por fuera de un entramado socio-histórico y político que es analizable desde el punto de vista de su gestión.

Por todo lo antes dicho, se concluye diciendo que en las instituciones jurídicas, muchas de las veces se oye pero no se escucha, y al atender cuestiones tan complejas como las que allí se presentan, es necesario saber distinguir aquellos casos que tienen relevancia jurídica y no descartar aquellos que no presentan esa relevancia, pero sí otra, y no menor, que refiere a lo subjetivo, con lo cual, hacer hincapié en esta última, sería una posible salida al desamparo y también una posibilidad de poder integrar a muchas personas a los servicios de salud a los cuales, como ciudadanos, tienen completo derecho de acceso. Se cree que esto último, acompañado de la escucha atenta y analítica, en conjunto con el reconocimiento de los Derechos de las personas, y el rescate de esta subjetividad que parece quedar por fuera, sería una de las tantas tareas que tendría a su cargo un psicólogo en función jurídico-forense.

A modo de reflexión sobre los contenidos del presente ensayo propongo una serie de interrogantes que intentan poner en tela de juicio y en debate qué tipo de justicia estamos creando y, en base a esto, la cantidad de roles e

injerencias que podría llevar a cabo un psicólogo en función forense en instituciones que administren justicia.

¿Se puede hablar de DD.HH. aún cuando los mismos que deberían contraerlos están desinformados de su capacidad de poseerlos? ¿Quién se encarga de tal desinformación? ¿Hay una política de la justicia destinada a la investigación y a la producción científica en torno al campo de la Psicología Jurídico-Forense? ¿Se puede hablar de un sujeto en el sentido psicoanalítico en las instituciones jurídicas? ¿Importa la subjetividad o el relevamiento estadístico? ¿Cuáles son las consecuencias subjetivas y sociales de esto? ¿Hay en las instituciones jurídicas una política de asistencia y cuidado del otro o se estimula el desamparo?

Palabras Clave: Psicología jurídico-forense – Discurso jurídico – Psicoanálisis – Padecimiento Subjetivo

Referencias Bibliográficas

Degano, J. *“El campo de las prácticas psicológicas en el campo de la justicia. Revista Lecturas en subjetividad y derecho”* (1). 2005

Degano, J. *“¿Quién adopta?”* en *“El sujeto y la Ley”*. 2da edición. Rosario. Homo Sapiens. 1999.

Degano, J. *“De los discursos y el sujeto. La ley y la vida”*. Revista Psychr (4). 1999.

Dylan, E. *“Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano”*. 1ra edición. Paidós. 1997

Elichiry, E. *“El niño y la escuela: reflexiones sobre lo obvio”*. Nueva Visión. Buenos Aires, Argentina. 1987

Fernández, F. y Reynaldo, E. *“Ficha PPS Jurídico-Forense”*. 2017

Freud, S. *“Tres ensayos sobre una teoría sexual”*. 1ra edición. Amorrortu. Tomo VII. 1979.

Freud, S. *“La novela familiar de los neuróticos”*. 1ra Edición. Amorrortu. Tomo XII.
1979

Lacan, J. *Seminario III: “Las psicosis”*. 1ra edición. Paidós. 1981.

Lacan, J. *Seminario X: “La angustia”*. 1ra edición. Paidós. 2011.

Ley Nacional de Salud Mental N° 26.061 (2010)

Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes.
N° 26.061 (2005)

Stolkner, A. *“Distintos paradigmas en salud, sus instituciones y el psicólogo en ellas”* en Revista *“Salud y Sociedad”*. 1988.

INCIDENCIA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES EN LA ELABORACIÓN DE UN PROYECTO ACADÉMICO EN ADOLESCENTES QUE FINALIZAN LA ESCUELA SECUNDARIA TECNICA

Autoras: Lambrecht, María Ayelén; Rossi, Gloria Diana y Ruiz, Lucía.

aye.lambrecht@gmail.com; gdrossi@unr.edu.ar; luciaruiz474@yahoo.com

Objetivo general

- Indagar cuáles son las representaciones sociales sobre las carreras, que poseen los alumnos de sexto año en la elaboración de un proyecto académico, al finalizar la escuela media técnica.

Objetivos específicos

- Explorar cuáles son las representaciones que predominan en el momento de elaborar un proyecto académico al finalizar la escuela media.

- Analizar la influencia de las representaciones sociales sobre las carreras, al momento de construir un proyecto académico.

- Indagar sobre la motivación de los alumnos acerca de trabajar sobre la temática de orientación vocacional.

Estado actual de los conocimientos sobre el tema

Nos hemos formulado los siguientes interrogantes que organizan nuestra investigación:

¿Qué características posee el período de adolescencia que atraviesan los alumnos con los que trabajamos? ¿Cuáles son los procesos psicológicos que se producen?

¿Cuáles son las representaciones sociales que tienen los alumnos sobre las carreras? ¿Influyen estas representaciones al momento de elaborar un proyecto académico?

¿Los alumnos se encuentran motivados e interesados en trabajar sobre orientación vocacional?

Al indagar sobre las principales representaciones sociales que inciden en los alumnos del último año de una escuela media en relación a la elaboración de su proyecto académico, será necesario tomar en cuenta los conocimientos generados hasta el momento sobre el campo de la orientación vocacional y sobre la adolescencia.

Los aportes de Aberastury (2004), resultan significativos para pensar los duelos que se producen durante la adolescencia. Entre ellos: duelo por el cuerpo de niño, por la identidad infantil y por la relación con los padres de la infancia. Los padres, también viven los duelos por los hijos, ya que necesitan hacer el duelo por el cuerpo del hijo pequeño, por su identidad de niño y por su relación de dependencia infantil.

En el marco de la teoría psicoanalítica, siguiendo a Ricardo Rodulfo (2005) entenderemos que se pueden abordar las inquietudes de los adolescentes teniendo en cuenta los trabajos psíquicos que están realizando en su tránsito hacia la adultez, en el marco de la teoría psicoanalítica. Dichos trabajos psíquicos son simbólicos y el autor menciona seis en particular: pasaje de lo familiar a lo extrafamiliar, pasaje del yo ideal al Ideal del Yo, pasaje de lo fálico a lo genital, la repetición transformada de los tiempos del narcisismo, pasaje del jugar a trabajar y la modificación del desplazamiento a la sustitución en términos de elecciones de objeto.

A su vez, los trabajos del adolescente se articulan con la cuestión del tiempo, puesto que es en la adolescencia el momento donde se realizan los trabajos psíquicos que permiten el sepultamiento de la infancia y la construcción de un proyecto de vida que remite al tiempo futuro. La noción de tiempo nos permitirá mantener la tensión entre los aspectos subjetivos y los aspectos sociales-históricos coyunturales. Por un lado, los trabajos simbólicos nos remiten al tiempo subjetivo, ya que cada adolescente lo elaborará a su manera, según los recursos con los cuales cuente en determinado momento. A su vez, la noción de trabajo psíquico alude a una actividad que deberá realizar cada uno de los adolescentes, actividad que lo tiene como protagonista y que nadie podrá hacer por él. De esta manera, entendemos al adolescente como sujeto activo en su

propia historia singular, permitiéndonos situar determinada dirección en la orientación vocacional que remite a un adolescente responsable. En relación a la responsabilidad subjetiva ineludible que le es propia a todo sujeto, Bohoslavsky (1970) plantea que para un adolescente definir el futuro no es sólo definir qué hacer sino fundamentalmente definir quién ser y, al mismo tiempo, definir qué no ser.

Por otro lado podemos hablar de un tiempo cronológico que se relaciona con la demanda de los otros, de lo social, de lo histórico. Es el tiempo que no hay que perder, el tiempo que apura, que desespera a los padres y que apresura para elegir. En este sentido, el adolescente cuando está por finalizar la escuela media, es interpelado desde lo social para que elija en ese momento concreto y puntual. Siguiendo a Lidia Ferrari (1999), decimos que es el tiempo no cronológico sino lógico en el que cada persona puede encontrarse con su deseo, puede preguntarse por el porvenir y construir esta interrogación como proyecto a futuro. Es el tiempo necesario para dejar de ser hablado por los otros y hacerse cargo del lugar que cada uno ocupa en la historia familiar para apropiarse de sus decisiones. La autora plantea que el sujeto debe tomar decisiones justo en el momento menos adecuado para hacerlo; aquello llamado autonomía, independencia, se debe llevar a cabo en un momento “anticipado” respecto de los recursos que el adolescente posee, ya que la experiencia para la toma de decisiones bien sustentadas podrían producirse luego del efecto que tiene esa separación sobre el sujeto. Se trata de un sujeto que está organizándose, constituyéndose. El valor de la experiencia es fundamental porque justamente se trata de la experiencia como acto exogámico. No se trata aquí de pensar la decisión desde la espontaneidad, sino que luego de un proceso de trabajo, de análisis, de información, el momento de la decisión sobreviene, no por consecuencia lógica, calculada, sino como un acto que irrumpe y sorprende. Si bien no se prescribe un tiempo de trabajo, la orientación vocacional es un proceso limitado en el tiempo, con un plazo para arribar a un momento de conclusión, a pesar que sea que en ese momento no pueda tomarse una decisión.

Consideramos que la construcción de representaciones referidas a sí mismo y al mundo de las ocupaciones y profesiones está íntimamente

relacionada con la propia biografía escolar del alumno, de manera tal que las variadas experiencias desarrolladas a lo largo de su trayecto educativo son determinantes en el proceso de construcción futuro. Adherimos a Jodelet (1986) cuando dice que la representación social es un conocimiento socialmente elaborado y compartido, conocimiento del sentido común, que se constituye a partir de nuestras experiencias, de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. Además, la representación social condensa en una imagen cosificante, historia, relaciones sociales y prejuicios. Otro aspecto importante de la representación, es que incide sobre el comportamiento social y la organización del grupo y llega a modificar el funcionamiento cognitivo.

Además, tomamos de Banchs (2000) la referencia que hace a Moscovici (1961) sobre cómo las representaciones sociales poseen un carácter histórico cultural, ellas no surgen de la nada, sino que están ancladas en una cultura, y por lo tanto responden a las características particulares de cada tradición histórico cultural.

Nos parece importante destacar que en la investigación “Desarrollo identitario de los jóvenes y contextos significativos: una perspectiva desde la psicología de la orientación” realizada por Aisenson, Diana; Batlle, Silvia; Aisenson, Gabriela; Legaspi, Leandro; Vidondo, Marcela; Nicotra, Daniel; Valenzuela, Viviana; Davidzon, Solana; Ruiz de Isaac, Anabella; Polastri, Graciela; Alonso, Diego (Facultad de Psicología - UBA/ Secretaría de investigaciones / Anuario de investigaciones / Volumen XIII / Año 2005) se plantea que las interacciones que los jóvenes desarrollan en el medio sociocultural en el que están inmersos son fundamentales en la construcción de sus horizontes de posibilidades. De manera que un sostén social significativo (familia, escuela, grupo de pares, comunidad) es de gran importancia para la construcción de sus proyectos de vida. Desde la Psicología de la Orientación consideran que el psicólogo orientador, para poder ayudar a los jóvenes en la construcción e implementación de sus proyectos y en sus inserciones sociales, debe facilitar, por un lado, la exploración en los plurales y contradictorios contextos actuales y por el otro posibilitar la reflexión de esas experiencias favoreciendo una actitud crítica ante estos contextos complejos e inciertos

Por otra parte, en la investigación del año 2007 llamada “Adolescentes y elección vocacional” realizada por Romero, Horacio (Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. XIV Jornadas de Investigación y Tercer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur) encontraron fuertes distorsiones en las representaciones sociales de ingresantes en diversas carreras, determinadas por las influencias de imaginarios del contexto, condiciones que actúan como posibles causales de deserción al hacer variar las expectativas de los estudiantes sobre las prácticas reales de las profesiones. Un importante número de jóvenes presenta inseguridad y serias dudas sobre la elección de la carrera, al no haber realizado procesos de orientación vocacional. La orientación vocacional juega entonces un papel fundamental sobre estos determinantes.

Siguiendo con esta idea de ingreso a la cultura, de exogamia, Elizalde (1990), asocia este momento con la resolución edípica, en la cual el sujeto comienza a buscar un lugar propio, diferenciado. La autora se valdrá de los planteos de Dolto, al decir que en el momento en que un joven afirma y manifiesta su vocación, existe una superación del Complejo de Edipo. Esto quiere decir, que los adolescentes se enfrentan a sus propios deseos, frustrando así los anhelos paternos. Si bien pueden estar profundamente influenciados por los mandatos familiares, tienen la posibilidad de abrir paso a la construcción de un lugar propio. Se pone en juego en el momento de la elección vocacional, el interrogante ¿Quién ser?, que implica para el adolescente comenzar a construir y a asumir una identidad. Si al concepto de identidad, le agregamos la palabra “ocupacional”, hacemos referencia a la elección vocacional. El adolescente se ve llevado entonces a asumir una identidad personal pero también una identidad ocupacional, que se encuentra profundamente vinculada a la anterior.

En esta línea, Bohoslavsky (1970), plantea que el problema de orientación vocacional del adolescente puede estar más vinculado a todo lo que tiene que dejar, que a todo lo que tiene que tomar. Sostiene que no se trata sólo de elegir una carrera, sino también de definir un sentido y un proyecto de vida. En la construcción de la identidad ocupacional, intervienen las identificaciones de los adolescentes, junto a la definición de qué es lo que quieren hacer, de qué manera, en qué contexto, cuándo, cómo, dónde, con quién.

Según Rascovan (2016), en el campo vocacional podríamos distinguir los sujetos que eligen, los objetos a elegir y el contexto socio-histórico en el que dicha relación se produce. La elección de qué hacer, está estrechamente relacionada con el contexto económico, político, social y cultural. Pensamos que la proyección de un futuro, es una construcción histórico-social, que se realiza en relación a los deseos y frustraciones paternas, los ideales familiares, y también en relación a los modelos que la sociedad impone. El contexto es determinante en las formas particulares que adquiere la organización del trabajo y del aparato productivo en cada sociedad, en cada momento histórico. La oferta misma de las carreras y profesiones depende de las exigencias sociales y económicas.

Es importante contemplar que la elección de un proyecto futuro pertenece exclusivamente al adolescente que consulta y que el profesional a cargo no puede influir en la decisión que se tome. Como plantea Rascovan (2016), la orientación vocacional es una intervención que tiende a facilitar y acompañar a los sujetos durante el proceso y el acto de elección de los objetos vocacionales. Las elecciones vocacionales y los dispositivos de acompañamiento deberían ubicarse en una posición que promueva elegir más allá de los mandatos, aunque reconociendo los circuitos que producen inclusión social.

Las elecciones vocacionales están referidas, a todo el universo del hacer: estudio, trabajo y actividades de diferente tipo. Lo que las define no es tanto el qué, sino el cómo, es decir la posición subjetiva; el poder ubicarse más allá de su condición de engranaje de la maquinaria social.

Fundamentación teórica

La adolescencia es un período conflictivo, lleno de vicisitudes, por el cual debe transitar el sujeto y que conlleva cambios físicos, sociales, afectivos y psíquicos, en el marco del abandono de la infancia y de los modelos parentales.

Al finalizar la escuela, el sujeto debe realizar una elección vocacional para insertarse en el mundo adulto y laboral, y a través de su elección debe constituir su propia identidad. Cuando hablamos de proyecto de vida, dos vertientes se entrecruzan constantemente: lo singular y lo colectivo.

En el plano de lo singular, encontramos la subjetividad de la persona, sus recursos simbólicos en determinado momento, su novela y trama familiar, su posición en relación a los proyectos anticipatorios familiares o la falta de ellos.

Este plano está íntimamente vinculado con la dialéctica del deseo. En relación a lo colectivo, se destacan las condiciones que otorga el medio político-social en una determinada época, como por ejemplo las posibilidades de inclusión o exclusión en el sistema productivo.

También vale mencionar las cuestiones relacionadas con los diferentes elementos que se ponen en juego a la hora de elegir, tales como manejo de la información referida a carreras o trabajos, metodologías y estrategias de búsqueda, lectura crítica de la información, entre otros.

Realizar una elección vocacional es un proceso incesante y se tramita a través de complejos procesos psíquicos.

En virtud de lo expresado, una dimensión a considerar son las representaciones sociales sobre las carreras que poseen los adolescentes para la construcción del proyecto de vida. Por lo tanto es necesario dar cuenta de las características institucionales (históricas, políticas, socio-económicas, etc.) de la institución donde se desarrollará el presente proyecto. Se trabajará en una escuela de la ciudad de Rosario, de nivel secundario, de orientación técnica, dependiente de la Universidad Nacional de Rosario.

Metodología

Realizaremos una investigación exploratoria, que nos permitirá indagar cuáles son las representaciones sociales sobre las carreras, que poseen los alumnos de sexto año en la elaboración de un proyecto académico, al finalizar la escuela media con terminalidad técnica.

La población con la que trabajaremos está compuesta por adolescentes, alumnos de la tradicional y centenaria escuela de nivel secundario de la ciudad de Rosario (Santa Fe), ubicada en la zona céntrica de la ciudad; escuela piloto pre-universitaria, de orientación técnica.

El criterio de selección contempla los alumnos de sexto año, próximos a egresar.

El tamaño de la muestra no será determinado previamente, sino que se entrevistará a la cantidad de alumnos que resulten necesarios para recabar los datos y garantizar la variabilidad y heterogeneidad de opiniones.

Las técnicas de recolección de datos que utilizaremos son cuestionarios y entrevistas en profundidad; realizaremos un análisis de los mismos. Para el análisis de las entrevistas en profundidad, utilizaremos el procedimiento que Marradi (2007) denomina “análisis de contenido cualitativo”.

Resultados Preliminares

lanteamos como hipótesis que siendo la orientación de la currícula mayoritariamente técnica, podrían predominar representaciones sociales vinculadas al prestigio que otorga estudiar carreras con dicha orientación, específicamente en universidades públicas, y que a su vez podrían incidir en la elaboración del proyecto académico.

Palabras Claves: Adolescencia, Orientación Vocacional, Representaciones Sociales.

Referencias Bibliográficas

Aberastury A. (2004). La adolescencia normal: un enfoque psicoanalítico.

Buenos Aires: Ed. Paidós

Banchs, M.A (2000). Representaciones sociales, memoria social e identidad de género. Revista Akademos. (2), pp. 59-76.

Bohoslavsky, R. (1970). Orientación Vocacional. La estrategia clínica. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.

Elizalde, J. H (1990). Orientación vocacional: espacio de reflexión, confrontación y creación. Montevideo: Ed. Roca Viva.

Ferrari, L. (1999). El tiempo, psicoanálisis y orientación vocacional. Revista Ensayos y Experiencias. 5 (28), 36-49.

- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici S. Psicología Social II. Cap 13. (469 – 494). Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Rascovan S., Levy D., y Korinfeld D. (2016). Entre adolescentes y adultos en la escuela. Buenos Aires: Ed. Paidós.
- Rodolfo, R. (2005). Estudios Clínicos. Del Significante al pictograma a través de la práctica psicoanalítica. Buenos Aires: Ed. Paidós.

PRACTICAS COMUNITARIAS DESDE LA PERSPECTIVA PSI EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNR: UNA DISCUSIÓN NECESARIA.

Autor: Aita, Gaspar Manuel

superogro@hotmail.com

Abordar las *prácticas comunitarias desde la perspectiva psi*, supone inmiscuirse en un campo disciplinar joven pero de vasta amplitud y complejidad. Desde la Psicología Comunitaria, tal como plantea Maritza Montero (2004), particularmente en América Latina se nace a partir de una disconformidad. Los procesos de constitución teóricos y metodológicos comienzan a desarrollarse fuertemente a principios de 1970, conformando tramas, pujas en constantes avances y retrocesos en el intento por deslindar su objeto, objetivos y modos de abordaje:

Así, en los años setenta, por fuerza de las condiciones sociales presentes en muchos de los países latinoamericanos y de la poca capacidad que mostraba la psicología para responder a los urgentes problemas que los aquejaban, comienza a desarrollarse una nueva práctica, que va a exigir una redefinición tanto de los profesionales de la psicología, como de su objeto de estudio e intervención. (Montero, M.; 2004: 44)

Procesos que no sólo incluyen la construcción y delimitación epistemológica, sino que además, como aclara la autora, interpelan las instancias de formación de aquellos y aquellas que ejercerán profesionalmente en este campo:

(...) la psicología comunitaria construye su identidad en ese quehacer con las comunidades, al tiempo que inserta su desarrollo en la comunidad científica. Las numerosas experiencias comunitarias desarrolladas en Latinoamérica a partir de la disciplina, así como los numerosos trabajos y publicaciones presentados en foros, encuentros y congresos, ilustran este aspecto. Ahora bien, debido a ese desarrollo se hace necesario detenernos en un aspecto que consideramos fundamental: la formación de

los psicólogos y psicólogas comunitarios. (Montero, M. y Giuliani, F.; 1997: 115)

En este sentido y retomando esta última problemática mencionada por Montero y Giuliani, la siguiente Investigación apunta precisamente a explorar cómo y desde qué perspectivas teóricas y metodológicas se viene desarrollando la formación en torno a estas prácticas, en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina).

Prácticas comunitarias desde la perspectiva psi

En el tramo final de la Carrera de Psicología, en el 6to y último año, los y las estudiantes deben cursar la asignatura *Práctica Pre-profesional Supervisada "A"*. La misma, está compuesta por 15 áreas de diferentes orientaciones psi, entre las cuáles se encuentra como opción posible el Área II: "Atención Primaria en Salud y Prácticas Comunitarias".

Los motivos por los cuales alumnos y alumnas deciden incorporarse allí suelen ser variados. Aun así, presentan un rasgo en común que logran manifestar en muchos casos y es la sensación de cierto tipo de desconocimiento o falta de información sobre qué es, de qué se trata, qué se aborda en el campo de lo comunitario, qué tipo de intervenciones psicológicas son posibles allí.

Ahora bien, esta situación en relación a "lo comunitario" en el tramo final de la formación, no puede deberse únicamente a situaciones individuales de los alumnos o alumnas. Por el contrario, quizás podría plantear la apertura a interrogantes en torno a qué red, qué trama académica, curricular ofrece nuestra Facultad en relación a las *prácticas comunitarias desde la perspectiva psi*. Y esta última denominación, quizás sea, la más adecuada de momento. Puesto que, a lo largo de la Carrera, no parece haber criterios claros que permitan sistematizar sus abordajes.

Atrapada en la red del discurso clínico y psicoanalítico, la discusión en torno a "lo comunitario" se mantiene, tal como plantea M. Foucault (1969), como un enunciado no visible y a la vez no oculto:

Ni oculto, ni visible, el nivel enunciativo está en el límite del lenguaje: no hay, en él, un conjunto de caracteres que se darían, incluso de una manera no sistemática, a la experiencia inmediata; pero tampoco hay, detrás de él, el resto enigmático y silencioso que no manifiesta. Define la modalidad de aparición: su periferia más que su organización interna, su superficie más que su contenido. (Foucault, M.; 1969: 189)

La exploración en marcha

La presente Investigación cualitativa y exploratoria, de carácter interpretativo-crítico, se encuentra enmarcada en un período histórico comprendido entre la implementación del Plan de Estudio de 1984 (el primero luego del retorno a la democracia), su posterior modificación en 1996 (de suma importancia para este trabajo) y la aparición del nuevo Plan de Estudios en 2014 (el último elaborado para la Carrera de Psicología).

En esta etapa inicial, se propone el análisis crítico de los Planes de Estudio de los años **1984** (Resolución CSP N° 044/84), **1996** (Resolución CS N° 215/96) y **2014** (Resolución CD N° 140/2014)

Los primeros criterios para las lecturas, rastreos y exploraciones, serán:

- 1) Mención explícita a “lo comunitario”, sea en Fundamentaciones, Objetivos, Unidades, etc.
- 2) Alcances y delimitaciones teóricas, metodológicas y de abordaje respecto a otros espacios
- 3) Categorías, conceptos o nociones que lo describen, representan o desarrollan.
- 4) Vínculos con otras teorías, disciplinas o áreas de acción.

Lo que se expondrá a continuación corresponde a la lectura y el análisis crítico de los **Planes de Estudio de 1984 y de 1996**.

Plan de Estudio de 1984 (Resolución CSP N° 044/84)

En 1984, la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario aprueba mediante la resolución 0040/84 (Consejo Superior Provisorio de

la UNR), el primer diseño para el Plan de Estudio de la Carrera de Psicología, luego de sucesivos períodos de gobiernos militares y dictatoriales en nuestro país.

En el punto 1 del denominado “Anexo Único” de esta Resolución, dicho Plan proponía como objetivo general:

(...) formar un psicólogo de carácter integral, con sólida formación científico-humanista, riguroso en el método, diestro en el manejo del instrumental competente y abierto a las tendencias teóricas modernas. Las exigencias de la actualización permanente, mediante el estudio, la investigación y el compromiso social, conforman el contexto de esta formación básica. (Resolución CSP 044/84; 1984:03)

Un poco más adelante, en el punto 2, el “Encuadre” suponía un profesional:

(...) que ha de insertarse según situaciones históricas, sociales, coyunturales y de mercado a campos tales como el de la educación, la salud y el trabajo. (...) En este sentido, el currículum académico debe integrar, a nuestro juicio, desde temprano, teoría y realidad social en un área de actividades concretas que remitan al estudiante en contactos institucionales directos y desde temprano con el campo de trabajo. (Resolución CSP 044/84; 1984: 03)

En cuanto a la estructura del Plan y aún ligada a la Carrera de Psicología con las de Letras, Historia, Filosofía y Antropología, compartía con ellas un *Nivel Inicial*, un Primer Año Común (PAC)

A partir de allí, uno de los aspectos innovadores que se presenta, es la aparición del *Ciclo Básico* (2do., 3ro. y 4to. año) compuesto por lo que se denominan “grandes estructuras significativas del conocimiento” (Resolución CSP 044/84; 1984:05). Campos integrales compuestos por:

- Desarrollo histórico-epistemológico de la Psicología I, II y III.
- Estructura Psicológica Individual del Sujeto I, II y III.
- Estructura Psicológica Social del Sujeto I, II y III.

- Estructura Biológica del Sujeto I, II y III.
- Trabajo de Campo (Laboral, Educativa y Salud)

Ya en el *Ciclo Superior*, junto a las asignaturas *Metodología de la Investigación Psicológica I y II*, *Psicología Clínica I y II* y *Psicología Educativa I y II*, aparecieron los *Seminarios* de pre-grado y, finalmente, las *Residencias*.

Ahora bien, la intención de este apartado no es la realización de un análisis curricular o pedagógico, de nivel exhaustivo o en profundidad del Plan 1984. Como quedó planteado más arriba, lo que se intenta es rastrear la aparición, el desarrollo de las prácticas comunitarias en la Carrera de Psicología y de qué modo se lo explicita, delimita y aborda respecto a otros espacios; bajo qué categorías o desde que teorías o áreas de acción se suponen.

Por ello es que se indagó sobre todo en los “Objetivos” y el “Encuadre”. Allí, si bien se hace alusión a la “realidad social”, al “compromiso social” y a los “contactos institucionales directos”, no existe una sola expresión que remita concreta y específicamente a las prácticas comunitarias. Aunque las áreas de “lo social” o de las “instituciones diversas” pueden incluirlas de algún modo.

Las estructuras de conocimiento mencionadas anteriormente, fueron efectivamente una propuesta curricular superadora por su carácter dinámico y englobante. Aunque, por otra parte, podría interpretarse también, que precisamente esta propuesta significó desde el *Ciclo Básico* de la Carrera un eje de estudio y abordaje centrado en “el Sujeto”. De esta manera, en el área “Estructura Psicológica Social del Sujeto”, cabría pensarse que la referencia *Social* aludiría sólo y en tanto parte de un *Sujeto*, pero no como una entidad en sí misma.

Plan de Estudio de 1996 (Resolución CS N° 215/96)

Si bien el Plan de 1984 supuso un avance histórico e institucional para la formación de Psicólogos y Psicólogas en la UNR, a partir del año 1995 comienzan a elaborarse algunas líneas para su adecuación:

Los motivos fueron múltiples y aún merecen ser analizados. En la adecuación del Plan aprobado en 1996 se ha tenido especial cuidado en reflejar lo mejor posible lo que ocurría en cada una de las cátedras, especialmente en lo que se refiere a los contenidos mínimos de las asignaturas. Metodológicamente se trabajó con cada una de las cátedras a través de los directores de departamentos. Fue así que se elaboraron los contenidos mínimos de las asignaturas. (Dimensión 2: Plan de Estudios; 2011: 04)

En la “Finalidad” de dicho Plan, se lee lo siguiente:

El presente plan de estudios tiene por finalidad formar profesionales capacitados científicamente en las distintas corrientes de pensamiento o escuelas de la psicología, fundantes de concepciones del sujeto, con ubicación histórica y epistemológica para la intervención psicológica en relación con las distintas situaciones o conflictos del sujeto en los ámbitos de su vida y la investigación de los procesos psicológicos del sujeto en situación. (Resolución CS N° 215/96; 1996: 01)

A continuación, esto es lo que se expresa como “Objeto de estudio”:

El objeto de estudio de la presente abarca los problemas psicológicos que se plantean en relación con la salud, el trabajo, el derecho y la educación; tanto en el plano individual, grupal o institucional, así como de las acciones conducentes a la prevención, diagnóstico y tratamiento de los conflictos psicológicos y su estudio e investigación. (Resolución CS N° 215/96; 1996: 01)

Y más adelante, en el “Perfil del Título”, puede leerse:

Es un graduado universitario con sólida formación en las diferentes corrientes del pensamiento o escuelas de la psicología, con sustento

filosófico, antropológico, biológico, social y en ciencias del lenguaje.
(Resolución CS N° 215/96; 1996: 02)

Como puede observarse, en estos primeros apartados de “Finalidad”, “Objeto” y “Perfil” que propone el Plan de 1996, tampoco encontramos menciones concretas al campo de lo comunitario o a tipos de prácticas o abordajes.

En relación a los “problemas psicológicos” que se plantean en el “Objeto de estudio”, los que pertenecen a salud, trabajo y educación, ya se encontraban presentes en el Plan 1984. El que se agrega es el campo del Derecho. En cuanto a los “planos” (individual, grupal o institucional), los dos últimos podrían incluir el ámbito de lo comunitario, pero tampoco se explicita.

También en el “Perfil”, se hace mención a la formación en las diferentes “escuelas de la psicología”, a lo que se agrega la aclaración sobre el sustento “filosófico, antropológico, biológico, social y en ciencias del lenguaje” de los graduados. Aquí, nuevamente nos encontramos con una mención a lo “social” que podría incluir a lo comunitario, pero tampoco se expone o desarrolla concretamente.

Por otra parte, mantiene del Plan anterior la división por “Ciclos”. El *Básico* y el *Superior* permanecen con la misma denominación, en cambio el *Inicial* pasará a llamarse *Introdutorio*. Pudiéndose leer el detalle de funciones y contenidos de cada Ciclo.

Para el *Ciclo Básico*, por ejemplo, puede leerse lo siguiente:

Este Ciclo tiene por objetivo proporcionar los conocimientos básicos de las distintas corrientes psicológicas en su desarrollo histórico, para la comprensión de la constitución del psiquismo del hombre y su desarrollo en los distintos niveles de manifestación y complejidad; y en relación con la estructura biológica y social, así como en la iniciación de las prácticas psicológicas en los campos laboral, educativo y salud. (Resolución CS N° 215/96; 1996: 04)

De los tres Ciclos es el único que posee alguna noción que podría aproximarse al campo de lo comunitario, a partir del conocimiento de las “distintas corrientes

psicológicas” en relación a la estructura “social”. Información que, posiblemente, pueda esclarecerse al analizar en los Programas de las asignaturas los contenidos de aquellas que componen este Ciclo.

Ahora bien, al explorar este Plan de Estudio, dos apartados permitieron recoger datos muy significativos:

El primero de ellos es el denominado *Alcances de título* (Resolución CS N° 215/96; 1996: 01). Aquí, lo que se presenta son las 20 (veinte) actividades en que los y las egresadas podrían incluirse profesionalmente, una vez finalizada la Carrera. Lo llamativo de esta lista es que sólo 1 (una) hace referencia explícita y concreta al campo comunitario:

- 9) Estudiar, orientar y asesorar sobre motivaciones y actitudes en el campo social y comunitario.

Este punto cobra importancia puesto que es la *primera referencia al campo comunitario que encontramos en esta etapa de exploración por los Planes 1984 y 1996*.

Aun así, amerita algunas observaciones. Desde ya que el *estudio* es una parte importante y queda claro como actividad psi ligada a la investigación. En cuanto a la *orientación* y el *asesoramiento*, una lectura posible es que tales denominaciones parecerían ubicar la práctica, la intervención en un segundo plano. Aunque, otra lectura posible, podría tener relación con los tipos de intervención supuestos para el campo de lo comunitario. Donde el protagonismo y las herramientas para la transformación se encuentran en la comunidad misma y no en los profesionales, quienes serían los encargados de viabilizar y posibilitar - ¿*orientar* para?- el surgimiento de ellas. Vale decir, orientar es, de alguna forma, también un modo de intervención.

Finalmente, el segundo apartado de suma importancia es el denominado “Análisis de congruencia interna de la carrera”. Allí, en forma de cuadro, “se explícita la relación existente entre los alcances del título y los contenidos y actividades que conforman las exigencias académicas del plan.” (RCS N° 215/96; 1996: 13)

Por lo que, al citado Alcance número 9, lo avalan las siguientes asignaturas:

- Estructura Psicológica Social del Sujeto I (EPSS I) y Trabajo de Campo Área Laboral (TCL) de *2do. año*.
- Estructura Psicológica Social del Sujeto II (EPSS II) y Trabajo de Campo Área Educativa (TVE) de *3er. año*.
- Estructura Psicológica Social del Sujeto III (EPSS III) y Trabajo de Campo Área Salud (TCS) de *4to. año*.

Una vinculación que abre las posibilidades de exploración y análisis, puesto que permite conocer cuáles son las materias que abordan, de alguna manera, el campo de lo comunitario y a qué año y Ciclo pertenecen.

Consideraciones y perspectivas

Como puede observarse, tras estas primeras lecturas analíticas y críticas respecto a los Planes de Estudio de 1984 y 1996, son bastante escasas las manifestaciones que desde lo escrito, lo “planificado”, hacen referencia directa y específica al campo de lo comunitario.

Al menos hasta aquí, la primera y más concreta la encontramos en aquel punto 9, mencionado en los “Alcances de título” del Plan 1996.

Lo que no es posible dilucidar, por el momento, es desde qué disciplinas, perspectivas teóricas y de abordaje se lo supone.

Estas indagaciones se verán enriquecidas a medida que se avance en el análisis del Plan de Estudio 2014 y de los Programas de las diferentes asignaturas relacionadas con este campo.

Palabras Clave: Practicas comunitarias – Constitución de conocimiento – Psicología Social Comunitaria

Referencias Bibliográficas

Facultad de Psicología (2011): Dimensión 2, Plan de Estudio. Disponible en:

<http://www.fpsico.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2015/11/Dimension-2.pdf>

- Foucault, M. (2013) *La inquietud por la verdad: Escritos sobre la sexualidad y el sujeto*. Buenos Aires. Argentina. Grupo Editorial Siglo XXI.
- Montero, M. ([primera edic.: 2004] 2008). *Introducción a la Psicología Comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires, Barcelona, México. Editorial Paidós.
- Montero, M.; Giuliani, F. (1997). "La docencia en la psicología social comunitaria: Algunos problemas". En Revista *Psykhe*, Número 8. Psicología desde el Caribe. Universidad del Norte. No. 1: 114-127.
- Resolución Consejo Superior Provisorio N° 044/84. (1984) Universidad Nacional de Rosario.
- Resolución Consejo Superior N° 215/96. (1996) Universidad Nacional de Rosario.
- Wiesenfeld, E.; Astorga, L. (2012). "Tendencias recientes de la psicología social comunitaria en América Latina: Un balance necesario". En Revista: *Revista de Ciencias Sociales* 25: 176-195. Venezuela.

LIBERTAD, DESTINO Y SÍNTOMA EN LA DECISIÓN VOCACIONAL DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS.

Autores: Zenón, Pablo; Bourband, Luisina; Ramos, Luciano; Giorgio, Andrea; Bertozzi, Andrea; Pérez, Javier; Mántica, Manuela y Osorio, Belén
pablozenon@gmail.com

Los dispositivos Tutoría y Taller como “territorios”.

En primer lugar comentaremos de qué se tratan los dos dispositivos llevados adelante en la cátedra Orientación Vocacional y laboral, dispositivos de “producción subjetiva”, de emergencia subjetiva, a partir de las prácticas de orientación vocacional, que forman parte del programa de ésta materia de la carrera de Psicología en la UADER. Pensamos a estos dispositivos como “territorios”, en el modo en que lo conceptualiza Carballada (2016):

No hay otro sin contexto y sin historias para contar. (...) El lazo social se construye en gran parte desde formas del discurso situadas territorialmente. Hay lazo en la medida que haya un Otro en tanto posibilidades de intercambio, reciprocidad y trama social situados en un espacio y un tiempo.

Asimismo, el territorio, a diferencia del espacio físico, se transforma permanentemente en una serie de significaciones culturales con implicancias históricas y sociales. Entonces, podemos pensar el territorio como *nudo o punto de intersección*, que requiere de un narrador, quien articule espacio y lugar desde la cotidianeidad. Desde la etnografía, este concepto se entiende como algo singular, especialmente desde la significación. Referirnos al territorio no es lo mismo que referirnos a la tierra, y por tanto, no se puede medir ni contar; se trata de una significación. De este modo, tensionamos la narrativa y la significación, con las coordenadas de un contexto, una época, un espacio en el mundo, que van a ser condiciones para el acontecer subjetivo. Más aun, se trata de los “lastres” con los que un cuerpo logre inscribirse dentro de una cultura, una genealogía. En palabras de Gerard Pommier (2002), la subjetividad necesita de lo narrativo, la lealtad a una historia, muy cercana al ideal. “La fuerza del lazo social

reside en compartir las mismas creencias: tú que crees en los mismos sueños que yo, me abres el tiempo. Si creo en lo que crees, la burbuja flotante de mi cuerpo tendrá lastre: se acerca al sueño gracias a una fe compartida.”

Volviendo al territorio, a los espacios físicos nombrados, nosotros agregaremos dos coordenadas: *la escuela y a la universidad*.

Describiremos estas prácticas de modo general:

Tutoría entre pares: es una práctica que podemos denominar “de acompañamiento” de un estudiante del primer año de una carrera universitaria, en la cual se juega la posibilidad de donar y compartir un intercambio de experiencias de un estudiante avanzado de la carrera con otro – un par, compañero- de primer año. En ese sentido hay una transversalidad, un atravesamiento de lo horizontal y lo vertical. Es *también* estudiante, pero tiene una experiencia que ha vivido y puede compartir con otro. Esto permite que en muchos casos, acelere ciertos acontecimientos o sucesos que podrían darse en un ingresante universitario, como la decisión sobre la elección de carrera que tomó.

Entonces, podemos decir que la tutoría de pares *acelera pero también frena*, en virtud de que ofrece un lugar para pensar cuestiones no sólo ligadas a la vida universitaria, sino también al plano afectivo, que tiene directa incidencia sobre los modos de permanecer o retirarse de la universidad. Es decir, cuestiones que al estudiante primerizo le preocupan, más allá de lo específico de la carrera elegida. Algunos de los temas que hemos relevado en este contexto son: conflictos familiares, adolescencia, sexualidad, expectativas de futuro, inserción laboral, organización de sus tiempos, nuevas relaciones sociales, entre otros.

Se ofrecen cuatro entrevistas, que tienen la característica de ser abiertas, con la intención de que construyan un lazo e intercambio significativo con un estudiante avanzado que pueda oficiar de par y a la vez referente en el futuro, en este mundo nuevo, en este discurso universitario que puede mostrarse hostil, interpelando certezas y propiciando, al decir de Raquel Bozzolo (2007), que la experiencia universitaria no se convierta “en la experiencia de un trámite”.

Talleres de Orientación Vocacional en las Escuelas Medias: en este dispositivo el acompañamiento se estructura bajo la lógica de la dinámica grupal, ofreciendo una escucha que permita desplegar las cuestiones que preocupan a los estudiantes del último año de la escuela secundaria. Utilizamos para el despliegue significativa técnicas lúdicas, como el collage y el juego de escritura “la piedra en el estanque” (Rodari, 1995), que sirven como analizadores, es decir: aquello que hace decir, que representa cuestiones que no pueden verbalizarse de manera directa en el discurso adolescente.

Podemos decir que éstas técnicas son maniobras, excusas, para entablar un diálogo donde la palabra sea alojada. Hemos notado con el correr de los años, que los adolescentes quieren hablar de muchos temas que exceden los conflictos sobre la elección de carrera o trabajo. Si bien se presentan de formas diversas, hay temas constantes: conflictos en grupo familiar, grupo de amigos, sexualidad, relaciones de pareja, salidas nocturnas, consumos de drogas, etc. Se trata de sostener un diálogo, permitir el despliegue de la palabra, reflexionar en conjunto, escucharse en el relato de otro, devolver un relato.

La idea nodal es que ambos dispositivos, el de taller y el de tutorías, se enmarcan en una modalidad *clínica*, y suponen espacios de construcción colectiva. Los atraviesa una dimensión ética (Bohoslavsky, 1984: 35, 36), que comporta un costado de abstinencia, la cual implica sostener una pregunta sin otorgar garantías o respuestas.

En esta dinámica, la función “clínica”, es ejercida por los personajes en diversos momentos, ya que, los *territorios* en lo que acontece esta práctica clínica son tres:

- Las prácticas, que constituyen el espacio material del encuentro y la experiencia del taller y las tutorías.
- Las supervisiones, como el espacio colectivo en que se comienza a pensar y significar la experiencia en discurso, que toma lugar en las clases prácticas de la materia, y
- La escritura y defensa oral de dicha práctica, en que se articula teoría y experiencia, para producir el texto clínico, y la inherente toma de posición/toma de palabra del estudiante orientador vocacional.

Las dos prácticas se apoyan en lo que denominamos “acompañamiento”. Este se basa principalmente en la escucha y en la posibilidad de devolver a los adolescentes y jóvenes cierta “implicación” en sus acontecimientos. Es decir, la intervención más puntual es la escucha que estos espacios abren y sostenemos, y creemos que ésta es “aliviadora” del adolecer de estos jóvenes. Aliviadora en el sentido de poner un freno al tiempo acelerado que los adolescentes transitan; se propone un tiempo que va a contramano del tiempo que nos atraviesa como cultura, un tiempo para poder escucharse y pensarse juntos: con el par en la tutoría y con el grupo en el taller.

De este modo, nos detendremos lo que entendemos por orientación vocacional: concebimos a la psicología de la orientación como un acompañamiento al proceso de toma de decisiones por parte del sujeto en el campo de la cultura. Ahora bien, esto no es posible si el sujeto no interviene con su estructura significativa, sus rasgos subjetivos, en fin, su singularidad.

Como vemos, tanto el aspecto orientativo como la perspectiva vocacional se anudan dialécticamente para producir la aparición de un sujeto, que logre sostenerse en una decisión sobre su destino. Es lo que denominamos “emergencia subjetiva”.

Es así que entendemos que la elección es tanto más sana (o menos sádica) si conlleva un “trabajo” de decisión que invierta el imperativo sadiano “¡elige eficazmente!”, por una interrogación analítica, reflexiva y singular.

Aquí podemos hacer foco en la noción de *trabajo*, concepto con evidente resonancia en lo social, pero del modo en que nos la trae Freud, considerando el *trabajo de duelo* y *trabajo del sueño* como dos ejemplos paradigmáticos del trabajo psíquico para la teoría psicoanalítica.

Mariana Wikinsky (2016) observa que, en el caso de sueño, se trata de la construcción de su contenido manifiesto, mediante la instrumentación del resto diurno, y los procesos de elaboración secundaria: desplazamiento y condensación; y en el segundo caso, se trata de las operaciones psíquicas que ponen en funcionamiento la elaboración de una pérdida. Entonces, la noción de trabajo, hará honor al trabajo que el aparato psíquico realiza en la elaboración de una decisión en la que se enlaza algo del deseo, y el porvenir en el lazo social, en términos de lo ocupacional.

También podemos articular que, en tanto formaciones del inconsciente, lo que vale para el sueño en este caso lo hace para el síntoma. Síntoma y vocación se tocan en un punto. Lacan ha planteado en este sentido que el síntoma es algo que va en el sentido del reconocimiento del deseo, pero bajo la forma de un disfraz, de una forma cerrada, ilegible si nadie posee la clave para leerlo. Por eso, la intervención del analista -o el orientador- es mucho más que una simple lectura, porque corre el peligro de hacer siempre más de lo que cree hacer: él *homologa, identifica lo mismo con lo mismo, sustituye* por un objeto a ese nadie al que se dirige el síntoma y corre el peligro de desconocer el deseo, que no es deseo de un objeto, sino deseo de una falta que en el otro, designa otro deseo.

Una estrategia clínica enmarcada en los territorios de la escuela y la universidad, trabaja con significantes, registra sus constelaciones y propicia un sentido a contramano de la terapéutica, la que etimológicamente, refiere a la restitución de un “estado anterior”.

Embarcados en este encuadre, se despejan los horizontes que suspenden las inhibiciones. Bohoslavsky nos invita a pensar “lo vocacional” como una *encrucijada* y a sostener una práctica desde una estrategia clínica. Por su parte, Lacan nos recuerda lo que ha dicho Freud: que no es lo onírico el único mundo posible para la satisfacción. “La actividad profesional brinda una satisfacción particular cuando se ha elegido libremente, o sea, cuando permite volver utilizables mediante sublimaciones inclinaciones existentes, mociones pulsionales proseguidas o reforzadas constitucionalmente.” (Freud, 1930)

Es esa formación de compromiso (primera concepción de síntoma en Freud) a construir, una ligazón entre deseo y modos de producción. Entonces, en orientación vocacional, se trata de identificar un deseo y construir un canal que lo propicie, teniendo en cuenta que la coalescencia entre vocación y síntoma es inmanente a lo epocal.

Las entrevistas

En el despliegue de estos dispositivos que ya lleva casi quince años, hemos notado también que la elección vocacional es una sensible composición entre mandatos destinales, posiciones sintomáticas (es decir conflictivas, dilemáticas) y algún componente que alude a la libertad, a lo no calculado

previamente. Es por ello que la investigación contempla la realización de entrevistas basadas en las siguientes interrogaciones: ¿Qué es la libertad? ¿Qué es ser libre? ¿En qué condiciona la decisión la historia familiar? ¿Qué es destino? ¿Cómo un sujeto puede implicarse en lo que decide? ¿Qué relación hay entre vocación y libertad? Siempre teniendo como horizonte poder entrever la posición subjetiva, que es singular, pero también la diferencia entre los estudiantes que están terminando la escuela secundaria, los estudiantes ingresantes de primer año, que participan de las tutorías, y los estudiantes de cuarto año cursantes de la materia OVyL.

Conclusiones provisionarias.

Se trabaja, entonces, con algunos de ellos por selección aleatoria en entrevistas, para indagar qué lugar tienen las nociones de libertad, destino y los dilemas o conflictos subjetivos (síntoma) en la decisión vocacional, y se compara si hay diferencias en la implicación subjetiva entre los estudiantes de acuerdo a la instancia en la institución educativa que están atravesando.

En esta fase hemos llegado a la administración de cuestionarios y realización de primeras entrevistas, en estudiantes de escuelas medias, y primero y cuarto año de la carrera de psicología. Como conclusión provisoria encontramos las siguientes diferencias: Los estudiantes de escuelas medias y los ingresantes de la carrera de psicología no recurren usualmente en sus relatos acerca de su decisión vocacional a aspectos que tengan que ver con la libertad, el destino o los conflictos (síntoma), no aparecen estos como elementos determinantes para el sujeto en el tiempo de una decisión vocacional, por lo tanto parecieran no ser elementos constitutivos de una decisión que comporte compromiso subjetivo, como sí sería por ejemplo la información sobre las carreras. Los estudiantes de cuarto año se presentan, en cambio, en una posición más decidida, y presentan a *lo vocacional* como un agente causal de su posición epistemofílica en torno a la carrera.

Palabras clave: orientación vocacional -libertad –destino- síntoma -psicoanálisis universidad- escuela media- decisión

Referencias Bibliográficas:

- Bohoslavsky, R. (1983) *La orientación Vocacional. Una estrategia clínica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bozzolo, R. (2007) *En la universidad no hay otra experiencia que la del trámite*. Entrevista de Página 12, Buenos Aires.[Última consulta: 15 de octubre de 2018. <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-82693-2007-04-03.html>]
- Carballeda, AJM (2016) *El territorio como relato. Una aproximación conceptual*. Material de la Maestría en Salud Mental, UNER 2016 (material inédito)
- Freud, S. (1979) *El malestar en la cultura (1930)*, en *Obras Completas Vol. XXI*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Nates Cruz, B. (2011) *Soportes teóricos y etnográficos sobre conceptos de territorio*. Revista Co-herencia Vol. 8, No 14 Enero - Junio 2011, pp. 209-229. Medellín.
- Pommier, G. (2002), *Los cuerpos angélicos de la posmodernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rodari, G. (2008) *Gramática de la fantasía: introducción al arte de inventar historias*. Buenos Aires: Colihue.
- Wikinsky, M. (2016) *El trabajo del testigo. Testimonio y experiencia traumática*. Buenos Aires: La Cebra.

LA ORTODOXA TRADUCIDA COMO OPINIÓN VERDADERA EN LA ENSEÑANZA DE LACAN

Autor: Franch, Héctor

dr.hectorfranch@gmail.com

Lacan discierne muy tempranamente el error que se había cometido en la interpretación del descubrimiento freudiano. Como consecuencia de esto habría entonces un psicoanálisis verdadero y uno falso. (Lacan, 1958) En el psicoanálisis verdadero domina la relación del hombre con la verdad, mientras que el psicoanálisis falso olvida o desconoce esta relación. El fundamento del psicoanálisis como lo concibe Lacan se halla en la relación del hombre con la palabra y en los efectos de esta última. El desconocimiento de este hecho fue fuente de innumerables errores y el principal, tal vez, haber apostado al yo en detrimento del inconsciente. Dice Lacan:

“Un factor unifica las direcciones, llamadas fases, de la doctrina de Freud; estas fijan las líneas cardinales de la investigación hacia donde debía orientarse el problema por siempre abierto por su descubrimiento: el de las relaciones del sujeto con el significante. Se trata del problema de la identificación en lo referente al sujeto. En lo referente a sus relaciones con lo real, excluye absolutamente la posición de la realidad como pura y simplemente dada, posición a la cual se remite el psicoanálisis de hoy en día, tanto por el uso que hace de la noción de sentido de la realidad, como por el apoyo que en ella encuentra para reducirse a una práctica cada vez más organizada de pedagogía correctiva.” (Lacan, 1958, pag. 185/6)

Al decir esto Lacan no cuestiona la primacía de lo real, sin embargo la introducción del lenguaje impide un acceso directo a lo real. El lenguaje tiene un efecto de distorsión. Se llega al punto de no poder discernir qué es realidad y qué engaño. Lacan trata al lenguaje como un muro a partir del cuál no se tiene acceso a los verdaderos otros, en cuanto al otro, el muro nos devuelve sólo engañosas sombras.

La opinión verdadera en la relación del hombre con la palabra.

En 1954, en el contexto de dar su justo lugar a la función del yo en la teoría freudiana, Lacan trata la *orthodoxa* traducida como opinión verdadera. Propone un enigma en esta función extraída del diálogo platónico “El Menón” a partir de un comentario de Alexandre Koyré.

El interés principal de Lacan está explícitamente orientado por una transformación de la noción tradicional del bien como “esa perfección o areté que polariza y orienta la realización total del individuo” (Lacan, 1954, pág. 27)

Las lecturas del Menón de Koyré y Lacan difieren. Para Lacan en el Menón se trata de lo que queda fuera de la episteme, definida por él como “saber ligado por una coherencia formal”, lo que queda afuera es la perfección, areté de la experiencia humana. Este desarrollo se basa en la hiancia que hay entre saber y verdad en el psicoanálisis y el rol que la opinión (*doxa*) calificada de verdadera cumple en esta falta de complementariedad. Se trata en este diálogo platónico de la ausencia de episteme en lo que concierne a la virtud, en especial y muy importante para los antiguos, a la virtud política. Los ejemplos son Temístocles y Pericles que en cuanto al gobierno de lo político actúan en función de una *orthodoxa*, una opinión verdadera que se define así “lo verdadero que hay en ella no es aprehensible por un saber ligado” (Lacan, 1954, pág. 31). Es esta manera como Lacan trata aquí la hiancia entre saber y verdad.

Si bien la episteme ha hecho muchos progresos a lo largo del tiempo, nuestra episteme no es ya la de Sócrates, pero las bases permanecen similares, coherencia discursiva y ligazones lógicas. Si bien desde la modernidad se le ha agregado la matematización y la experimentación todavía comparten estas características básicas. La episteme es signo de transmisión integral, de la posibilidad de una enseñanza, ella define lo enseñable en tanto tal. Aquellos que disponían de la opinión verdadera no podían transmitirla, Temístocles, Pericles no podían transmitirla ni siquiera a su descendencia.

En cuanto a la hiancia entre saber y verdad en el psicoanálisis Lacan dice en este texto:

“En todo saber hay, una vez constituido, una dimensión de error, la de olvidar la función creadora de la verdad en su forma naciente. Vaya y pase que se la olvide en el dominio experimental, ya que éste se

encuentra asociado a actividades puramente operativas - operacionales como se dice, no entiendo por qué, ya que el término operativas es perfectamente válido-. Pero no podemos olvidarlo nosotros, analistas, que trabajamos en la dimensión de la verdad en estado naciente. Lo que descubrimos en el análisis está a nivel de la *orthodoxa*. Todo lo que se opera en el campo de la acción analítica es anterior a la constitución del saber, lo cual no impide que operando en este campo hayamos constituido un saber, que incluso mostró ser excepcionalmente eficaz; cosa muy natural, pues toda ciencia surge de una utilización del lenguaje que es anterior a su constitución, y la acción analítica se desenvuelve en esta utilización del lenguaje.”

(Lacan, 1954, pág. 36)

Más adelante dejar entender que la interpretación en el psicoanálisis no concierne al saber, sino a la opinión verdadera.

Hasta aquí una lectura de la *orthodoxa* en 1954. Si seguimos el rastro de la *orthodoxa* u opinión verdadera en la enseñanza de Lacan, la reencontramos varios años después a propósito de un escrito titulado l'Etourdit. (Lacan, 1972) Este texto suele ser considerado el testimonio de lo trabajado por este autor entre 1960 y 1970. Escrito difícil en el que trabaja con bases lógicas y topológicas. Aquí no se trata principalmente de la verdad y el saber sino de la verdad y lo real. ¿En qué se distinguen la verdad y lo real? Puede decirse que si la verdad pertenece a la dimensión de lo simbólico, en cuanto a lo real, se trata de lo imposible.

La opinión verdadera a propósito de la imposibilidad de un decir verdadero de lo real.

Desde el comienzo de su enseñanza Lacan discierne tres registros en su lectura de Freud. Ellos son lo simbólico, lo imaginario y lo real. Este fue el orden de los registros en un principio, más adelante en su enseñanza el orden varió a RSI, lo real, lo simbólico y lo imaginario; hasta que con el nudo borromeo desaparecieron todos los órdenes. Con nudo lo ordinal perdió terreno frente a lo cardinal. Hay ciertas cuestiones en el psicoanálisis cuya interpretación varía si se la trata en términos de lo real, lo simbólico o lo imaginario; hay otras que pertenecen exclusivamente a un registro, como el significante que pertenece a lo

simbólico o la imagen a lo imaginario. En un primer momento lo simbólico determinaba a lo imaginario y encontraba su límite con lo real. Así fue como Lacan hace de lo imposible en lo simbólico, lo real. La verdad en Lacan siempre perteneció a lo simbólico. Lacan abre su texto “Televisión” diciendo:

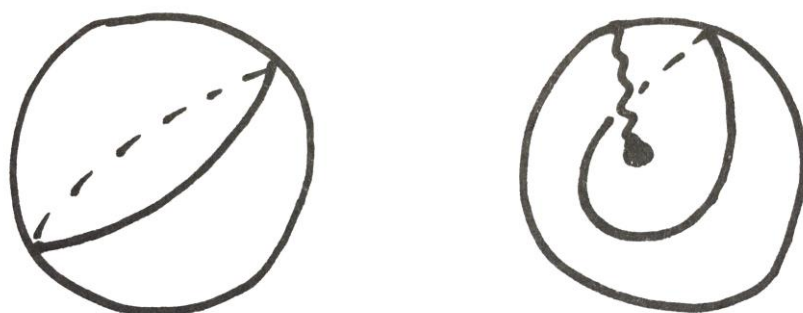
“Yo digo siempre la verdad: no toda, puesto que, a decirla toda no alcanzamos. Decirla toda es imposible, materialmente: las palabras faltan para ello. Incluso por ese imposible la verdad es solidaria de lo real.” (Lacan, 1974, pág. 535)

Que la verdad sea solidaria de lo real en el punto en el que no es posible decirla toda, no significa que exista un decir verdadero de lo real. Y es esta inexistencia la que permite a Lacan reintroducir la ortodoxa en tanto que opinión verdadera aunque en otro contexto que el de 1954. El contexto de l’Étourdit es muy diferente. Este título, un neologismo en francés, ha sido traducido al español aproximadamente como “El atolondradicho” y además como “Las vueltas dichas”. El tema principal es la diferencia entre el decir y el dicho, como está indicado en el título, el dicho al repetirse introduce el tema de las vueltas. Mientras que el sujeto es efecto del dicho, el decir ex-siste (como el mismo Lacan prefiere escribirlo) al dicho. Se trata de un texto atravesado por la topología que Lacan practica, podría decirse que sin ella el texto es ilegible. En términos topológicos, las vueltas equivalen a cortes sumergibles en las distintas superficies. Se trata en todos los casos de cortes cerrados. Existe un solo tipo de estos cortes sobre la esfera, todos ellos equivalentes por deformación continua, principio fundante de la topología. Otras superficies permiten otros tipos de cortes cerrados que no son sumergibles en la esfera, por ejemplo los cortes de doble giro. Con el tema de los cortes Lacan se propone interrogar la relación del dicho al decir. El eje es el encuentro de lo real a partir de la imposibilidad del universo o del universal. Dice Lacan:

“Mi decir se impone, no, como suele decirse, con un modelo, sino con el propósito de articular topológicamente el discurso mismo, este procede de un defecto en el universo, con la condición de que tampoco él pretenda suplirlo” (Lacan, 1972, pág.501)

La esfera es la superficie que se corresponde con el universal que el discurso del psicoanálisis pone en cuestión. Cualquier corte cerrado sobre la

esfera la divide en dos partes. El corte cerrado que divide a la superficie en dos partes atañe al concepto ya que ciñe algo dejando el resto afuera. Otros cortes cerrados en otras superficies no las divide en dos partes. Se trata de saber qué cambia con estos cortes que tienen efecto de subversión topológica.



[A la izquierda el corte cerrado sobre la esfera la divide en dos partes. A la derecha el corte cerrado sobre un cross cap no lo divide en dos partes.]

El universo es exclusión de lo real entendido este real como lo imposible de la relación sexual. El psicoanálisis se funda en este imposible y en consecuencia está obligado a poner en jaque al universal. Dice Lacan:

“Mi topología no está hecha de una sustancia que plantee más allá de lo real aquello en lo que se motiva una práctica. No es teoría. Pero tiene que dar cuenta de que, cortes del discurso, los hay tales que modifican la estructura que este acoge originalmente.” (Lacan, 1972, pág. 502)

Ahora bien la ausencia de la relación sexual se verifica en cualquier matematización. Lo matematizable es lo que se enseña de lo real, lo que en 1954 Lacan presenta como “un saber ligado por una coherencia formal”. No obstante existen matemas lacanianos que se siguen de esa ausencia tomada de lo real y que conciernen a impasses de lo matematizable. Dice Lacan:

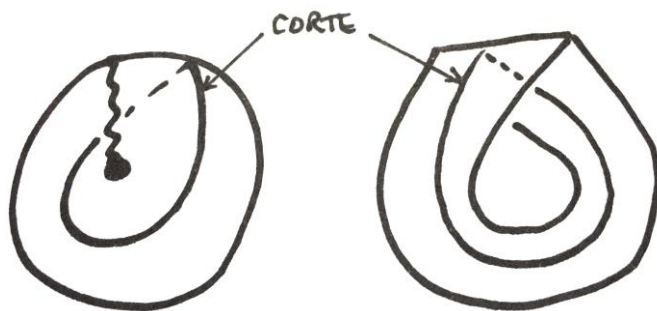
“Recurrir al notodo, al almenosuno/hombremenosuno [hommoinsun] o sea, a los impasses de la lógica es, por mostrar la salida fuera de las ficciones de la Mundanidad, hacer fixión distinta de lo real: o sea, con lo imposible que lo fija desde la estructura del lenguaje. Es también trazar la vía por la que se encuentra en cada discurso lo real con que se envuelve, y expulsar los mitos con los que de ordinario se sule.” (Lacan, 1972, pág. 502)

Con “ficciones de la Mundanidad” se evocan los relatos que se organizan alrededor de la categoría del Mundo. Es por eso que el término aparece en mayúscula. El mundo a partir de la representación segrega distintos tipos de ficciones para cubrirse de los agujeros que amenazan con su incompletud o con su destrucción. Entre estas ficciones figuran los mitos siempre prestos a cubrir con un relato los puntos ciegos de lo simbólico. “Fixión” es una condensación entre los términos franceses *fiction*, “ficción” y *fixer*, “fijar”. Con *fixión* Lacan propone resolver de otro modo los agujeros que en lo simbólico deja lo real y de este modo se aleja de los mitos, y prescinde de las ficciones de la Mundanidad. Esta *fixión* es definida como un hacer “con lo imposible que lo fija desde la estructura del lenguaje.” (Lacan, 1972, pág. 503)

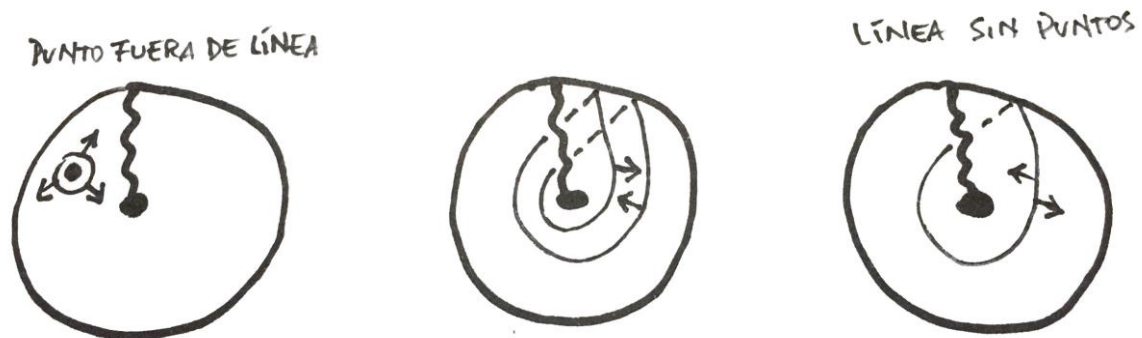
Ahora bien, como ya se dijo uno de los temas centrales de l’Etourdit es la relación del decir al dicho. Esta relación se sitúa con un matema, el de la imposibilidad de un decir verdadero de lo real.

Como ya se trató en este artículo, Lacan en 1954 lee en el diálogo platónico “El Menón” qué es lo enseñable y qué no lo es. En este diálogo Platón da sentido a la *orthodoxa*, la opinión verdadera. Pero, ¿qué puede significar para un pensador hoy? Ha pasado mucho tiempo y han ocurrido muchos cambios desde la antigüedad. No es tan fácil situar hoy su ejercicio, esta virtud se halla prácticamente ausente en la actualidad. Entonces pregunta Lacan: “¿La hubiera sostenido un matema que nuestra topología ofrece? Intentémosla.” Y un poco más adelante: “La opinión verdadera, ¿es la verdad en lo real en tanto es él el que tacha su decir?” (Lacan, 1972, pág. 506)

De este modo se ve que Lacan apuesta a la opinión verdadera que al hacerla matema responde por la imposibilidad de un decir verdadero de lo real. Todo esto recibe su argumento de la topología de superficies. Existe un corte sobre la esfera o cross cap que se corresponde con la banda de Moebius ya que este corte cerrado la hace desaparecer, de lo que se deduce que este corte equivale a la banda.



[Cortes que hacen desaparecer la banda de Moebius]



[A la izquierda punto fuera de línea que se extiende sobre la superficie. Al centro doble lazo producto de la extensión sobre la superficie del punto fuera de línea. A la derecha corte cerrado de un solo giro sobre la superficie del cross cap que hace desaparecer la parte moebiana.]

Esto se produce a partir de lo que Lacan llama un punto fuera de línea. Mientras este punto se extiende sobre la parte esférica de la superficie, al devenir doble lazo, hace de la superficie esférica o cross cap. Sin embargo, el corte cerrado de un solo giro, corte esférico; transforma a la esférica en una superficie esférica por desaparecer con él la torsión que la banda de Moebius introducía. El punto fuera de línea que puede ser fijado en un cross cap es suplementario con respecto al corte de la línea sin puntos. Éste corte es el que hace desaparecer la banda moebiana del cross cap. Es el corte que hace que esta superficie tenga una torsión situable en todas partes y al mismo tiempo en cualquier parte de la superficie. Al este punto fuera de línea y suplementario, Lacan lo llama *fixión*. Dice Lacan:

“El punto es pues la opinión que puede ser dicha verdadera porque el decir que le da la vuelta la verifica en efecto, pero solo por ser el decir el que la modifica al introducir la doxa como real. (...) Así, un decir como el mío, por ex-sistir al dicho permite su matema...” (Lacan, 1972, pág. 507)

Y agrega: “Lo no enseñable, lo hice matema al asegurarlo de la fixión de la opinión verdadera, fixión escrita con x, pero no sin recurso al equívoco.”(Lacan, 1972, pág. 507)

La *fixión* de la opinión verdadera va entonces al lugar de las ficciones de la Mundanidad pero esta *fixión* ya no oculta su función de verdad respecto de lo real. Es la verdad en lo real.

Como se observó todo esto requiere de un tratamiento topológico. Y si Lacan recurre a la topología es porque ésta introduce una dimensión inaccesible para el espacio físico de tres dimensiones. Esta es la razón de que hable de la topología como un noespacio. Escribe: “La topología, ¿no es ese noespacio a donde nos lleva el discurso matemático y que requiere la revisión de la estética de Kant?” (Lacan, 1972, pág. 496) Lo que recuerda el pasaje casi imposible de traducir de “Finnegan’s wake”: “Who ails tongue coddeau, aspace of dumbillsilly? And they fell upong one another: and themselves they have fallen.” (Joyce, 2012, pág. 20)

¿Pero en qué se diferencian el par enunciación-enunciado del par decir y dicho? Justamente la enunciación se indica en el enunciado con los llamados shifters y los shifters consisten en indicadores espacio-temporales de la enunciación como “acá”, “hoy”, “este”, “yo”. Si los shifters que remiten a la enunciación se despliegan en el espacio de tres dimensiones más el tiempo, el decir necesita de la topología para poder ser situado en relación al dicho. Es lo que Lacan hace repetidas veces en el escrito l’Etourdit como se mostró en este artículo.

Pero, como dice Lacan, con la topología no se trata de una orientación en la estructura ya que ella es la estructura misma. “La estructura es lo aesférico albergado en la articulación lenguajera en tanto que un efecto de sujeto se capta en ella.” (Lacan, 1972, pág. 508) En cuanto al sujeto del psicoanálisis es fundamental tener en cuenta que el mismo no encuentra como designarse en el discurso del Otro que es el del inconsciente. Esta “flaqueza” del sujeto (Lacan, 1959, pág. 406) es la que obliga a Lacan a introducir la topología más allá del espacio de tres dimensiones.

Lacan concluye que “Lo que la topología enseña es el lazo necesario que se establece del corte al número de vueltas requeridas para que se obtenga una modificación de la estructura o de la aesfera, único acceso concebible a lo real, y concebible de lo imposible en tanto lo demuestra.” (Lacan, 1972, pág. 509)

Todas estas consideraciones resultan necesarias si se quiere situar con precisión en qué consiste la enseñanza de Lacan, y de qué modo opera el matema en el reconocimiento del decir de Lacan en tanto ex-sistente a sus dichos.

Palabras Clave: Lacan – orthodoxa – verdad – real

Referencias Bibliográficas

Lacan, J. (1958) “El psicoanálisis verdadero, y el falso” en Otros escritos, Bs. As. Paidós, 2012.

Lacan, J. (1954) Seminario 2: El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica, Bs. As. Paidós, 2008.

Lacan, J. (1972) “El atolondradicho” (l’Etourdit) en Otros escritos, Bs. As. Paidós, 2012.

Lacan, J. (1974) “Televisión” en Otros escritos, Bs. As. Paidós, 2012.

Lacan, J. (1959) Seminario 6: El deseo y su interpretación, Bs. As. Paidós, 2014.

Joyce, J. (2012) Finnegan’s wake. London, Read books, 2012.

INCIDENCIAS DEL DISCURSO DEL CAPITALISMO EN EL DISCURSO UNIVERSITARIO

Autor: Kelman, Mario

mario.kelman@gmail.com

El discurso universitario surge en el Medioevo y con el auge del capitalismo en la modernidad, adquiere una impronta decisiva.

El presente trabajo propone pensar su actualidad a través de dos cuestiones relevantes.

Por una parte, el devenir del saber como mercancía y su incidencia a través de la técnica y la tecnología; y por otra parte, la caída del amo moderno, su reemplazo por el mercado y sus consecuencias en la comunidad universitaria.

Los siguientes párrafos constituyen una lectura, un diálogo con un escrito de Jaime Yospe (Yospe, 2011), el seminario XVII El reverso del psicoanálisis (Lacan, 1969-70) y el seminario XVI De un Otro al otro (Lacan, 1968-69) de Jacques Lacan.

El punto de partida subraya el estilo cínico en la relación de la subjetividad con el goce y las convenciones simbólicas sociales de nuestra época.

Hay un cinismo filosófico que constituye un modo de cuestionamiento a través de la ironía. Hay un carácter cínico actual de la política y del sujeto social, que sinthomatiza la posición de goce elidiendo el Otro simbólico. No obstante, conserva la diferencia entre las modalidades del cinismo vulgar y el cinismo capitalista. (Yospe, 2011)

El cinismo capitalista resulta de la crítica de Marx a la objetualización y el uso del humano en la producción de riqueza del sistema económico, donde el ser humano sólo vale como fuerza de trabajo. En realidad la objeción no se limita a ello, sino al gesto velado que presenta falsamente la plusvalía como riqueza. Ceñimos en el cinismo capitalista la subjetivación del real en juego en el discurso del capitalismo que pasa por la superficie del lenguaje.

En el Seminario XVI, Lacan reformula la noción de discurso. (Lacan, 1968-69) Ya no enfatiza el sesgo de la significación, sino que el discurso implica invariantes que constituyen la estructura al lenguaje. Por ello presenta una

consideración del discurso como un discurso sin palabras; es decir, el discurso como operación que separándose del valor de significación, toma valor como incidencia en un campo, campo de la energética freudiana que prefigura la economía de goce; cuyo efecto es un dispositivo que anuda la pérdida con la recuperación de goce.

Es la razón que sustenta el axioma “no hay universo de discurso”. No hay una totalidad donde el discurso aloje un saber simbólico total, ni hay punto de clausura discursivo. El discurso tiene una estructura abierta, agujereada, por donde se inserta en el campo de goce.

Esta formulación se verifica en lo íntimo de la experiencia analítica, donde el analizante recorre el discurso constituyente hasta al punto donde éste desfallece, ejercicio en el que construye el borde que cierne lo real, litoral, letra, escrito, marca primordial, que Freud cierne como el ombligo del sueño.

Lacan utiliza la metáfora del pote semilleno-semivacío de mostaza, para situar el valor del vacío, que vehiculiza la abertura singular de estructura. (Lacan, 1968-69)

El pote de mostaza tiene valor no por el contenido –significación- sino por el agujero, el vacío que le confiere su naturaleza de pote. El pote es envoltura de un vacío y vale por esta condición que posibilita alojar un contenido.

El pote alcanza su eternidad de pote como utensilio funerario, yacente en la tumba de su propietario. Agujereado para que ya no pueda ser utilizado por el viviente, acompaña al difunto en su travesía funeraria. El pote alcanza su valor ya no como *valor de uso* cotidiano. En el ritual funerario adopta un *valor de cambio* en el intercambio con el otro mundo, dignidad de valor de resto ligado al difunto. Introduce así la función del objeto “a”, reconducido desde la búsqueda de Marx del objeto del capital.

Lo cuál es decir que en ambos casos –plusvalía y plus de goce- se comienza por abordar el campo topológico donde el objeto sitúa su función esencial. El trabajo objetivado deviene mercancía.

Marx parte de la función del mercado. Su novedad es el lugar donde él sitúa el trabajo. No es porque el trabajo sea nuevo que se posibilita su descubrimiento, es porque él le es comprado, es porque existe un mercado del trabajo. Es eso lo que

le permite demostrar lo que hay de inaugural en su discurso y que se llama la plusvalía. (Lacan, 1968-69).

Por esta vía, se despliega la identidad del discurso con sus condiciones, en una perspectiva estructural.

El mercado puede leerse en los términos freudianos de un campo energético, de circulación de mercancías condensadoras de goce, que valen por su uso y por su intercambiabilidad, en el cuál el trabajo objetivado deviene una mercancía más.

La renuncia al goce guarda relación con el trabajo. La renuncia al goce es un hecho de estructura, un hecho de discurso. Renuncia que no responde a una decisión intencional, como quién renuncia a una función o actividad. La renuncia al goce como hecho de discurso implica el asentimiento subjetivo a que el goce se presenta primordialmente como perdido y a rehallar.

Pérdida de goce a consecuencia y por efecto de la incorporación del lenguaje en el viviente, que modifica su naturaleza produciendo ex – sistencia y separando cuerpo de goce. Este sesgo es abordable en los desarrollos que ya Lacan efectúa en el Seminario XI - Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis, a propósito de las operaciones de alienación y separación. (Lacan, 1964) El viviente confrontado al lenguaje situado en exterioridad, es llamado a la ex – sistencia por la pulsión invocante, allí articulada en el discurso del Otro. Responder a dicho llamado es asentir a la castración de goce y al acceso a la palabra.

Lo nuevo residiría en que hay un discurso que articula la renuncia al goce con la recuperación goce a través del lenguaje. Ya articulados, renuncia al goce y recuperación de plus de goce se presentan simultáneamente como efectos de la misma operación. Hay recuperación en tanto hay pérdida como un tiempo lógicamente anterior. Tampoco se trata de una pérdida efectivamente producida en un tiempo cronológico anterior. Recuperación de lo que se presenta como primordialmente y desde siempre perdido e inhallable.

La extracción de plus valía es lo que constituye el agente del discurso del capitalismo y afecta la política y el lazo de un modo decisivo. El campo constitutivo del sujeto se superpone al mercado, en un sentido estructural ordinal y cardinal. En el mercado como campo, el sujeto cuenta como objeto, vale como

“a”. En el campo del mercado, el sujeto encuentra su razón en el valor de aportar plusvalía; mero número que inscribe la cuenta del goce, estableciendo un orden y una cardinalidad anónima. (Lacan, 1968-69)

Lacan extrema su análisis y lleva el plus de goce al lugar de la enunciación de discurso. El goce puesto en relación a lo que hace decir. Cada discurso se vuelve inteligible leyendo a través de esta clave, obviamente desplazado el campo de significación. (Lacan 1969-70)

Esta afectación de discurso por el plus de goce en la enunciación, entre otras cosas, determina en la actualidad, el cinismo político emparentado al cinismo del capitalismo.

Un discurso al servicio de la extracción de plusvalía sin límite, conlleva la caída de la palabra en tanto instancia de valor, palabra alcanzada por un real que articule, regule y dé un destino humano al goce. También denuncia el sesgo sadiano del discurso del capitalismo.

En torno al plus de gozar se juega la producción del objeto “a”.

Es necesario un discurso bastante potente para demostrar como el plus de gozar sostiene la enunciación, pues es producido por el discurso para que aparezca como efecto. Pero por otra parte, no hay allí algo tan nuevo a vuestras orejas, si han leído “Kant con Sade”; pues éste es el objeto de mi escrito, donde se hace la demostración de la total reducción de ese plus de gozar al acto de aplicar sobre el sujeto lo que es el término “a” de fantasma, por el cual el sujeto puede ser planteado como causa de sí en el deseo. (Lacan, J. 1968)

a → S(tachado)

Este es el matema de la perversión, aplicación de “a” sobre el sujeto, reducido a su objetividad y disponible como tal. Lo cual emparenta el discurso del capitalismo con la perversión. Prestarse a esta solicitud perversa requiere del consentimiento de cada individuo viviente.

Lacan alude al alcance de otra operación en este mismo punto, que conduciría a la ética del deseo. Se vale de la demostración a través de la apuesta de Pascal, allí donde la vida cuenta como elemento de valor que sostiene la apuesta del deseo, entonces objeto “a” puesto en juego como objeto-causa. (Lacan, 1968-69)

Apuesta con lo perdido, pasaje de lo faltante a la función de causa propia, donde se vierte la singularidad del viviente en la vía del deseo. Para ello, es necesario que lo imposible esté en su lugar, para hacer de lo imposible una causa propia del ser hablante. Apoyándose en la imposibilidad, se abre el campo de lo posible por la vía del sinthome que aporta su regulación al goce, a partir de que el sínthoma constituye la ley singular del sujeto. Ello requiere de una decisión del ser profundamente ética. Decisión que es en sí, apuesta; donde “apuesta” es un nombre del deseo. Este es un punto de disyunción entre el discurso del capitalismo y el discurso analítico.

He ahí precisamente, de lo que se trata. Es en el discurso sobre la función de la renuncia al goce donde se introduce el término del objeto a. El plus de gozar como función de esta renuncia bajo el efecto del discurso, he allí lo que da su lugar al objeto “a” en el mercado, a saber, en lo que define algún objeto del trabajo humano como mercancía, así cada objeto lleva en sí mismo, algo de la plusvalía, así el plus de gozar es lo que permite el aislamiento del objeto a.
(Lacan, 1968-69)

Claramente, el objeto “a” queda situado entre el campo del deseo y el campo del goce.

El dispositivo analítico posibilita un discurso en el que el sujeto es dispensado de sostener lo que enuncia en un “yo digo”, sin que éste se vea dispensado de su compromiso ético. El dispositivo lo sostiene en la vía de reencontrarse con lo que causa su discurso. Ello abre la experiencia al campo de la verdad, siempre dicha a medias.

Pero Verdad que se articula en esta perspectiva, ya no al significante sino a la particularidad del objeto “a” que toma consistencia lógica. Precisamente, la apuesta del deseo es lo que pone límite y rechaza la posición cínica, particularmente en la articulación de la función deseo del analista en el fin de análisis.

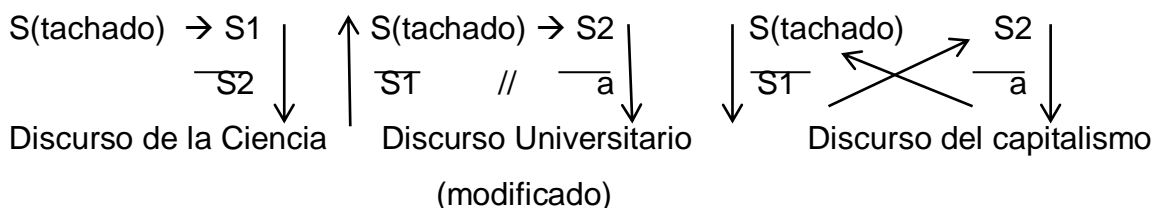
La posición perversa admite, cree en el Otro; pero tomado en el movimiento denegatorio. Eso se manifiesta en la angustia del perverso e impulsa la voluntad de goce.

Lacan continúa en el Seminario XVI con la referencia de la transformación del saber en mercancía, configurando un mercado de saber. (Lacan, 1968-69)

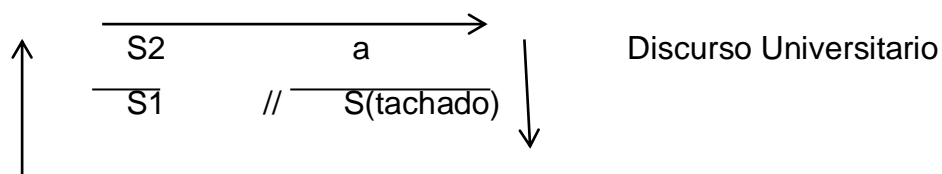
Esto tiene como consecuencia fundamental la unificación y equiparación de “las ciencias” en “la ciencia”, por efecto del mercado; y en el aggiornamiento del discurso universitario como variante del discurso amo.

El amo regula la circulación de saber a través del discurso universitario que nace históricamente en la Edad Media. A su vez, en la producción de saber del discurso universitario, se oculta que éste está al servicio del amo. Se produce una convergencia del discurso del capitalismo con el discurso de la ciencia, que potencian sus efectos en forma vertiginosa.

Volviendo al escrito de Jaime Yospe (Yospe, 2011) éste despliega una serie conformada por los matemas del discurso universitario modificado por el acoplamiento con el discurso de la ciencia y el discurso del capitalismo; como sigue:



El discurso Universitario inscribe el saber (S2) en el lugar del agente. El saber comanda el discurso, sin producir consecuencias. A eso Lacan lo llama burocracia, un saber sin consecuencias, acumulación, extensión de conocimiento.



Tomemos cada término de este matema.

Previamente distingamos los lugares en que se alojan cada uno de estos cuatro términos (S1, S2, Stachada –sujeto- y “a” –plus-de-goce)

Lugares del discurso:

agente	otro
verdad	—producción

El S1 bajo la barra inscribe el amo, como aquél a cuyo servicio está el Universitario en forma solapada. El amo gobierna sobre la circulación de saber; he aquí la verdad del discurso universitario. El discurso universitario está al servicio del amo de turno.

El a, es aquél a quién se dirige el discurso universitario, el otro del saber, que Lacan designará con el neologismo “astudado” que condensa “estudiante” y objeto “a”. Esto es, estudiante tomado como objeto.

El numerador $S2 \rightarrow a$ también escribe la incidencia del saber sobre el goce que le resiste, para dar lugar a sujetos (Stachada) aptos para el saber y la política establecidas.

Dando por cumplido este efecto, Yospe sitúa el S(tachado) como el sujeto científico en el lugar de agente del discurso de la ciencia; y en el numerador del Discurso Universitario (modificado) (Yospe, 2011)

El discurso de la ciencia está tomado sobre la matriz matemática del discurso de la histórica, en tanto a uno y otro los emparenta la solicitud de saber (S2). El discurso de la histórica se dirige a un amo en el lugar del otro, requiriendo saber sobre el goce. El discurso de la ciencia, sitúa en el lugar de agente el sujeto de la ciencia, requiriendo saber sobre lo real, forcluyendo la dimensión de goce, lo cuál retorna como síntoma.

En la serie de los matemas de los discursos, el Sujeto (Stachado) pasa del lugar de producto del Discurso Universitario al lugar del agente en el Discurso de la Ciencia y en el Discurso Universitario modificado por esta anexión.

El saber S2 como agente del Discurso Universitario a servicio del Amo (S1), deviene saber científico (S2) en el lugar del producto en el discurso de la ciencia, y luego pasa al lugar del otro en el discurso capitalista, en tanto el saber se instituye como mercancía y como saber al servicio del amo moderno (S1). El amo moderno es el mercado -nótese que la flecha tiene la dirección $S1 \rightarrow S2$ -.

En el discurso capitalista, también hay una flecha que se dirige del siguiente modo: $a \rightarrow S$ (tachado). En forma complementaria al vector anterior, este vector

$a \rightarrow S$ tachado escribe la incidencia del a como instancia de goce, aquí imperativo superyoico aplicado en la promoción de un sujeto de pleno goce. El imperativo superyoico contemporáneo es un empuje a gozar. La extracción de

plusvalía embraga en el imperativo superyoico de goce, para lo cual parece no haber imposibilidad, legible en la supresión de la doble barra que presenta el discurso del amo clásico en el denominador, entre S(tachada) y a. La doble barra inscripta escribe la imposibilidad, en consecuencia, su supresión designa la ausencia de imposibilidad en el sujeto moderno, para la apropiación de plus de goce.

Lacan resalta la astucia del discurso del capitalismo, al punto de enfatizar que eso funciona, consume y sin imposibilidad, se consume rápidamente. (Lacan, 1972)

Decir no hay imposibilidad para la extracción sin medida de goce no es decir que no hay imposible. Ocurre que el imposible (real) no está en su lugar, anclado por el calce Real-Simbólico-Imaginario del nudo borromeo; figurado en el matema de los discursos por la doble barra del piso inferior, sino libremente a la deriva. Real desanudado que en sus irrupciones produce catástrofes sociales y hechos traumáticos.

Por otra parte, la caída del Significante Uno o Significante amo, que Lacan interpreta como caída de la imago paterna, caída de los Ideales, caída de los semblantes de la ley y de lo simbólico en su conjunto.

En un trabajo anterior, planteábamos la hipótesis que la caída del Significante amo, afectaba la institución del Uno, con un efecto de fragmentación y multiplicación de S1 que equivalen a la anulación forclusiva de su función. Caída del Significante Uno que patentiza el vacío de la inexistencia del Otro social. En dicho vacío resuenan la multiplicación de reivindicaciones y proclamación de derechos, los llamados a amos más fuertes y el reverdecir de los fundamentalismos.

Caída del Significante Uno que produce un retorno reconstitutivo a través de la proliferación de “unos” – 1, 1, 1, 1...- Lo cual ha tenido un efecto social de configuración de pequeñas y grandes corporaciones en torno a estos rasgos unos, efecto de fragmentación, que adoptan formas y contenidos variados, en la búsqueda defensiva de un anclaje y pertenencia por parte de los flotantes individuos modernos.

La crisis del Amo Moderno, es la crisis del discurso amo o discurso político, que adopta formas variadas, como las crisis de representatividad política y la

inexistencia del Otro social. La frontera de la política se ha desplazado a los confines donde la figura del refugiado muestra la caída de los semblantes.

La política del Uno, se tensiona en la búsqueda de hegemonía política, en la configuración de un Todo como Uno, pero que por la fragmentación del Uno, actualmente ha tomado la forma de la lucha corporativa y el tratamiento del resto en la figura del refugiado.

Crisis entonces de la política del Uno cuya resolución encuentra siempre la misma aporía del nihilismo. Entonces, será posible otra política?

Política del uno más uno más uno, que no configuren un todo. Otra política que la política estatal, no sin el Estado.

Para el lector interesado en el tema, puede consultar el escrito "DDHH, derechos de la persona" (Kelman, 2017)

El discurso universitario no es ajeno al atravesamiento corporativo, en tensión y competencia y a las formas segregativas; que se presentan a veces descarnadamente, a veces velados en el reverso de ideales; ideales también afectados y en declinación.

Palabras clave: Psicoanálisis – Capitalismo – Discurso - Universidad

Referencias Bibliográficas:

Kelman, Mario *Una conjetura sobre el discurso "PS, PST, PESTE"* Inédito

Kelman, Mario *DDHH, derechos de la persona (2017) Internet, agosto 2018,*

<file:///C:/Users/MarioSergio/Documents/Documentos/Repositorio%20Hipermedial%20UNR/2017/Lecturas.%20Serie%20Articulos/DDHH,%20Der.%20de%20la%20Persona.pdf>

Lacan, Jacques *Conferencia de Milan – Del discurso psicoanalítico (1972)*

Internet. Entrada agosto 2018 <http://www.elsigma.com/historia-viva/traduccion-de-la-conferencia-de-lacan-en-milan-del-12-de-mayo-de-1972/9506>

Lacan, Jacques *Seminario XI – Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. (1964) Internet. Entrada agosto 2018*

<http://www.bibliopsi.org/docs/lacan/14%20Seminario%2011.pdf>

Lacan, Jacques *Seminario XVI – De un Otro al otro*. (1968-69) Internet. Entrada agosto 2018.

<http://www.bibliopsi.org/docs/lacan/19%20Seminario%2016.pdf>

Lacan, Jacques *Seminario XVII El reverso del psicoanálisis*. (1969-70) Internet. Entrada agosto 2018.

<http://www.bibliopsi.org/docs/lacan/20%20Seminario%2017.pdf>

Yospe, Jaime. *Cuando los derechos son des(h)echos*. En *Revista Psicoanalítica*.

Año 12 N° 14. ISSN 1515-338X. Editorial CPN-Centro Psicoanalítico Norte.

Buenos Aires. Diciembre 2011. Págs. 75-106.

INTERDISCIPLINA ¿COLLAGE POSMODERNO?

Autora: Peirano, Laura

lauramariapeirano@hotmail.com

La Ley N.º 26.657 propone una definición de Salud Mental que refleja una perspectiva novedosa, la cual nos invita a recuperar aproximaciones basadas en el enfoque de la complejidad que nutren a su vez estrategias interdisciplinarias, intersectoriales e interculturales para su abordaje. Tres ejes importantísimos dentro de las recomendaciones que la CONISMA (Comisión Nacional Interministerial en Políticas de Salud Mental y Adicciones) le hizo en su momento a las Universidades.

* Interdisciplina como posicionamiento y no como mera técnica o práctica grupal; más como una actitud que como un cuerpo conceptual. Una disposición a lo diferente, a la sorpresa y al atrevimiento de crear objetos desde diferentes vertientes.

* Intersectorialidad como modo de llevar adelante acciones de inclusión.

* Interculturalidad como modo de desnaturalizar la mirada etnocéntrica y todos los prejuicios asociados a la discriminación desde todas sus aristas.

La Ley señala, en su Art.8 que:

debe promoverse que la atención en salud mental esté a cargo de un equipo interdisciplinario integrado por profesionales, técnicos y otros trabajadores capacitados con la debida acreditación de la autoridad competente. Se incluyen las áreas de psicología, psiquiatría, trabajo social enfermería, terapia ocupacional y otras disciplinas o campos pertinentes

En tal sentido, en su Decreto Reglamentario N.º 603/2013, Art.9º, dice que “*promoverá políticas para integrar a los equipos interdisciplinarios de atención primaria de la salud que trabajan en el territorio [...] como parte fundamental del sistema comunitario de salud mental*”.

Si bien la Interdisciplina aparece como meta, nos encontramos diariamente con todo tipo de resistencias ya que cada disciplina tiende naturalmente a su autonomía, por la lengua que utiliza, las técnicas que está conducida a elaborar, y eventualmente por las teorías que le son propias, lo que Morin (2001) llama “espíritu de propietario”.

Queda claro que para materializar este cambio propuesto por la normativa se requiere algo más que un grupo heterogéneo de profesionales trabajando, o la simple yuxtaposición de disciplinas. Esta perspectiva interdisciplinaria pretende ir más allá de la sumatoria de miradas disciplinares parciales y avanzar en un nuevo modo de construir el objeto. Esta construcción sólo surgirá de un intenso proceso de interpelación, interrogación y problematización, así como también de poner en tensión los supuestos teóricos y metodológicos de las diferentes disciplinas. Sin olvidar en ese trabajo el eje fundamental que es la transmisión. Las disciplinas no son una entelequia, están conformadas por sujetos que las alimentan, las reproducen y en el mejor de los casos las transforman. Por eso el objetivo es que cada disciplina, sin perder su identidad, vaya tejiendo redes de convergencia de ideas, trabajando en el campo, en la acción, en lo empírico, pero sin olvidar nunca las preguntas fundamentales.

Pero la Interdisciplina como propuesta no es algo nuevo. No surge con esta legislación en Argentina, por el contrario, viene de larga data y ha tenido sus vaivenes. Siempre asociada a una actitud progresista ha sufrido también grandes fracasos, justamente porque éste no es un enfoque voluntarista. ¿Qué decimos con esto? Que no se trata de “...juntémonos aquellos que conformamos el campo de la Salud Mental, aunemos esfuerzos y van a ver qué bien nos ira”, tampoco se trata de confundir esta propuesta interdisciplinaria con lo multidisciplinario que entendemos como la aplicación de discursos de disciplinas diversas a una temática común.

Si partimos de la premisa que el eje del campo de la Salud Mental no es ni el individuo ni los conjuntos sociales sino las relaciones que permiten pensar conjuntamente al individuo y la comunidad en que éste se sitúa, lo que llamamos el hombre en relación, los profesionales actuantes están obligados a

pensar los problemas del sufrimiento mental y sus prácticas concomitantes de manera tal que no paralice o reduzca la complejidad del fenómeno que enfrenta.

Emiliano Galende, a través de su obra (1990) (2008) (2015) nos muestra el proceso de recomposición profunda que se viene dando desde hace algunas décadas al interior del campo de lo mental. Todos movimientos producto de una actividad política incesante basada en la necesidad de pensar al hombre en su condición vincular-relacional, la condición de lo humano son los otros humanos. Sin embargo, y a pesar de ello, de todas las disciplinas que abonan el campo de la salud mental (psicoanálisis, psicología, trabajo social, musicoterapia, terapia ocupacional, psicodanza, etc.), ninguna de ellas ha generado el poder *performativo* institucional del que goza aún la psiquiatría. Entendemos por performativo, siguiendo los planteos de Jhon Austin (1982), al enunciado que no se limita a describir un hecho, sino que por el mero hecho de ser expresado realiza el hecho. Dimensión pragmática de la acción lingüística que termina por instaurar, por legitimar.

En el trabajo de investigación de mi Tesis de Maestría, colegas psicólogos, graduados de la Facultad de Psicología de la UNR, fueron consultados sobre la importancia de la formación en biología recibida en el grado para su práctica profesional actual. En especial los aportes que esta disciplina tiene dentro del campo Psi. Primaron las respuestas en el sentido siguiente: que les servía para poder “entender a los médicos”, o para poder “entender de psicofármacos”. Es entonces que la biología les estaría prestando a los psicólogos cierto léxico que garantice sus conversaciones con profesionales del campo de la medicina.

Entrevistado N: (trabajador área clínica)

“Tener una base de biología me ayudo a pensar los informes que me dejaba el médico tratante, entonces los leía y comprendía algo.”

Entrevistado Z: (trabajador área clínica)

“cuando empecé a trabajar en equipo, ahí en el servicio del hospital me ponía contenta porque cuando los médicos hablaban de tal o cual paciente, yo entendía todo, y me acordaba de biológica II y de psicobiología”

El mismo entrevistado responde en otra pregunta del mismo cuestionario que:

“el poder deja de ser hegemónico por parte de la medicina y da más lugar a otras disciplinas”

Esta clara contradicción de Z nos deja ver como conviven dos ideas, por un lado y discursivamente la acalorada defensa en contra de la tan mentada hegemonía médica, pero al mismo tiempo expresa el júbilo al entender a sus compañeros médicos, su lenguaje, su jerga. No son las leyes ni las ordenanzas locales las que dan poder a algunas disciplinas sino la acción lingüística, el poder de las palabras que terminan por legitimar o no ciertos posicionamientos.

Entrevistado S: (trabajador área clínica)

“una vez deseaba quitarle la medicación a un paciente diagnosticado de TDAH, y no lo logré por más informes que le envié a la neuróloga. En esas situaciones me gustaría tener la posibilidad de accionar y que no quede en mera opinión”.

Este último extracto pone en evidencia el sometimiento, la jerarquía del médico por sobre la intervención del psicólogo, quien queda a la espera, intentando que su opinión profesional/disciplinar no quede en el lugar de “mera” opinión (interesante el adjetivo utilizado, mero, de poca importancia). El neurólogo lleva adelante una práctica farmacológica sobre un paciente, y el psicólogo no tiene chances de accionar. Se reproduce esa sumisión al discurso dominante, desconociendo la opinión profesional como una intervención. Parece ser entonces, que la tarea es poseer conocimientos básicos de escritura médica, de medicación y de diagnósticos fijos y preestablecidos para poder entender e interactuar. Prima la imposición por sobre el diálogo. Cuando hay imposiciones es poco probable que se gesticione algo

nuevo. Las imposiciones solo mantienen lo ya establecido y esto juega a favor de cierta cerrazón en vez de abrir el juego a lo dinámico y a la alteración del orden.

Visualizamos que en ningún caso se planteó que las conceptualizaciones propias del campo de la Psicología pudieran servirles a médicos neurólogos, psiquiatras y clínicos para ampliar el sentido, para poder pensar el sufrimiento desde otras perspectivas, para pensar en una semiología ampliada. Fomentar así lo que se conoce como “naciones migrantes”, esas capaces de fecundar otras disciplinas, concepto de migración que nos hace pensar en la ruptura de las fronteras disciplinarias, flexibilizándolas y que la circulación dinámica de los conceptos nos pueda llevar por el camino de lo interdisciplinar. Las conceptualizaciones propias del campo de la psicología aportarían una mirada de lo psicoemocional, lo contextual e histórico, pondría en tela de juicio las categorías de normal y patológico tan formidablemente trabajadas por Canguilhem así como otras categorías antagónicas. También podría aportar concepciones diferentes acerca de los diagnósticos psicopatológicos, pensarlos como herramientas y no como cosas en sí mismo, como esencias. Son innumerables los aportes que la psicología podría hacer, pero hay que estar rigurosamente formados en una disciplina para ir en pos de la interdisciplina y que ésta no genere confusión ni subordinación.

Siguiendo esta lógica, el trabajo que “se supone” debe hacer el profesional psicólogo para entender la palabra del médico lo pone en franca desventaja, obligándolo a subordinarse a un saber pre establecido y legitimado institucionalmente. El profesional psicólogo supliendo o complementando la labor médica en una suerte de puesto auxiliar, generando veladamente jerarquías entre trabajadores más prestigiosos y por ende más rentables, y auxiliares más baratos o marginales. Ideas que remiten a las épocas previas a la legitimación del título de psicólogo y el alcance de su ejercicio profesional, allá por 1985. Antes el psicólogo era un asesor o colaborador del médico, debía ejercer bajo su égida, y debía contar con su firma y sello para legitimarse. Eso pudo cambiar gracias a las luchas gremiales e institucionales gestadas en la vuelta a la democracia.

Si bien la Interdisciplina propone una metodología de trabajo, también es un marco conceptual- epistemológico y un posicionamiento ideológico. Considero que es la vía regia para antagonizar con posturas reduccionista y disyuntas tan en línea con los procesos de medicalización creciente de esta época. En síntesis, es una invitación hacia la búsqueda de nuevas formas de aproximarnos a los espacios del saber y a la complejidad de la cotidiano. Pero cuidado, ya que los datos que se desprenden de esta investigación nos indican que bajo la generosa amplitud de esta noción se cobijan posturas y proyectos diferentes, y que éstos debieran ser convenientemente discriminados entre sí para evitar confusiones. Habrá que seguir investigando la noción de “equipo interdisciplinario” en tanto éste aparece en los articulados de la Ley 26657 pero también es una propuesta recurrente de la derecha proempresarial.

Palaras clave: Salud Mental- Disciplinas- Interdisciplina.

Referencias Bibliografía

Austin,J (1982) *Como hacer cosas con palabras*.(2da.Ed) Buenos Aires. Paidós.

Canguilhem,G (1971) *Lo normal y lo patológico*. Bs.As. Siglo XXI editores

Galende, E. (1990). *Psicoanálisis y Salud Mental*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.

Galende, E. (2008). *Psicofármacos y Salud Mental: La ilusión de no ser*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Galende, E. (2015). *Conocimiento y prácticas de Salud Mental*. Buenos Aires: Lugar Editorial.

Ley Nacional de Salud mental N° 26657. Recuperado el 2 de octubre de 2015 de www.msal.gov.ar/saludmental/.../ley-nacional-salud-mental-26657 y su Decreto Reglamento N° 603/2013

Morin,E (1999) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.UNESCO

Peirano,L (2016) Tesis de Maestría. “Aproximación a las concepciones sobre Biología al interior de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. Tensiones y debates actuales a la luz de la ley de salud Mental N° 26657”

TALLER DE JUEGO, ESPACIO DE INFANCIA.

Autoras: Agüero, Daniela y Sosic, Yanina

aqdama@hotmail.com

El presente trabajo tiene por objetivo dar a conocer algunas de las reflexiones que surgen de la experiencia acontecida en el dispositivo de Taller de Juego “Juguemos Jugando”, diseñado y llevado a cabo desde el Centro Comunitario Asistencial (Ce.Co.As), radicado en la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Psicología. En el mismo se abordan desde una mirada interdisciplinaria dada entre la fonoaudiología y la psicología, problemáticas de la infancia y adolescencia, tomando como ejes de intervención aquellos ligados al lenguaje, el aprendizaje y la subjetividad. Se realiza un trabajo anclado en la función extensionista y desde una perspectiva comunitaria, articulando la docencia, la asistencia y la investigación.

El Taller lúdico posee un enfoque preventivo e interdisciplinar y funciona como una de las modalidades de intervención del Ce.Co.As centrado en el trabajo comunitario. Sus objetivos apuntan a promover el desarrollo de los niños/as a través de la creación de un espacio para promover el desarrollo de la comunicación, el pensamiento y la emergencia de la subjetividad, previniendo a su vez, posibles dificultades en dichas esferas. En este marco, se ofrece un lugar para que los niños/as puedan transmitir sus experiencias a través del juego y poner en escena aspectos vinculados a su subjetividad.

El mismo viene desarrollándose desde el año 2010 en un Jardín de Infantes perteneciente a una Organización No-Gubernamental (O.N.G.) y surge ante la necesidad de sostener estrategias de acción que permitan acercarnos a la comunidad en la que está inserto el Centro no quedando a la espera, sino saliendo a su encuentro. Se hará hincapié en los distintos determinantes sociales que impactan sobre la salud de la población infantil y sus familias ubicándolos en mucho de los casos en situación de vulnerabilidad. El Taller aparece entonces, como un espacio para que la infancia acontezca. Infancia que muchas veces se encuentra amenazada ante las vivencias subjetivas de sufrimiento que atraviesa dicha comunidad.

El jugar y el lenguaje.

El jugar más allá de ser pensado como un espacio para divertirse, encontrarse con otros, crear, ficcionar, comunicar, entre otras funciones, opera como estructurante del sujeto. Lo que nos diferencia como seres humanos respecto de otras especies es el lenguaje. Así como jugar no significa sumar acciones, hacer uso de las palabras no significa un mero acto de repetición sino posicionarse respecto del discurso pronunciado, ocupar un lugar en él y ejercer la posibilidad de jugar con la lengua. Esto alude a la importancia del lenguaje como condición fundante de lo psíquico y del lazo social. Si bien sabemos que se encuentra antes que el sujeto nazca, el hecho de que lo preexista no garantiza la existencia de un sujeto hablante. Es que la maduración del cuerpo no trae aparejada en sí misma el nacimiento de un sujeto: éste se construye en relación a una historia que es elaborada sólo por medio del lenguaje. Del mismo modo podríamos decir que el hecho de ser niño no asegura el juego. El juego precede a la infancia, pero solo se puede ubicar el niño en el sentido subjetivo del término, cuando se pone en relación con el juego, permitiéndole la transformación que conlleva construir su mundo y su propia subjetividad.

De acuerdo a lo expresado en el párrafo anterior cabe señalar la importancia de plantear el Taller de juego desde lo preventivo y lo interdisciplinario dado el entramado existente entre lo psíquico y el lenguaje. En este sentido, Winnicott (1998) plantea que el juego es universal y corresponde a la salud, facilitando el crecimiento. Si en el niño “todo va bien”, situación que implica “garantizar” su infancia; el lenguaje y el juego aparecen de manera natural. El juego aparece en primer instancia en el espacio potencial que se crea entre el bebé y la madre, espacio que el bebe puede llenar en palabras de Winnicott “en forma creadora”. Se establece así un diálogo lúdico que permite generar un espacio de separación que sea al mismo tiempo un espacio de unión. Los juegos son entonces, creaciones que se dan en el vínculo. Ofrecer un taller lúdico de promoción y prevención implica ofrecer un espacio al cual los niños/as puedan llenar de juego en forma creadora sostenido en el vínculo que se genera entre los participantes y las coordinadoras, estando atentas como profesionales

de la psicología y la fonoaudiología a posibles tropiezos subjetivos y del lenguaje que puedan presentarse.

Su funcionamiento.

Antes de comenzar cada año lectivo mantenemos entrevistas con la coordinadora del Jardín que nos permiten hacer una lectura actualizada de las situaciones que se van presentando año a año en el seno de la institución y del barrio. Tal como expresamos anteriormente este Jardín de Infantes tiene como particularidad el hecho de pertenecer a una Organización No Gubernamental por lo tanto este hecho determina características particulares en relación a su identidad y a su pertenencia barrial. Esto implica un estrecho lazo entre los niños y las familias, los actores institucionales de la O.N.G y las de los grupos que allí residen. En estos últimos encuentros aparecieron cuestiones que no habían sido puestas en palabras en otros años, respecto de la realidad barrial, describiendo situaciones de mayor crudeza por las que atraviesan los integrantes de la comunidad. Muchas de ellas se encuentran vinculadas con el preponderante avance del consumo y la venta ilegal de sustancias en una zona de la ciudad donde sus habitantes hace décadas que viven en condiciones de vida desfavorables, signadas por viviendas precarias, deficiencias de servicios públicos como en el suministro eléctrico, recolección de basura, etc.; subocupación y desocupación, entre otras.

Estas condiciones repercuten sobre la O.N.G. donde este Jardín se encuentra, impactando sobre las relaciones que se establecen entre la institución y el barrio y en muchas de las actividades que se desarrollan en el marco de la educación inicial. La cruda realidad que vive esta comunidad impacta en la institución, pero se observa una especie de “trinchera” que los vecinos, padres y docentes crearon para los niños/as mostrando capacidad de amortiguar las difíciles situaciones por las que atraviesan. En los últimos años esta “trinchera” aparecía debilitada y las crudezas de la realidad social, familiar y barrial se infiltraban por las puertas del jardín. A pesar de ello, este año el espacio de los niños aparece como un lugar más preservado. Quizás podríamos ubicar esta

situación sujeta a cambios institucionales en el continuo intento de sus actores con el objeto de promover, habilitar y habitar este lugar para los niños/as del barrio. Es así como al interior del jardín nos encontramos con padres y docentes que acompañan e intentan preservar a sus hijos de dicha crudezas. Situación que permite pensar al Taller como un espacio posible para la infancia, como el encuentro entre padres e hijos/as y lo lúdico.

Ante la situación mencionada cabe preguntarnos por la infancia de estos niños/as y por la posibilidad de estos padres de sostenerla. La pérdida de lugares de la infancia aparece como una problemática actual en diferentes sectores sociales donde no hay tiempo, ni espacio para el juego, la lectura o el encuentro. En tiempos tan rápidos todo debe darse de prisa los niños quedan en un no lugar y los adultos no pueden garantizar los “espacios de infancias”. Además, grandes sectores de la sociedad producto de las sucesivas crisis sociales y económicas quedan al desamparo. La población con la que trabajamos no ha quedado al margen de esta situación, las características propias de la misma antes descritas vuelven a los niños y niñas vulnerables. Es sabido que existen vivencias subjetivas de sufrimiento que, debido a las diversas determinaciones de los problemas psíquicos, pueden ser pensados como efecto de los conflictos sociales. Por lo que podríamos plantear que ante adultos que no pueden protegerse de la inseguridad, que no consiguen trabajo, que tienen dificultades para sostenerse, nos encontramos con niños desprotegidos, por padres que no pueden ejercer sus funciones y aparecer como cuidadores. Ante dichas dificultades, el grupo de padres de los niño/as que participan del Taller mostraron en un primer encuentro algunas de las dificultades mencionadas pero su posición subjetiva respecto de lo relatado los ubica en un lugar de reflexión, de pensar estrategias orientadas desde el cómo hacer... y no desde el no puedo y ustedes me tienen que ayudar. En el acontecer del dispositivo lúdico la realidad queda “por un rato” puertas afuera del espacio, posibilitando un “como si”, como que somos todos iguales, como que podemos jugar, proyectar. Aparecen palabras, relatos, experiencias que ponen una barrera a dichas situaciones de crudeza en la que están viviendo. Aparecen padres activos buscando posibles soluciones a las situaciones cotidianas de sus hijos/as y no quedando a la espera. Este escenario en el que se presentan en el primer encuentro donde lo central son sus

hijo/as y el vínculo con ellos/as abre a dialogar sobre cuestiones de crianza, de pautas y rutinas. Esto permite inferir un lugar “posible” donde el jugar y la infancia son los protagonistas más allá de los avatares socioeconómicos que están atravesando. Así pueden pensar al hijo/a más allá de las acusantes situaciones sociales.

En tiempos donde la infancia se encuentra en crisis, el Taller aparece como un espacio para darles lugar, para permitirle a través del juego, del encuentro con otros, rescatar retazos de infancias, previniendo las consecuencias subjetivas de esta niñez sin rumbo. Este dispositivo lúdico es pensado como una práctica posible, teniendo en cuenta los conflictos actuales, pero posibilitando un espacio y un tiempo de juego que intenta quedar por fuera de lo social, sin desconocerlo, pero produciendo marcas propias, y el despliegue de la subjetividad en los diferentes encuentros del mismo.

Este “rescate y resguardo de infancia” ocurre también puertas hacia adentro del jardín, se vislumbra un escenario en el que, sin no reconocer, ni cerrar la puerta a la realidad, se cuida el espacio de los niño/as, las familias y los vínculos. Se posibilita de este modo, la ficción necesaria para el lugar de lo lúdico. De este modo se pone un velo a la cruda realidad de mucha de las familias que viven en el barrio.

Dentro del jardín el espacio está resguardado, aparecen juguetes, carteles, objetos, cuidadosamente dispuestos para que los pequeños cuerpecitos puedan transitar y habitarlo. La institución se ofrece como un “lugar posible” y allí se articula la dinámica del Taller de juego donde a partir de lo lúdico se abre un universo de posibilidades para los niños y niñas. Cuando la ficción es posible la crudeza de la realidad puede quedar entre paréntesis puesto que “estamos jugando”. De este modo, si el juego es posible, es posible encontrarse, cantar, pintar, proyectar jugar a “cuando sea grande” o “quiero que mi hijo/a logre”, espacio potencial que habilita a un sueño futuro. Sueño que muchas veces no aparece como posibilidad. En todo caso se trata de rescatar algunas utopías.

En tiempos actuales donde la violencia, la inseguridad socioeconómica, el déficit de la función parental es más visible, ofrecer un lugar para la posibilidad a partir del jugar aparece como una semilla de sueños, proyectos e infancia. La actividad lúdica se vislumbra como un gran recurso para generar producciones

subjetivas de los niños/as que dejaran sus propias huellas. De este modo, el juego del niño/a aparece como un decir acerca de su vivir, de su disfrutar y también de su padecer.

A través de la actividad del Taller, el propiciar que el juego se instale aparece como una posibilidad de transformar y trabajar con el sufrimiento, con lo que le sucede al niño/a en relación con su espacio subjetivo, su dinámica familiar y su mundo interno y externo. El despliegue de la actividad lúdica permite poner en escena una ficción en la que el niño/a puede representarse a sí mismo y a lo que acontece a su alrededor.

La capacidad de jugar posibilitada por el Taller nos ubica como coordinadoras en posición de esperar que se juegue lo que se tiene que jugar, sin la urgencia de otorgar significados prematuros sino propiciando la emergencia de sus vivencias, privilegiando al juego como un modo de decir en la infancia. Infancia y vulnerabilidad.

Por todo lo relatado queda expuesto que los niños/as y las familias que constituyen la población con la que trabajamos en el Taller se encuentran en su gran mayoría en condiciones vulnerables. Podemos citar, entre los diversos autores que trabajan sobre el tema, a Castel (1997) quien plantea que la vulnerabilidad social sería una zona intermedia, inestable, que conjuga la precariedad del trabajo con la fragilidad de soportes de proximidad: “hay riesgo de desafiliación cuando el conjunto de las relaciones de proximidad que mantiene el individuo sobre la base de su inscripción territorial, que es también su inscripción familiar y social, tiene una falla que le impide reproducir su existencia y asegurar su protección” (Castel 1997, p 36).

Asimismo, Giberti (2016) sostiene que los eventos dañinos o destructivos que tienen eficacia en los sujetos pueden provenir de sus procesos psíquicos o del mundo externo. La vulnerabilidad frente a ambos orígenes se expresaría por una imposibilidad de defensa ante los hechos traumatizantes o dañinos debidos a insuficientes recursos psicológicos defensivos personales y/o ausencia de apoyo externo, a lo que se suma una incapacidad o inhabilidad para adaptarse al nuevo escenario generado por los efectos de la situación riesgosa o peligrosa. Frente a familias e infancias vulneradas y sin rumbo como efecto de las sucesivas crisis y los malestares actuales, la propuesta del Taller aparece como un intento

de rescate, un tiempo y un espacio de juego, que apunta a prevenir los costos subjetivos, promoviendo y preservando al juego como esencial para que la niñez siga teniendo un lugar. En este sentido, cabe señalar la postura de los padres que ante las condiciones de vida adversas que podrían situarlos en contextos vulnerables, en el espacio del Taller muestran resiliencia pudiendo jugar, proyectar y mirar a sus hijo/as a pesar de sus crudas realidades. Dicha situación los muestra con recursos personales para no quedar aplastados por sus condiciones de vida desfavorables sino posibilitando un entretejido para que comience una nueva trama, un nuevo relato que ofrece un lugar posible.

La Extensión desde el Ce.Co.As. y la formación de grado.

Desde nuestro rol docente nos proponemos generar en los estudiantes de grado de la carrera de Psicología, en especial en los cursantes de las Prácticas Profesionales Supervisadas, y del Seminario de Pregrado que dictamos como integrantes del Ce.Co.As., preguntas que los motiven a reflexionar acerca de su futura práctica profesional como Psicólogos desde una mirada social y comunitaria. El tomar contacto con este dispositivo que se lleva a cabo con niños y niñas que se encuentran en muchos de los casos frente a estados de vulnerabilidad, posibilita en ellos el planteo de interrogantes que los convocan a pensar en cómo intervenir como profesionales de la salud. En el marco de la Extensión Universitaria, entendida como el proceso de comunicación que se establece entre la Universidad y la sociedad, basado en el conocimiento científico, cultural, tecnológico, artístico y humanístico, acumulado en la institución y con absoluta conciencia de su función social, es que llevamos adelante esta actividad generando lazos entre la Facultad y la comunidad que vive en sus inmediateces. Desde este encuadre el Taller de Juego aparece para los alumnos como una de las experiencias extensionistas que ofrece el Ce.Co.As., en la que se fomenta la inserción institucional universitaria generando espacios de análisis y discusión que posibiliten una formación de recursos humanos en psicología anclada a la realidad social.

Considerando las experiencias que transitan los alumnos/as en el Taller de Juego podemos citar a Jara (2001) educador popular y sociólogo, quien se refiere a las mismas considerándolas como procesos sociohistóricos dinámicos y

complejos, individuales y colectivos vividos por personas concretas. Estas no son simplemente hechos o acontecimientos puntuales como tampoco son únicamente datos. Las experiencias, son esencialmente procesos vitales que están en permanente movimiento y combinan un conjunto de dimensiones objetivas y subjetivas de la realidad histórico-social.

El trabajo comunitario no puede ser pensado sin tener en cuenta el complejo entramado que se produce entre los sujetos y la sociedad. En este sentido y en el marco de la salud mental comunitaria Rascovan (2016), plantea la idea de trascender la noción de enfermedad mental, objeto de la psiquiatría y propia del criterio disciplinario de abordaje de los problemas psíquicos, y promover una consideración del sufrimiento humano en su inseparable articulación con la vida social. De este modo el padecimiento o el malestar pueden ser entendidos como un continuum salud/enfermedad en diferentes grados.

Considerar en las experiencias los procesos socio-históricos nos remite también al concepto de salud postulado por la Organización Mundial de la Salud (O.M.S.) (1992) desde el cual posicionamos nuestras prácticas, el cual afirma que la Salud, tanto a nivel individual como colectivo, es el resultado de las complejas interacciones que se producen entre los procesos biológicos, ecológicos, culturales y económico-sociales que se dan en la sociedad, es decir, como el producto de las interrelaciones que se establecen entre el hombre, el ambiente social y natural en el que vive.

Sobre dicho binomio salud-enfermedad siempre dinámico, los alumnos ejercerán su futura práctica profesional, es por ello que nos interesa ofrecerles este dispositivo como posibilidad de vivenciar una práctica basada en una concepción de salud amplia y en contexto. Es así como intentamos contribuir a través de esta experiencia para que puedan ubicar luego de graduados su ejercicio de la profesión no solo en relación al abordaje terapéutico de perturbaciones sino también para que puedan tomar contacto con un amplio campo de intervención vinculado a la promoción de la salud y la prevención,

haciendo hincapié en el abordaje interdisciplinario de las problemáticas inherentes a la infancia.

Siguiendo a Jara (2001) a través de lo que él llama “sistematización de las experiencias”, se trata de ir más allá, se intenta mirar las experiencias como procesos históricos, como procesos complejos en los que intervienen diferentes actores, que se realizan en un contexto económico-social determinado y en un momento institucional del cual formamos parte. Sistematizar experiencias significa entonces entender por qué ese proceso se está desarrollando de esa manera, entender e interpretar lo que está aconteciendo, a partir de un ordenamiento y reconstrucción de lo que ha sucedido en dicho proceso. Por lo tanto, partimos de hacer una reconstrucción de lo sucedido y un ordenamiento de los distintos elementos objetivos y subjetivos que han intervenido en el mismo, para comprenderlo, interpretarlo y así aprender de nuestra propia práctica, y en nuestro caso construir esos aprendizajes junto a los estudiantes de la carrera.

Tenemos intenciones enriquecer nuestra actividad clínica y contribuir desde nuestro rol docente a la formación de los alumnos/as al no quedarnos sólo en la reconstrucción de lo que sucede en dichas experiencias sino pasar a realizar una interpretación crítica, trasladando de este modo el eje principal de preocupación de la reconstrucción de lo sucedido y el ordenamiento de la información, a una interpretación crítica de lo acontecido para poder extraer aprendizajes que tengan una utilidad para el futuro.

Al decir de Jara (2001) sistematizamos nuestras experiencias para aprender críticamente de ellas y así poder mejorar nuestra propia práctica, compartir nuestros aprendizajes con otras experiencias similares y contribuir al enriquecimiento de la teoría. Es ese ir y venir entre los principios teóricos y la práctica que posibilita la tarea extensionista lo que nos ubica como docentes y profesionales de la salud en un punto de convergencia, en un rol que nos demanda optimizar las estrategias para fomentar la formación de recursos humanos en psicología ligados a las demandas de la población con la que trabajan. Es allí donde nos ubicamos como actores articuladores de la sociedad y la Universidad, vehiculizando mediante la Extensión ese estar presente desde lo

académico, contribuyendo a la misma con los logros y resultados de la docencia. De este modo, siendo miembros de la educación superior pública en nuestro país asumimos la función social de la misma realizando aportes que apunten al logro de una mayor calidad de vida de la sociedad y a la democratización del saber.

El dispositivo lúdico Juguemos Jugando continua siendo una propuesta desde la Universidad en busca un mayor acercamiento a la comunidad, no sólo transfiriendo su conocimiento sino también recepcionando, reflexionando, sistematizando las experiencias que en él acontecen, para a partir de ellas podamos construir estrategias de intervención frente a los emergentes identificados en el campo comunitario en un trabajo conjunto dado por docentes, alumnos, coordinadores y familias participantes.

Palabras clave: salud - infancia - interdisciplina – prevención - juego

Referencias bibliográficas

- Castel, R. (1997). La metamorfosis de la cuestión social. Buenos Aires: Paidós.
- Bleichmar, S. (2010). Violencia social – Violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades. Buenos Aires: Noveduc.
- Giberti, E. (2005). Vulnerabilidad, desvalimiento y maltrato infantil en las organizaciones familiares. Buenos Aires: Noveduc.
- O.P.S./O.M.S.(1992) Desarrollo y fortalecimiento de los sistemas locales de salud (S.I.L.O.S.) La administración estratégica. Washington D.C.: O.P.S./O.M.S.

EJERCICIO PROFESIONAL EN EL ÁREA DISCAPACIDAD ¿PRÁCTICA ÉTICA O DISCIPLINA?

Autor: Pennisi, Ariel Gustavo

arielpennisi@hotmail.com.ar

Trabajar en el ámbito de la discapacidad me convoca a repensar constantemente ¿Qué se entiende por discapacidad? ¿Hay una matriz ideológica de fondo que clasifica de un cuerpo como discapacitado? Y en caso que la haya; ¿A quién le es funcional semejante clasificación? ¿Por qué existen sujetos capacitados y sujetos discapacitados?

En este punto me es pertinente abordar la temática desde el famoso concepto de sociedad disciplinaria desarrollado por Michel Foucault (2008), en su célebre obra “Vigilar y castigar”, donde estudia las sociedades occidentales a partir de los siglos XVII y XVIII, advirtiendo que en ellas comienzan a gestarse una serie de técnicas que apuntan a tornar a los cuerpos obedientes, útiles, *dóciles*.

Observa, que si bien las disciplinas que operan sobre los cuerpos han existido históricamente (la esclavitud, la servidumbre, el ejército son ejemplos de ellas), en las sociedades modernas se trata de modalidades de coerción ininterrumpidas, es decir, constantes, que no toman un elemento del cuerpo sino a éste en su generalidad, y que no apuntan a, por ejemplo, aumentar las habilidades del mismo sino a observar los procesos en la totalidad de su desarrollo más que en los resultados.

Lo importante no es el hecho de que los cuerpos sean efectivamente monitoreados, sino más bien que les es imposible sustraerse de la mirada del sector de vigilancia volviéndose dóciles.

“Técnicas minuciosas (...) no han cesado, desde el siglo XVII, de invadir dominios cada vez más amplios, como si tendieran a cubrir el cuerpo social entero. Pequeños ardides dotados de un gran poder de difusión, acondicionamientos sutiles, de apariencia inocente, pero en extremo sospechosos” (2008b, p.161).

Desde el autor, podemos pensar que no se trata de masas de población intervenidas, sino más bien de individualidades capturadas sea desde una serie de técnicas de vigilancia que modelan conductas como de discursos que sancionan parámetros, moldes que conforman a la sociedad en una sociedad disciplinaria, sostenida desde la constitución de *cuerpos dóciles* como resultante de los dispositivos de disciplinamiento, que sostienen desde la multiplicación de comportamientos la microfísica sin la cual sería imposible edificar la sociedad en su conjunto. Sociedad que se nos presenta como binaria al decir de Foucault (2008), donde todo pareciese clasificarse entre dos opuestos, legalidad e ilegalidad si vemos el aparato judicial, inteligente-obtuso en el ámbito del saber, sano-patológico capacitado-discapacitado.

Entiendo que es de vital importancia poder ubicar en el ejercicio de nuestra práctica aquellos discursos que nos habitan y corporizamos para poder diagramar una práctica posible, inclusiva en el ámbito de lo que socialmente se llama *discapacidad*.

En una sociedad disciplinaria como la nuestra, sumergida en un contexto socioeconómico neoliberal, edificado en matrices filosóficas darwinistas, la clasificación binaria se nos presentan bajo la utilidad meritocrática, excluyendo al *discapacitado* de los distintos espacios sociales.

Vivimos en un contexto político-económico signado por la constante retirada del Estado en beneficio del mercado. Cuando el Estado permite al mercado crear sus propias leyes, quienes corporizan la cara más atroz de la economía son los sectores más vulnerables, y esta también es una forma de disciplinamiento de aquellos cuerpos que ven como la libre ley de oferta y demanda los flagela y sodomiza día a día.

La construcción corporal del “discapacitado” aparece como una figura completamente relegada, encolumnada en lo desechable del mercado. La sociedad disciplinaria, tan funcional a sus valores, crea corporalidades y las fundamenta en el mercado mismo. La figura del “discapacitado” es la imagen

misma de un cuerpo que no puede, que no está adaptado, que no es apto para triunfar en las demandas que el mercado genera.

“Cuerpo discapacitado, intervenido, dócil” y erógeno.

Cuerpo que se nos presenta como dócil, intervenido, *discapacitado*, que no puede dejar de pensarse como erógeno con todos los matices individuales y colectivos que cualquier cuerpo sujeta sobre sí mismo.

El psicoanálisis plantea una concepción de cuerpo que diverge del cuerpo biológico. Este último se pierde cuando se nace, porque quien lo hace adviene a una cultura: es decir, a un conglomerado de mandatos sociales, leyes jurídicas, consideraciones éticas, morales, etc.

El psicoanálisis pone particular énfasis en la etapa temprana de la vida de una persona que cuando nace, es incapaz de procurarse los propios medios para sobrevivir necesitando de otros que lo asistan para sobrevivir.

Los humanos tenemos uno de los períodos más largos de *desvalimiento* en comparación con los animales, y necesitamos de un cuidado particular durante un prolongado tiempo que no está presente en otras especies, por ende, quienes nos cuidan adquieren un rol fundamental no sólo en términos biológicos, *con ese particular cuidado se produce otra cosa*.

En tanto estas mismas personas están atravesadas por la cultura, hay toda una dinámica que se configura en nuestras relaciones con ellos, incluso antes del nacimiento. Hablamos de la manera en la que los padres (o quienes hayan sido las figuras de crianza para cada quien) cuidan a un hijo, le hablan, le plantean ideales, metas, pero también le transmiten tradiciones, historias, fracasos, etc.

Todo esto hace a lo que el psicoanálisis llama la *novela familiar*, la cual no necesariamente implica lo que los padres le pueden contar a sus hijos: hay cosas que circulan intrafamiliarmente aunque jamás se las haya dicho. Puede definirse a la novela familiar como *“fantasías mediante las que un sujeto modifica imaginariamente sus lazos con sus padres”* (Laplanche & Pontalis,

2007, p.257), es decir, como una representación familiar que excede lo dicho y lo hecho.

Pensemos en este punto, en todo lo que se pone en juego en el hecho de saber si un bebé va a ser varón o mujer, si va a salir más parecido a la mamá, al papá, si es el primero hijo, el tercero, si fue deseado, si no lo fue, si es “sano”, si es “discapacitado”.

Todo esto produce marcas y hace a las particularidades de cada sujeto. Esas marcas, si bien no debe pensárselas en términos físicos (es decir, como la cicatriz que deja una herida, por ejemplo), se manifiestan en nuestro cuerpo, en este cuerpo que le interesa al psicoanálisis que no es el cuerpo biológico, sino el que denomina *erógeno*.

Ahora bien, si bien afirmamos que el cuerpo biológico se pierde, el cuerpo erógeno no se produce *sino a partir* del cuerpo biológico. Es decir: hay una apoyatura en lo biológico, que se genera *con* lo biológico, pero en donde el resultado es distinto y otro *de* lo biológico. Freud (1992a) llama a esto *apuntalamiento*.

Ejemplifiquémoslo con el chupeteo, es decir, el acto de mamar el pecho para alimentarse, tan necesario para el niño en las primeras etapas de su vida. El bebé toma la teta, entonces, pero ¿qué hace con eso? Juega con el pezón, toca el seno, se ríe, la mamá le habla, le canta, lo mece, lo acaricia. No es sólo tomar la teta en el sentido de alimentarse.

Hay otras cosas que se ponen en juego en el acto de amamantar. Freud (1992a) habla de que ciertas zonas del cuerpo se vuelven erógenas, es decir, susceptibles de ser asiento de excitaciones. El chupeteo implica cierto ejercicio de la zona bucal (los labios, la lengua).

El beso, por ejemplo, entre dos personas, ¿por qué es placentero? O la teta, objeto sexual por excelencia: se muestra, se lo oculta, se le ponen diversas lencerías, se lo interviene estéticamente, etc. El apuntalamiento quiere decir esto, y Freud lo dice de la siguiente manera:

“Al comienzo, claro está, la satisfacción de la zona erógena se asoció con la satisfacción de la necesidad de alimentarse. El quehacer sexual se apuntala primero en una de las funciones que sirven a la conservación de la vida, y sólo más tarde se independiza de ella. Quien vea a un niño saciado adormecerse en el pecho materno, con sus mejillas sonrosadas y una sonrisa beatífica, no podrá menos que decirse que este cuadro sigue siendo decisivo también para la expresión de la satisfacción sexual en la vida posterior” (1992a, p.165).

Freud habla aquí de un *quehacer sexual*, y por ende lo anterior implica una serie de consecuencias específicas: la sexualidad, a su criterio, no empieza en la pubertad, sino en la más pequeña infancia, y se produce en esa *erogenización* del cuerpo que hablábamos, trascendiendo a la genitalidad.

Aporte Freudiano, que no debemos desistir a la hora de trabajar y pensar la imagen del cuerpo en personas con *“otras capacidades”*, pues no dejan de ser de subjetividades portadoras de un cuerpo erógeno.

“Cuerpo discapacitado”, una pregunta por el Dasein “im-posibilitado”.

Aquí quiero hacer hablar a la filosofía existencial, filosofía que al menos hasta fines de la década del 60 fue predominante en los discursos filosóficos del mundo occidental. ¿Qué nos puede aportar a esta temática?

Me cuesta encontrar textos que hablen del *Dasein* en situación de *“discapacidad”*, por lo tanto trataré de hacer un pequeño aporte haciendo de cuenta que...

Creo que la pregunta por el Dasein *“discapacitado”* o como ya mencione arriba y lo llamo, Dasein con *“otras capacidades”* no deja de ser una pregunta por su propia existencia humana en sí. ¿Qué nos diría quizás Heidegger a todo esto?

Me voy a detener brevemente en el análisis del concepto del Dasein, es decir el

“Ser-en-el-mundo. Dasein es el ser-ahí. El famoso ser-ahí, Da (ahí). Sein (ser). El Dasein es el hombre, lo propio del hombre es ser-en-el-mundo, es

decir estar arrojado en el mundo, estar eyectado hacia el” (Feinmann, 2009, p293).

Pero, ¿hacia qué está arrojado el *Dasein*? , el *Dasein* está arrojado hacia sus posibilidades, el ser humano es un ser de posibilidades.

Un hombre (*Dasein*) está siempre deseando otra cosa, está deseando un futuro, está proyectándose en una posibilidad o conjunto de posibilidades. El sujeto con “*otras capacidades*” desde esta óptica filosófica, no es ajeno a su deseo de proyección. Es un ser deseante. Y eso lo tenemos que tener en cuenta a la hora de trabajar en este campo, no dejamos de hacerlo con sujetos deseantes, que se proyectan.

Quizás muchas veces se nos presentan con una proyección inmediata, “a corto plazo” o nos parece que antes nuestros ojos tenemos un sujeto inhibido en sus proyecciones. Pero ahí está, proyectándose, aunque lo sea en el orden del goce momentáneo. Como Sebastián, que despertaba todas sus mañanas y esperaba las tardes para ir a jugar de 9, se proyectaba.

Somos siguiendo la filosofía de Heidegger, nuestros posibles, el ser con “*otras capacidades*”, es un ser con sus posibles, y es función de los profesionales que trabajan a su lado, aumentar el espectro de posibilidades, deconstruir la imagen corporal que tan fuertemente construye la sociedad sobre este sujeto que desde su imagen introyectada se presenta como corporeidad “incapacitada”, para reconstruir una imagen corporal de posibilidades.

Por eso creo fundamental este punto, es un trabajo que muchas veces se torna angustioso, quizás porque existen proyecciones, demandas desde el equipo que responden a esquemas estructurados de antemano y no logran deconstruir una imagen corporal socialmente aceptada, abalada desde la “discapacidad”, imposibilitando al mismo un poder hacer en conjunto con el sujeto desde sus propias posibilidades, que habilitan a la construcción de una *imagen corporal* cimentada en la “capacidad” como figura central.

No es mi intención crear un clima de utopías, sino simplemente aportar puntos de vista que enriquezcan una posible praxis, construir una praxis posible, desde las capacidades mismas de este sujeto disciplinado por una sociedad exitista, que lo ha “*discapacitado*”.

¿Por qué no pensar una praxis a partir de la salud de este sujeto y no de su supuesta enfermedad, “*discapacidad*”? En la desconstrucción de este significante, de esta etiqueta es que adhiero al concepto de “*otras capacidades*”.

Nuestros posibles nos constituyen, constituyen infinidad de posibilidades pero hay una posibilidad que está en todas y en cada una de esas posibilidades y es la posibilidad de morir, siguiendo la relectura de Heidegger que realiza Feinmann (2009).

Ahora bien, necesario indagar al sujeto con *otras capacidades* como un sujeto poseedor de un *capital simbólico*, es decir una configuración que representa las creencias, ideas y valores que implícita y explícitamente habitan el interior del sujeto y que junto con el entorno social influyen en las posibilidades de construir posibilidades de elección, de proyección. Este capital simbólica, que constituye también a mi entender una imagen corporal, no es ajeno a todo lo mencionado arriba a la hora de pensarnos perteneciente a un contexto que define corporalidades, y muchas veces desde la utilidad que estas pueden aportar al mercado.

El hombre (en nuestro caso, el hombre “con otras capacidades”) es ese ser para la filosofía existencial que se angustia, y es quizás más profundamente hombre cuanto más profundamente se angustia. La angustia en este punto proviene de la experiencia de la nada, es decir del posible encuentro para el límite de nuestra existencia, “la muerte”.

La angustia proviene de la experiencia de la nada, de la posibilidad de no querer afrontar aquella posibilidad que limita todas las posibilidades. La nada le revela al hombre su finitud, la finitud de su existencia, la posibilidad de todas las posibilidades, que es la “*imposibilidad de todas las posibilidades*”. Está

imposibilidad de todas las posibilidades, o posibilidad que habita a todas las posibilidades, convierten al hombre en el ser para la muerte, el *Dasein* es el ser ahí, para la muerte.

Insisto en la importancia de tener en cuenta estos puntos profundos de la filosofía existencial, porque trabajar con *otras capacidades*, es también trabajar con la angustia a cielo abierto. Crear posibilidades es quizás el gran desafío.

A modo de conclusión (o apertura):

Con la apoyatura teórica de los tres grandes pensadores que mantienen una fuerte vigencia en mi quehacer profesional, aporto una mirada deconstructiva del significante "*discapacidad*", el cual con su ontología genealógica discursiva (gran punto de partida para algún trabajo de investigación a futuro) es producto de la solidificación de dispositivos de disciplinamiento sobre aquellos cuerpos que no superen ciertas normativas establecidas cuya funcionalidad consolida los valores utilitarios que las distintas instituciones económicas requieren como estructuras validas garantizando un éxito individual.

Considero que reproducir el significante "*discapacidad*" es reproducir la construcción de una imagen corporal desde la imposibilidad o sufrimiento que el sujeto padece, sujeto como ontología sujeta a una imposibilidad. Construcción fantasmal de un cuerpo sodomizado, castigado, estigmatizado por ende disciplinado.

Foucault nos ayuda a pensar estas cuestiones, Freud además nos presenta este cuerpo como un cuerpo erógeno, sexualizado.

Es por eso que encuentro una importante articulación, desde Freud para poder pensar ese cuerpo como un cuerpo cargado de placer y lleno de posibilidades que se encuentra muy bien disciplinado siguiendo a Foucault.

Estas articulaciones me resultan incompletas si dejamos de lado la lectura que Heidegger nos ofrece desde su concepto del *Dasein*.

Entonces me tomo la atribución de articular los tres autores, teniendo en cuenta a la hora de trabajar en este campo, que lo hacemos con un *Dasein* que posee un cuerpo erógeno, arrojado ahí en una sociedad que lo disciplina y sodomiza. Pienso que hay una posible práctica si se trabaja desde las

posibilidades de ese sujeto al que adhiero en llamar “*con otras capacidades*”. Aunque no me gustan las etiquetas pero por el momento es la única forma que encuentro de referenciarme al sujeto de estudio de la presente temática, desechando la forma “discapacidad” y retractándome en un futuro si la misma cobra la cualidad significativa que posee la actual forma popular.

Dejo abierta la problemática, en constante proceso dialéctico de desconstrucción/construcción.

Referencias Bibliográficas

- Feinmann, J. P. (2009). “*La filosofía y el barro de la historia*”, Buenos Aires: *Ed Planeta*.
- Foucault, M. (2008a). “*Historia de la sexualidad. 1: La voluntad de saber*”. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Foucault, M. (2008b). “*Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*”. Buenos Aires: Siglo Veintiuno
- Freud, S. (1992a). “*Tres ensayos de teoría sexual*”. En J. L. Etcheverry (Trad.), *Sigmund Freud: obras completas* (vol. VII, pp. 109-222). Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1992b). “Pulsiones y destinos de pulsión”. En J. L. Etcheverry (Trad.), *Sigmund Freud: obras completas* (vol. XIV, pp. 105-134). Buenos Aires: Amorrortu.
- Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (2007). *Diccionario de psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

GESTIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN SALUD MENTAL. UNA LECTURA DE SUS TENSIONES TERRITORIALES Y FORMAS DE PRÁCTICAS EMERGENTES.

Autores: Escalada, Rodolfo; Grandinetti, Rita; Gastaldi, Gabriela; Peirano, Laura; Gonzalez, Claudia; Martello, Ariel; Salcedo Julieta; Ronchi, María Fernanda, Kasten, Virginia; Bárzola, María Fernanda, Savarecio, Carolina y Castells, Paulina

rodolfoescalada7@gmail.com

El presente trabajo está radicado en la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario bajo el código 1PSI381. Se titula “gestión de Políticas Publicas en Salud Mental. Una lectura de sus tensiones territoriales y formas de prácticas emergentes”, tiene por Objetivos:

Objetivo General

Aportar una lectura sobre el diseño de Políticas Públicas en Salud Mental, en el Ámbito de la Secretaría de Salud Pública de la ciudad de Rosario, abriendo la posibilidad de repensar las prácticas y modos de intervención.

Objetivos Específicos

1. Establecer las relaciones existentes entre las Políticas Públicas en Salud Mental en el ámbito de la Secretaría de Salud de la Municipalidad de Rosario, las modalidades de Gestión con las cuales se ha intentado materializarlas, y las tensiones propias del encuentro con el/los Territorios y sus prácticas emergentes.
2. Determinar los modelos de Gestión existentes y sus tensiones con el/los Territorio/s que se pretende gestionar.
3. Situar las Formas de Prácticas que se organizan en el Territorio y relación de continuidad / discontinuidad con las Políticas de las que en principio emanan.
4. Contribuir al diseño de modelos de gestión en políticas públicas atendiendo a la complejidad de los territorios y sus prácticas.

El equipo

Este proyecto de investigación aborda una problemática de actualidad que atraviesa no solo nuestra práctica como docentes sino como profesionales del campo de la salud mental. Por este motivo, la constitución del equipo de trabajo no fue azarosa, incluye docentes de nuestra casa, graduados psicólogos, magíster en Salud Mental, y politólogos, pensándolo así desde una perspectiva interdisciplinaria que aporte diferentes miradas sobre el objeto problema.

Dispositivo Teórico Metodológico

Nos posicionamos en el marco de una Metodología de Investigación Cualitativa de carácter exploratorio, que incorpora la subjetividad de los actores, estableciendo un dispositivo en el que ideas, percepciones y representaciones son significadas y resignificadas en un proceso dialéctico que profundiza la apertura de nuevas zonas de sentido. El proceso de construcción se inspira en el método APS (Abarcar, Profundizar, Sintetizar) (Monteverde R., 2004), que permite ir de lo general a lo particular, para reconstruir, en una unidad conflictiva y provisoria, la visión de lo particular inserto en lo general.

El tema demanda establecer, en primera instancia, qué se comprende por:

- * Gestión de Políticas Públicas en Salud Mental
- *Tensiones Territoriales
- * Formas de Prácticas Emergentes.

No abarcar estas cuestiones, implicaría partir de un presupuesto acerca de la significación de cada cosa, esto limitaría la capacidad explicativa del trabajo. Si bien es sabido que todos nos aproximamos a un problema con un caudal de conocimientos que hemos ido cultivando a través del tiempo y de nuestros recortes disciplinarios, es menester revisar, actualizar y poner en tensión las categorías teóricas que utilizamos con el trabajo empírico, en el campo.

El equipo de trabajo se está reuniendo periódicamente y en este momento nos encontramos en el momento de **A**, de la mirada **A**barcadora: etapa inicial de reconocimiento y análisis. Caracterización y reconocimiento de nuestras diferentes experiencias de trabajo, demarcación preliminar del campo de actuación. Identificación de los temas centrales. Rastreo de las documentaciones, legislaciones y narrativas específicas de la temática a nivel nacional, provincial y

municipal. Asimismo, estudiando y profundizando categorías teóricas como *territorio* y *estado*, asumiendo lo teórico como un sostén marco, pero también como un quehacer procesual e histórico y no como un dogma inamovible.

Territorio

Un párrafo especial para explicar brevemente porque nos hemos detenido en estudiar profundamente territorio. La conceptualización que del territorio se tiene, las múltiples interpretaciones que los diferentes actores de una sociedad poseen sobre qué es un territorio y lo que allí ocurre, habilita una serie de tensiones, que muchas veces hacen obstáculo a la definición de políticas públicas (Oszlak, 1980).

Pensamos el territorio como una construcción social realizada por sujetos, individuales o colectivos, actores sociales, grupos de interés e instituciones. Todos ellos generan formas de organización social, de acción colectiva en un espacio compartido, que se articula en diferentes escalas de complejidad creciente: personal, grupal, familiar, institucional, comunitaria, regional, nacional y transnacional (global, planetaria). En el territorio se despliegan conflictos, solidaridades, saberes y sentidos comunes, experiencias de vida, racionalidades, discursos, capacidades, intereses, proyectos. Es así construido, apropiado y transformado (Sosa Vázquez. 2012)

Estado

Hablar de estado nunca es hablar de un dato sino de una construcción, de un artefacto cultural que aparece como el producto y la expresión de determinados conflictos y tradiciones.

Oscar Oszlak y Guillermo O Donnell en *Estado y Políticas Estatales en América Latina* (1981) nos dicen que las políticas estatales permiten una visión del estado en acción, desagregado y descongelado como estructura global. Lo piensan como un proceso de entrecruzamiento complejo con otras fuerzas sociales. Lo que pone en movimiento, no solo al Estado sino también a sus actores, ya que el conjunto de éstos actúa respecto de ciertas cuestiones que se convierten en agenda política del Estado. Asimismo, estos autores conciben las

políticas públicas (centro de nuestro interés) como un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con cuestiones que conciten atención, interés o movilización en la sociedad civil.

La decisión metodológica es que dicha investigación se lleve a cabo en la Dirección de Salud Mental de la Secretaría de Salud Pública de la Ciudad de Rosario, y sus Programas preexistentes. El corte temporal toma en cuenta los antecedentes de lo producido desde el advenimiento de la democracia, haciendo pie desde la sanción de la Ley Nacional de Salud Mental N° 26657. En este sentido se investigará sobre las políticas públicas en Salud Mental diseñadas en la red Municipal tomando el 1° nivel de atención (APS), y Hospitales de 2° y 3° nivel de atención. Se trabajará en los seis Hospitales Generales dependientes de la Secretaría de Salud Pública de la Municipalidad de Rosario: en los 3 de Tercer Nivel y los 3 de segundo Nivel de Complejidad y los Centros de Salud de dos Distritos. Dado que el proyecto posee una duración de dos años y es renovable por otros dos, se ha tomado la decisión de hacer un recorte inicial en dos Distritos, para en un segundo momento ampliarlo al resto.

Se buscará articular las relaciones entre las Políticas Públicas en Salud Mental, modalidades de Gestión con las cuales se han materializado, y las tensiones del encuentro con el/los Territorios en que intentan ser desarrolladas, generando formas de prácticas que guardan distintas relaciones de continuidad/discontinuidad con los objetivos iniciales de las Políticas.

El proceso de recolección de datos se realizará a través de entrevistas individuales semi abiertas y talleres grupales. Ambos instrumentos se están elaborando colectivamente en el equipo, se basan principalmente en preguntas que abrevan en los objetivos de la investigación. Es nuestra intención ajustarlo lo más posible ya que lo consideramos un elemento vital en el proceso investigativo. La información recogida será sistematizada, desde una perspectiva cualitativa, mediante el “método de comparación constante”, por este medio se buscará producir unidades de análisis que permitan la apertura de nuevas zonas de sentido en el tema de investigación.

Por último, las/los investigadores se comprometen a asegurar la confidencialidad de la información, así como a resguardar la identidad, el

anonimato y la privacidad de las personas participantes a través de un formulario de consentimiento informado que ya hemos confeccionado y enviado a al Comité de Ética de la Secretaría de Salud Pública de Rosario.

Propósito

La investigación se instala en el entrecruce de líneas, que se origina entre el Estado

Municipal, la gestión de las PP.PP a nivel territorial, las interpretaciones acerca de las necesidades de la población y las distintas formas de prácticas que surgen. Todo esto a los fines de poder avanzar en un diagnóstico de situación en el ámbito de la Salud Mental para generar eventuales propuestas de diseño construidas a la luz de las tensiones leídas en los territorios. Aspiramos, como equipo, a que los resultados de la investigación se constituyan en un aporte a la comunidad. Consideramos que toda investigación universitaria, de las características que proponemos, deben producir conocimientos que se constituyan en insumos para la Institución en la que la misma se realiza.

Palabras Clave: Políticas Públicas- Salud Mental- Gestión- Territorio- Prácticas

Referencias Bibliográficas

- Escalada R. (2015). Disertación en el I Seminario Internacional Desarrollo Territorial y Políticas de Innovación. Organizado por el Departamento de Administración Pública y la Maestría de Gestión Pública de la Facultad de Ciencias Políticas y RR II de la UNR. Rosario
- Escalada, R. (comp.). (2016). Ley Nacional de Salud Mental - De la letra a su implementación, la Universidad Interpelada. Rosario. Laborde Editor.
- Galende, E (2015) *Conocimiento y prácticas de Salud Mental*. Buenos Aires. Editorial Lugar.
- Ley Nacional de Salud mental N° 26657. En www.msal.gov.ar/saludmental/.../ley-nacional-salud-mental-26.657; y su Decreto Reglamento N° 603/2013.
- Monteverde R (2004). Método A.P.S. , Abarcar – Profundizar – Sintetizar, Instituto de Gestión de Ciudades . Rosario.

Oszlak O. (1980). Políticas públicas y regímenes políticos: reflexiones a partir de algunas experiencias latinoamericanas. Estudios CEDES, vol. 3, n° 2. Buenos Aires.

Oszlak & O'Donnell (1981) *Estado y Políticas Estatales en América Latina*, Publicado por el Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES), Buenos Aires, Documento G.E.CLACSO/Nº4 en <http://e-tcs.org/wp-content/uploads/2017/03/Oszlak-ODonnell-1984-Estado-y-pol%C3%ADticas-estatales-en-Am%C3%A9rica-Latina-hacia-una-estrategia-de-investigaci%C3%B3n.pdf>

Sosa Velázquez, M (2012) Como entender el territorio. Guatemala: Ed. De la Universidad Rafael Landivar.

PARA UNA REVISIÓN DE EL MULTIPLE INTERÉS POR EL PSICOANÁLISIS O ¿Por qué ESTUDIAR PSICOANALISIS EN CARRERAS HUMANISTICAS?

Autora: Read, Marina Valeria

readvaleria@hotmail.com

A 100 años de la Reforma Universitaria.

En este ensayo nos proponemos indagar por qué es menester, en la actualidad, estudiar Psicoanálisis. Con gran osadía nos permitimos parafrasear, en nuestro título, a un breve escrito que realiza Sigmund Freud, en el año 1919, llamado *¿Debe enseñarse psicoanálisis en la Universidad?*, en el cual se pregunta y obliga a reflexionar sobre la importancia de la teoría analítica en carreras como medicina y psiquiatría. Aquí, Freud cuestiona la formación médica puesto que orienta unilateralmente al estudio de lo somático dejando de lado los factores del psiquismo humano. Casi 100 años más tarde, podemos sostener que este cuestionamiento de Freud sigue tan vigente como en ese entonces, y al igual que la psicoanalista francesa Elizabeth Roudinesco (2000) nos preguntamos ¿por qué luego de tantos años y de los resultados indiscutidos del psicoanálisis, la psicosis, la neurosis, las fobias y las depresiones hoy se abordan de lo farmacológico sin tener en cuenta la etiología del síntoma? Asimismo, si bien todo el escrito Freud se refiere a las ciencias médicas y además realiza postulaciones que hasta hoy podemos seguir discutiendo, sobre el final dedica unas líneas a la importancia del psicoanálisis para las ciencias sociales. Nuestro propósito reside en seguir indagando dentro de los lineamientos que tienen lugar sobre el final de su escrito:

...El psicoanálisis se ajusta a un método particular, cuya aplicación en modo alguno está limitado al campo de las funciones psíquicas, sino que también concierne a la resolución de problemas artísticos, filosóficos o religiosos, suministrando en tal sentido múltiples enfoques nuevos y revelaciones de importancia para la historia de la literatura, la mitología, la historia de las culturas y la filosofía de las religiones (2456)

La literatura, la mitología, la historia de las culturas y la filosofía necesitan del psicoanálisis para la resolución de sus problemas, así como el psicoanálisis necesitó de ellas para su estructuración y emergencia. No debemos olvidar, por ejemplo, el lugar fundamental que ocupó la obra de Sófocles para pensar y plasmar una teoría sobre el psiquismo humano. En este fragmento, que prácticamente cierra el escrito de 1919, Freud plantea levemente una temática que había abordado seis años antes en el texto titulado *Múltiple interés del psicoanálisis*, en el cual se pregunta cuál es el interés del psicoanálisis por las ciencias no psicológicas. Inicia este apartado refiriéndose al interés que suscitan las ciencias del lenguaje y sostiene:

Ha de tenerse en cuenta que las interpretaciones del psicoanálisis son, en primer lugar, traducciones de una forma expresiva extraña a nosotros a otra familiar a nuestro pensamiento (1858).

Para Freud el análisis del sueño consiste en traducir el *lenguaje del sueño*, y va aún más allá en su comparación, en tanto que el sueño se compone de imágenes visuales y no de palabras, sostiene que el análisis del sueño es análogo al trabajo de interpretación de la antigua escritura figurada, y sentencia: el sueño es un jeroglífico a descifrar. En este sentido, entiende que el lenguaje del sueño es la forma expresiva de la actividad anímica inconsciente, sin embargo- aclara- el inconsciente habla más de un dialecto. Entonces, si retomamos nuestra pregunta inicial y llevamos la indagación al campo específico de las letras, por ejemplo, teniendo en cuenta el lugar central que da el psicoanálisis al lenguaje propio del inconsciente y, atendiendo a la función principal que cobró la palabra en el desarrollo del movimiento psicoanalítico, es menester para esta disciplina comprender cuál es el quiebre a nivel de la episteme (ἐπιστήμη) que efectúa el psicoanálisis, en tanto que dicha ruptura fue capital, por ejemplo y por citar solo un caso, para el surgimiento del surrealismo. André Breton en el *Manifiesto al Surrealismo* (1922) plasma su interés por el psicoanálisis produciendo lo que aquí entendemos como un doble movimiento pendular, a saber: si el psicoanálisis para su emergencia y desarrollo se sirve de la filología, de la mitología y de la ars poetica; la literatura se servirá, del mismo

modo, de las teorías psicoanalíticas. No obstante esto, como plantea Jean Starovinsky, si bien Freud nunca dejó de rendir homenaje a los escritores y artistas que le abrieron camino, se preocupó por marcar constantemente las distancias que los separaba y que debía mantener para salvaguardar el carácter científico de su empresa. Ello queda claro cuando afirma “Los poetas y los filósofos descubrieron el inconsciente antes que yo: lo que yo descubrí es el método científico que permite estudiar el inconsciente” (2001:215).

Asimismo, nos interesa poner de relieve en este ensayo el interés del psicoanálisis por la filosofía. Si nos remitimos nuevamente al escrito de 1913, podemos observar que Freud hace, en principio, una crítica férrea a la filosofía:

Los filósofos se han ocupado, desde luego, rápidamente del problema de lo inconsciente, pero adoptando, en general, -salvo contadas excepciones-, una de las dos posiciones siguientes: o han considerado lo inconsciente como algo místico, inaprehensible e indemostrable, cuya relación con lo anímico permanecía en la oscuridad, o han identificado lo psíquico con lo consciente, deduciendo luego de esta definición que algo que era inconsciente no podría ser psíquico ni, por lo tanto, objeto de la psicología (1859).

Si bien podemos apreciar la crítica que Freud realiza a los filósofos, no debemos olvidar, en principio, que sus cuestionamientos se alinean a los propuestos por la filosofía clásica y ello lo condujo a nuevos horizontes teóricos. Además, filósofos clásicos como Empédocles o Platón están muy presentes en su discurso. Asimismo, si revisamos las biografías que se han escrito sobre Freud podemos comprobar el lugar que el filósofo y psicólogo alemán Franz Brentano ocupó para el padre del psicoanálisis, en tanto que no sólo le proporcionó una formación filosófica, sino también los materiales sobre los que construir una lógica rigurosa (Cfr. a Ernest Jones (1985) Freud Pág. 47-78// Peter Gay (1989) Freud. Una vida de nuestro tiempo. Pág.53).

Si volvemos a nuestra pregunta inicial y pensamos en la importancia del estudio del psicoanálisis para una disciplina como la filosofía, hoy no podemos dejar de lado la crítica que, por ejemplo, desde las teorías de género, realiza

Judith Butler al psicoanálisis. Como sostiene la investigadora Natalia Suniga (2015), la filósofa contemporánea va a discutir las posiciones discursivas propuestas por el psicoanalista francés Jaques Lacan. La interpretación lacaniana problematiza las categorías de “femenino” y “masculino” al sugerir que no son características inherentes al ser humano sino, construcciones discursivas que poco tienen que ver con la biología. En tanto que estas posiciones se constituyen en relación al falo como significante, y entendiendo que para Judith Butler el falo siempre simboliza al pene, desde este posicionamiento, no resulta evidente que dichas posiciones discursivas se encuentren tan distanciadas de la biología como sostiene las postulaciones de Lacan (Crf. a *El falo en disputa. Judith Butler lectora crítica de Jacques Lacan* (2015). Sin embargo, si bien las teorías de género hacen una crítica al falocentrismo hegemónico, nosotros nos preguntamos ¿sería posible pensar en las teorías de género sin la existencia del psicoanálisis? o mejor aún ¿sería posible pensar en las teorías de género sin las postulaciones psicoanalíticas sobre la vida sexual humana incluso para criticarlas, reformularlas y ser interpeladas por ellas?

Para continuar con la línea central de nuestro estudio, resulta interesante reparar en el interés que Freud pone de manifiesto sobre la historia de la evolución y la historia de la civilización en su escrito de 1913. El psicoanálisis se interesa, desde sus orígenes, por los proceso evolutivos. Esto lo llevó a descubrir la génesis de los síntomas neuróticos. El psicoanálisis encuentra en el psiquismo del adulto una continuidad de la psiquis infantil, lo que le permitió arribar a singulares descubrimientos, como por ejemplo, que la vida erótica del adulto no se resuelve si no se tiene en cuenta los factores infantiles, en tanto que los deseos y pulsiones del niño subsisten en el adulto. Los sueños son la vía que le posibilitan a Freud ejemplificar estos postulados en tanto que éstos, cada noche, reavivan el carácter infantil del sujeto y retrotraen su vida anímica a un grado infantil. Además, todo ese material psíquico, sostiene Freud, se halla reprimido constituyendo el nódulo de su inconsciente.

Asimismo, el psicoanálisis se ha interesado por la historia de la civilización y realiza una analogía entre la infancia del individuo con la historia primitiva de los pueblos. El mismo año en que Freud escribe el múltiple interés del psicoanálisis, se publica *Tótem y Tabú* (1913) una obra fundamental en tanto que efectúa una

analogía entre el desarrollo de las sociedades primitivas y el desarrollo individual del psiquismo humano. Claro está que Freud no realiza un trabajo de campo sobre los pueblos primitivos sino que se sirve de los estudios antropológicos existentes. Como sostiene Peter Gay (1989) para escribir *Tótem y Tabú*, Freud, se inspira en el prolífico enciclopedista de religiones exóticas y primitivas James G. Frazer, en los escritos sobre la comida totémica del erudito bíblico inglés Robertson Smith y en la antropología evolucionista de Edward Burnett Tylor y, por supuesto, en Charles Darwin y sus conjeturas sobre las condiciones sociales del hombre primitivo (371); en todo caso el trabajo de campo psicoanalítico lo ubicaríamos en la clínica. De manera que, obras como *Tótem y Tabú* (1913), *El devenir de una ilusión* (1927), *El malestar en la cultura* (1929), *Psicología de las masas y análisis del yo* (1921), revisten un carácter fundamental para la antropología, así como también para la historia y la cultura. Asimismo, escritos como *Tres ensayos para una teoría sexual* (1905), y todo el desarrollo que ha efectuado el psicoanálisis sobre la vida sexual de los seres humanos resulta indispensables para los pedagogos, en tanto que permite entender los efectos que produce una “educación inadecuadamente severa” en el desarrollo del psiquismo.

Como sostiene Jean Starovinsky (2001), los psicoanalistas -Freud el primero- tuvieron la convicción de tener una posición clave a partir de la cual se volvía posible una reinterpretación de todos los aspectos de la cultura. Siguiendo los postulados de Freud, entendemos que la enseñanza del psicoanálisis para las humanidades será de carácter dogmático-crítico, por medio de clases de desarrollo teórico, que además de ser indispensables para las carreras pertenecientes a las Ciencias Sociales, por todo lo ante expuesto, resulta fundamental a la hora de observar el carácter metodológico llevado a cabo por Freud desde la emergencia, desarrollo y evolución de las teorías psicoanalíticas.

Palabras clave: Psicoanálisis- Interés-Actualidad- Ciencias Sociales

Referencias Bibliográficas

Gay, P (1989) Freud. Una vida de nuestro tiempo. España: Paidós.

- Freud, S (2013) Múltiple interés del psicoanálisis [1913]. Buenos Aires: Ed. Siglo XIX. Vol. XIV.
- Freud, S(2013) ¿Debe estudiarse psicoanálisis en la Universidad? [1919] Buenos Aires: Ed. Siglo XIX. Vol. XVIII
- Freud, S.(2013) Malestar en la cultura (1930[1929]). Buenos Aires: Ed. Siglo XIX. Vol. XXII
- Freud, S.(2013) Tótem y Tabú (1913[1912]). Ed. Siglo XIX. Buenos Aires. Vol. XIII
- Freud, S.(2013) Psicología de las masas y análisis del yo (1921[1920]). Buenos Aires: Ed. Siglo XIX. Vol. XIX
- Freud, S.(2016) El porvenir de una ilusión [1927]. Buenos Aires: Ed. Siglo XIX. Vol. XXII
- Jones, E (1985) Freud. Madrid:Ed. Salvat.
- Roudinesco, E (2000) ¿Por qué el psicoanálisis? España:Paidós.
- Suniga, Natalia (2015) El falo en disputa. Judith Butler lectora crítica de Jacques Lacan Disponible en:
www.revista.diferencias.com.ar/index.php/diferencias/article/download/25/5
- Starovinky, J (2001 [1970]). La relación crítica. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.

TRABAJO Y SALUD: EL ROL DE LOS FACTORES DE RIESGO PSICOSOCIAL

Autores: Ferrari, Liliana; Córdoba, Esteban y Bergara, Vanessa

ferrarililiana@hotmail.com; cordobaesteban@yahoo.com.ar;

bergaravanessa@gmail.com

El objetivo del presente trabajo es exponer el rol de los factores de riesgo psicosocial en la vinculación entre trabajo y salud de los trabajadores de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires y en particular en los contratos psicológicos de los mismos y analizar la relación entre los riesgos psicosociales y el estado del contrato psicológico de dichos trabajadores.

La problemática del riesgo psicosociolaboral ha logrado una alta visibilización en el escenario socio-laboral local a partir de intervenciones efectuadas por los distintos actores del trabajo en los últimos años. Una dimensión significativa consiste en la indagación sobre los efectos subjetivos e intersubjetivos que determinan que los factores psicosociales contenidos en el trabajo y que han sido reconocidos como exigencias del mismo -autonomía y control, estima y reconocimiento de la organización, calidad y cantidad de liderazgo y apoyo social, entre otros- se conviertan en un riesgo para la salud de los integrantes de organizaciones laborales y desemboquen en situaciones de hostigamiento de los trabajadores y de violencia laboral en un sentido amplio.

Los últimos trabajos de esta concepción tienden a asociar estos efectos con los factores psicosociales, perspectiva que hereda y supera la concepción tradicional de las CYMATS (i.e. Neffa, De la Garza Toledo & Muñiz Terra, 2009; Neffa, 2013).

Esta sustitución se refleja en la definición de la Organización Internacional del Trabajo-Organización Mundial de la Salud ([OIT] [OMS], 1986) de los factores psicosociales como la relación que se establece entre ambiente laboral y trabajador, que incluyen en el caso del ambiente a la organización y el proceso de trabajo, las condiciones y la satisfacción asociada a la actividad; y para el trabajador, sus necesidades y competencias, cultura y situación personal por fuera del trabajo.

Los modelos explicativos de los factores psicosociales han ido ampliándose durante los últimos treinta años.

Karasek (1979) propuso el denominado modelo Demanda-Control-Apoyo social, mientras Siegrist y colaboradores (1990; 1996) plantearon el modelo del desequilibrio entre esfuerzos y compensaciones. El tercer factor relevante detectado es el apoyo social. Retomando la propuesta nórdica del método COPSOQ (Kristensen, Hannerz, Høgh, & Borg, 2005) los investigadores españoles desarrollaron el Método ISTAS21 (Moncada, Llorens, Navarro, & Kristensen, 2005) para la evaluación de los riesgos psicosociales en el trabajo. Entre éstos incluyen las exigencias psicológicas, el control, el apoyo social y la calidad del liderazgo, la inseguridad y la doble presencia (ISTAS, 2010).

En referencia a dicha problemática, la OIT (1984) ha expuesto la necesidad de considerar las condiciones del medio ambiente del trabajo, destacando dentro de las mismas a los factores psicosociales que enmarcan las relaciones laborales, considerándolos como elementos claves a la hora de hablar de salud mental y física.

Gil-Monte (2009) explica que, cuando dichos factores son desfavorables, se habla de factores de riesgo psicosocial o fuentes de estrés laboral causantes de daño psicológico, físico y social. Del mismo modo, declara que en las últimas décadas una de las principales consecuencias de estos riesgos ha sido el denominado "Burnout". Dicho dato también se puede corroborar en los estudios realizados por varios autores en la Argentina, entre ellos los dedicados al ámbito de los profesionales de la salud (i.e. Pérez Jáuregui, 2000; 2005).

A nivel general, los riesgos más emergentes se encuentran publicados por un informe de la Agencia Europea para la Seguridad y la Salud en el Trabajo [OSHA] (2007 citada en Gil Monte, 2009). El mismo los agrupa en cinco áreas que son: a) nuevas formas de contratación laboral, con formas de trabajo más precarios y la subcontratación e inseguridad en el puesto de trabajo; b) envejecimiento de la población activa que hace más vulnerable a la carga mental y emocional; c) intensificación del trabajo, con la necesidad de manejar más información bajo una presión cada vez mayor en el ámbito laboral; d) fuertes exigencias emocionales en el trabajo, acompañadas de incremento del acoso psicológico y de la violencia; y e) desequilibrio y conflicto entre la vida laboral y

personal, debido a la falta de ajuste entre las condiciones de trabajo y contratación y la vida privada de las personas.

No obstante, es necesario tener en cuenta las habilidades de cada individuo, puesto que de ellas dependen en gran medida las respuestas de carácter cognoscitivo, emocional, fisiológico y de comportamiento ante una situación estresante. Es decir que, un trabajador podrá reaccionar con éxito y mantenerse sano, mientras que otro fracasará y tendrá problemas de salud (OIT, 1984).

En virtud de lo expuesto la problemática de los riesgos psicosociales está en la agenda de la comunidad científica hace años, la mayoría de los congresos relacionados con lo laboral lo tienen como temática y existen en la argentina grupos de investigadores especialistas en la temática, como los investigadores de psicología del trabajo de la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires o los de la Universidad Nacional Arturo Jauretche. Asimismo, con las políticas de estado centradas a enfrentar al desempleo mediante soluciones a corto plazo, reformas laborales, etc. que solo aumentan las condiciones de precariedad laboral y la emergencia de riesgos psicosociales y la consecuente erosión de las relaciones sociales en el trabajo, indagar sobre dichos factores y el estado del contrato psicológico de los trabajadores de nuestro ámbito es de suma pertinencia y amerita la realización del presente trabajo. Cuando se habla de riesgo psicosocial, se habla de salud mental; y cuando se habla de salud mental indirectamente se habla de las relaciones en el trabajo, dentro de las cuales se puede considerar al Contrato psicológico un exponente de cómo ve el trabajador su relación con la organización, con sus jefes y con sus compañeros.

Metodología

Objetivos generales

- Exponer el rol de los factores de riesgo psicosocial en la vinculación entre trabajo y salud de los trabajadores de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires y en particular en los contratos psicológicos de los mismos.
- Analizar la relación entre los riesgos psicosociales y el estado del contrato psicológico de dichos trabajadores.

Hipótesis

- A mayor Riesgo Psicosocial menor será el grado del Estado del Contrato Psicológico.

Tipo de diseño

Se realizó un estudio empírico descriptivo-correlacional, transversal con un abordaje cuantitativo.

Muestra

Se tomó una muestra no probabilística accidental simple de 150 sujetos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (35 %) y del Gran Buenos Aires (65 %). El 46 % es de género masculino y el 54 % femenino, con una edad promedio de 32,25 años (DT=10,254; Mediana= 31 años; Máx.=66 años, Mín.=18 años). La recolección de datos para la muestra se realizó en diferentes organizaciones públicas y privadas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y del Gran Buenos Aires. En total fueron 8 organizaciones, 3 fueron del ámbito público y 5 del ámbito privado. Los instrumentos fueron completados en su mayoría por los propios participantes, pues los mismos estaban diseñados para su autoadministración. Luego de firmar el consentimiento informado pertinente, fueron entregados personalmente a los trabajadores.

Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

- Cuestionario de datos socio-demográficos y socio-laborales (construido ad-hoc para la presente investigación).
- Cuestionario de Evaluación de Factores Psicosociales (CEFAP) (Ferrari; Filippi; Córdoba; Napoli & Trotta, 2017b), también adaptado, modificado y validado en base al cuestionario ISTAS21 (Moncada, Llorens, Kriestensen, 2002), el mismo incluye once dimensiones, con una serie de ítems con formato tipo Likert organizados de acuerdo con un modelo teórico según el cual éstos cubrirían el espectro de factores psicosociales que contextualizan el trabajo. Todos los factores mostraron una alta consistencia interna, con valores α de Cronbach comprendidos entre .49 (Relación salud-trabajo) y .92 (Apoyo Social y Estima). Es utilizado para la Evaluación de Riesgos Psicosociales en el Trabajo, ya que está diseñado

para identificar y medir la exposición a once grandes grupos de factores de riesgo para la salud de naturaleza psicosocial en el trabajo.

- Cuestionario de Estado del Contrato Psicológico (Aguirre & Vauro, 2007). El instrumento tiene 14 ítems y presenta una escala de respuesta tipo Likert de 5 puntos, la que va desde (1) “muy en desacuerdo” hasta (5) “muy de acuerdo”. La cantidad de ítems propuestos para la medición de cada una de las 3 subescalas son los siguientes: confianza es medida por los ítems 1 a 3 (3 ítems); justicia se evalúa en los ítems 4 a 8 (5 ítems) y cumplimiento del trato evaluada en los ítems 9 a 14 (6 ítems). El único ítem a invertir es el 7. Su nivel de fiabilidad es Alfa de Cronbach: ,886.

Resultados

Tabla I. Correlaciones de la variable Confianza.

	Confianza	p
Exigencias Psicológicas	-.163	<.05
Inseguridad	-.277	<.05
Apoyo Social y Calidad de Liderazgo	.189	<.05
Estima	.188	<.05
Puntaje Total Riesgos	-.165	<.05

Nota: coeficiente utilizado: Rho de Spearman

Como se puede observar se hallaron relaciones significativas directas entre el factor Confianza del Estado del Contrato Psicológico y las variables Apoyo Social y Calidad de Liderazgo y Estima.

Por otro lado, se observaron relaciones significativas pero inversas entre el factor Confianza del Estado del Contrato Psicológico y las variables Exigencias Psicológicas, Inseguridad Laboral y con el Puntaje Total de Riesgos Psicosociales.

No se hallaron relaciones significativas con el resto de los factores relevados.

Tabla II. Correlaciones de la variable Justicia.

	Justicia	p
Exigencias Psicológicas	-.191	<.05
Inseguridad	-.210	<.05
Apoyo Social y Calidad de Liderazgo	.184	<.05
Estima	.189	<.05
Puntaje Total Riesgos	-.173	<.05

Nota: coeficiente utilizado: Rho de Spearman

Como se puede observar se hallaron relaciones significativas directas entre el factor Justicia del Estado del Contrato Psicológico y las variables Apoyo Social y Calidad de Liderazgo y Estima.

Por otro lado, se observaron relaciones significativas pero inversas entre el factor Justicia del Estado del Contrato Psicológico y las variables Exigencias Psicológicas, Inseguridad Laboral y con el Puntaje Total de Riesgos Psicosociales.

No se hallaron relaciones significativas con el resto de los factores relevados.

Tabla III. Correlaciones de la variable Cumplimiento del Trato.

	Cumplimiento del Trato	p
Exigencias Psicológicas	-.189	<.05
Inseguridad	-.228	<.05
Apoyo Social y Calidad de Liderazgo	.199	<.05
Estima	.184	<.05
Puntaje Total Riesgos	-.179	<.05

Nota: coeficiente utilizado: Rho de Spearman

Como se puede observar se hallaron relaciones significativas directas entre el factor Cumplimiento del Trato del Estado del Contrato Psicológico y las variables Apoyo Social y Calidad de Liderazgo y Estima.

Por otro lado, se observaron relaciones significativas pero inversas entre el factor Cumplimiento del Trato del Estado del Contrato Psicológico y las variables Exigencias Psicológicas, Inseguridad Laboral y con el Puntaje Total de Riesgos Psicosociales.

No se hallaron relaciones significativas con el resto de los factores relevados.

Tabla IV. Correlaciones de la variable Puntaje Total Contrato Psicológico.

	Puntaje Total Contrato Psicológico	p
Exigencias Psicológicas	-.175	<.05
Inseguridad	-.208	<.05
Apoyo Social y Calidad de Liderazgo	.187	<.05
Estima	.189	<.05
Puntaje Total Riesgos	-.191	<.05

Nota: coeficiente utilizado: Rho de Spearman

Como se puede observar se hallaron relaciones significativas directas entre el factor Puntaje Total Contrato Psicológico y las variables Apoyo Social y Calidad de Liderazgo y Estima.

Por otro lado, se observaron relaciones significativas pero inversas entre el factor Puntaje Total Contrato Psicológico y las variables Exigencias Psicológicas, Inseguridad Laboral y con el Puntaje Total de Riesgos Psicosociales.

No se hallaron relaciones significativas con el resto de los factores relevados.

Discusión

En función de los resultados hallados se puede decir que a menor cantidad de situaciones donde el trabajador tenga que trabajar rápido o de forma irregular, escondiendo los sentimientos, mayor será la confianza del mismo para con la organización, mayor percepción de justicia tendrá dentro de la misma y mayor percepción del cumplimiento del contrato psicológico.

Asimismo, a mayores situaciones que impliquen trabajar aisladamente, sin apoyo de los superiores o compañeros, con las tareas mal definidas o sin la información adecuada o a tiempo, es decir a menor Apoyo y Calidad de Liderazgo, mayor será la desconfianza del trabajador para con la organización, menor la percepción de justicia que tendrá dentro de la misma y menor será la percepción del cumplimiento del contrato psicológico.

Por otro lado, a menor cantidad de situaciones de inseguridad contractual, cambio de puesto o servicio contra la voluntad del trabajador, falta de respeto y trato injusto, mayor será la confianza del mismo para con la organización, mayor percepción de justicia tendrá dentro de la misma y mayor percepción del cumplimiento del contrato psicológico.

Por último, a mayor cantidad de situaciones de reconocimiento esperado, apoyo necesario y trato justo, mayor será la confianza del trabajador para con la organización, mayor percepción de justicia tendrá dentro de la misma y mayor percepción del cumplimiento del contrato psicológico.

En definitiva, trabajar en contextos donde la prevalencia de los riesgos psicosociales es alta y/o las condiciones laborales están precarizadas se asocian a percepciones por parte de los trabajadores de injusticia e inequidad lo que provoca desconfianza por parte de los mismos hacia la organización repercutiendo de alguna manera en la ruptura del contrato psicológico por incumplimiento.

Palabras Clave: Factores de Riesgo Psicosocial- Trabajo- Salud- Contrato Psicológico

Referencias Bibliográficas

- Ferrari, L.; Filippi, G. L.; Córdoba E.; Cebey, M. C.; Napoli, M. L.; Trotta, M. F. et al. (2017b). Cuestionario de evaluación de factores psicosociales (CEFAP): estructura y propiedades psicométricas. *XXIII Anuario de investigaciones*. Instituto de Investigaciones, Facultad de Psicología, UBA. ISSN 0329-5885 (impresa). ISSN 1851-1686 (en línea).
- Gil-Monte, P. (2009). Algunas razones para considerar los riesgos psicosociales en el trabajo y sus consecuencias en la salud pública. *Revista Española de Salud Pública*, 83, 169-173.
- Instituto Sindical de Ambiente, Trabajo y Salud (2010). *Manual del método CoPsoQ-istas21 (versión 1.5) para la evaluación y prevención de los riesgos*

psicosociales. Barcelona: ISTAS.

Karasek, R. (1979). Job demands, job decision latitude and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24, 285-308.

Kristensen, T., Hannerz, H., Høgh, A. & Borg, V. (2005). The Copenhagen Psychosocial Questionnaire, a tool for the assessment and improvement of the psychosocial work environment. *Scandinavian Journal of Work Environment Health*, 31 (6), 438-449.

Moncada, S., Llorens, C. & Kristensen, T. S. (2002). *Manual para la evaluación de riesgos psicosociales en el trabajo. Método Istars21 b (CoPsoQ)*. España: Instituto Sindical de Trabajo, Ambiente y Salud (ISTAS). ISBN: 84-609-0559-4.

Moncada, S., Llorens, C., Navarro, A. & Kristensen, T. (2005). ISTAS21 COPSOQ: versión en lengua castellana del cuestionario psicosocial de Copenhague. *Archivos de Prevención de Riesgos Laborales*, 8 (1), 18-29.

Neffa, J. (2013). *Condiciones y medio ambiente de trabajo y su impacto sobre la salud psíquica y mental*. Conferencia Central en XII Jornadas Universitarias de Psicología del Trabajo: "El Rol del Psicólogo en el Fortalecimiento de la Identidad y el Bienestar de los Trabajadores y a la Calidad de Inclusión Organizacional". Cátedra I de Psicología del Trabajo y Secretaría de Extensión, Cultura y Bienestar Universitario, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. 6 de julio de 2013.

Neffa, J.; De la Garza Toleado, E. & Muñiz Terra, L. (Comp.) (2009). *Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidades laborales*. Buenos Aires: CLACSO.

Organización Internacional del Trabajo. (1984). Factores Psicosociales en el trabajo: Naturaleza, incidencia y prevención. *Serie Seguridad, Higiene y*

Medicina del Trabajo, 56. Ginebra: OIT

Organización Internacional del Trabajo, Organización Mundial de la Salud (1986).

Factores Psicosociales en el Trabajo: Naturaleza, incidencia y prevención. República Democrática Alemana: Organización Internacional del Trabajo.

Pérez Jáuregui, M. I. (2000). *Cuando el estrés laboral se llama Burnout (quemarse en el trabajo). Causas y estrategias de afrontamiento*. Buenos Aires: Universidad Libros.

Pérez Jáuregui, M. I. (2005). *Estrés laboral y síndrome de Burnout. Sufrimiento y sinsentido en el trabajo. Estrategias para abordarlos*. Buenos Aires: Psicoteca.

Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low reward conditions. *Journal of Occupational Psychology*, 1, 27-41.

Siegrist, J., Peter, R., Junge, A., Cremer, P. & Seidel, D. (1990). Low status control, high effort at work and ischemic heart disease: prospective evidence from blue-collar men. *Social Science Medicine*, 31 (10), 1127-1134.

Vauro Desiderio, M. R. (2013). *El estado del contrato psicológico y su relación con la calidad de vida laboral en profesionales de la salud de Chile*. Tesis de doctorado en Psicología Social y Antropología de las organizaciones. Universidad de Salamanca.

LA FUNCIÓN DINÁMICA DEL YO EN EL DIÁLOGO ANALÍTICA.

Autora: Fiocchi, Antonela

antonelafiocchi@hotmail.com

El problema técnico de las resistencias.

Lacan en el Seminario *Los Escritos Técnicos de Freud* (1953/4) avanza sobre este grupo de textos con una pregunta específica que concierne a cómo han sido adoptadas, repensadas, las vías heredadas de acceso a la verdad del pensamiento freudiano. Es decir, apunta directamente a una reactualización de la pregunta “¿qué hacemos cuando hacemos análisis?” (p.24) e involucra en tal derrotero a la actualidad de la técnica de su tiempo, ubicando allí la dimensión de desconocimiento fundamental en que encuentra paso (y peso) su propia intervención en el conflicto.

Este agrupamiento de textos, sin embargo, establecido por tradición y reunido en un único volumen, no encuentra unidad por responder a su nombre traduciendo detalladamente el registro de una técnica sino que testimonia una etapa del pensamiento freudiano. Esto es, un conjunto de problemas cuya ubicación por la lectura de Lacan se resume en el Seminario que aquí comentamos bajo el sintagma *el momento de la resistencia*, como ubicación temporal de la inflexión del discurso en que se marca el desarrollo del trabajo analítico.

Dicho de otro modo, se tratará de precisar el valor de la noción de resistencia respecto al devenir de la realización de la verdad del sujeto en el acto de la palabra, a partir del señalamiento de la primera definición de la resistencia en función del análisis. Dice Lacan: “En La interpretación de los sueños, capítulo VII, (...) encontramos allí una frase decisiva que es esta: -Todo lo que destruye/suspende/altera la continuación del trabajo- (...). Todo aquello que destruye el progreso de la labor analítica es una resistencia” (p. 59-60). Y agrega, “se trata del trabajo, Arbeit, que por su forma puede definirse como la asociación verbal determinada por la regla fundamental de la asociación libre” (p. 60).

En el trascurso de este trabajo, en el tiempo de esa palabra entre paréntesis que se invita a sostener por la regla fundamental, va tomando espesor

la dimensión histórica que atañe a este discurso. Hay entonces un punto de mira hacia el cual se dirige la técnica desde el llamado tiempo germinal del desarrollo de la experiencia de Freud, que es la restitución de la historia bajo la forma de la restitución del pasado. Apalabrar, pasar al verbo, parecen confundirse por un momento con los problemas asociados a la esfera no de la rememoración sino de la reminiscencia, y, sin embargo, la referencia a las nociones de reconstitución, reintegración, reconstrucción y hasta lectura, traducción calificada, permitirá ubicar una primera distancia por la cual, en cuanto a lo que propone el análisis, “se trata menos de recordar que de reescribir la historia” (p. 29)

¿Qué quiere decir hablar? En este punto la tónica implicada en el esquema freudiano de la organización del material ideacional en torno al nódulo patógeno – en tanto plasmación psíquica de la vivencia traumática- introduce en el Seminario un modelo de la dinámica de la palabra en el contexto del análisis. La palanca sobre la cual se operará este salto será particularmente el tipo de ordenamiento relativo a la espacialidad concéntrica en torno al núcleo, la cual describirá para Freud diversos estratos de la resistencia. “Cuanto más hondo se cala –dice Freud (1893/5)-, con mayor dificultad se disciernen los recuerdos aflorantes, hasta que, en la proximidad del núcleo, se tropieza con aquellos que el paciente desmiente aún en la reproducción” (p. 294). La dinámica de la resistencia quedará ubicada entonces en el registro de esta aproximación, que es del discurso.

Pero, ¿basta acaso? Ya la estructura de la cita freudiana referida hace un momento, señala la obligatoriedad de una diferencia de plano que Lacan (1953/4) situará a su vez del siguiente modo: “El centro de gravedad del sujeto es esa síntesis presente del pasado que llamamos historia (...) La resistencia del sujeto sin duda se ejerce en ese plano, pero se manifiesta de una manera curiosa que vale la pena explorar, y a través de casos absolutamente particulares” (p. 63). Se intentará aquí señalar este esquema de trabajo propuesto, esto es, el desarrollo de un interrogante que toca simultánea y alternativamente a los polos del ego y la palabra.

La presentación transferencial de la resistencia

En el camino de la pregunta sobre la naturaleza de la resistencia, Lacan introduce el comentario sobre un pasaje central del texto de Freud *Dinámica de la transferencia*, a partir del cual el momento revelador de la relación entre resistencia y dinámica de la experiencia analítica quedará puntuado por un movimiento de báscula en la palabra. Reproducimos debajo el fragmento del texto de Freud, directamente desde su versión en castellano:

“Si se persigue un complejo patógeno desde su subrogación en lo consciente (llamativa como síntoma o bien totalmente inadvertida) hasta su raíz en lo inconsciente, enseguida se entrará en una región en que la resistencia se hace valer con tanta nitidez que la ocurrencia siguiente no puede menos que dar razón de ella y aparecer como un compromiso entre sus requerimientos y los del trabajo de investigación. En este punto, según lo atestigua la experiencia sobreviene la transferencia. *Si algo del material del complejo (o sea, de su contenido) es apropiado para ser transferido sobre la persona del médico, esta transferencia se produce, da por resultado la ocurrencia inmediata y se anuncia mediante los indicios de una resistencia –p. ej., mediante una detención de las ocurrencias-. De esta experiencia inferimos que la idea transferencial ha irrumpido hasta la conciencia a expensas de todas las otras posibilidades de ocurrencia porque presta acatamiento también a la resistencia. Un proceso así se repite innumerables veces en la trayectoria de un análisis.*” (1912, p. 101) (*El subrayado es mío*)

¿Cuál es el resorte de este fenómeno notable? En contra de todas las reducciones que hacen de la resistencia una oposición del paciente motivada por sus intenciones en la situación presente del análisis, Lacan (1953/4) señalará el tropiezo estructurante del habla analítica: “el advenimiento inconcluso de la palabra, en la medida en que algo puede quizás volverla fundamentalmente imposible, es el punto pivote donde la palabra, en el análisis, (...) se reduce a su función de relación con el otro” (p. 83). En el movimiento de aproximación a la verdad el sujeto se interrumpe, permanece más acá del reconocimiento en ciertos puntos de su discurso, y queda entonces prendido al otro, no por una tenaz

voluntad de reservar el secreto, sino por los desprendimientos de esta palabra que ha articulado tan sólo a medias.

La interrogación de Lacan en el año 1954 en torno a la resistencia se revela entonces para nosotros, lectores tardíos de la disputa, como una apuesta que busca demarcar el fundamento trídico de la situación del diálogo analítico, ofreciendo al problema un campo que rebasa la referencia a la relación dual donde la interpretación sólo puede situarse en torno a los diversos sistemas proyectivos en los que se compromete el ego del analista, todos más o menos verificables pero no por ello más verdaderos.

Al abordar entonces el análisis de las resistencias, una elucubración que por orientarse en un campo de lenguaje se ordena por la función de la palabra, no puede menos que señalar la dimensión por la cual “toda palabra llama a una respuesta (...), con tal de que tenga un oyente, y que este es el meollo de su función en el análisis” (Lacan, 1953, p.237). La asunción por parte del sujeto de su historia a través de una palabra dirigida se vuelve pues el quiasma que permite distinguir palabra plena y palabra vacía, en tanto extremos del abanico en que se ordena la realización de la palabra. Lo cual permite a su vez localizar el lugar preciso en que, en el seno de este movimiento, emerge el fenómeno de la resistencia.

“Palabra plena –prosigue Lacan (1953/4)- 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” (p. 84), ubicando respectivamente el polo de revelación del inconciente y el de mediación con el otro. No habría que leer aquí sin embargo una oposición estática y jerárquica en cuanto a la palabra, sino el sendero en que la revelación, como resorte hacia el cual tiende la experiencia analítica, por permanecer inasible para el sujeto, marca su continuación alterada mediante la proyección del acto de la palabra en cierto estilo de relación con el otro, donde el nivel (variable) en que este otro asume su función se vuelve entonces el interrogante ordenador de la situación de diálogo.

El proceso de degradación de la función de la palabra en la cual esta se reduce al puro enganche al oyente mediante el *hint* que contiene la alusión transferencial, se incluye pues de modo consustancial a la curva de su realización ubicando el fenómeno de la encarnación de la resistencia en el sistema del yo y

el otro. “El discurso del sujeto en la medida en que no alcanza esa palabra plena en la que debería revelarse su fundamento inconciente, se dirige entonces al analista, está hecha para interesarle, y encuentra su soporte en esa forma alienada del ser que llamamos ego” (p. 88). El abordaje de la resistencia requiere entonces de esta diferencia de plano, justamente porque tiende a borrar sus contornos, precipitando la realización de la verdad bajo la forma amputada de reconocimiento que representa el desconocimiento como función del yo.

El acting out, forma de presentación del padecimiento: Los sesos frescos.

La lectura del Seminario *Los Escritos Técnicos* nos conduce, a través del problema técnico de las resistencias, hacia el yo como función de desconocimiento. En el movimiento de revelación en que avanza la palabra comienzan a contar los vacíos, aquello que estaba a punto de decir pero que, por no haberlo dicho, se presenta no sólo como retazo de palabra, sino como puente tendido al otro, interrupción paradójica de la conversación vía el enganche al oyente. Una vez más, la resistencia tiene presentación transferencial, aquello que no accedió a la palabra se realiza a pesar de todo a través de la imagen del otro, encuentra reconocimiento en el campo del desconocimiento: yo es otro.

El movimiento es doble. Por un lado, la palabra se aleja de la dimensión del reconocimiento del recuerdo a través de la cual el análisis apunta a la reconstrucción de la constelación simbólica que determina la posición del sujeto en el recinto interdicto de su inconciente, el cual no es una bolsa de contenidos ocultos sino los efectos de la palabra sobre el ser que habla, y que por hablar, los realiza. Por el otro, tras este cercenamiento fundamental, realiza en lo imaginario –es decir, en la relación con el otro-, de forma amputada y sin percatarse de ello, esa misma constelación rechazada en el plano de la palabra.

En el camino de elucidación de la función dinámica del yo, se introduce entonces el interrogante relativo al nivel en el cual la respuesta ha de aportarse en el diálogo analítico. Dice Lacan (1953/4), “¿cuáles son las relaciones posibles entre esa intervención de la palabra que es la interpretación y el nivel del ego en tanto que siempre supone correlativamente al analizado y al analista?” (p.86), y, avanzando aún un trecho, continúa:

“¿Qué podemos hacer para manejar válidamente la palabra en la experiencia analítica, cuando su función se ha orientado en el sentido del otro hasta un punto tal que ha dejado (*incluso*) de ser mediación, para ser sólo violencia implícita, reducción del otro a una función correlativa del yo del sujeto?” (p. 86) (*El agregado entre paréntesis es mío*)

Así, junto a la basculación hasta aquí descrita entre reconocimiento y desconocimiento, nos da ocasión de incorporar el desnivel señalado por el acting out; con lo cual quedan descritas diversas vías de presentación del padecimiento, instructivas en su divergencia. En efecto, el acting out, si ha de distinguirse conceptualmente de la presentación transferencial de la resistencia, es por implicar la caída brusca de la estructura del desconocimiento, y su correlato en el discurso como denegación; quedando entonces a disposición del sujeto únicamente la mostración como prenda en que sostener su deseo. En otras palabras, lejos de verse el sujeto representado en la cadena asociativa (al modo del síntoma), en esta mostración -que no es la de un objeto en su positividad- “se trata de recortar una nada como forma de restitución de un deseo destituido simbólicamente”. (Lutereau-Muñoz, 2017, p. 41)

Si recurrimos ahora al famoso caso de los sesos frescos (Kris, 1951) a fin de delinear estas coordenadas, podemos decir –siguiendo la propuesta de Lutereau (2017, p. 36/37)- que mientras el temor de ser plagario ubica para el paciente de Kris la relación invertida con su ideal (de originalidad), la destitución –vía el escrutinio de la realidad por parte del analista- de ese significante como indicador de la posición del sujeto, hecha por tierra la efectividad de la interpretación, a pesar de su justeza, ubicando allí la producción del acting out. La intuición repentina por la cual el paciente comunica su conducta al salir de la sesión señala pues el salto en el discurso por el cual el deseo queda sostenido bajo una modalidad mostrativa.

Esta circunstancia, si bien en este caso remite a los efectos de una interpretación (es decir, subraya el carácter correctivo del acting para el analista), trata también de una modalidad posible de presentación del padecimiento, es decir, articula un modo de retorno de la satisfacción que, lejos de dividir al sujeto, lo coloca en una escena en la que se hace mirar. De allí entonces que “el único

modo de volver operativo el acting out en la clínica psicoanalítica sea sintomatizándolo, haciéndolo pasar por la división subjetiva que rechaza”. (Lutereau-Muñoz, 2017, p. 17) Es a los fines de precisar el contexto de esta operación que hemos insistido en ubicar en el presente trabajo la función dinámica del yo respecto a la palabra tal como opera en el análisis, es decir, en los niveles de revelación, mediación y, también, en sus derivas bajo la modalidad del acting out.

Palabras Clave: Resistencia - discurso - transferencia - desconocimiento.

Referencias bibliográficas

Freud, S. (1912/1986) Dinámica de la transferencia. En Obras Completas. Tomo XII. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1893-5/1985) Estudios sobre la histeria. En Obras Completas. Tomo II. Buenos Aires: Amorrortu.

Kris, E. (1951/1991) La psicología del yo y la interpretación en la terapia psicoanalítica. En Revista de la Escuela Argentina de Psicoterapia para graduados, N° 17. Buenos Aires.

Lacan, J. (1953-4/1986) El Seminario: Libro I Los escritos técnicos de Freud. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (1954/1985) Función y campo de la palabra y del lenguaje en Psicoanálisis. En Escritos I. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Lutereau, L; Muñoz, P. (2017) Nada para comer. Actualidad de la clínica psicoanalítica. Buenos Aires: Letra Viva.

PRESCRIPCIÓN DE PSICOFÁRMACOS EN ATENCIÓN PRIMARIA A LA POBLACIÓN INFANTO JUVENIL: PARADOJAS ENTRE EL ACCESO A LA SALUD Y LA MEDICALIZACIÓN SOCIAL

Autoras: Augsburger, Cecilia y Gerlero, Sandra

augsburgerc@yahoo.com.ar; sandraerlero@gmail.com

Durante la primera década del siglo XXI se avanza en el país en una transformación paradigmática sobre el campo de la niñez, y las problemáticas que le atañen, generándose el pasaje de la infancia como objeto, a la infancia como sujeto de pleno derecho. Un binomio de leyes adquiere particular preponderancia, la Ley de Protección Integral del Niño, Niña y Adolescente N°26.061, sancionada en 2005, que produce una ruptura con el paradigma tutelar y consolida un paradigma de protección integral y la Ley Nacional de Salud Mental N°26.657, del año 2010, reglamentada en el 2013, que promueve la efectiva protección de los derechos de las personas con padecimiento psíquico e impulsan cambios y adecuaciones de las prácticas y los modelos de intervención destinados al cuidado de la salud mental. Ambas permitieron un nuevo marco normativo para avanzar en el establecimiento de políticas sociales y sanitarias de la población infanto juvenil, basadas en la garantía de derechos.

Sin embargo, vale señalar que el enfoque de derechos propuestos mantiene una fuerte tensión en los contextos y espacios sociales concretos, ya que involucra tanto transformaciones jurídicas como cambios profundos en la cultura social e institucional. De la mano de esta dupla legislativa se configura un escenario privilegiado para analizar las prácticas de cuidado que consideren efectivamente a niñas, niños y adolescentes como sujetos de derechos.

En particular, y referido a la salud mental, la creciente complejidad social y sanitaria ha generado nuevas y mayores demandas a los servicios de salud, cuyo compromiso no sólo le exige generar respuestas a los problemas históricos de la infancia, sino a situaciones vinculadas con problemáticas familiares y territoriales. (Barcala 2015). Estas exigencias actuales muy diversas en sus expresiones concretas, y disímiles entre grupos etareos, muestran difícil resolución si se abordan sólo desde el sector salud.

Como se ha señalado en un trabajo previo, el debate que se instala a partir del nuevo paradigma no puede permanecer ajeno a las situaciones paradójicas que se establecen a partir del ejercicio cierto del derecho a la salud. Como señalan diversos estudios en Latinoamérica, se trata de reflexionar sobre las características y el compromiso de los servicios de salud en torno de las respuestas que se elaboran sobre los procesos vitales como la sexualidad, el nacimiento, el dolor y la muerte y las circunstancias sociales y políticas vinculadas a la escuela, violencia, la incertidumbre, el trabajo etc., todos ellos ámbitos donde se produce sufrimiento (Augsburger, Gerlero, 2017). Se destaca en particular que las posibilidades reales de acceso a los psicofármacos, como logro y expansión de los cuidados de salud mental integrados en la estrategia de atención primaria, presenta aristas contradictorias en el marco del proceso social creciente, y cada vez más aumentado, de intervenir medicalizando la vida cotidiana de las personas.

Conforme los elementos expuestos, y atendiendo al debate que supone la garantía del derecho a la salud en un proceso socio –sanitario complejo, que se tensiona al plasmar políticas sanitarias que garanticen la equidad y el acceso a los servicios de salud mental, no habría que soslayar como señala Stolkiner (2010), que el derecho a la salud incluye también el derecho a la no medicalización. Y que la posibilidad de disponer de medicamentos psicofarmacológicos en el primer nivel de atención es indivisible de prácticas asistenciales integrales y de la disponibilidad y el uso de los múltiples y variados recursos terapéuticos que no se reduzcan a la prescripción y consumo de medicamentos.

El concepto de medicalización social, trabajado ampliamente en las ciencias sociales por Illich (1975), Conrad (1982), Foucault (1996) y Menéndez, (1990) entre otros, es utilizado en investigaciones recientes que coinciden en señalar que la utilización de psicofármacos se ha acrecentado en las últimas décadas, y que la población infantil constituye un nuevo grupo poblacional en el que se ha incentivado el consumo (Faraone 2008; Faraone et al, 2009; Bianchi et al., 2016). La medicalización implica un proceso continuo de expansión de las categorías e intervenciones de la medicina hacia nuevos ámbitos de la vida, los comportamientos y las relaciones sociales. Esta compromete una redefinición de

eventos vitales en términos médicos. Y en referencia a la niñez significa que el cuidado, la socialización y la formación en la infancia se tornan objeto de la incumbencia médica (Brzozowski, Cucurullo, 2013).

En consonancia con esta perspectiva, el uso de psicofármacos en ese grupo etéreo puede analizarse desde la noción de patologización. En la actualidad existen una serie de prácticas que llevan a patologizar la conducta y comportamiento de los niños y las niñas cuando el proceso de desarrollo infantil se encuentra “fuera de la norma”, y a inaugurar el uso de psicofármacos. Se halla un conjunto de autores que adoptan una visión reflexiva y crítica sobre el consumo de psicofármacos en la población infantil, como respuesta a los problemas de los procesos vitales y la vida cotidiana propios de este grupo etéreo. (Faraone, Barcala, Bianchi, Torricelli 2009; Iriart, Iglesias Ríos 2012; Freitas, Amarante 2015).

El consumo de psicofármacos da cuenta de un fenómeno complejo, y una temática que ha adquirido mayor relevancia en las últimas dos décadas en forma de debates académicos, políticos y de investigación. Pese a ello, son escasos en el contexto nacional y local los estudios, con enfoque epidemiológico, sobre la indicación y utilización de psicofármacos, más aún aquellos que denotan la situación actual de la provisión de tratamientos en la población que accede a los centros de salud de atención primaria y en particular de la población infantil.

Este trabajo se detiene sobre la prescripción de psicofármacos en el grupo infanto-juvenil como modalidad de cuidado y de respuesta profesional e institucional ofrecida por la red sanitaria de atención primaria en el municipio de Rosario.

Para la elaboración del problema y las hipótesis se retomaron resultados obtenidos en una investigación precedente, que colocó la problemática de la accesibilidad y la prescripción de psicofármacos como un componente nuclear de la capacidad resolutoria de los servicios y del acceso equitativo a los cuidados de salud. El conjunto de esos resultados apuntaló la necesidad de debatir algunas controversias y contradicciones que el acceso y la disponibilidad de obtención de la medicación supone para los servicios de salud y para la situación de salud de la población infantil. Atendiendo a lo expuesto, este artículo sintetiza un recorte de una investigación que persigue el objetivo de elaborar el padrón

epidemiológico de la población de niños, niñas y jóvenes con tratamiento psicofarmacológico dispensado en Centros de Salud del municipio de Rosario. Pero al mismo tiempo, coloca el énfasis en el conflicto entre la expansión de los cuidados en salud y el proceso de medicalización de la vida diaria de las personas. Resulta paradójica la situación que deviene de los logros de la expansión de los cuidados en atención primaria y la accesibilidad al tratamiento con relación a los procesos de medicalización y patologización de la infancia. Estos últimos representan hoy, sin duda, una señal de alarma para la implementación de la política sanitaria, la gestión de los servicios de salud y las respuestas que los equipos profesionales brindan a los padecimientos psíquicos.

Enfoque metodológico

Se propuso un estudio epidemiológico, en población en contacto con los servicios de salud, identificando la población infantil en tratamiento con psicofármacos en los centros de Salud del municipio de Rosario. Se sistematizó y analizó la información de los medicamentos psicofarmacológicos que les fueron prescritos en Atención Primaria.

El estudio comprendió 42 centros de salud dependientes de la Dirección General de Centros de Salud de la Secretaría de Salud Pública municipal. Representan la mayoría de los centros de salud (42/50), seleccionados según disponibilidad de profesionales especializados, recursos organizativos de farmacia para la provisión y dispensación de los psicofármacos. Estas organizaciones sanitarias se distribuyen territorialmente en los seis distritos de la ciudad de Rosario. Cuentan con equipos de profesionales multidisciplinarios – médicos/as clínicos/as y/o generales, pediatras, enfermeros/as, psicólogos/as, trabajadores/as sociales, farmacéuticos/as entre otros. Y se halla un grupo de profesionales psiquiatras, que actúan bajo una modalidad organizativa y funcional de “soporte matricial de referencia territorial” para brindar mayor capacidad resolutoria a los equipos de atención primaria.

Los datos se obtuvieron de fuentes secundarias de Auditoría Central de Farmacia y Servicios de Salud correspondientes a un semestre del año 2016.

La clasificación de los psicofármacos se elaboró en base a la taxonomía que señala la Organización Mundial de la Salud, que establece grupos de fármacos conforme a los trastornos mentales según la CIE-10^a (Tabla 1). La totalidad de los datos recabados se procesaron con Software Estadístico SPSS (versión 11.5/Windows XP); y el análisis contempló el uso de herramientas de estadística descriptiva.

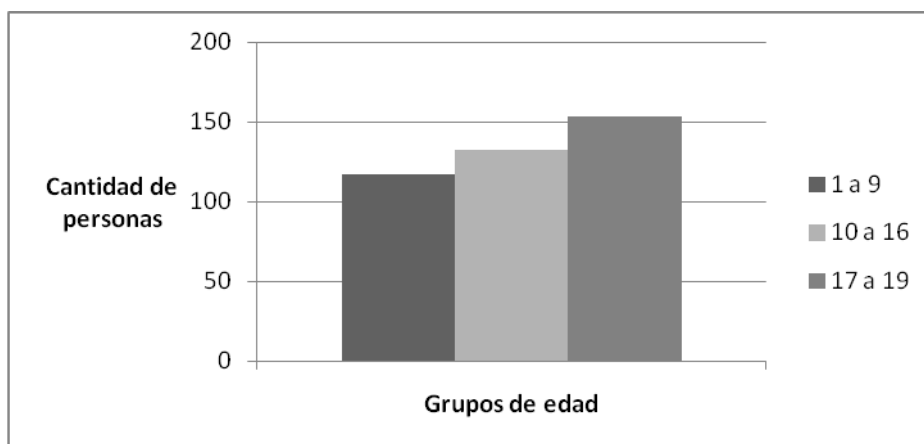
Resultados preliminares

En el semestre analizado del año 2016 se realizaron 7.671 prescripciones de psicofármacos de las cuáles 403 (5%) refirieron a la población infantil. El conjunto de indicaciones estuvo destinado a 4.956 pacientes usuarios/as de los 42 Centros de Atención Primaria que se incluyeron en el estudio. Los niños, niñas y jóvenes atendidos fueron 299, y representaron el 6% de la población total. El promedio de prescripción de psicofármacos que recibieron los niños y jóvenes fue de 1,3.

Conforme la organización territorial de la red de servicios y la distribución entre los seis distritos que estructura la atención sanitaria en el municipio, se reveló que la población infantojuvenil es referente de todo el ejido municipal. El distrito Noroeste acumuló la mayor proporción de pacientes con prescripciones, con más de un tercio del total (33%), seguido del distrito Sudoeste, que reunió aproximadamente el 21% de población infantil con prescripción psicofarmacológica.

Al distinguir los grupos etáreos para el conjunto de la población infantojuvenil, se destaca que el mayor número de prescripciones es para el grupo de 10 años o más. De los 299 usuarios y usuarias que recibieron medicación, el 70% tenían al momento de la indicación entre 10 y 19 años de edad, mientras que el restante 30% era menor a una década de vida. Una mayor desagregación de los grupos etáreos mostró que la proporción de prescripciones realizadas se incrementa a medida que aumenta la edad de la población, el 31,5% de las indicaciones se realizó a menores de 10 años, el 33% en el grupo de 10 a 16 años y la mayor proporción, el 35,5%, entre los y las jóvenes que tenían entre 17 y 19 años.

Figura 1. Prescripciones realizadas según grupos de edad



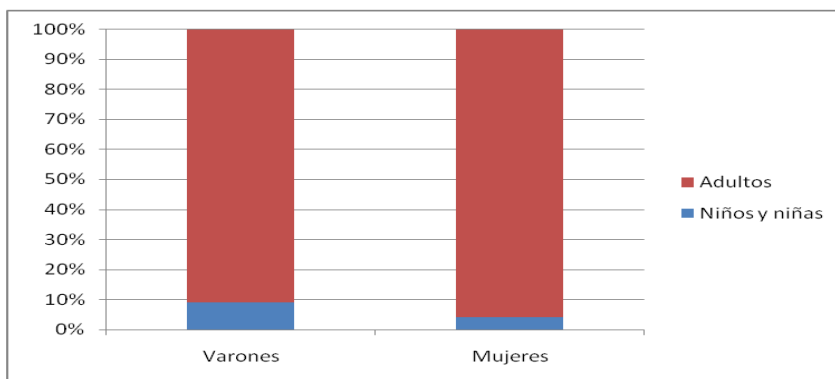
Fuente: Elaboración del estudio conforme información de Auditoría Central de Farmacia y Servicios de Salud. Secretaría de Salud Pública del municipio de Rosario.

La distribución de la población infantil según género, expresó que el 59% (176) de los varones recibieron medicación de psicofármacos, mientras que la indicación alcanzó al 41% (123) de las niñas y jóvenes mujeres.

Al indagar al interior de cada grupo etáreo, se halló que los y las menores que recibieron medicación presentaron paridad genérica entre quienes tenían menos de 10 años de edad; mientras que entre los 10 y 19 años, fueron los varones los que acumularon mayor cantidad de prescripciones de psicofármacos.

Al comparar la población de niños y jóvenes varones medicados en relación a todos los varones el peso de la prescripción de psicofármacos representa el 9%. Mientras que la magnitud de niñas y jóvenes con medicación entre la población de mujeres, alcanza el 4%, es decir menos de la mitad que lo varones.

Figura 2. Proporción de niños y niñas en tratamiento psicofarmacológico sobre el total de personas con



Fuente: Elaboración del estudio conforme información de Auditoría Central de Farmacia y Servicios de Salud. Secretaría de Salud Pública del municipio de Rosario.

Los resultados que analizan las prescripciones realizadas (N: 403) a la población de niños, niñas y jóvenes según el tipo de fármaco, señalan que los ansiolíticos fueron el principal grupo de psicofármacos con el 41% de las prescripciones registradas. En segundo lugar, se observó medicación indicada para trastornos psicóticos (28%); y en orden semejante, aquellos provistos para trastornos bipolares (24%).

La medicación para los trastornos de ansiedad presenta proporciones semejantes entre los grupos de edades. A diferencia de los fármacos antipsicóticos que aumentan a medida que se incrementa la edad, acumulando el 18% de esta indicación la población menor de 10 años, el 33% en aquellos y aquellas que tenían entre 10 y los 16 años y concentra el 49% de las prescripciones para problemas de salud mental graves, el grupo de 17 a 19 años de edad.

Cuando se analizó la situación para cada uno de los grupos de psicofármacos los hallazgos pusieron en evidencia que los ansiolíticos representaron, tanto para varones como para mujeres, el tipo de medicamento más prescrito. Entre las niñas y las jóvenes acumuló el 44% (73) de la totalidad de prescripciones (165) y la mayor cantidad se indicó en las edades más precoces, entre un año y los 9 años. En el grupo de varones representó el 39% (93) de todas las prescripciones de psicofármacos (237) y más frecuentemente indicado entre los mayores, de 17 a 19 años.

Los medicamentos clasificados como antipsicóticos, se indicaron con mayor magnitud en los varones, con el 31% comparado con el 24% en las

mujeres niñas y jóvenes. Los y las profesionales que realizaron la prescripción de psicofármacos pertenecían a distintas especialidades, tal como se muestra en la tabla 4.

Tabla 4. Prescripciones por tipo de psico-fármaco a la población infantojuvenil según especialidad médica

Perfil profesional	Ansiedad	Anticonvulsivos	Bipolares	Dependencia	Antidepresivos	Anti psicóticos	Total general
Médico	125	11	80	1	8	75	300
Pediatría	37	2	17		0	18	74
Psiquiatría	4	2	0		3	20	29
Total general	166	15	97	1	11	113	403

Fuente: Elaboración del estudio conforme información de Auditoría Central de Farmacia y Servicios de Salud. Secretaría de Salud Pública del municipio de Rosario.

Reflexiones finales y discusión

La escasez de estudios previos refuerza la necesidad de contar con información epidemiológica de la población consultante que permita problematizar aspectos de la calidad de los procesos de cuidado y de las decisiones terapéuticas referidas a la población infanto – juvenil. Conforme los lineamientos que establece la legislación nacional, sería oportuno monitorear los recursos y abordajes con que se desarrollan los tratamientos, su duración y la reevaluación de los diagnósticos. Especial atención merece el consumo de psicofármacos en edades tempranas, por lo cual una mirada atenta sobre ello con seguimiento continuo y valoración de enfoques interdisciplinarios en la toma de decisiones terapéuticas, podría contribuir evitando procesos de medicalización en la población usuaria.

Es propósito que los hallazgos del estudio abonen a una agenda de debate para valorar de manera sistemática las características contradictorias y paradójicas que podrían establecerse entre las posibilidades efectivas de acceso a la medicación en el primer nivel de atención y, el proceso social creciente, cada

vez más expandido, de patologización infantil. Niños, niñas y jóvenes aparecen como destinatarios privilegiados de un proceso social y sanitario que medicaliza situaciones y problema de la vida cotidiana.

Palabras Clave: Salud Mental; Infancia; Medicalización; Atención Primaria; Psicofármacos

Referencias bibliográficas

Augsburger AC; Gerlero SS. (2017). La accesibilidad al tratamiento farmacológico en la estrategia de Atención Primaria de la Salud. Una mirada crítica sobre las paradojas del derecho a la salud. *Cadernos Brasileiros de Saúde Mental*, v. 9, n. 24. Edição Especial III Fórum de Direitos Humanos e Saúde Mental. Florianópolis, Brasil. 96-122. En <http://incubadora.periodicos.ufsc.br/index.php/cbsm/issue/view/IIIFDHSM>

Barcala, A. (2015). La medicalización de la niñez: prácticas en Salud Mental y subjetividad de niñas, niños y adolescentes con sufrimiento psicosocial. En Barcala, A. y Luciani Conde, L (Comp.) *Salud Mental y niñez en la Argentina. Legislaciones, políticas y prácticas*. Buenos Aires: Editorial Teseo

Brzozowski, F., Cucurullo de Caponi, S. (2013). Medicalização dos Desvios de Comportamento na Infância: Aspectos Positivos e Negativos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33 (1), 208-221.

Conrad P. (1982) "Sobre la medicalización de la anormalidad y el control social". En David Ingleby (ed.) *Psiquiatría Crítica. La política de la salud mental*. (pp. 129-154) Barcelona: Crítica-Grijalbo.

Faraone S, Barcala A, Bianchi E y Torricelli F (2009) La industria farmacéutica en los procesos de medicalización/ medicamentación en la infancia. *Margen* 54 página 1 Edición N° 54. En <https://www.margen.org/suscri/margen54/faraone.pdf>.

- Faraone S. (2008). Medicalización de la infancia: Una mirada desde la complejidad de los actores y de las políticas. En <http://www.topia.com.ar>.
- Faraone S., Barcala, M.A., Torricelli, F., Bianchi, E., Ballesteros, I., López Casariego, V., et al. (2009). Medicalización/medicamentación de la infancia: acerca de las prácticas y discursos médicos. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencia Sociales.
- Foucault M. (1996). La vida de los hombres infames. Buenos Aires: Editorial Altamira.
- Freitas F, Amarante P. (2015). Medicalização em Psiquiatria. Rio de Janeiro: editora FIOCRUZ, 2015.
- Gerlero SS, Augsburg AC (2012) (Compiladoras) La salud mental en Argentina: Avances, Tensiones y Desafíos. Laborde Editor. Rosario, Argentina.
- Ilich I. (1975) Nemesis Médica: la expropiación de la salud. México: Barral editores.
- Iriart C; Iglesias Ríos L. (2012) Biomedicalización infancia: trastorno de déficit de atención e hiperactividad. Interface – Comunic., Saúde, Educ. v.16, n.43, 1011-23. En <http://www.scielo.br/pdf/icse/v16n43/aop5112.pdf>
- Menéndez, E. (1990). Morir de alcohol. Saber e ideología médica. Alianza Edit. Mexicana, México.
- Stolkiner, A. (2010). Derechos Humanos y Derecho a la Salud en América Latina: la doble faz de una idea potente. Revista Bilingüe Medicina Social/Social Medicine, 5(1).

EFFECTOS DEL NEOLIBERALISMO SOBRE LAS CONSTRUCCIONES COLECTIVAS Y LOS LAZOS SOCIALES

Autora: Marité Colovini

maritecolovini@gmail.com

La breve historia del neoliberalismo

En tan sólo 70 años, y ante la caída de la hegemonía liberal, se construyó un modelo llamado NEOLIBERALISMO, que se impone a escala planetaria y que en los últimos tres años constituye el basamento ideológico del gobierno de la Argentina. (Teniendo como antecedente los años de la dictadura cívico-eclesiástica-militar y los gobiernos de 1989 hasta el 2001)

Digo que ha sido en este breve tiempo histórico, porque la historia del neoliberalismo comienza en Suiza, en el año 1947, en reuniones organizadas por Friedrich August von Hayek, y financiadas por empresarios y fundaciones, teniendo entre sus asistentes a economistas como Milton Friedman.

Esta historia empieza con un gran debate entre teorías económicas que fundamentan modelos políticos, tales como El Estado de Bienestar keynesiano o el Estado de derecho y la Economía Social de Mercado neoliberal.

Para ese tiempo, los principales enemigos del liberalismo contaban en las filas de los sindicatos, en los partidos políticos de izquierda y en los economistas keynesianos. Hayek estaba consciente de que el discurso socialista había tocado fibras íntimas de la utopía humana y que la reinvención del liberalismo no podía olvidar ese hecho. La reinvención del liberalismo quizá tendría que hacer lo mismo, en otro sentido, pero esencialmente lo mismo: adherirse a la utopía y transformarla. Y fue en este sentido, que el programa trazado por la Sociedad del Monte Peregrino, comenzó por delinear una batalla que en estos 70 años se ha extendido por el mundo teniendo como principal objetivo apoderarse del alma ciudadana para convertirla en sustancia maleable a gusto y beneficio del mercado.

La economía gobierna la política, pero para sustentar ese gobierno requiere de masas dispuestas a ser representadas por esos intereses económicos, por lo que el dominio de la subjetividad es un objetivo neoliberal.

Podemos ir siguiendo el modo en que se fue desarrollando esta “batalla cultural”, a través de ideas y conceptos forjados en estos años desde diferentes ámbitos pero orientados a dotar al discurso liberal del siglo XIX de nuevos fundamentos. En primer lugar, el concepto de Economía Social de Mercado, lo que permitió renovar la noción de mercado como regulador social, tan cara a los liberales, que siempre vieron al mercado como un espacio de libertad y realización personal, y que había sido estigmatizado por los socialistas y los keynesianos.

Además, el Estado como un Estado de “derecho” (valga la ironía), debe permitir, vigilar y garantizar la libre competencia en mercados libres y abiertos. La ley debe ser utilizada, por tanto, en función de esa garantía y vigilancia de la libre competencia y los mercados libres. Mientras más libre competencia exista, mejor regulación social y mejor bienestar social, puede haber. La ley no debe estar en contra del mercado sino a su servicio. El Estado en sí mismo debe ser la garantía de una ley que, a su vez, sea la garantía del mercado. O sea: el Estado es “de derecho” para los mercados, con lo cual ganaríamos muchísimo en nombrarlo como Estado de derecha, o como dice Jorge Alemán, el neoliberalismo usa la democracia como un Estado de excepción.

Mario de Casas (2018) lo plantea de este modo:

“Uno de los cánones neoliberales establece que deben transformarse las relaciones entre el Estado, la sociedad y el mercado. La acción gubernamental clásica —caracterizada por su verticalidad institucional— debe convertirse en una serie de vínculos horizontales que involucren a distintos intereses sociales y a las instituciones que los representan. Es lo que en la jerga macrista se nombra como “fortalecimiento de la sociedad civil” —equiparada a un gran mercado— y “diálogo”. Fusión entre las prácticas políticas y los negocios que se presta para confundir los intereses privados con los públicos. En otras palabras, en lugar de gobernar con el mercado —como proponía el liberalismo clásico— se gobierna para el mercado: el macrismo practica su costumbre de hacer buenos negocios —para sí— con el Estado, pero ahora desde el Estado y en nombre de la transparencia.”

Con estas ideas rectoras, los neoliberales colonizaron las currículas de las principales facultades de economía del mundo. Además, se pusieron al mando o

manejaron las editoriales que editaban los textos de economía, derecho, sociología y ciencias políticas en las principales universidades del planeta. Completaron esta primera avanzada con el control de medios de comunicación impresos y audiovisuales poderosos y con alcance mundial.

Las crisis económicas de los años 70, novedad para el capitalismo de reunir inflación con recesión, dio el golpe final a las ideas keynesianas. Para fines de los años setenta, con el ascenso al poder de Thatcher en Inglaterra y Reagan en EEUU, los neoliberales habían triunfado en casi todas las líneas. Durante los años 80, los neoliberales gestionaron las crisis de la deuda externa de países como la Argentina, ya que eran quienes proporcionaban los fondos así como las ideas a los tecnócratas del FMI y del Banco Mundial.

Para los años 90, disciplina fiscal, la eficacia de los mercados privados, la desregulación, la apertura y la seguridad jurídica a las inversiones se convirtieron en un consenso, que conocemos como el Consenso de Washington. Advertimos que los diez puntos del Consenso, son la receta que, a como dé lugar, intentan aplicar en nuestro país.

En los albores del siglo XXI, una nueva figura aparece: el capital financiero desregulado. Esta nueva figura requiere un marco teórico para legitimarse y regularse, habida cuenta de la necesidad de rearticulación de relaciones de poder al interior del sistema capitalista, a partir de ciertas crisis como la del sistema Bretton Woods y la creación del euromercado de capitales.

Esta batalla de ideas, fue migrando hacia el plano político, donde comenzó una lucha protagonizada por trabajadores y sindicatos, en diferentes puntos del globo. Es para destacar las luchas entre el modelo Thatcher y los obreros ingleses, las luchas obreras italianas así como también las latinoamericanas. Luchas que debiéramos diferenciar respecto a si se enfrenta al neoliberalismo como modelo o sistema o se lo hace al interior del mismo.

En resumen, el proyecto neoliberal se sostiene en tres vectores, como nos dice Dávalos (2013):

- Un vector político que plantea, de forma paradójica pero real, el vaciamiento de la política;
- Un vector biopolítico inscrito en sus prescripciones normativas sobre el "capital humano" y la neuroeconomía,

- y una pretensión civilizatoria en la cual las corporaciones y el capital financiero son el centro de gravedad del tejido institucional de las sociedades y la construcción de la *pax mercatoria* como proyecto político imperial del capital financiero-especulativo.

Estos tres vectores iluminan respecto a las operaciones políticas que presentan consecuencias directamente en cuanto a los lazos sociales y las construcciones colectivas porque afectan a la subjetividad.

La despolitización, la deshistorización, la cancelación de los legados, la fragmentación de los lazos y el ataque a las construcciones colectivas van configurando el panorama de los efectos que a nivel de la sociedad y los lazos que la soportan produce el sistema neoliberal.

La sociedad, según los neoliberales

Voy a poner atención especialmente en cuanto las ideas propagadas por los neoliberales versan sobre la noción de “sociedad”. Es conocida la expresión de Thatcher “La sociedad no existe”. En la promoción del individualismo por sobre las construcciones colectivas, átomos fragmentados y autosuficientes, se ejerce una ruptura eficaz entre los seres humanos. Así, se enfrenta al individuo con cualquier manifestación de lo social, llegando al extremo del enfrentamiento de unos contra otros. Se instaura un “sálvense quien pueda”, que ya hemos experimentado en nuestro país como efecto del desempleo en los noventa, y que hoy en día aparece con las reacciones respecto a las movilizaciones, huelgas o protestas. La invocación de “colisiones de derechos”, tan utilizada para deslegitimar cualquier acción social de protesta o lucha y que tuvo su máxima expresión en la mal llamada “grieta” respecto al debate sobre el aborto, es una muestra de esta operación que lleva al máximo el enfrentamiento entre los individuos y la sociedad.

La cuestión está entonces, en las formas en que se desgarran el tejido social para fragmentar la conexión de lo humano con lo social, es decir, de los seres humanos consigo mismos.

Pablo Davalos (2013) escribe: “Nunca como ahora el neoliberalismo ha tomado un cariz tan vasto y civilizatorio; y precisamente por ello, el neoliberalismo

y su proyecto político se convierten en el peligro más importante para toda convivencia humana pacífica y ecológicamente responsable.”

Jorge Alemán (2016) nos propone una distinción que es fundamental para poder ir delineando cómo se construyen acciones de resistencia y lucha contra este modelo.

Lo político y lo social

Lo social es un lugar en permanente movimiento, una marejada incesante de intercambio de mercancías, operaciones financieras, explotación de clases subalternas, producción de subjetividades sin ninguna orientación a “lo Político”. Podemos comprobar que existen distintas prácticas sociales que originalmente poseían un alto valor novedoso y de respuesta al Poder, a las que “lo Social” transforma en un instrumento inofensivo e integrado en el mundo al que se oponían. Es necesario insistir en esta paradoja, “lo Social” es el lugar que se resiste a dejarse abordar por “lo Político”. Aunque “lo Social” se muestre siempre atravesado por distintas polarizaciones, grietas sociales, etc. no se desprende de ello que esté garantizada la articulación de “lo Político y tenga lugar en un proyecto de lo Común.

En definitiva, lo Social es el lugar donde el Poder realiza sus sofisticados juegos entre relaciones de fuerza y producción de libertad. También “lo Social”, y esto es muy determinante, propone múltiples maneras de satisfacción a las distintas sensibilidades en su gran Mercado del “goce”.

La dislocación

Hay que poder introducir en lo social, que tiende siempre a cerrarse, la Dislocación. Ésta se presenta como una brecha negativa que nunca puede ser mediada, es irreductible a contrato alguno, en términos lacanianos da cuenta de la imposibilidad por parte de lo Simbólico de capturar lo real por representaciones. Se hace necesario, entonces, encontrar las fallas, los intersticios, por donde lo Político pueda colarse.

“Lo Político” y “lo Social” se reúnen cuando toma forma un antagonismo que tenga un claro exterior constitutivo conformado como un auténtico adversario. Éste que siempre es representado de un modo directo o indirecto, según las coyunturas, por las oligarquías neoliberales y financieras.

Un ejemplo reciente del modo en que la dislocación puede transformar y producir efectos en lo social son los actos de las mujeres contra Bolsonaro del pasado 29 de septiembre. Un “mar de gente contra el fascismo” califican medios periodísticos, contando más de un millón de personas en las principales capitales brasileras así como 60 actos en el exterior de Brasil. Mucho más que una reivindicación de minorías, en esta vez, marcharon bajo la consigna *Elenao*, junto a las mujeres amplias parcelas del pueblo trabajador, jóvenes y oprimidos y eso sin estar bajo el control de un partido o candidatura. “Si hiere a nuestra existencia, seremos resistencia”, se leía en algunas pancartas. La defensa de las libertades democráticas, el repudio a todo y cualquier tipo de opresión, la defensa de los derechos sociales y laborales, de la inversión en servicios públicos de calidad, el repudio a las maldades de Temer y la frase “dictadura nunca más” dieron la tónica evidentemente política.

Capital Humano

Me quiero detener en este término: capital humano, ya que está absolutamente en relación con lo que nos reúne en tanto comunidad universitaria de la Facultad de Psicología. . Dávalos (2013) plantea que:

“Los individuos se mimetizan en el universo de mercancías convirtiéndose también en mercancías. Todo lo humano, como por ejemplo, el matrimonio, la fertilidad de la mujer, el cuidado materno a los hijos, las decisiones de optar por una carrera universitaria, la seguridad social, el crimen, etc., pueden caber dentro del cálculo económico del capital humano. Si toda la conducta humana es previsible dentro de las coordenadas del comportamiento supuestamente estratégico, utilitario y egoísta del *homo economicus*, entonces la comprensión de sus procesos biológicos más íntimos puede convertirse en la clave para comprender la sociedad y la historia.”

Hommo economicus es un concepto que fue introducido en el siglo XIX en escritos de economía política. Alude a alguien que sólo actúa por su propio interés y por ello, su conducta y sus acciones son calculables. Esto intenta racionalizar el comportamiento humano y permite que, con el desarrollo de algoritmos adecuados, se puedan prever sus acciones. Bienestar y aún felicidad pasan a ser nociones calculables matemáticamente. Este concepto se complementa con las producciones de las neurociencias cuando forcluyen la subjetividad promoviendo la modelización biológica del ser humano y su funcionamiento maquínico y regido por leyes naturales.

Cómo resistir

Hay que saber que, a medida que avance la transformación de la subjetividad en “capital Humano”, los vínculos sociales en parte del mapa digital y el denominado “capital ficticio” devorando las riquezas de las naciones, cada vez será más difícil abordar “lo Social”, por aquellos actos instituyentes de lo Político que conduzcan a una auténtica radicalización de la democracia.

Si la estrategia neoliberal se sostiene en estos tópicos, toda acción de resistencia y lucha contra el modelo tiene que poder sostenerse en su inversa, ya que sabemos que es el individualismo, el egoísmo, la hostilidad hacia el diferente, la falta de empatía y solidaridad, el rechazo de la historia y los legados, lo que convierte a los seres humanos en esclavos conscientes del modelo neoliberal. La politicidad de cada una de nuestras acciones debe ponerse de manifiesto, ya que la política es aquello que interviene cada vez que nos ponemos en relación con otros. Y como el ser humano sólo puede realizarse en la relación al otro, podríamos afirmar que: En el origen, (si lo hubiera,...): la política. Insistir en que lo que rige nuestra vida en común es la política, nunca es demasiado, ya que desde todos los ámbitos que influyen en la vida cotidiana se difunde la despolitización.

Por lo tanto, para defendernos del neoliberalismo, se impone fundamentar nuestras prácticas en estos vectores:

- Politización
- Historización

- Honrar nuestros legados
- Promover la solidaridad y las acciones colectivas
- Transformar la democracia y radicalizarla
- Transversalizar nuestras luchas proponiendo un modelo inclusivo, igualitario, y económicamente sustentable.

Más allá de la resistencia

Y para finalizar, voy a citar a Alemán (2018) quien escribe:

“Esto constituye un grave problema actual para aquellas elaboraciones discursivas que aún se proponen construir un esbozo de una lógica política de la Emancipación. Porque indudablemente deben tarde o temprano pasar de una lógica de la resistencia a una propuesta afirmativa de proyecto futuro. Cuestión sumamente espinosa en un período de la historia donde el porvenir se muestra con las señales del Apocalipsis. Incluso por difícil que sea la tarea, la cuestión de una nueva Internacional de una izquierda popular se impone como tal.”

Palabras Clave: neoliberalismo-subjetividad-lazos sociales-capital humano

Referencias Bibliográficas

Alemán, J. (2018) *Neoliberalismo y posfascismo*. Página 12, 06 de mayo de 2018.

Consultado el 8 de octubre de 2018 en:

<https://www.pagina12.com.ar/112825-neoliberalismo-y-posfascismo>.

Alemán, J. (2018) *La diferencia entre lo político y lo social*. Página 12, 24 de julio de 2018. Consultado el 8 de octubre de 2018 en:

<https://www.pagina12.com.ar/130405-la-diferencia-entre-lo-politico-y-lo-social>

Casas, M. (2018) *Aproximaciones al drama nacional*. El cohete a la luna.

30/09/18

Davalos, P. (2013) *Distopía y violencia neoliberal*. Revista Rebelión.

<http://www.rebellion.org/noticia.php?id=171087> consultado el 3 de agosto de 2018

LA MULTIDIMENSIONALIDAD DEL CUIDADO. TRABAJO, ÉTICA Y DIMENSIÓN ONTOLÓGICA-EXISTENCIAL.

Autor: Carmona Gallego, Diego

Carmona@irice-conicet.gov.ar

Trazar una definición sobre el cuidado implica asumir el desafío de inscribir en la misma su carácter polifónico, caleidoscópico y multidimensional. Es que el cuidado se puede decir de muchas formas y ver desde múltiples perspectivas. Un primer aspecto en el que repararemos para definir el cuidado refiere a su materialidad, su hacer concreto. “Cuidado” es un concepto que en este caso nos permite hacer referencia a las tareas que concretamente se llevan adelante, de manera remunerada o no, y que contribuyen al sostenimiento de la vida. Lavar, cocinar, arropar, bañar, tender, acostar, cambiar, planchar, arrullar, limpiar, cobijar. Un segundo aspecto ineludible, es que esas tareas están relacionadas con elementos éticos, afectivos y relacionales. Desde la década de 1980, comienza a utilizarse en estudios feministas el término cuidado y se lo emplea en asociación con otro término: ética. Los estudios de la “ética del cuidado” pondrán especial énfasis en los aspectos éticos, afectivos y relacionales implicados en los cuidados. Con la publicación en 1982 del libro *In a Different Voice* de la psicóloga Carol Gilligan, se inauguran estudios e investigaciones que comenzarán a pensar al cuidado como modo de socialización, pensamiento e interpretación de dilemas morales (Gilligan, 1987). Frente a una ética de la justicia, que basa la evaluación de los comportamientos en conceptos abstractos, formales y universales; la investigadora encuentra una forma de pensamiento que no se presenta disociada de los afectos y halla sus principales características en la responsabilidad en las relaciones así como la búsqueda del mantenimiento de las conexiones (Gilligan, 1987). Por otra parte, existen desarrollos filosóficos en torno al cuidado que hacen referencia a su dimensión ontológica-existencial. Es decir, abonan a encontrar respuestas a la pregunta sobre qué implican los cuidados en relación a nuestros modos de ser humanos, y qué importancia presentan para nuestras existencias. Es importante mencionar entre los trabajos que abordan esta dimensión los desarrollos teóricos de Leonardo Boff y Tzvetan Torodov.

1. El cuidado como trabajo en los feminismos marxistas de las décadas de 1960 y 1970.

Marx desarrolló su análisis del capitalismo a partir de la consideración del trabajo asalariado como motor de la explotación burguesa. El obrero, quien no tiene otra cosa más que su fuerza de trabajo para poder sobrevivir, vende la misma en el mercado. El capitalista, que dispone de la propiedad de los medios de producción, obtiene su plusvalía del trabajo desarrollado por el obrero. El salario no está determinado por el valor de lo que el obrero produce sino por el valor de aquello que es necesario para mantenerlo con vida y reproducir una nueva generación de obreros. Sin embargo, para que esta reproducción de la fuerza de trabajo sea posible no basta con el consumo de las mercancías producidas en la fábrica. Las mercancías no están en forma inmediatamente consumible cuando se adquieren con el salario (Rubin, 1986). Alguien se dedica a cocinar la comida, lavar la ropa, tender las camas. Son estas actividades generalmente percibidas exclusivamente como expresión de una naturaleza amorosa de las mujeres, las que los feminismos marxistas considerarán como elemento crucial en la producción de plusvalía y capital (Rubin, 1986). Las mismas constituyen una forma de trabajo, y en el marco del capitalismo, de explotación. Los feminismos marxistas en las décadas de 1960 y 1970 pregonarán la visibilización del trabajo doméstico como motor del sistema capitalista, cuyo carácter oculto otorga mayor sutileza e invisibilidad a la explotación. Retomarán a Marx en su análisis de las relaciones de producción y reproducción del capital postulando la centralidad del trabajo doméstico en el desarrollo y sostenimiento del capitalismo. Teóricas y activistas feministas como Maria Rosa Dalla Costa, Selma James y Silvia Federici sostendrán que el trabajo doméstico produce y reproduce la fuerza de trabajo que luego el capital explotará en las fábricas. De allí que trabajo reproductivo sea otro término surgido al calor de las luchas de estos movimientos. Siguiendo a Federici (2013) la utilización del término “trabajo reproductivo” refiere al “complejo de actividades y relaciones gracias a las cuales nuestra vida y nuestra capacidad laboral se reconstruyen a

diario” (p. 21). Este concepto desnuda la importancia sustancial que los trabajos domésticos tienen en la reproducción de la fuerza de trabajo. Es intrínseco al mismo, de acuerdo con la autora, su potencial subversivo.

Al afirmar que las mujeres con sus trabajos en los hogares contribuyen al sostenimiento del capitalismo, la fábrica no se circunscribe al edificio donde se producen determinados bienes sino que es entendida como un modo de organización de la sociedad (Federici, 2013). Desde esta perspectiva toda la sociedad puede ser pensada como una gran fábrica y las tareas domésticas son parte sustancial del desarrollo del sistema capitalista; el cuál no se sostiene exclusivamente a partir del trabajo asalariado sino también a partir del trabajo doméstico no remunerado. En articulación con la producción teórica del operaísmo se afirma que existe una fábrica social y para las mujeres la casa constituye su lugar de producción. La sociedad puede ser pensada así como una gran cadena de montaje donde todos los eslabones son necesarios para producir plusvalía. Afirma Dalla Costa (1977) que el trabajo doméstico es una función esencial en la producción de dicha plusvalía, ubicando la opresión de las mujeres en el corazón de la dinámica capitalista (Rubin, 1986). En términos de Federici (2018) la falta de salarios y el subdesarrollo son factores esenciales en la planificación capitalista, provocando la competencia de los trabajadores y haciéndoles creer que sus intereses son diferentes y contradictorios.

En las décadas de 1960 y 1970 se gestan diferentes movimientos que reivindicarán salario para los trabajos domésticos, como las Welfare Mothers en Estados Unidos, y la Campaña Internacional por el Salario para el Trabajo doméstico, cuyo epicentro será en Italia y luego se extenderá a otros países como Inglaterra, Estados Unidos e Irlanda del Norte. Aunque no se hable específicamente de cuidado, estos movimientos contribuyeron a politizar el cuidado e instalar el “trabajo reproductivo” como problema de las políticas públicas.

Tanto para Dalla Costa (1977) como para Federici (2013), no se trata de incorporar a las mujeres al desarrollo capitalista; las mismas ya forman parte del sistema. El salario para el trabajo doméstico se postula como un medio estratégico para fortalecer la cooperación en la clase obrera y derrotar al capital. El trabajo reproductivo tiene para Federici (2013) un doble carácter, “como trabajo que nos reproduce y nos «valoriza» no solo de cara a integrarnos en el mercado laboral sino también contra él” (p. 19). De allí que no se trate de rechazar al trabajo reproductivo, sino de denunciar las condiciones en que el mismo se desarrolla y apuntar a la transformación de las mismas.

En síntesis, los feminismos marxistas serán fundamentales para instalar el debate sobre los cuidados y lograr la visibilización de la imprescindibilidad para el capitalismo de tareas que sin embargo son socialmente subestimadas. Se planteará que las mujeres son explotadas por el capitalismo de manera invisible a partir del trabajo doméstico, forma específica que asume en el capitalismo el trabajo reproductivo que las mujeres realizan en los hogares. Las casas, entendidas como un engranaje más de la fábrica, constituyen su unidad de producción: allí producen fuerza de trabajo y mantienen al trabajador asalariado en condiciones que le permitan resguardar su “productividad”. La separación de las tareas productivas y reproductivas en esferas diferenciadas es una creación histórica específica del capitalismo.

2. El cuidado como ética. Los aspectos afectivos, éticos y relacionales de los cuidados.

Hacia la década de 1980 comienzan a desarrollarse desde el feminismo perspectivas que atenderán al cuidado desde sus aspectos éticos, afectivos y relacionales. Es el caso de los aportes de la ética del cuidado, entre cuyas principales representantes podemos ubicar a Carol Gilligan, Nancy Chodorow y Neil Noddings (Comins Mingol, 2003). Desde la ética del cuidado el cuidar es más que un hacer concreta e implica más que una materialidad. El cuidado se constituye como un modo de pensar/sentir asociado a determinadas aptitudes. La “ética del cuidado” nos permite designar una serie de estudios que indagarán en la naturaleza del cuidado y su relación con la teoría moral (Tronto, 2007).

Carol Gilligan, psicóloga de la Universidad de Harvard, publica en 1982 su *libro In a Different Voice*. En el mismo señalará que tanto Jean Piaget como Laurence Kohlberg estudiaron el desarrollo moral adoptando un punto de vista estrictamente masculino como modelo universal de desarrollo humano. Es así que el desarrollo de la moral de muchas mujeres fue considerado deficitario, en tanto no se adaptaba al modelo fijado como universal. Además, la base empírica de los estudios de Kohlberg estaba conformada exclusivamente por sujetos masculinos. Las seis etapas de Kohlberg que describen el desarrollo del juicio moral, de la infancia a la adultez, se basan empíricamente en un estudio de 84

niños varones cuyo desarrollo siguió Kohlberg durante un período de más de veinte años (Gilligan, 1987: 40). En el caso de Piaget, si bien había utilizado la observación de dinámicas de juego en sus estudios de desarrollo moral tanto en niños como niñas; consideraba que la experiencia de las niñas, al apartarse de la orientación hacia las reglas, no era importante para el estudio del desarrollo moral. Como señala Comins Mingol (2003) Piaget había detectado en las dinámicas de juego de las niñas una mayor tolerancia, mayor tendencia hacia la innovación en la resolución de conflictos y mayor tendencia a hacer excepciones a las reglas.

Gilligan se basó en el trabajo previo de otras investigadoras como Nancy Chodorow sobre las diferencias de género en la socialización y realizó tres estudios empíricos sobre conflictos morales de la vida real a partir de los cuáles pudo identificar una “voz diferente” de la establecida por Kohlberg como definitoria del criterio moral maduro (Tronto, 2007). El primer estudio abarcó estudiantes universitarios describiendo experiencias en sus primeros años de adultos; el segundo se desarrolló a partir del análisis sobre la decisión de abortar considerando la experiencia de mujeres que lo habían hecho o se planteaban la posibilidad de hacerlo; el tercer estudio se centró en derechos y responsabilidades, tomando como muestras hombres y mujeres de similar edad, educación, ocupación y clase social, en diferentes momentos vitales (Gilligan, 1987).

Frente a una ética (ética deriva de *ethos*: modo de ser, de relacionarse) de la justicia, basada en juicios formales, abstractos, y universales, encuentra un modo de pensar los dilemas morales basado en la responsabilidad en las relaciones, buscando mantener las conexiones (Gilligan, 1987). Esta preocupación sobre la relación hizo que las voces de las mujeres suenen “diferentes” en un mundo preocupado por la separación y obsesionado por crear y mantener fronteras entre las personas. “Las buenas vallas hacen buenos vecinos”, reza el poema de Robert Frost citado por la autora.

A diferencia de la ética de la justicia, el juicio basado en la ética del cuidado está más inmerso en los detalles de las relaciones y muestra mayor tendencia a adoptar el punto de vista del “otro particular”. La asociación de las mujeres con la ética del cuidado, aclara Gilligan, resulta de una observación empírica, no siendo

la misma absoluta. Los contrastes entre voces masculinas y femeninas se presentan para resaltar una distinción entre dos modos de pensamiento y para enfocar un problema de interpretación más que una generalización sobre cualquier sexo. Mientras el modo de pensar relacionado con la ética de la justicia evalúa los dilemas morales en función de si los comportamientos y actitudes se ajustan a principios abstractos, la ética del cuidado evalúa los dilemas morales priorizando el cuidado, la consideración del contexto, y la preocupación por las relaciones. “La distinta voz que yo describo no se caracteriza por el sexo sino por el tema” (Gilligan, 1987, p. 14).

Los resultados de los estudios de Gilligan no se deben de acuerdo a la perspectiva de la autora, a esencias a-históricas y naturales, sino a procesos de socialización diferenciados para hombres y mujeres (Gilligan, 1987). Los valores en los que se socializan las mujeres, la educación que reciben, están más orientados al cuidado y la responsabilidad en las relaciones, que los de los hombres. Las diferencias que encuentra resultan de un fenómeno psicosocial en lugar de biológico (Comins Mingol, 2003). Gilligan abogará por valorizar esa diferencia y existen propuestas que consideran necesaria la universalización de la ética basada en el cuidado (Comins Mingol, 2003; Tronto, 2007).

Gilligan situará su reflexión en el horizonte del patriarcado, respondiendo a las críticas a través de la distinción entre, por un lado, una ética femenina del cuidado, la del “ángel del hogar”, basada en la entrega de sí y, por otro, una ética feminista del cuidado, basada en el respeto de sí y en el reparto de las responsabilidades (Molinier y Legarreta, 2016, p. 4)

3. Dimensión ontológica-existencial del cuidado.

Así como la ética del cuidado en los '80 contribuyó a pensar los aspectos éticos, relacionales y afectivos de los trabajos de cuidados, y por otra parte a definir el cuidado como una actividad relacional y una ética que se ponía en juego

en nuestras decisiones cotidianas y nuestros modos de pensamiento, sentimiento y relación; han existido en la filosofía aportes fundamentales para pensar qué tiene para decirnos el cuidado de nuestro modos de ser y vivir juntos, y qué relación guarda con la humanidad.

A diferencia de los estudios y perspectivas del cuidado que vimos anteriormente, enfocados en el cuidado como categoría política en el contexto de las luchas y debates promovidos por los feminismos o bien el cuidado como una ética; nos situamos a partir de la dimensión ontológica existencial del cuidado en una reflexión sobre su naturaleza, especificidad e implicancia para los seres humanos. Nos proponemos en este apartado señalar aportes en torno al cuidado provenientes de los desarrollos filosóficos de Leonardo Boff y Tzvetan Todorov.

Boff sostendrá que el cuidado posee una dimensión ontológica que entra en la constitución del ser humano: un modo de ser característico del mismo. “Sin cuidado dejamos de ser humanos” (Boff, 2002, p.71). Basándose en la reconocida obra *El ser y el tiempo* de Martin Heidegger (1889-1976) afirmará que el cuidado es una estructura ontológica que está siempre en la base de todo lo que el ser humano emprende, proyecta, hace. Es la raíz primera del ser humano. El querer y el desear, por ejemplo, hallarían sus raíces en el cuidado. No se trata de tener o no cuidado, sino de que el cuidado nos arroja a la comprensión de la naturaleza misma del ser humano. De allí que sea definido por Heidegger como un *a-priori ontológico*, definición que Boff retoma. Con esto no sólo se hace referencia a nuestra dependencia originaria radical. En otros términos, se pretende decir no sólo que de no haber recibido cuidados al nacer no podríamos cuidar de nosotros mismos ni de los otros. La afirmación del cuidado en el origen de la existencia del ser humano va más allá de establecer un principio temporal. Remite al cuidado como fuente de donde brota el ser: el cuidado como una especie disposición de fondo.

El cuidado es para Boff uno de los modos en que el ser humano se estructura y se da a conocer. El “modo-de-ser-cuidado” recoge todo lo que concierne a nuestros lazos afectivos, el tiempo que le dedicamos, la preocupación por las otras personas, la responsabilidad por el vínculo que se establece entre nosotros y los demás, la capacidad de emocionarse, implicarse, afectar y sentirse afectado. El modo-de-ser cuidado halla una íntima relación con el sentimiento, el

pathos, la angustia y la fragilidad como condición de la existencia. A través de todo este modo-de-ser la relación no es de sujeto-objeto sino de sujeto-sujeto, no es de dominio sino de con-vivencia.

El cuidado es definido por Boff como más que un acto. Es una actitud, y aquí reside su carácter de cierta disposición del ser, en otros términos, de disposición subjetiva. Es una actitud que deriva de la naturaleza del ser humano (Boff, 2012). Actitud de ocupación, preocupación, responsabilidad y compromiso afectivo con el otro

Mientras que para Boff, el cuidado es más que una virtud entre otras, es el modo específico en que lo humano se constituye y realiza; para el filósofo y crítico literario búlgaro Tzvetan Todorov, el cuidado es una virtud cotidiana junto a la dignidad y las actividades del espíritu. Todorov en su libro *Frente al límite* recoge los testimonios de sobrevivientes de campos de concentración estalinistas y nazis. A partir de los mismos estudia la conducta de las personas en una situación totalitaria. Frente al lugar común que afirma que en los campos las personas se transforman en bestias comprometidas en una guerra de supervivencia sin piedad, en una guerra de todos contra todos; afirma que muchas personas a pesar de las circunstancias se seguían comportando de una manera conmovedoramente humana. No porque estuvieran obligadas a hacerlo, sino porque era la forma de seguir sintiéndose humanos. En su análisis de las prácticas de los detenidos distinguirá entre virtudes heroicas y virtudes cotidianas. Su noción de virtud parte de suponer la naturaleza comunitaria del ser humano. Por lo que para Todorov, no nos convertimos en seres morales reprimiendo nuestra naturaleza interna, sino cuidando con esmero el altruismo que nos es inherente. Como en los campos de concentración han existido prácticas infinitamente más numerosas que los actos heroicos, la conducta ética puede rastrearse por tanto no sólo en conductas sobresalientes, sino en asuntos pequeños, casi incidentales. Llamará a estas prácticas *virtudes cotidianas*. Entre ellas ubica al cuidado, definido como un acto dirigido a un ser humano individual muy próximo. Esta preocupación o cuidado hacia el otro lleva en sí misma su propia recompensa: devuelve a la vida a quien lo lleva adelante. Cada detenido, hombre o mujer, se acordaba de haber sido, al menos una vez, cuidado, aconsejado, protegido por otro-vecino de cama, compañero de fatiga. A veces

una mirada era suficiente, como en uno de los testimonios que Todorov (1993) recoge:

David fue llevado a un campo de trabajo en Polonia; atravesó un pueblo; un hombre joven salió de su casa; su mirada estaba impregnada de dolor y amargura. Cuarenta años más tarde David se acuerda: *Podría reconocer perfectamente la casa cerca de la cual él estaba. Veo todavía el sufrimiento en el semblante de aquel joven, el color exacto de su camisa (...) Lo que me impresionó fue que alguien hubiera cuidado de mí, preocupado por mis sufrimientos* (p. 80) Además de la mirada, otros actos de cuidado eran el compartir el alimento y la caricia. Estas prácticas cotidianas nos permiten pensar en cómo la asunción de la vulnerabilidad como característica de lo humano puede constituirse como plataforma de múltiples puntos de resistencia frente a un régimen de deshumanización. Vulnerabilidad y agentividad no serían en este sentido opuestos (Butler, 2015) aunque esta articulación y su profundización exceden los objetivos del presente trabajo.

Conclusiones.

Hemos trazado un mapa en torno a los diferentes sentidos en torno al cuidado, tomando como eje de las dos primeras dimensiones, trabajo y ética, los aportes provenientes de los feminismos de las décadas de 1960, 1970 y 1980. Hacia el final, recuperamos una dimensión del cuidado que definimos como ontológica-existencial, en tanto intenta dar cuenta de la necesidad de considerar al cuidado como estructurante de nuestros modos de ser así como de su imprescindibilidad para nuestras existencias.

Una primera conclusión a señalar sobre el cuidado es que coloca en el centro las interdependencias de las que todos somos parte. En ese sentido contribuye a desmontar el ideario de sujeto fundante de la modernidad, un sujeto racional, aislado, independiente, que no depende de nada ni de nadie, desprovisto de afectos y de relaciones que lo constituyen y le permiten sostener su vida. Un sujeto que se erige como norma y fue hecho a medida de un modelo androcéntrico. Es que la vida social desde esta concepción se desarrolla a partir del varón, blanco, adulto, propietario. Por el contrario, el cuidado abona a la

noción de un sujeto que sustenta su vida y la de los demás en interdependencia, tanto de otros como de la naturaleza de la que es parte. Estas interdependencias no siempre son gestadas y desarrolladas en condiciones de simetría e igualdad, y el feminismo adviene entonces como una plataforma posible para pensar distintos tipos de opresiones, en función del género, la raza, la clase, la nacionalidad, la diversidad funcional.

Una segunda conclusión en íntima conexión con la primera es que, en última instancia, todos necesitamos de otros para existir (Tronto, 2007), por lo que podemos abordar el cuidado como trabajo específico dirigido a determinadas poblaciones definidas como “dependientes” en función de su mayor necesidad de asistencia para llevar adelante actividades de la vida diaria; o bien como modo de establecimiento de relaciones y concepto transversal a toda existencia humana. Si abonamos a esta última definición, entonces el cuidado nos remite al concepto de interdependencia. La interdependencia nos permite trascender la dicotomía dependientes/independientes al reconocer un estrecho vínculo con la otredad donde más allá de los roles establecidos, como cuidador o persona cuidada, existen redes que reconocen la fragilidad en toda la existencia y la indispensable necesidad de todo ser, de ser cuidado así como de cuidar de sí. Como afirma Tronto (2007) todos estamos inmersos en una compleja red de relaciones de cuidado. Hay un flujo continuo que representa cuánto cuidado necesita una persona, y no una dicotomía entre los que son cuidados y los que cuidan. Concebir a los cuidados como red y no como dicotomía entre dependientes que suponen implícitamente como contraparte a independientes que los asistirán, puede ser una forma de horadar un imaginario capitalista neoliberal y patriarcal basado en el ideal de independencia y la destrucción de los vínculos.

Palabras clave: cuidado; trabajo; ética del cuidado; relaciones

Referencias bibliográficas:

Boff, L. (2002). *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la tierra*. Madrid: Editorial Trotta. Boff, L. (2012). *El cuidado necesario*. Madrid: Editorial Trotta.

- Butler, J. (2015), "Repensar la vulnerabilidad y la resistencia". Conferencia impartida el 24 de junio de 2015 en el marco del XV Simposio de la Asociación Internacional de Filósofas (IAPh), Alcalá de Henares.
<https://www.youtube.com/watch?v=hEjQHv0R6rQ>
- Comins Mingol, I (2003). La ética del cuidado como educación para la paz (Tesis doctoral). Universitat Jame I, Castellón. Dalla Costa, M. (1977). Las mujeres y la subversión de la comunidad. En: Dalla Costa, M. y James, S. (1972). *El poder de la mujer y la subversión de la comunidad*. (pp. 22-65). México: Siglo XXI. Federici, S. (2013). *Revolución en punto cero. Trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Madrid: Traficantes de sueños. Federici, S. (2018). *El patriarcado del salario*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Gilligan, C. (1987). *La moral y la teoría: psicología del desarrollo femenino*. México: Fondo de Cultura Económica
- Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. *Revista Nueva Antropología*. Vol. VIII, Nro. 30, pp. 95-145.
- Todorov, T. (1993). *Frente al límite*. México: Siglo XXI.
- Tronto, J. (2007). "Más allá de la diferencia de género. Hacia una teoría del cuidado". En: *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, vol. 12, University of Chicago.

PROBLEMÁTICA DEL FANTASMA EN LA CLINICA

Autora: Morelli, Verónica

vero.l.morelli@gmail.com

Problemática del fantasma

Para comenzar el desarrollo introduciremos una viñeta clínica de una entrevista con una mujer a quien llamare C, en la que dice: “Destapé algo que estaba tapado. Yo lo soñé, yo lo recordé. Tengo la certeza de que eso pasó. Yo lo soñé, lo escribí en mi IPad y cuando lo leí lo recordé. Cuando era chica, el marido de mi mamá me tocaba, cuando él me bañaba, cuando dormía y también me apoyaba. Yo no sé si voy a poder con esto”.

Este sueño-recuerdo lo despertó una situación, en la vigilia, en que unos compañeros la empujaron y chocaron sus piernas.

Esta escena relatada ¿nos habla vacilación del fantasma?

Lacan (2007) aborda la vacilación del fantasma mediante la presencia de fenómenos clínicos ligado a su abordaje de la angustia. Afecto que está en la estructura del fantasma y señala la relación del Sujeto con el objeto *a*. Sabemos que el sujeto puede entrar en relación con *a* “por la vacilación de un cierto fading, la designada por su notación mediante una *S* tachada” (...) (Lacan, 2007, p. 98.) Se trata de la vacilación del fantasma.

La vacilación se produce cuando el objeto *a* interviene y perturba la relación designada por Freud como comunicante, la reversibilidad entre la libido de la imagen reflejada del cuerpo propio *i'(a)*, y la libido narcisista, lo no especularizable, que permanece en el cuerpo *i(a)*.

En el caso C, el choque de cuerpo, que sucedió en la vigilia, interrumpe la conexión entre la imagen virtual y el investimento erógeno que hay en *a*, suceso contingente con el que irrumpe el sueño-recuerdo. Como consecuencia de la interrupción en la reversibilidad imaginaria, su estado afectivo impide que pueda continuar con sus responsabilidades en la vida cotidiana. Esa interrupción ponía en acto cierta inoperancia. Forma de reacción no del todo ajena a la *Hilflosigkeit*, “peligro insuperable” (...) dirá Lacan, (2007, p. 72) cuando algo del investimento

del cuerpo, del resto no especular aparece detrás de la imagen virtual. Lugar de la falta que instaura la castración imaginaria. Por eso Lacan (2007) lo sitúa como lugar de cierto dramatismo imaginario que resulta de las escenas traumáticas.

Ese resto irreductible a la simbolización en el campo del Otro, se articula como objeto *a* del fantasma, que deviene del corte del sujeto por el significante. Resto que se ira constituyendo en el encuentro con el deseo del Otro, que se caracteriza por una falta y relanza en el sujeto la pregunta *¿Che vuoi? ¿Qué me quieres?* o *¿Qué quieres en lo concerniente a este lugar del yo?* (...) (Lacan, 2007, p. 14). A partir de ese resto que deviene de la diferencia entre la pregunta y el vacío como respuesta, el sujeto se introducirá en *a*, *a/\$*, (Lacan, 1959), lo real irreductible, convocando desde el registro imaginario una parte de sí mismo, *a* minúscula, un objeto que entra en el juego complejo del fantasma al quedar capturado por el significante. Por eso en el fantasma, el sujeto “se encuentra como corte y como intervalo” (Lacan, 1959, p. 425) y el objeto *a* da la forma de corte.

Esa parte de sí mismo, con la que el sujeto responde, es un pedazo de cuerpo que simboliza el objeto perdido, representado por los significantes de la demanda pulsional: seno, escíballo y los objetos, de la pulsión y deseo, mirada, voz detrás de los cuales el falo funciona como falta, marca de la castración. Razón por la cual esos objetos adquieren valor de agalma. Se tratan de objetos cesibles, separables del cuerpo en los distintos niveles de la constitución del objeto *a* y esa cesión, precedida por la angustia, queda representada en el corte entre *a* que se articula como resto, e *i(a)* la imagen real.

Por eso ese *a* será una *i(a)* (Lacan, 2005) (...) “porque es con la imagen real, constituida, cuando emerge como *i(a)*” (...) (Lacan, 2005, p. 131) que se atrapa o no el objeto *a*, los distintos objetos de dicho cuerpo, los pedazos de cuerpo (...) “en el momento en que *i(a)* tiene ocasión de constituirse” (p. 131)

El objeto *a*, pedazo de cuerpo, se inviste libidinalmente cuando la angustia ante el deseo del Otro, precede y posibilita el corte, al mismo tiempo que va creando el lugar de la causa para ligar la función del objeto *a*, que primero tiene que situarse en el campo del Otro, al deseo, sostén del fantasma y que funcione como objeto *a* causa de deseo.

Entonces, mediante el corte de a se construirá la imagen real $i(a)$, que es la imagen del fantasma soporte del deseo, deseo que es “el equivalente al deseo del Otro” (Lacan, 2005, p. 37) con la que el sujeto arma una respuesta singular imaginando ese objeto, desconocido para el sujeto, que es para el deseo del Otro. Lo fantasmaliza con los “fantemas” (Harari, 2007, p. 187), las fantasías primordiales universales, la escena primaria, la escena de seducción, de castración, “en las que lo escópico es estructurador”, (Harari, 2007, p.187.) el fantema de retorno al seno materno y la novela familiar. Ese núcleo de verdad histórico vivencial del que el sujeto extraerá una frase axiomática con la que construye ese fantasma fundamental ($\$ \diamond a$), la respuesta ante el deseo del Otro, que se presenta bajo la forma de guion o libreto.

Ahora bien, si retomamos el caso C, la frase el marido de mi mamá me tocaba, me apoyaba no es una frase axiomática, dado que la fijeza con la que la dice es consecuencia de su irrupción en lo real y en ello radica la detención de la significación y la imposibilidad de abrir algún tipo de construcción.

A diferencia del momento de vacilación fantasmática en el Hombre de los Lobos (Lacan, 2005) frente al sueño de repetición en el que él queda fascinado ante la mirada de esos los lobos blancos en las ramas del árbol y vemos esa hiancia en la ventana que se abre, “es decir, la relación del fantasma con lo real” (...) (Lacan, 2005, p. 85), en el caso C lo real no se presenta por una venta que se abre, sino que la escena de seducción irrumpe como una alucinación en ese marco desenmarcado que se presenta como sueño-recuerdo de lo sucedido.

Ese retorno a nivel de la identidad de percepción, en ese choque-toque de cuerpos, que resiste a entrar en la asociación significativa, es ese núcleo de lo real que resiste al discurso y se presenta como un episodio rechazado en lo simbólico, un encuentro con lo real que es retorno de lo forclusivo. Como consecuencia de esa irrupción de lo real, C no puede sostenerse, en tanto sujeto, queda indefensa y se traduce en la frase: “yo no sé si podré con esto”.

Por lo desarrollado podemos concluir que en este sueño-recuerdo la significación es detenida como consecuencia del lenguaje, porque hay identidad de percepción. Ese retorno del significante en lo real revela que “el fantasma que protege a lo real”, (Lacan, 1995, p. 49) no funciona como una respuesta apaciguadora y por tanto estabilizadora, en el sujeto, a la pregunta por el deseo

del Otro. Se trata de un retorno de lo forclusivo, de la irrupción de una escena que intenta elaborar y no puede. Por lo tanto se trata de un fracaso del fantasma en la construcción de la escena de seducción.

Palabras Clave: Fenómeno del lenguaje – Fantasma - Real

Referencias Bibliográficas

Freud, S. (2007) 23° Conferencia. Los caminos de formación de síntoma. En Freud, S. Obras completas. (pp. 326-343). Bs. As. Amorrortu editores, TXVI.

Freud, S. (1994) De la historia de una neurosis infantil (el Hombre de los Lobos). En Freud, S. Obras completas. (pp. 1-123). Bs. As. Amorrortu editores, TXVII.

Harari, R. (2007). El Seminario “La angustia” de Lacan: una introducción. Bs. As. Amorrortu editores.

Lacan, J. (2014). El Seminario. Libro 6. El Deseo y Su Interpretación. Bs. As. Editorial: Paidós.

Lacan, J. (2007). El Seminario. Libro 10. La Angustia. Bs. As. Editorial: Paidós.

Lacan, J. (1995). El Seminario. Libro 11. Los Cuatro Conceptos Fundamentales del Psicoanálisis. Bs. As. Editorial: Paidós.

BASES TEÓRICAS Y EPISTEMOLÓGICAS DE LA ORIENTACIÓN VOCACIONAL

Autor: Dezorzi, Guillermo Nicolás

Dezorzi.g@gmail.com

Había una vez... (Nociones elementales para pensar lo vocacional)

El presente escrito tiene la finalidad de poner en evidencia determinadas precisiones acerca del campo de lo vocacional. Se parte de definir, redefinir y reflexionar sobre determinadas categorías conceptuales consideradas esenciales para, a partir de allí, establecer un breve recorrido histórico que aporte posibles herramientas de comprensión sobre la situación actual del campo.

Para comenzar, intuitivamente la palabra orientar remite a guiar a alguien, a señalar el camino o incluso a acompañar en ese camino. Esto da la idea de que ese camino no es uno cualquiera, sino que más bien se apunta a algún lugar predefinido. La Real Academia Española (2014) define orientar como la colocación de algo en una posición determinada con respecto a los puntos cardinales; informar a alguien de algo que ignora; dirigir o encaminar a alguien ya sea hacia un lugar o fin específico, entre otras definiciones. En este trabajo se parte de la idea que “el que orienta sólo ubica, el orientado o los orientados son quienes deciden qué decisión tomar” (Korinfeld, 2002, p. 56). Es decir, la orientación es una forma de relación entre sujetos que implica una posición o postura de escucha, es dar la posibilidad al otro de ser oído. La orientación resulta un proceso de ayuda técnica en el que se acompaña para favorecer decisiones reflexivas, autónomas y críticas en diferentes aspectos de la vida social (Krichesky, 2000).

En lo que respecta a la vocación, podemos retomar la premisa histórica y asociarla con el discurso bíblico. La vocación, desde esta perspectiva, tiene que ver con un acto de revelación, de darse cuenta la misión que Dios ha signado a cada uno en la tierra. Una idea que confronta con la antedicha es la de pensar la vocación como una construcción que se va dando a lo largo de la vida. Sin embargo, lo que comparten ambas concepciones es la idea de suponer que en algún momento se encuentre aquello que le permita al sujeto definirse en relación

a un hacer. Pero, más allá de estas posiciones, se puede establecer que la vocación no es absoluta ni definitiva. Es un ser siendo, algo que a la vez que es, también no es. Siguiendo a Rascován (2005), de lo que se trata es de acompañar a las personas a que salgan a buscar su vocación con entusiasmo, con inquietudes, con expectativas, salir a buscar algo que en algún sentido van a encontrar y que en otro sentido sería imposible hacerlo.

No hay que pretender entender las vocaciones como algo ya dado de antemano que emergen y que uno posee o no. Si bien el origen religioso de la vocación la entiende como una inspiración divina, un llamado a ser “que convoca a la certidumbre de un destino mediante la fuerza vocante de Dios sobre el alma humana” (Cappeletti & Emmanuele, 2001, p. 61), actualmente se la puede definir como una construcción subjetiva e histórica siempre en relación a otros según las oportunidades familiares y las disposiciones personales. La vocación, en este sentido, no sería una cuestión arbitraria pero tampoco completamente libre, sino que está determinada por un conjunto de variables que la condicionan, como ser: la clase social; la cultura; la familia; el género; los grupos de pertenencia; los medios de comunicación y la publicidad, por nombrar algunos. Por ello es que la vocación se construye en un proceso que se configura a través de experiencias y vivencias influidas por modelos, normas y valoraciones sociales (Cappellacci, 2000).

Rascován (2005) invita a romper con las nociones substancialistas sobre la vocación y la define como un proceso incesante e imposible que más que revelación o construcción de algo seguro es una búsqueda abierta, indefinida y contingente. Prefiere hablar de lo vocacional más que de la vocación ya que la singularidad del sujeto no supone su único organizador. Lo vocacional es un entramado inextricable entre sujeto, objeto y contexto que articula lo subjetivo singular con las determinaciones contextuales. De allí que el autor sostenga una perspectiva transdisciplinaria ya que ningún saber disciplinar puede dar cuenta por sí solo de la complejidad de ningún campo.

Como en toda historia, hay un presente, un pasado en el cual hunde sus raíces y un futuro que no puede pensarse y construirse si no es a través de esa historia pretérita. La orientación vocacional se desarrolla a partir del

descubrimiento y análisis reflexivo de la propia historia (Krichesky, 2000). Elegir es elegir-se. La libertad del ser humano se encuentra en sus elecciones y para poder elegir, es necesario saber lo que se está eligiendo. El desconocimiento es un obstáculo para las elecciones vocacionales. “(...) para poder elegir hay que saber. Saber quién se es y quién se puede llegar a ser; qué hacer y cómo; diferenciar el para qué, en un amplio campo de oportunidades que permitan realizar lo que se enuncia.” (Gelvan de Veinsten, 2000 p. 25).

Para poder llegar a esta decisión autónoma es necesaria la elaboración de un proyecto personal y la asunción de pensamiento crítico. Todos los sujetos son capaces de construir y apropiarse de habilidades, estrategias y saberes para poder elegir. “Cada persona necesita tomar un rol activo respecto de imaginar su futuro donde el ser y el hacer represente el lugar de encuentro con un sentido que ella pueda reconocer como propio” (Calvo, 1998, p.24).

El proceso de orientación vocacional tiene como objetivo acompañar a uno o más sujetos en el esclarecimiento de su identidad vocacional y en la capacidad de tomar decisiones y comprometerse con ellas autónomamente. Toda elección es en realidad una decisión en tanto experiencia y aprendizaje que es absolutamente individual, pero no podría constituirse si no es a través de la relación del sujeto con su contexto. La identidad se elabora en relación a otros. El sentimiento de identidad requiere la existencia de otro que me reconozca en tanto tal. A su vez, “desear ser médico, ingeniero, cantor, incluye un serlo al *estilo* de alguien y supone, por tanto, identificaciones previas” (Lopez Bonelli, 1995. p. 16). La orientación vocacional de los jóvenes podría ayudarlos en la construcción de sus proyectos para el futuro, basados en un mayor conocimiento de sí y de la realidad exterior (Aisenson, 2002).

Diferentes modalidades en Orientación Vocacional

Para Bohoslavsky (1984) la primera modalidad que establece su raíz en la psicología de las diferencias individuales cuya metodología es predominantemente psicotécnica es denominada actuarial. Se trata de una

orientación vocacional con preguntas, pruebas y respuestas definitivas en la que el orientado juega un papel pasivo y recibe un pronóstico sobre su propio futuro. Domina en esta modalidad el afán de objetividad a través de la estadística y el estudio factorial de los resultados de los tests basada en la selección y orientación profesional y en la medición de aptitudes, intereses y rasgos de personalidad (Lopez Bonelli, 1995).

Bohoslavsky (1984) explicita algunos supuestos que subyacen a la presente modalidad: la comprensión de un adolescente que, dado el monto y tipo de conflicto que enfrenta, no está en condiciones de llegar a una decisión por sí mismo; cada carrera y profesión requieren aptitudes específicas definibles *a priori*, mensurables y más o menos estables a lo largo de la vida; el goce en el estudio y en la profesión depende del interés que se tenga por ellos y dicho interés es específico, mensurable y desconocido por el sujeto; las carreras y la realidad sociocultural no cambian, de allí que se puede predecir, conociendo la situación actual, el desempeño futuro de quien hoy se ajuste por sus aptitudes a lo que hoy es determinada carrera y profesión; por lo antedicho, el psicólogo debe desempeñar un rol activo aconsejando al joven.

Bohoslavsky (1984) critica que la omisión del análisis de los supuestos filosóficos, antropológicos e ideológicos de esta modalidad crea la falsa idea de que el lugar del psicólogo en orientación vocacional es el de un administrador de tests, junto con sus mediciones y pronóstico.

Históricamente, el paso hacia la siguiente modalidad está dado por la inclusión de la historia singular de los sujetos como variable a considerar, fundamentalmente a través de los estudios de personalidad.

Bohoslavsky (1984) establece que en la base de la modalidad clínica se encuentran los aportes psicoanalíticos, la psicología del yo y las teorías psicológicas de la motivación. Esta modalidad se centra en un proceso de esclarecimiento fundamentalmente a través de entrevistas psicológicas donde el psicólogo refleja y señala, pero no interpreta. La preocupación se encuentra en torno al sujeto que elige. Los tests se utilizan sólo si resultan necesarios para el orientado, pero no al servicio del diagnóstico ni del orientador. No se trata de aptitudes a medir sino de mecanismos defensivos del psiquismo que habilitan (o

no) la decisión del sujeto de modo responsable y autónoma. Cada Psicólogo otorga en la estrategia clínica un marco referencial propio. “El método por excelencia es el método clínico en psicología, que exige psicólogos particularmente entrenados para poder observar, diagnosticar y obrar en el “aquí” y “ahora” de la entrevista” (Lopez Bonelli, 1995. p. 7).

En la modalidad clínica el psicólogo se abstiene de adoptar un rol directivo debido a que el trabajo necesario a realizar por el entrevistado supone una decisión autónoma personal y responsable. El orientado puede llegar a esta decisión si logra elaborar los conflictos y ansiedades que experimenta frente a su futuro para así desempeñar un rol activo en sus elecciones. La tarea del psicólogo en este contexto es la de esclarecer e informar sobre las problemáticas vocacionales. Al considerar al hombre sujeto de elecciones, la elección de su futuro es algo que le pertenece y que ningún profesional debe expropiar (Bohoslavsky, 1984).

El paso a la siguiente modalidad está dado por el énfasis en las connotaciones sociológicas de las elecciones vocacionales. La sociología y la psicología social subrayan los aspectos socioeconómicos y los condicionamientos culturales de las elecciones. Los grupos emergen como dispositivos donde se entiende que la riqueza de la producción de lo grupal es así facilitadora del proceso individual, con el que se entrelaza a la par que se diferencia” (Calvo, 1998).

Realizar una revisión crítica implica para Rascován (2009) ubicar los problemas vocacionales bajo el paradigma de la salud mental, esto es, en la trama inextricable entre lo subjetivo y lo social. Se trata de una articulación entre áreas que busca

(...) crear espacios de intercambio que les permitan a los sujetos en situación de elección de proyectos de vida futuros descubrir y reconocer la ideología dominante de la “libre elección”, desocultar las tramas de poder y resistir creativamente a las ofertas de papeles o roles sociales (carreras y profesiones) toda vez que sean considerados carentes de sentido respecto de sus propios proyectos y expectativas. (p.27)

En la actualidad, la orientación vocacional plantea una perspectiva multi, inter y transdisciplinar con aportes de la pedagogía, la psicología y la sociología (Krichesky, 2000). Esta perspectiva se basa en los aportes de diferentes disciplinas en concordancia con su base epistemológica de la complejidad. Por complejo no nos referimos a un grado de dificultad sino a la perspectiva desarrollada por Morin (1994) que establece que todo pensamiento complejo es un pensamiento que se encuentra siempre en dificultad. Se trata de tener en cuenta la multidimensionalidad de los objetos de estudio, que en este caso son entendidos como sistemas que se encuentran siempre en una organización tanto propia como con su entorno. De lo que se trata, es de apertura. Apertura a pensar ya no en objetos de estudio aislados sino en las relaciones entre los diferentes sistemas que constituyen los objetos de estudio (Morin, 1994).

El rasgo que domina la escena social actual en la transición entre el presente y el futuro está condicionado bajo la amenaza de la exclusión social. De por sí, la elección vocacional implica un sesgo trascendental lo cual complejiza la elección y si a esto se le añade la amenaza de quedar excluido complejiza aún más las elecciones. Lo que podría ser pensado como una elección meramente individual o personal es en realidad un efecto de una forma de realización del contexto histórico-social. Hay una consideración social acerca de que los principales obstáculos para las elecciones vocacionales no tienen que ver con variables intrasubjetivas sino con variables contextuales. La problemática vocacional está ligada a la incertidumbre en relación con el futuro, a la fragmentación y a la marginación social, a la desocupación y a la precarización laboral, es decir, a los efectos de la llamada metamorfosis de la cuestión social (Castel, 1997).

Siguiendo a Rascovan (2005) lo vocacional es un campo de problemáticas vinculadas con el quehacer humano y no un objeto de estudio, en la medida en que su existencia implica un entrecruzamiento de distintas variables intervinientes: sociales, políticas, económicas, culturales, psicológicas. Es un campo de problemáticas que incluye como mínimo dos dimensiones, la subjetiva y la social. La dimensión social supone entender las elecciones y las ocupaciones como efectos de los escenarios sociales, económicos, políticos y culturales. "El

contexto opera como determinante de las configuraciones que adquiere el trabajo, el aparato productivo y el sistema educativo en cada sociedad y en cada momento histórico” (p. 33). Apoyándose en el psicoanálisis Rascován (1998) considera lo vocacional como un fenómeno vinculado a la dialéctica del deseo. De allí que el proceso de búsqueda de objetos que satisfagan el deseo es interminable ya que es incesante y contingente. Al no haber objetos necesarios para un sujeto, la búsqueda es concomitante a la propia constitución subjetiva singular. He aquí la dimensión subjetiva, en tanto cada sujeto construye de forma singular sus trayectos o itinerarios de vida (Rascován, 2005).

Por ello, hay que pensar el campo vocacional desde el paradigma de la complejidad a través de un pensamiento plural, evitando el psicologismo y sosteniendo la necesidad de efectuar abordajes con un criterio transdisciplinario y para eso se requiere tomar en cuenta ciertas nociones, tales como la elucidación crítica (Castoriadis, 1993) y la deconstrucción (Derrida, 1989). Rascovan (2005) entiende la deconstrucción como la operatoria que procura desocultar y desmontar las lógicas de poder, efectuando una rigurosa problematización de los supuestos hegemónicos que otorgan sentidos a los fenómenos sociales. Hay que desmontar y problematizar la relación inmediata y natural del pensamiento unido a la verdad y el sentido (Derridá, 1989). En el campo vocacional, deconstruir implica analizar las problemáticas vocacionales de la vida actual reconociendo las singularidades y las especificidades de cada sujeto y sector social, así como también revisar las operaciones que sostienen y promueven ciertos ideales. Los procesos de deconstrucción son aquellos que posibilitan la desnaturalización de los patrones de significado que son utilizados cotidianamente y que los propios cuerpos teóricos incorporan sin advertir sus implicancias epistémicas y políticas. En tal sentido, la deconstrucción puede considerarse una herramienta fructífera para quebrar el hábito de pensar las categorías conceptuales como a-históricas y universales.

Por otra parte, siguiendo a Castoriadis (1993), elucidar es el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan. A partir de allí se procura interrogar los conflictos presentes en la elección y realización de los proyectos de vida, particularmente los referidos al estudio y al trabajo, y las

formas particulares que las teorías tuvieron de abordarlos. Elucidar tendrá el sentido de promover una crítica a las tradicionales respuestas que la orientación vocacional dio durante muchos años, de reconstruir sus preguntas, de indagar sobre sus impensables.

A modo de conclusión

Como para concluir, se puede establecer que la perspectiva crítica es un desarrollo o ampliación de las ideas establecidas por Bohoslavsky (1984) en la modalidad clínica, ya que ésta había dejado sentada las bases de que toda persona que concurre a orientación vocacional demuestra estar preocupado por su futuro. Y esta preocupación prospectiva está en relación a los otros a través de su correlación con el orden institucional familiar, las instituciones educativas y el modo de producción de la sociedad. La elección siempre tiene que ver con otros y el futuro nunca es pensado en abstracto y como la educación es un medio para acceder a un rol ocupacional adulto, el análisis pedagógico y socio-familiar resulta imprescindible para comprender la situación de quien elige. Dice Bohoslavsky

El sistema de valores imperante en una comunidad dada acerca del destino de la gente y del peso que tiene la educación en la posición social de sus miembros determinará el sentido y hasta la existencia del campo de la orientación vocacional. (p.40)

Entonces, la modalidad crítica, si la pensamos como un desarrollo de la modalidad clínica, se establece como una reacción para enfrentar la modalidad actuarial de operar en orientación vocacional que amparándose cual positivismo decimonónico en un ideal de rigurosidad sólo termina deshumanizando al consultante.

Palabras Clave: Orientación Vocacional – Bases Epistemológicas – Modalidad Actuarial – Modalidad Clínica – Modalidad Crítica

Referencias Bibliográficas

Aisenson, D. (2002). *Después de la escuela. Transición, construcción de proyectos, trayectorias e identidad en los jóvenes*. Buenos Aires: Eudeba.

Bohoslavsky, R. (1984). *Orientación Vocacional. La estrategia clínica*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Calvo, S. M. (1998). "Teoría y técnica del proceso de orientación vocacional". En: Rascovan, S. (Comp.). *Orientación Vocacional. Aportes para la formación de orientadores*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Cappeletti, A. & Emmanuele, E. (2001). *La vocación. Arqueología de un mito*. Rosario: Lugar editorial.

Cappellacci, I. (2000). "Orientación para los estudios postobligatorios y el mundo del trabajo. En Krichesky, M. (Coord.) *Proyectos de Orientación y Tutoría. Enfoques y propuestas para el cambio en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Castel, R. (1997). *Metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.

Castoriadis, C. (1993). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.

Derridá, J. (1989). *La escritura y la diferencia*. Buenos Aires: Anthropos.

Gelvan de Veinsten, S. (2000). "Prólogo". En Krichesky, M. (Coord.) *Proyectos de Orientación y Tutoría. Enfoques y propuestas para el cambio en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Koselleck, R. (2003). *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Barcelona: Paidós.

Krichesky, M. (Coor.). (2000). *Proyectos de Orientación y Tutoría. Enfoques y propuestas para el cambio en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

Lopez Bonelli, A. (1995). *La orientación vocacional como proceso. Teoría, técnica y práctica*. Buenos Aires: El ateneo.

Morin, E. (1994). "Epistemología de la Complejidad". En Shnitman, D. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.

Rascován, S. (1998). *Orientación vocacional. Aportes para la formación de orientadores*. Buenos Aires: Noveduc.

Rascován, S. (2005). *Orientación vocacional. Una perspectiva crítica*. Buenos Aires: Paidós.

Real Academia Española. (23^a ed.) (2014). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa.

EL ACOMPAÑAMIENTO TERAPEUTICO Y LAS ESPECIALIDADES INTERDISCIPLINARIAS: SOBRE UNA POLITICA DE LA PRAXIS.

Autores: Fiocchi, Antonela; Franchina, Fabrizio y Tamous, Ciro.

antonelafiocchi@hotmail.com

El problema de las especialidades

La pregunta por el acompañamiento terapéutico en tanto campo ha sido abordada desde consideraciones que por un lado la proponen como un campo autónomo del psicoanálisis y las psicologías, así como también, en algunos casos, es presentada o practicada como un campo subsidiario, dependiente de otros discursos; como puede ser en el caso de la pregunta por la interdisciplina, el discurso médico encarnado en la figura del psiquiatra. A los fines del presente trabajo de investigación, partiremos de considerar ambas posiciones antes mencionadas como expresión de un abordaje en términos de especialidad. Ya sea que se presente como un campo autónomo que se suma a una lista de especialidades, en la que cada una se reparte una porción del antiguo objeto positivista en su completud ahora fragmentada, o, reducido a una práctica subsidiaria aplicación de una técnica que le sería extraña a sus fundamentos y posibilidades críticas.

En este sentido, abordar la problemática del acompañamiento terapéutico como campo específico en pos de bordear los límites en los que hace frontera con otros discursos, nos propone el desarrollo de un interrogante que abordaremos a partir de la pregunta por cómo se sostiene la transferencia en el acompañamiento terapéutico. Es decir, en una vía que implica la delimitación de la especificidad en términos de discurso a partir del concepto de la transferencia, en tanto concepto fundamental del psicoanálisis.

Por este motivo apostamos a poder recortar e intentar transmitir aquello que constituye la especificidad del acompañamiento terapéutico como un lugar a partir del cual volver al psicoanálisis para interrogar sus fundamentos. Se trata de un movimiento retroactivo a partir del cual al preguntarnos por la especificidad de la transferencia en el acompañamiento se produce una tensión de los conceptos

que en su provisionalidad teórica fundamentan el psicoanálisis sin darle garantía de ciencia. Esto supone una dinámica que no reduce el campo del acompañamiento a una especialidad psicoanalítica sino que habrá que buscar su especificidad.

A estos fines, vale subrayar que a nivel epistemológico, el psicoanálisis opera con conceptos que se sostienen desde un estatuto de inacabamiento, es decir, a nivel conceptual el psicoanálisis no propone una operación de agotamiento de la realidad del objeto por la vía del conocimiento. De este modo el inacabamiento y la provisionalidad de los conceptos en Psicoanálisis no permiten o no soportarían el funcionamiento dogmático que es necesario para sostener una relación con su especialidad.

Estructura de la transferencia y el fenómeno de la transferencia.

Para abordar la problemática respecto de la transferencia en el acompañamiento terapéutico, haremos uso de una articulación propuesta por Lacan (1987) en su seminario “Los cuatro conceptos fundamentales del Psicoanálisis”:

“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.

Puede parecer que así se zanja desde un principio, la cuestión de si la transferencia está ligada o no a la práctica analítica, si es su producto o incluso un artificio. (...)

Aunque tuviéramos que considerar la transferencia como un producto de la situación analítica, cabe decir que esa situación no puede crear en su totalidad el fenómeno y que, para producirlo, es preciso que, fuera de ella, ya estén presentes posibilidades a las cuales ella proporcionara su composición, quizás única.

Esto no significa en lo mas mínimo que cuando no hay ningún analista a la vista no pueda haber efectos de transferencia, en sentido propio, estructurables exactamente como el juego de la transferencia en el análisis. Simplemente, el análisis al descubrirlos permite dar de ellos

un modelo experimental, de ningún modo diferente del modelo, llamémoslo así, natural. De tal modo que hacer aflorar la transferencia en el análisis, donde encuentra sus fundamentos estructurales, es quizás la única manera de introducir la universalidad de aplicación de este concepto. Bastará luego cortar las ataduras que lo sujetan la esfera del análisis y, más aún, a la doxa que le es atinente.” (págs. 130 y 131)

En la misma distingue entre la *estructura de la transferencia* y el *fenómeno de la transferencia* a partir de reconocer la existencia de “posibilidades a las cuales ella (la transferencia analítica) proporcionara su composición” (Ibídem).

Entonces resaltamos que:

- 1- La transferencia necesita de determinadas condiciones
- 2- La transferencia analítica no crea la totalidad del fenómeno sino que le proporciona una composición única, permite dar un modelo experimental.

De este modo y continuando con lo propuesto por Lacan al entender que “esto no significa en lo más mínimo que cuando no hay ningún analista a la vista no pueda haber efectos de transferencia” (Ibidem), es posible plantear el sostenimiento de la transferencia por fuera del encuadre clásicamente adjudicado al dispositivo analítico. Pero al mismo tiempo reconocer la posibilidad de un fenómeno de transferencia particular en el campo del acompañamiento terapéutico, como modo de puesta en acto de la estructura que delimita el concepto, nos lleva a interrogarnos por esas condiciones de posibilidad que prendan la emergencia de dicho fenómeno, a estas posibilidades que funcionan como condición nos referimos como estructura de la transferencia.

En este punto podemos reflexionar también sobre el problema de la transferencia en una multiplicidad de dispositivos además del acompañamiento terapéutico, como puede ser la clínica con niños, los dispositivos y equipos interdisciplinarios en hospitales, etc. Son dispositivos en tanto que se proponen como estrategia tendiente a desobturar el lugar de la falta, y de esta manera nos permite volver sobre el concepto de estructura de la transferencia. Así las posibilidades a las cuales refiere Lacan, aquellas condiciones necesarias para la posibilidad de emergencia de la transferencia tienen que ver con la posibilidad de

introducir un vacío, una opacidad, que enrarece la relación dual por la introducción de un tercer término.

Una cita del Seminario La identificación (Lacan, inédito) sitúa la cuestión del siguiente modo:

“El sujeto puro hablante como tal — éste es el nacimiento mismo de nuestra experiencia — está llevado, por el hecho de permanecer puro hablante, a tomarlos siempre por otro. Si hay algún elemento de progreso en las vías por las que trato de llevarlos, es {mostrarles} que al tomarlos por otro, el sujeto los pone en el nivel del Otro {*Au-tre*}, con una A mayúscula” (Clase del 29 de noviembre de 1961).

La introducción de este tercer elemento, en tanto marca de las relaciones del sujeto hablante al lenguaje, situará entonces aquello que delimitamos como estructura de la transferencia.

La transferencia en el acompañamiento terapéutico; el desdoblamiento.

Avanzando en la propuesta, situaremos la tensión entre la lógica de funcionamiento de los sistemas, y aquella que es propia de los dispositivos, lo cual nos permitirá delinear la política de la práctica que particulariza a la interdisciplina y entonces arribar a la especificidad de la posición analítica determinada por la transferencia. De esta manera, el sistema funciona como una táctica de completamiento propia del discurso amo, el cual opera por la vía del sentido, lógica total que ponemos en tensión con su subversión, lo que aquí llamamos dispositivo. Desde esta perspectiva, estos constituyen una estrategia tendiente a desobturar el lugar de la falta, constituyendo un lugar propicio para el desarrollo de una ficción que enmarque el efecto sujeto en su evanescencia.

Esto supone que, en el marco de la transferencia, la operación analítica puede ser situada en tanto operación de fisura. A contrapelo del régimen de visibilidad total propuesto en el sistema, la función de fisura tiende a la introducción de un punto sustraído a su determinación por la mirada, desmarcándose de la política semiótica en la que se apoya la nosografía. Mediante la propuesta de un espacio de elaboración el saber se postula pues

como supuesto, inacabado y sin garantías, relanzando el lugar de causa de la falta constitutiva del sujeto.

De este modo es posible deslindar la posición del acompañante terapéutico de posiciones de control, en las que prima la especularidad e implica consecuencias del orden de la agresividad. Apostamos por la paridad como modo específico de lazo, aquel que permite la salida del registro de lo puramente imaginario en tanto que al alejarse de las posiciones de control y en tanto que se sostiene como una estrategia que propone un vaciamiento del Ideal, posibilita las condiciones para el armado de una escena. Dicha escena, en tanto que ha de ser construida, permite una ficción que se apoya en dicha paridad. Será desde la paridad, marcada por la castración que descompleta la totalización imaginaria de la especularidad desde donde apostaremos por un modo de intervención que por la vía del descompletamiento propicie un tipo de lazo particular.

Palabras Clave: Psicoanálisis – Transferencia – Sujeto – Especificidad.

Referencias bibliográficas

Lacan, J. (2015) El seminario. Libro 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. Buenos Aires: Paidós

Lacan, J. (Inédito) El seminario. Libro 9. La identificación.

UNA PERSPECTIVA ACERCA DE LA FORMACION DE GRADO EN LXS PSICOLOGXS DE LA UNR

**Autores: Ballerini, A; Suarez, S; Del Carlo, C; Ecurra, A; Figueras, L;
Corsetti, T y Duncan, N.**

ballerinialejandra@gmail.com

El presente trabajo forma parte un avance del proyecto de investigación “Construyendo el campo de prácticas profesionales: estrategias de inserción, formación y trayectorias de egresadxs de la Facultad de Psicología de la UNR en el período 2012-2014” (Secretaría de Ciencia y Tecnología UNR PSI319). Con el objetivo general de caracterizar y analizar la inserción profesional de lxs egresadxs de la Facultad de Psicología se consideró la formación de grado como un aspecto relevante, siendo uno de los objetivos específicos indagar acerca de dicha formación desde la perspectiva de lxs recientes graduadxs. Esta decisión presupone que la información recabada implica tanto aspectos estructurales-objetivos, en lo que podemos denominar el “perfil” de la carrera, como aspectos subjetivos ligados a la historia singular de lxs egresadxs.

Consideraciones previas

Es pertinente señalar que el presente proyecto de investigación es acreditado en el año 2015, a pocos meses de haberse aprobado la modificatoria del plan de estudios en la carrera de psicología de la Universidad Nacional de Rosario a partir de la Resolución 140/2014 del Consejo Directivo de la Facultad de Psicología y la Resolución 437/14 del Consejo Superior de la UNR. Dicha modificatoria se realiza luego de que a fines de 2013 la CoNEAU (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria) dictaminara la no acreditación del Plan de Estudios de la Carrera de Psicología de la UNR, que databa del año 1996 (Resolución CoNEAU N° 1095/13), generando un tenso clima institucional

Más allá de los requerimientos de CoNEAU, y de las características de ese particular clima institucional, lo que estaba en juego era la revisión del Plan de

Estudios 1996 que aparecía como insuficiente e incompleto en función de los desarrollos actuales de la profesión.

Si bien la población de graduados con la que se trabajó cursó la totalidad de la carrera con el antiguo plan de estudio, esta sucinta revisión histórica se hace necesaria dado que transitaron parte de la formación mientras ocurrían estos importantes eventos institucionales: los debates acerca de la decisión de acreditar o no (que generaba un imaginario donde se ponía en duda la validez del título), la resolución de CoNEAU de no acreditación (2013), la solicitud de reconsideración por parte de la Facultad de esa decisión aceptando realizar modificaciones en el Plan de Estudio (2014) y la definitiva Modificación del Plan de Estudio que abre un nuevo imaginario por parte de estudiantes en relación a la modalidad con la que se realizaría el pasaje entre el Plan anterior y el modificado.

Esta contextualización es fundamental ya que entendemos que las Instituciones son productoras por excelencia de subjetividad, a la vez que lxs actorxs que las integran las producen, en una dialéctica que da lugar a la institucionalización de los procesos instituyentes.

Metodología

Para la recogida de información se utilizó un cuestionario diseñado específicamente. Para el presente trabajo se consideran las respuestas vinculadas a *obstáculos, dificultades, carencias y logros, facilitadores, aspectos positivos* percibidos en la formación de grado por la población de graduados que participó de la pesquisa.

Este primer análisis de datos cuantitativos se tensionó con información recogida en entrevistas semi-estructuradas. Las entrevistas retomaron los aspectos ligados a la formación a fin de profundizar y/o ampliar lo recogido en el cuestionario. Además, la perspectiva cualitativa permitió comprender significados e interpretaciones que lxs egresadxs atribuyen a su situación. La opción por una triangulación metodológica (Denzin 1970) se decidió desde el momento en que se definió el diseño. Esta articulación posibilitó identificar coincidencias y divergencias, lo que contribuye a un abordaje más complejo de la problemática.

Cabe aclarar que las entrevistas se realizaron a una porción de la población que ya había contestado el cuestionario, y que voluntariamente accedió a ser entrevistada.

Obstáculos, dificultades, carencias...

En el cuestionario se propuso a lxs egresadxs enumerar por orden de prioridad lo que ellxs identificaron como obstáculos o dificultades en su formación. Los datos obtenidos indican que más de un 60% de lxs egresadxs mencionaron la carencia de algún tipo de práctica (en un abanico que incluye desde la figura específica de “prácticas preprofesionales” hasta las herramientas necesarias para la resolución de los problemas prácticos que el ejercicio de la profesión conlleva), conformando un 45% de las respuestas ubicadas en primer lugar.

La carencia en relación a algún tipo de contenido es mencionada por las dos terceras partes de lxs egresadxs, rondando el 40% de las primeras y segundas respuestas en orden de prioridad. Más de un 10% de todas las respuestas mencionan además la preponderancia de la corriente psicoanalítica lacaniana.

Es decir, las respuestas indican que la mayor dificultad se liga a una determinada corriente teórica, en desmedro de otras, y a la escasa posibilidad de realizar prácticas en terreno.

Como se ha mencionado, la información recabada en los cuestionarios se ha profundizado en las entrevistas y en relación a los obstáculos identificados la información es coincidente. Al decir de los entrevistados “Se da Freud y Lacan: hace falta que se vea más lo que fue la escuela inglesa de Psicoanálisis”; “falta de profundización en diferentes corrientes psicológicas más allá del psicoanálisis”; “la falta de conocimiento en los diferentes ámbitos en los cuales crecer laboralmente (rr.hh., consultoría, ámbito neuro, jurídico-legal, formación para adicciones y problemas de alimentación, y mucho más)”; “Conocer otras técnicas, además del psicoanálisis”; “Deficiente formación en diferentes corrientes de Psicoterapia”, “falta de espacios que articulen la teoría con la práctica”; “Pocas oportunidades de encontrarme con la realidad de las instituciones y problemáticas

que nos atraviesan”; “La escasez en las prácticas pre profesionales. Muy pocas y muy poco tiempo”.

"Una de las problemáticas actuales relevantes en Educación Superior, sin duda, remite a la distancia existente entre la formación profesional y la realidad social. Entre otras razones que dan fuerza a la afirmación inicial, nos encontramos actualmente con una formación eminentemente teórica, repetitiva y escasamente crítica. La habitual desconexión de los aprendizajes en el aula respecto a las prácticas en terreno, la formación académica entendida como incorporación de teoría y la ausencia de referencia del sentido de esos conocimientos - dimensión del saber para una práctica- obstaculiza la concreción de un intercambio de los estudiantes con las organizaciones de la comunidad, en la que puedan comunicar lo aprendido" (Zapino et al, 2012, p. 92)

Las dificultades señaladas podrían pensarse en función del planteo de Klappenbach (2014) quien sostiene que en la formación en psicología se ha enfatizado el interés casi exclusivo en la práctica clínica y la hegemonía del psicoanálisis, aun cuando no se tratara de un psicoanálisis ortodoxo. Quizás la historia del campo de la psicología en nuestro país y las condiciones de surgimiento de la formación universitaria en ese campo aún sigue teniendo consecuencias en los planes de estudio y la formación de grado desatendiendo, tal vez, los desafíos actuales.

Es importante destacar que los obstáculos señalados en la formación son indicados en un momento en el cual nuestro país transitaba por toda una apuesta a otorgar marcos legales mediante leyes que se sancionaban en función de garantizar el pleno ejercicio de los Derechos Humanos. La sanción de un corpus legal que intentará regular/controlar algunos aspectos de la vida en ciudadanía aparecía, por momentos, escindido de la currícula. Esto generaba que varias instituciones donde lxs estudiantes se incluían para hacer sus prácticas estaban trabajando con marcos legales que aún no eran abordados en la formación de grado.

Logros, facilitadores, aspectos positivos

Al analizar lo que se identifica como facilitadores o aspectos positivos en la formación de grado, llamativamente, la mayoría de las respuestas parecen entrar en franca tensión con lo registrado en relación a los obstáculos: más del 60% recupera la formación teórica o instrumental y ética como base para la práctica profesional, aun cuando esa base es eminentemente psicoanalítica. Cuando se ha intentado profundizar en esta aparente contradicción en las entrevistas, lo que aparece es una reivindicación de la formación de la mano de lo que podríamos denominar una cierta "posición": "Formación posibilitadora de pensamiento crítico, tendiente a la apertura a través de preguntas y no al cierre por medio de respuestas"; "la escucha que te da es espectacular"; "Me aportó una sólida base de escucha activa, útil en todos los ámbitos laborales"; "Pensar categorías teóricas, y necesidad de un posicionamiento ante la intervención"; "Toda la base teórica. Yo seguí la línea del psicoanálisis lacaniano y considero que lo que refiere a la ética y posición del analista es un aspecto que, junto a la supervisión y análisis propio, es fundamental en el trabajo."

El segundo aspecto más reconocido como facilitador se vincula a los diferentes espacios de "prácticas". Más del 50 % de los encuestados resalta las residencias y los trabajos de campo, especialmente aquellos vinculados al área de Salud Pública, y dentro de esos ámbitos lo que se refiere al trabajo interdisciplinario y las supervisiones. Profundizando en las entrevistas, se observa que las escasas experiencias de prácticas pre profesionales son reivindicadas como facilitadoras del posterior desarrollo profesional: "Buena formación en salud pública"; "Excelente formación en área de Salud"; "La Residencia de Pre Grado, me dio las bases para mi trabajo actual".

Del análisis de las entrevistas se desprende otro dato significativo: la valorización del tránsito por la Universidad: "Más allá de las herramientas teóricas, haber cursado toda la carrera en la U.N.R me permitió adquirir habilidades para poder manejarme con más facilidad ya sea en el ámbito público..." "Yo soy una agradecida de la UNR por eso vine, para lo que necesiten estoy"; "Las relaciones que construí con compañeros y algunos docentes que quedaron como referentes".

En síntesis, los aspectos más valorados de la formación están relacionados con cuestiones teóricas, deontológicas y de prácticas, estando las entrevistas atravesadas por una valoración positiva de la formación profesional.

Reflexiones Finales

La Facultad de Psicología ha reconocido en el pasado reciente su deficiencia política en relación a sus graduadxs, expresada en primer lugar por la escasa información institucional que posee de lxs mismxs. Tanto en las entrevistas como en los cuestionarios aparece una clara referencia al escaso acompañamiento que han tenido lxs graduadxs de parte de la institución en su tránsito hacia la vida profesional. La creación de la Dirección de Asuntos de Graduados expresa el intento de la Facultad de revertir esa dificultad. Queda como línea pendiente explorar si esa medida institucional cumple su cometido.

Cabe mencionar que otro de los objetivos específicos de esta investigación apunta a la formación de posgrado. De acuerdo a la información obtenida hasta el momento aproximadamente un tercio de la población encuestada se encuentra cursando algún tipo de posgrado. Este dato es significativo, máxime considerando lo reciente de la graduación, y genera el interrogante de acerca de las motivaciones que conducen a lxs graduadxs.

A partir del análisis del material recolectado quedan abiertos varios interrogantes. Si bien se hacen algunos señalamientos respecto del predominio del discurso del psicoanálisis en la formación de grado, luego éste aparece reivindicado. Se considera que en esos señalamientos se empieza a visualizar una tensión vigente aún por estos días, quizás una tensión irresoluble: psicólogx-psicoanalista. El título de grado que se otorga es el de psicologx,, título que implicaría diversidad teórica en la formación, pero ésta se encuentra hegemónicamente orientada al campo psicoanalítico.

Esa supremacía del lugar que ocupa el psicoanálisis parece ser una constante en las carreras de Psicología de diversas Universidades del país, incidiendo en el imaginario sobre las prácticas profesionales posibles. Según Del Cueto (2017, p.02):

"(...) las Universidades, como todas las instituciones "Producen formas de sentir, pensar y actuar en línea con el perfil del profesional que quieren generar. En el caso de las carreras de psicología tienden en general a formar un profesional dedicado a la práctica privada que piensa al sujeto encerrado en su aparato psíquico (...) suponen necesariamente que los procesos de producción subjetiva que dan cuenta de lo colectivo (la historia, lo social, lo comunitario) son externos al sujeto."

Los resultados hasta ahora analizados nos colocan frente a discusiones teóricas y prácticas que aún no se agotan y continúan disputando el campo de la formación en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. La noción de campo a la que se hace referencia es desde la perspectiva de Bourdieu que define el concepto de campo como un conjunto de relaciones de fuerza entre agentes o instituciones, en la lucha por formas específicas de dominio y monopolio de un tipo de capital eficiente en él (Gutiérrez, 1997).

Los resultados de esta investigación contribuyen a evaluar el impacto de la formación recibida, colaborando en la comprensión de los problemas actuales de nuestros graduados y brindando información necesaria para la evaluación del proceso de Cambio Curricular desarrollado en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario.

La apuesta es que la Universidad acompañe y facilite el tránsito de Universidad al mundo del trabajo, de ser estudiante a ser profesional. Si bien, como ya se ha mencionado, la mirada sobre la propia formación articula aspectos estructurales-objetivos (plan de estudio, condiciones de cursado, características y vicisitudes de la institución, etc.) con aspectos subjetivos (ligados a la singularidad, al momento vital, etc.) es la perspectiva privilegiada para analizar la verdadera impronta de la formación. Cada historia, cada trayectoria será diferente; los diferentes ámbitos de inserción laboral resaltarán carencias y/o ponderarán facilitadores; las problemáticas actuales demandarán nuevas lecturas pero sobre la base de esa mirada es que desde la Facultad se pueden pensar contenidos, evaluar necesidades, diseñar estrategias, porque la información que

aporta no sólo se remite a la formación sino que arroja luz además sobre los contextos en los que se insertan y desarrollan.

Palabras Clave: Formación – Psicólogos – Logros - Obstáculos

Referencias Bibliográficas

[Del Cueto, Ana María. Entrevista realizada por Emilia Cueto. El Sigma,](#)

09/03/2017-

Recuperado de <http://www.elsigma.com/entrevistas/entrevista-a-ana-maria-del-cueto/13212> el 09/05/2018

Gutiérrez, A. (1997). Bourdieu y las prácticas sociales (2ª. ed.). Córdoba, Argentina: Universidad de Córdoba. Freud, S: Análisis terminable e interminable, recuperado de <http://www.bibliopsi.org/docs/carreras/obligatorias/CFP/adultos/vazquez/Universidad%20Adultos%20Tausk/Freud%20-%20Análisis%20terminable%20e%20interminable.pdf> el 16 de octubre de 2018.

Zappino, A.; Furlan, G.; Cocha, T.; Hernández Hermida, L.; Rivero, N.; Schejter, V. ¿Cómo sale el psicólogo de la universidad y entra en el mundo? “Un enfoque pistemológico de las prácticas de formación” .IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2012. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-072/122.pdf> el : 06/05/2018

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN “JUEGO Y EXPERIENCIA ESTÉTICA EN PRÁCTICAS CON NIÑOS SOSTENIDAS POR CIENTISTAS DE LA EDUCACIÓN” EN ROSARIO. LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA CONSTRUCCIÓN DE SU PERSPECTIVA TEÓRICA

Autores: Aphalo, Pilar; Balbis, Micaela; Campestrini, Hernán; Cerutti, Julia; Crisalle, María; Farías, Fernando; Miretti, Lucía; Pioli, Fiorela; Talavera, María Eugenia y Venanzetti, Carina.

mariacrisalle@yahoo.com.ar

Por qué Juego y Experiencia estética en Ciencias de la Educación

El equipo que desarrolla esta investigación está integrado por docentes, adscriptas y ayudantes estudiantes del primer año del espacio curricular Área del Sujeto, de la Carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Rosario. En tercer año de la carrera, se desarrolla este primer tramo del Área abordando líneas de la psicología que teorizan los procesos *de constitución psíquica de niños y niñas y las formas vinculares y culturales que dan formas a este proceso*. Desde estos aportes, reflexionamos acerca de las modalidades posibles de enseñar y aprender, de transmitir y vincularse con el conocimiento, que se enlazan a los vínculos, lazos, espacios de confianza, formas de encuentro que se acompañan con la palabra, con el diseño de escenarios, abriendo nuevos horizontes vitales.

Nuestro marco teórico referencial articula aportes del psicoanálisis, la Teoría Socio Histórica de Lev Vygotski, y la epistemología genética de Piaget, acentuando lo que en estas teorías permite situar las modalidades vinculares y experiencias culturales más propicias para transformarse en herramientas a ser desplegadas en proyectos vitales.

En las reuniones de cátedra, se nos presentó la pregunta acerca de cómo se transpone esta perspectiva en las prácticas cotidianas de los científicos de la educación, o de qué otras experiencias y saberes se nutre en el curso de las trayectorias profesionales. Notamos luego que desarrollar estas preguntas poseía relevancia para el campo profesional al permitir reflexionar acerca de las

características y el posicionamiento ético respecto de la infancia. De este modo, fue tomando forma un problema de investigación, que articula teorías de la psicología y prácticas de las ciencias de la educación; y que por lo mismo, surge de los intercambios interdisciplinarios de los integrantes del equipo de cátedra – primero- devenido luego equipo de investigación. Por eso, presentamos en este eje -Estudios Interdisciplinarios y Nuevos Desarrollos- los avances de nuestra investigación que aborda juego y experiencia estética en la interdisciplina Psicología-Ciencias de la Educación.

A partir de aquella idea inicial, este equipo interdisciplinar fue construyendo el proyecto de investigación cuyo problema eje se expresa en el siguiente interrogante: ¿qué usos y modalidades de juego y experiencia estética están presentes en las prácticas que los Cientistas de la Educación sostienen con niños? Se propone darle respuesta analizando cuatro prácticas con niñas y niños sostenidas actualmente por egresados de Cs. de la Educación, en cuatro ámbitos de diversa pertenencia institucional, en la ciudad de Rosario. Sus objetivos son analizar cuáles son las características, las modalidades, usos de juego y experiencia estética presentes en dichas prácticas, dando lugar a identificar posibles similitudes o diferencias en cuanto a uso de juego y experiencia estética entre las prácticas sostenidas en espacios institucionales diversos (estatal educativo, estatal no educativo, organización no gubernamental de contextos no vulnerabilizados, organización no gubernamental de contextos vulnerabilizados), y analizar en las cuatro prácticas qué modalidades toma el lugar del adulto, sostenido por cada coordinador Cientista de la Educación.

Circunscripta dentro de un marco descriptivo exploratorio, la investigación se incluye dentro de la metodología cualitativa y de diseño emergente. Observaciones no participantes, entrevistas en profundidad y análisis documental serán las técnicas de recolección de datos a ser utilizadas

En estos primeros meses de trabajo, los esfuerzos del equipo interdisciplinario se concentraron en la tarea de sistematizar los aportes que las líneas de la psicología -constituidas en canon académico en la formación en educación- han desarrollado acerca de juego y arte (Freud, 1908, 1910, 1920; Piaget, 1997; Vigotski, 2003, 2006 y 2008; Winnicott, 1997) sumando luego, la revisión de la producción académica acerca de experiencia estética, proveniente

de disciplinas artísticas y de educación. Este proceso permitirá construir los indicadores a tener en cuenta en la recolección de y análisis de los datos.

De los avances de este primer momento investigativo -producido en una dinámica de trabajo propuesta para potenciar el encuentro interdisciplinar- presenta una síntesis este escrito.

Construcción de la perspectiva teórica sobre juego y arte.

Para el armado de la perspectiva teórica, retomamos y profundizamos el marco teórico referencial que trabajamos en la cátedra, sistematizando categorías conceptuales y autores que han aportado para el desarrollo de nuestras prácticas profesionales que, en articulación con determinadas perspectivas teóricas como la Socio Histórica de Lev Vygotski y la teoría freudiana nos permiten dar cuenta de la importancia del *diseño de una experiencia estética* como el principal desafío educativo en función de la constitución y complejización de niños y niñas y, en este caso particular, mediante cuentos contados, juegos y el jugar.

Lo que en la bibliografía actual se nombra como “experiencia estética” enlaza aspectos de lo que los autores desarrollan como juego y arte. Por esto, será presentado en este apartado los desarrollos que sobre juego y arte realizan las tres líneas teóricas, para luego articularlas con experiencia estética; y posteriormente construir las dimensiones e indicadores con que leeremos la información que relevemos en el trabajo de campo.

Juego

En la perspectiva de la epistemología genética, Piaget analiza la concepción del juego en su libro “La formación del símbolo en el niño” (1986) dedicándole una parte central y vinculando la capacidad de jugar a la capacidad de representar o de simbolizar. En su estudio “El desarrollo mental del niño”, afirma que el juego “constituye la forma de actividad inicial de toda tendencia, o por lo menos un ejercicio funcional de esa tendencia que lo activa al margen de su aprendizaje propiamente dicho y reacciona sobre este reforzándolo” (Piaget, 1971, 39). Distingue “tres categorías principales de juego y una cuarta que forma

la transición entre el juego simbólico y las actividades no lúdicas o adaptaciones ‘serias’” (1984, 66). En primer lugar un “juego de las funciones sensorio motrices que es un juego de puro ejercicio sin intervención del pensamiento ni de la vida social” (1971, 39) y que consiste en repetir por puro placer funcional “actividades adquiridas con un fin de adaptación” (1984, 66). Luego, un juego simbólico, que se encuentra en su apogeo entre los 2-3 y los 5-6 años. A posteriori de este, y basado en la transmisión social de niño a niño, los juegos de reglas, que aparecen a partir de los 7-8 años. Finalmente, los juegos de construcción “impregnados aún, al principio de simbolismo lúdico, pero que tienden seguidamente a constituir verdaderas adaptaciones (construcciones mecánicas, etc) o soluciones de problemas y creaciones inteligentes” (66).

En *Psicología del niño* confiere un papel muy relevante, sobre todo al juego simbólico afirmando que resulta indispensable a su equilibrio afectivo e intelectual y advirtiendo que no es sólo asimilación de lo real al yo, como el juego en general, sino asimilación asegurada (lo que la refuerza) por un lenguaje simbólico construido por el yo y modificable a la medida de las necesidades (1984, 66). Pero además, al ser la inteligencia equilibrio entre asimilación y acomodación, resulta una parte fundamental para el equilibrio intelectual y su desarrollo, dado que constituye una de las fuentes de la asimilación que equilibrará aquellos procesos de fuerte importancia en esta época vital tales como la imitación, “acomodación más o menos pura a los modelos exteriores” (Piaget, 1984, 65).

Por su parte Vigotsky (2000, 143), haciendo alusión al juego en la niñez, manifiesta que el mismo permite una relación intra-intersubjetiva, siendo este un impulso interno del sujeto para resolver ciertas necesidades insatisfechas y para comunicarse con el medio, contexto histórico social, que lo rodea. Para el autor, el juego no debe identificarse con nada de lo que el niño haga exteriormente, está movilizado por lo que llama motivación intrínseca (2000, 144), definiendo que una actividad sea o no juego depende exclusivamente de la actitud psicológica con que el niño la realice.

El juego surge por un impulso interno del sujeto, sin requerir estímulos por fuera de él y, como impulso interno del sujeto, el juego está asociado a la manera en que los niños resuelven ciertas necesidades e inclinaciones insatisfechas.

Siguiendo la perspectiva del autor, el objetivo del juego no es realizar una actividad placentera, sino satisfacer una necesidad intrínseca (2000, 145). En este sentido, el juego encierra un componente afectivo emocional no sólo como actividad placentera, sino ligado al carácter social y de ajuste a la regla. La actividad del niño durante el juego transcurre fuera de la percepción directa, en una situación imaginaria.

La esencia del juego estriba fundamentalmente en esa situación imaginaria, que altera todo el comportamiento del niño, obligándole a definirse en sus actos y proceder a través de una situación exclusivamente imaginaria. Lo fundamental en el juego es la naturaleza social de los papeles representados por el niño, que contribuyen al desarrollo de las funciones psicológicas superiores. No obstante, la actividad lúdica constituye el motor del desarrollo en la medida en que crea continuamente zonas de desarrollo próximo.

Desde el psicoanálisis, tomamos los desarrollos que realiza Freud en dos de sus obras. Si consideramos lo expuesto en “Más allá del Principio de placer” (1920), acerca del juego del fort-da encontramos una formulación del jugar como práctica simbolizante, o significante. Al transitar este proceso de hacer desaparecer y aparecer a través del placer lúdico, el niño logra la capacidad de estar a solas en presencia de otro. Paradoja, que refiere a la posibilidad de *pasaje*: pasar del estar con otro (la madre) a estar capacitado para estar solo, lo cual es el pilar sobre el que se van a posibilitar otros procesos tales como el aprendizaje. Podemos decir que, sin esa capacidad de estar a solas no hay aprendizaje posible; situación propicia de constitución del verdadero simbolismo, donde el juego en presencia de la madre, ya es distancia y representación simbólica de la distancia del cuerpo materno.

Anteriormente, Freud había otorgado importancia al juego, cuando en “El creador literario y el fantaseo” (1907, 128) expresaba que “el 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”. Aclara, además, que esto no sugiere que el niño le quite seriedad a la construcción de ese mundo imaginario, sino que muy por el contrario, lo contrapuesto al juego no es la seriedad, sino la realidad efectiva.

Es Donald Winnicott, quien algunas décadas después toma al juego como un eje central para pensar el psiquismo y la salud mental. Jugar es ser capaz de vivir una experiencia cultural, y establece que lo universal es el juego más allá de la comunicación que pueda estar implicada en él. Esencialmente el juego es satisfactorio y placentero e implica fundamentalmente confianza, ya que el niño juega sobre la base del supuesto de que la persona a quien ama y que es digna de confianza se encuentra cerca, sintiendo que dicha persona refleja lo que ocurre en el juego.

La actividad lúdica tiene su inicio en el espacio potencial existente entre la figura materna y el bebé. La madre lleva a cabo la adaptación activa a las necesidades del niño y la disminuye poco a poco según la creciente capacidad de éste para hacer frente al fracaso en materia de adaptación y para tolerar los resultados de la frustración. Por este proceso, la madre ofrece la oportunidad para la ilusión, para una zona intermedia de experiencia entre la realidad externa y la interna. Es, en este espacio potencial donde Winnicott encuentra el fenómeno transicional que marca el inicio del juego, así como la potencialidad de las experiencias culturales compartidas, entre las cuales ubica las diversas formas del arte.

Tanto en Winnicott como en Vigotski hay una línea que une juego con arte. Más aún es una línea que posibilita el vínculo con y el uso del arte a partir de la potencialidad de la capacidad de juego. Presentamos entonces los planteos de ambos autores acerca del arte.

Arte

En su ensayo “La imaginación y el arte en la infancia”, Vigotski ubica al arte como uno de los posibles productos de la actividad creadora humana. Llama “tarea creadora a toda actividad humana generadora de algo nuevo, ya se trate de reflejos de algún objeto del mundo exterior, ya de determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento que viven y se manifiestan únicamente en el ser humano” (Vigotski, 2003; 4). Se trata de una actividad humana que no se limita a reproducir hechos o impresiones vividas, sino que se basa en combinar y crear nuevas imágenes o acciones. “Es precisamente la

actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente” (5).

Lo que la psicología llama imaginación es la base de toda actividad creadora. Y esta “actividad creadora se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural haciendo posible la creación artística, científica y técnica. En este sentido, absolutamente todo lo que nos rodea y ha sido creado por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura, a diferencia del mundo de la naturaleza, es producto de la imaginación y de la creación humana”. Se trata de una concepción amplia de la creación, no “privativa de unos cuantos seres selectos, genios, talentos, autores de grandes obras de arte, de magnos descubrimientos científicos o de importantes perfeccionamientos tecnológicos” (5). Más allá de esta concepción amplia de la creación, precisa que la obra de arte es necesaria porque influye en nuestro mundo interior, ideas y sentimientos, “Basta evocar el influjo que sobre la conciencia social causan las obras de arte para cerciorarse de que en ello la imaginación describe un círculo tan cerrado como cuando se materializa en un instrumento de trabajo”.

En cuanto a la perspectiva del psicoanálisis respecto del arte, dos textos pueden ser tomados como sintetizadores de los planteos de Freud. En *El creador literario y el fantaseo*, Freud (1908) se pregunta por el origen de los temas de la poesía, poniendo el acento en las emociones que nos hacen sentir. En la misma línea de lo que planteará luego en *Más allá del principio del placer* (1920) respecto al juego, plantea aquí que el poeta, desde la fantasía, consigue convertir aquello que en la realidad provoca displacer, en algo placentero. Al igual que el niño que juega, el poeta inventa un mundo fantástico y lo toma muy en serio, se siente íntimamente ligado a él, aunque sin dejar de diferenciarlo resueltamente de la realidad. Por esto, “de la irrealidad del mundo poético derivan muy importantes consecuencias para la técnica artística, pues muchas cosas que de ser reales no depararían goce pueden, empero, depararlo en el juego de la fantasía y muchas excitaciones que en sí mismas son en verdad penosas pueden convertirse en fuentes de placer para el auditorio y los espectadores del poeta” (Freud, 1908, 128).

Concluye este trabajo afirmando que el placer estético que suscita el poeta con su poesía es provocado por la liberación del placer relacionado con lo más

íntimo de cada sujeto. En este sentido, el arte y la estética han sido un gran aporte para el psicoanálisis a lo largo de la Producción de los escritos que ha dejado Freud para poder pensar cuestiones del psiquismo y la cultura.

Unos años más tarde, en El interés por el psicoanálisis, Freud (1913) hace referencia al arte señalando que el psicoanálisis ha podido discernir cuestiones relacionadas con el arte y el artista en forma satisfactoria en tanto otras no han podido ser resueltas completamente. Discierne también en el ejercicio del arte una actividad que se propone el apaciguamiento de deseos no tramitados, y ello en primer término, desde luego, en el propio artista creador y, en segundo, en su lector o espectador (189).

Es por esta razón que podemos ver que en la creación hay una enorme carga de subjetividad. Lo pulsional no tramitado se pone en juego a través de la expresión que implica una producción personal que traduzca aquello inherente al sujeto. “Lo que el artista busca en primer lugar es autoliberación, y la aporta a otros que padecen de los mismos deseos retenidos al comunicarles su obra” (190).

Freud hace referencia al aspecto simbólico que se juega en la producción artística. No siempre la realidad permite plasmar aquello que tiene que ver con la expresión genuina del sujeto teniendo que buscarse formas de expresión o formas conducentes dentro del marco de la cultura en donde el sujeto tiene que vérselas. En este sentido podemos ver cómo la estética se pone al servicio del artista para transformar ciertos aspectos del deseo, provocando afectos reales en el artista y en quienes la reciben.

Ambos autores (tal como Winnicott profundizará años más tarde) sitúan aspectos en común entre juego y arte; aspectos que tienen que ver con procesos psicológicos (tramitación de lo pulsional e imaginación) y que son parte de la experiencia humana. Esta perspectiva de experiencia es la retomada en la actualidad por una línea de investigaciones de educación y arte, que se organiza alrededor del concepto de experiencia estética.

Desde el juego y el arte en las psicologías hacia el encuentro con la experiencia estética en educación

Experiencia estética

Autores como Rosa Violante y Marta Souto (2011), investigadoras del campo de la educación para la primera infancia refieren a la experiencia estética como experiencia humana, retomando aportes de investigadores del campo de la educación artística. Destacamos aquí aspectos característicos que le reconocen:

- . una entrada a otro tiempo que la separa del tiempo cotidiano, que como ruptura temporal permite al sujeto, mediado por la obra y a veces con el acompañamiento de otro, introducirse en una experiencia sensible (ingreso a un mundo ilusorio e imaginativo en términos de Vygosty)
- . el surgimiento de esta experiencia estética en la primera infancia
- . la experiencia estética como experiencia cultural, contextualizada histórica y socialmente

En este sentido, avanzamos con otra de las categorías mencionada como es el diseño de una experiencia estética, señalando la importancia, de diseñar y de ampliar las experiencias del niño para fortalecer la actividad creadora en ese espacio potencial que, si bien distintos autores y perspectivas teóricas los definen -Espacio Transicional (Winnicott, 1985), Zona de Desarrollo Potencial (Vygotsky, 2003), Frontera Indómita (Montes, 1999)-, recuperamos los aportes de los mismos para resaltar la construcción social y cultural de este Espacio, Zona Frontera con potencia de creación.

Diseño de Experiencia Estética

Las características con que definen la experiencia estética, también resultan lineamientos para el diseño y la planificación (no didáctica sino potenciadora) de tales experiencias. Tales experiencias entre niños/as y adultos son propiciadoras de procesos de constitución subjetiva, con la intervención necesaria de referentes adultos, con momentos de juegos y en interacción. Cuánto más rica sea la experiencia, mayor será el material con que pueda potenciar imaginación y capacidad de juego.

Planteamiento que nos obliga a ratificar la idea planteada por Vygotski (1995), respecto de la necesidad de considerar que todo aquel que trabaja con el niño debe preocuparse por el desarrollo que está próximo a alcanzar. Intención que pone de manifiesto que la enseñanza debe apuntar a ese nivel próximo y que las interacciones sociales dentro de la zona deben organizarse de modo que sostengan la actividad del niño hasta que sea capaz de realizarla por sí solo y sin ayuda- lo que el autor denomina “internalización”.

Palabras Clave: Juego- Experiencia Estética - Prácticas profesionales- Ciencias de la educación - Niñez

Referencias bibliográficas

Bleichmar, S. (2007). Modos de concebir al otro. En Revista El Monitor, Número 4

Freud, S. (1907). El delirio y los sueños en la Gradiva de W. Jensen. En Obras Completas. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1908). El creador literario y el fantaseo. En Obras Completas. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1910). Un recuerdo infantil de Leonardo Da Vinci. En Obras Completas. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1913). El interés por el psicoanálisis. En Obras Completas. Buenos Aires. Amorrortu.

Freud, S. (1920). *Más allá del principio del placer*. Obras Completas. Buenos Aires. Argentina: Amorrortu Editores.

Montes, G. (1990). El corral de la infancia. Acerca de los grandes, los chicos y las palabras. Buenos Aires: Libros del Quirquincho.

Piaget, J. (1971). *Seis estudios de Psicología*. Barcelona: Seix Barral.

Piaget, J. e Inhelder, B. (1984). *Psicología del niño*. Madrid: Morata. 12ª edición.

-Piaget, J. (1986). *La formación del símbolo en el niño*. México: FCE.

Violante, R. y Soto, C. (2015). *Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

Vygotski, L. (2006). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.

Barcelona: Editorial Crítica. Grupo Editorial Grijalbo.

Vygotsky, L. (2003). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Buenos Aires:

Nuestra América.

Vygotsky, L. (2008). *Psicología del Arte*. Argentina: Paidós Básica.

Winnicott, D. (1980). La capacidad de estar a solas. En *De la Pediatría a*

Psicoanálisis. Barcelona.

Winnicott, D. (1997). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa Editorial. 7ma edición.

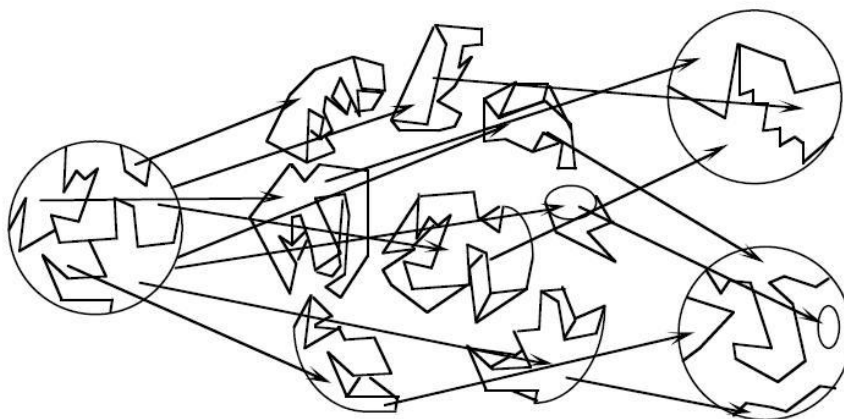
“LA LÓGICA DEL INFINITO, UNA PARADOJA LACANIANA”

Autora: Calandra, Manuel Santiago

manuelcalandra@hotmail.com

La Paradoja de Banach-Tarski es un teorema de geometría, en base a la teoría de conjuntos, elaborado en el año 1924, cuyo enunciado es el siguiente:

Es posible dividir una esfera (llena) de radio 1 en cinco (ocho inicialmente) o más partes disjuntas dos a dos, de modo que, aplicando movimientos oportunos a cinco de ellas, obtengamos nuevos conjuntos que constituyan una partición de una esfera (llena) de radio 1, y lo mismo ocurra con las tres partes restantes.¹



Necesitamos hacer la conveniente advertencia que a pesar de que es un teorema matemático como cualquier otro, desde un punto de vista físico, la construcción de tales piezas es imposible porque el concepto geométrico de punto no tiene realidad física, dice Ivorra (2010, p.1), “lo que prueba la paradoja es que no es posible definir el volumen de cualquier conjunto de puntos: los trozos en que se descompone la esfera no tienen volumen.”²

Banach-Tarski recibe el nombre de paradoja por contradecir nuestra intuición geométrica básica. Las operaciones básicas que se realizan preservan el volumen siempre que los fragmentos sean medibles, pero precisamente las partes que se sirven para armar las nuevas esferas en el teorema son conjuntos no medibles. La construcción de estos conjuntos hace uso del axioma de elección, para realizar una cantidad no numerable de elecciones arbitrarias. “La interpretación designa una sola secuencia de significantes. Pero el sujeto, en

efecto, puede ocupar diversos sitios, según el significante bajo el cual se le coloque.” (Lacan. 2015, p.216)⁵. ¿La elección arbitraria puede tener relación con el significante bajo el cual se le coloque al sujeto? A modo de entender cómo podemos operar dentro de la lógica del infinito, siendo el espacio entre ellos igual al de 0 y 1 o 1 y 2; así sucesivamente.

A través del argumento de la diagonal de Cantor se puede usar para demostrar que el conjunto de los [números reales](#) no es [numerable](#). La prueba original de Cantor demuestra que el [intervalo \[0,1\]](#) no es numerable, es decir, no podemos enumerar la lista de todos los números reales dentro del intervalo, siempre habrá más, $(\infty) - 1$ es igual a infinito e $(\infty) + 1$ será equivalente a (∞) .

En simples palabras cabe preguntarnos ¿qué es infinito? ¿Es un número que no se encuentra en la recta numérica?, lo que podemos decir que es un “concepto” que tiene consideración de real, de tangible, en el mismo momento que pensamos sobre la infinitud de las “cosas” estamos limitando esa “infinitud”. Es en tanto imposible de representación, algo que nos anima a pensar un cierto paralelismo con la concepción de ‘Real’ en Lacan, en tanto imposible, pero a diferencia que el infinito es tanto se puede decir, existe en su concepto, porque es imposible. Infinito no es un número *per se* sino una medida que carente de tamaño, significa que algo no tiene final, pero que no es el número más grande sino cuantos números lo componen. El universo es infinito en tamaño y puede extenderse por siempre y para siempre, según las diversas teorizaciones sobre el espacio.

El nexo posible, mediante otra articulación matemática, propuesta por el Dr. Ian Stewart, denominada como el diccionario de la *hyperwebster*, utilizando la lógica de Cantor dice que se trata de una suerte de tomos enciclopédicos de todas las formaciones posibles dentro de una lengua. Matemáticamente prueba que a través de las combinaciones, en un conjunto finito como lo es un alfabeto (27 letras por ejemplo el nuestro) puede formarse un conjunto infinito de combinaciones, de esta manera compartiendo el comportamiento de un conjunto de números reales (**R**), Al igual que las experiencias de la diagonal de Cantor podemos decir que la *hyperwebster* funciona como una sucesión infinita al igual

que los números entre $[0;1]$ o los puntos en la esfera de Banach-Tarski, por ende el lenguaje puede combinarse de manera infinita según este postulado. “Hay una cantidad infinita de puntos en una línea real. De hecho, hay más puntos en cualquier segmento de la línea real, sin importar cuán pequeño sea, que todos los números naturales combinados.”(Stewart. 2008, p.174)³. Cualquier subconjunto de la línea real se puede dividir en infinitas partes, cada una de las cuales tiene el mismo número de puntos que el original.

Pensando en ese punto de inicio como un punto de partida de cada movimiento, siempre se llegaría a un punto de la superficie distinta. “Lacan, para el \$, propone operar (concebir y practicar) con superficies inter y/o autoatravesables, que no distinguen entre interior y exterior y, además, algunas de ellas son imposibles en el espacio tridimensional”. (Eidelsztein. 2014, p.1)⁴

Establecemos ese canon de infinitud tanto para teorizar sobre el espacio en términos de tamaño elevados y esta paradoja nos lleva a pensar de manera inversa el espacio, la distancia entre dos puntos en el mismo conlleva a una distancia de infinitos puntos que la componen, a modo de sustento matemático la distancia entre 0 y 1 es igual a la infinitud de números reales que componen esa distancia. Podemos situar el concepto de infinito en el espacio creado por la distancia de 0 y 1.

La “Biblioteca de Babel”, cuento de Jorge Luis Borges sirve de metáfora para poder emparejar esta idea de “diccionario infinito” con la de la biblioteca infinita del relato. El personaje del escrito borgeano busca un libro imposible, un libro capaz de cifrarlo todo, esta imposibilidad es abordada matemáticamente por la teoría de conjuntos que mostrara que no es posible encontrar algo que nunca ha existido o que existe solo en su concepto.

“Si es el total sus elementos, de alguna manera, se podrán contar, por lo tanto no será infinita. Por el contrario si resulta infinita existirá siempre un elemento más, hace falta siempre un elemento más; o lo que resulta lo mismo, siempre faltará algún elemento. Y es de este orden la falta que introduce Lacan cuando dice que no hay Otro del Otro, que no hay metalenguaje. Lo que introduce es el sujeto hablante, para ser más específico, lo que sigue es una consecuencia lógica del modo en que ese sujeto es representado por un significante para otro significante. Si Lacan

pretende superar los impasses de ciertas paradojas, Borges se contenta con plantearlas sin tener la menor intención de solucionarlas.” (Pujadas. 1997, p.2)⁶

Todo esto nos hace repensar la noción de lo que es el plano de lo simbólico, que abarca como registro, las nociones de estructura y como esto está en relación con *lo Real* en Lacan. La noción de *lo imposible* en tanto “conceptualizado”, paradójicamente, juega un interludio con lo que nos deja la enseñanza del mismo. Pero esto, al margen de los fundamentos matemáticos nos lleva a hablar de lo nuestro, la articulación con la teoría de una clínica lacaniana y el papel de la subjetividad.

Acá nos detenernos a pensar cómo se puede pensar la estructura del lenguaje si es de carácter infinito, la *hyperwebster* nos da cuenta de ello. En relación a los espacios infinitos dentro de nuestra lógica, quedan disipados en algún momento. La imposibilidad de significación, como la imposibilidad de situar nuestro punto de inicio de nuestra esfera, el punto en el espacio.

Para comprender mejor la noción de *estructura* es conveniente partir del principio universal de que toda *estructura* se basta a sí misma y no requiere para ser captada, el recurso de elementos extraños a su naturaleza, es así mismo dinámica y autoreglativa, es decir, que “las transformaciones tienden a la conservación y equilibrio del sistema, el cual tiene primacía sobre los elementos, en el sentido que es el conocimiento del sistema el que permite el reconocimiento de los elementos” (Eco. 1986, p.174)⁸. En la cadena significante, se trata de la relación del significante con otro significante. El significante representa al sujeto en su relación con otro significante, es decir, que el significante no representa al sujeto más que para otro significante. El significante no es capaz de designarse a sí mismo, alteridad del significante respecto de sí mismo. Como lo es la segunda esfera producto de la primera no es más que una representación de la primera esfera siendo esta idénticamente-diferente de su predecesora. “Si el psicoanálisis ha de constituirse como ciencia del inconsciente convendría partir de que el inconsciente está estructurado como un lenguaje. De ello he deducido una topología cuyo fin es dar cuenta de la constitución del sujeto” (Lacan. 2015, p.211)⁹. Y nos es menester preguntarnos a ¿qué orden o a que estructura se organiza el Inconsciente?, actualizando los postulados de Roman Jakobson.

Todo surge de la estructura del significante. Esta estructura se basa en algo que inicialmente denominé la función del corte, y que ahora, en el desarrollo de mi discurso, se articula como función topológica del borde. La relación del sujeto con el Otro se engendra toda en un proceso de hiancia. El psicoanálisis muestra que la psicología humana pertenece a otra dimensión. La vía filosófica hubiese bastado para mantener esta dimensión, pero resultó deficiente a falta de una definición satisfactoria del inconsciente. El psicoanálisis, por su parte, manifiesta que los hechos de la psicología humana no son concebibles si está ausente la función del sujeto definido como efecto del significante. Ciertamente, estos procesos han de articularse circularmente entre el sujeto y el Otro: del sujeto llamado al Otro, al sujeto de lo que él mismo vio aparecer en el campo del Otro, del Otro que regresa allí. [...] Este proceso debe situarse de manera más radical en el nivel donde el sujeto se manifiesta en ese movimiento de desaparición que calificué de letal. También en otra forma. Denominé este movimiento el *fading* del sujeto. (Lacan. 2015, p.214-215)¹⁰

Lacan en esta cita, nos da a las claras que la vía filosófica del psicoanálisis está agotada para explicar la concepción de inconsciente y es necesario ahondar en otros postulados, dada la paradoja y la teoría de conjuntos mencionados al principio, nos da a pensar que el efecto *fading*, el efecto sujeto, se encuentra en la llamada “hiancia” (que nosotros lo tomaremos como el término “hueco-o-espacio”) que hay entre significantes a lo largo de la cadena. Teniendo en cuenta la condición de los significantes como conjunto de números reales (**R**), estaríamos hablando del efecto sujeto como algo insituable de manera precisa, sino más bien un punto dentro de un conjunto de puntos de la recta que se crea entre ambos significantes, o sea, un punto en un espacio infinito.

¿A dónde queremos llegar con todo esto? Bueno los puntos dentro de la superficie de la esfera si le determinamos un número/letra correspondiente a cada punto, teniendo en cuenta el principio de la *hyperwebster*, lo que conformaría una serie infinita de puntos debido a la distancia entre ellos, por ende en lo que teorizamos como la cadena significantes $(S_1-S_2)=S_n$ deviene en que el espacio ocupado entre dos significantes sea infinito, ergo el efecto sujeto o *fading* del sujeto, deprendiéndose así el fantasma ($\$ \diamond a$), que se sitúa entre medio de

estos, es susceptible de comportarse de la misma forma. Entonces estaríamos hablando de una constitución subjetiva con dirección hacia la infinitud, hacia lo que no podemos representar más que en su imposibilidad.

El sentido común solo se puede aplicar a lo que podemos razonar en el acceso que nuestra percepción nos da acerca del espacio y el universo. Prepararnos para todo aquello que no llamamos infinito sea lo válido o correcto. Los resultados de aceptar lo que viene a arribar como válido no sea solo la “verdad” el universo no es extraño sino nosotros, los seres que utilizamos el lenguaje. Hoy día se debate la probabilidad que teoremas como la paradoja de Banach-Tarski sean llevados a un posible inicio de una separación entre física y matemática, ya que hasta el momento la matemática ha servido como sustento para probar de manera precisa los fenómenos de la física, estos pensamientos tienen un rango de discurso que hoy en día no se constatan en respuestas claras al respecto. Es inimaginable lo que se podría hacer con el lenguaje en estos términos, y para con la comprensión del papel del psicoanálisis. Rescatamos la idea de que lo imposible en la física es una realidad y que mediante el lenguaje puede tener carácter de tangible, por eso reivindicar el trabajo con el mismo. Este trabajo nos sirvió para abrir más incógnitas que las respuestas que se puedan dar, todavía en proceso, pero de algo nos es inminente el hecho de esta investigación, puede servirnos de puerta hacia un campo todavía no explorado ni explotado por parte del psicoanálisis.

Palabras Clave: paradoja; imposible; Lacan; física; Hyperwebster.

Referencias Bibliográficas

^{1, 2} Ivorra, Carlos (2010). *Teorema sobre la paradoja de Banach-Tarski*. Valencia, Universidad de Valencia.

³ Stewart, Ian (2008). *De aquí al infinito: “Las matemáticas de hoy”*. Barcelona, Crítica.

- ⁴Eidelsztein, Alfredo (2014). *La ciencia y el psicoanálisis*. Bs.As, El Sigma.
- ^{5, 9, 10}Lacan, Jacques (2015). *Seminario 11: “Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis”*. Bs. As., Paidós.
- ⁶Pujadas, Guillermo (1997). *Notas lógicas sobre la biblioteca de babel*. Bs.As, UBA
- ⁷Lacan, Jacques (2008). *Escritos 2: El seminario sobre ‘la carta robada’*. México, Siglo XXI Editores
- ⁸Eco, Umberto (1986). *La estructura ausente: introducción a la semiótica*. Autino, Gloria (1997). *Borges: Ficciones e inconscientes*. Bs.As, UBA
- Bermejo, Carlos (2003). *Verdad matemática*. Madrid, Colección Ciencia Abierta. Ed. Nivola.
- Borges, Jorge Luis (2015). *Ficciones: “La biblioteca de Babel”*. Bs.As., Siglo XXI
- Delgado Isaza, José Fernando (2010). *La paradoja de Banach-Tarski*. Bogotá D.C. Colombia, Fundación Universidad de Bogotá Jorge Tadeo Lozano.
- Eco, Umberto (1986). *La estructura ausente: introducción a la semiótica*. Barcelona, Editorial Lumen.
- Eidelsztein, Alfredo (2014). *La ciencia y el psicoanálisis*. Bs.As, El Sigma.
- Flores Mederos, Manuel (2000). *Las matemáticas del siglo XX*. Tenerife, Universidad de la Laguna.
- Ivorra, Carlos (2010). *Teorema sobre la paradoja de Banach-Tarski*. Valencia, Universidad de Valencia.
- Lacan, Jacques (2008). *Escritos 1*. México., Siglo XXI.

Lacan, Jacques (2008). *Escritos 2*. México, Siglo XXI.

Lacan, Jacques (2015). *Seminario 1: "Los escritos técnicos de Freud"*. Bs. As., Paidós.

Lacan, Jacques (2015). *Seminario 11: "Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis"*. Bs. As., Paidós.

Lacan, Jacques (2009). *Seminario 14: "La lógica del fantasma" versión crítica*. Bs. As., EFBA.

Lacan, Jacques (2016). *Seminario 20: "Aun"*. Bs. As., Paidós.

Pujadas, Guillermo (1997). *Notas lógicas sobre la biblioteca de babel*. Bs.As, UBA

Stewart, Ian (2008). *De aquí al infinito: "Las matemáticas de hoy"*. Barcelona, Crítica.

Stewart, Ian (2008). *Professor Stewart's Cabinet of Mathematical Curiosities*. Nueva York, Basic.

JUEGO, HIANCIA Y SIGNIFICANTE EN EL RECORRIDO PULSIONAL.

Autora: Ghilioni, Celeste

celesteghilioni@hotmail.com

Realidad, juego y poesía

El término “juego” suele estar, habitualmente, asociado a situaciones placenteras y por lo general remite a vivencias de la infancia que en la vida adulta surgen como recuerdos. El niño juega sin hacerse demasiadas o ninguna pregunta sobre esta actividad, sólo se deja tomar por el placer que de ese juego se desprende.

Surge así el primer interrogante: ¿Desde cuándo el hombre realiza acciones lúdicas que en principio no tendrían ningún fin “productivo”? Rober Callois, realiza un recorrido por los juegos en los diferentes momentos de la historia del hombre en donde dirá: *numerosos juegos se basan en creencias perdidas, o reproducen, vacíos de contenidos, ritos abandonados. El espíritu lúdico es un elemento esencial de la cultura [...] (Callois, 1967)*

De este modo el juego que, habitualmente puede ubicarse como una instancia “natural” en el quehacer del hombre, se desprende de ésta, para ligarse estrechamente a un efecto del hombre en la cultura.

Entonces: ¿Cuánto de las actividades en el adulto se enraízan en las experiencias lúdicas de la infancia? Será Freud quien establezca una relación entre el jugar del niño y la creación artística en el adulto.

En su investigación acerca de las motivaciones que llevan al poeta a la creación de su obra, Freud (1975), en “El creador literario y el fantaseo” de 1908, dirige en primer lugar su mirada al jugar del niño, se preguntará:

¿No deberíamos buscar ya en el niño las primeras huellas del quehacer poético? La ocupación preferida y más intensa del niño es el juego. Acaso tendríamos derecho a decir: 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. Además, sería injusto suponer que no toma en serio ese

mundo; al contrario, toma muy en serio su juego, emplea en él grandes montos de afecto. (p.127)

Es de destacar en esta cita la creación de un nuevo orden, *un mundo en un nuevo orden grato para él* (p.128). Quedan planteadas aquí, al menos, dos coordenadas: la construcción de una ficción y la condición de satisfacción en esta creación. Dirá, además, que esta ficción tendrá el valor de verídica y alojada con esa valoración también para los otros eventuales que puedan participar en el juego del niño.

Continuando con la apertura de los interrogantes que este tema nos propone, cabría preguntarse entonces ¿Por qué jugamos? ¿Qué condiciones deben darse para poder nombrar a una acción como “juego”?

La actividad del jugar, decíamos, es habitualmente pensada como intrínseca al ser humano, claro está, hasta que encontramos en la experiencia analítica las dificultades de alguien para desempeñar esta acción. La observación de las dificultades en el juego da cuenta que deben darse ciertas condiciones para que el juego pueda advenir, dejando de alinearse, como mencionáramos, a un orden “natural” para adscribirse entonces a la orilla cultural.

En el texto citado Freud ubica al juego como antítesis de realidad, expresando:

Lo opuesto al juego no es la seriedad, sino... la realidad efectiva. El niño diferencia muy bien de la realidad su mundo del juego, a pesar de toda su investidura afectiva; y tiende a apuntalar sus objetos y situaciones imaginados en cosas palpables y visibles del mundo real. Sólo ese apuntalamiento es el que diferencia aún su «jugar» del «fantasear». (p.133)

Encontramos así, algunas direcciones para bordear nuestras preguntas. Por un lado, la creación que el mismo acto del jugar produce y, en el mismo movimiento, la instauración de una escena que el juego propone, la cual produciría un distanciamiento de la llamada “realidad”.

Las creaciones artísticas en sus diferentes expresiones, ya sean, música, pintura, poesía o danza, poseen dos cualidades intrínsecas: suelen producir sensaciones corporales y, habitualmente, escapan por entero a una descripción semántica, dejándonos doblemente perplejos, una vez, ante la experiencia vivida,

y otra, ante la carencia de palabras a la que esa experiencia nos arroja. Pero no podríamos aventurar que esta vivencia se produzca por las afueras del lenguaje, dado que, es precisamente por el lenguaje que estas expresiones tuvieron lugar y es, a falta de la eficacia del mismo, que produciremos infinitos intentos en su captura. Esta incapacidad para poder dar explicación a la obra artística es plasmada por Freud, en el texto citado, del siguiente modo:

A nosotros, los legos, siempre nos intrigó poderosamente averiguar de dónde esa maravillosa personalidad, el poeta, toma sus materiales [...] y cómo logra conmovernos con ellos, provocar en nosotros unas excitaciones de las que quizá ni siquiera nos creíamos capaces. Y no hará sino acrecentar nuestro interés la circunstancia de que el poeta mismo, si le preguntamos, no nos dará noticia alguna, o ella no será satisfactoria. (p.127)

Ubicamos en las antecámaras de las creaciones artísticas, a sus precursores, a la historia del hombre y su arte, así como la creación en los niños. El niño juega y crea en el mismo gesto, movimiento que nos dirige a la articulación de estos elementos.

El juego: emergente, posibilidad.

Si bien el juego en la situación analítica es pensado por numerosos autores como un dispositivo creado a tal efecto, como si se tratara de una “técnica” a ser aplicada en el trabajo con niños, se propone, desde esta lectura, al juego como la irrupción de una manifestación que el analista, o el mismo paciente, pueden decidir tomar o no.

Por su parte Melanie Klein (1955), pionera en el análisis de niños, propondrá con más claridad al juego en sesión como técnica y lo equipará a la labor de asociación libre en el adulto, planteándolo del siguiente modo: *Los juguetes de cada niño son guardados en cajones particulares, y así cada uno sabe que sólo él y el analista conocen sus juguetes, y con ellos su juego, que es el equivalente de las asociaciones del adulto.*

Esta autora sienta las bases de una apuesta al psicoanálisis con niños, lo que le otorga un valor que debemos destacar. Sin embargo, cabría preguntarse si este planteo no estaría desconociendo que, es la asociación libre la que es

ofrecida ante Freud por sus pacientes como inexorable a la práctica misma del ser hablante. Este otro estatuto del juego, no ya como técnica sino como emergente y posibilidad, podrá ser ubicado en las palabras de Lutereau, quien en su libro "Los usos del juego", propone:

El inconsciente no es el lapsus, el sueño, ni ninguna de las formas que mejor lo manifiestan. Dicho de otra manera, ciertas producciones pueden ser formaciones del inconsciente en la medida que realizan un modo de retorno asociado a una experiencia; es decir, la pregunta por el sentido de dichas formas. Y no sólo un sueño es una formación del inconsciente cuando se le supone un saber, sino que además es necesaria una segunda condición: que ese saber implique al sujeto, que sea "autorreferencial".

Entonces podríamos añadir a las formaciones del inconsciente un nuevo elemento: el juego. Este último no puede ser reconducido a ningún objeto (o juguete), sino a una determinada actitud del "jugante": la sorpresa.

Dicho de otro modo, el juego no puede ser explicado transitivamente ("Alguien juega a algo"), ya que la experiencia lúdica impone una alteración de la estructura gramatical habitual con que pensamos nuestros actos -en los que somos agentes de lo que decidimos-, para exponer una alteración de la posición del sujeto, que ahora se muestra como objeto y efecto de la experiencia.
(Lutereau, 2016)

Es decir que pensar al juego, a la asociación libre, al análisis de los sueños, u a otras manifestaciones de lo inconsciente como una técnica, nos distancia de la posibilidad de poder tomar en cada encuentro lo que ocurra, discurra, acontezca. El juego podrá irrumpir en un análisis, no solo si se cumplen ciertas condiciones, sino si, además, se encuentra "un buen entendedor" dispuesto al azar del acontecimiento discursivo.

Por lo tanto, y en esta dirección, no podríamos plantear a priori una técnica a ser aplicada, "juegue", "hable", "sueñe", no serán imperativos que un analista deberá trasladar como regla sobre su paciente. Se tratará de ir leyendo las

direcciones que promuevan la creación o dificultad en el jugar, en el decir o en el soñar.

Es en este punto que juego y creación se intersectan, en la sorpresa de lo que en cada sesión se produce o en el desconocimiento de lo acontecido. Es decir, no se trata del “yo” juego, “yo” creo, sino de que eso que aconteció me divide, produce cierto desconocimiento y al mismo tiempo pierde pertenencia; un indecible surge de ello.

En relación a este cruce entre creatividad y juego, Winnicott dirá:

Ahora examinaré un rasgo importante del juego, a saber: que en él, y quizá solo en él, el niño o el adulto están en libertad de ser creadores [...] el hecho de que contiene una paradoja que se debe aceptar, tolerar y no resolver. (Winnicott, 1972, p. 21)

Es decir que habrá un resto que no podrá ser resuelto o explicado de ese acto del jugar y por lo tanto será una apuesta intentar sostener esa incógnita.

***Fort-da*: un juego que construye hiancia.**

Tomaremos al juego del *fort-da* para ubicar algunos elementos que nos permitan pensar este “ser producido” del niño con el juego. Freud (1989) toma la observación de su nieto, e introduce su descripción en su destacado escrito “Más allá del principio de placer” de 1920, artículo que producirá una inflexión en su teoría, dado que, con este texto, dará ingreso a la pulsión de muerte en su cuerpo teórico. Ubicará, entre otras observaciones de su práctica, el juego en este niño como intento de argumentar la existencia de acciones que se repiten, que no se encontrarían en el ámbito de lo placentero pero que aun así, persisten. Alineará en este sentido la insistencia en sus pacientes a cierta “compulsión a la repetición” de acciones, situaciones o producciones displacenteras.

Ubicará en la descripción de este juego el pasaje de una posición pasiva a una activa como un modo de elaboración de una vivencia displacentera. No obstante, será al pie de página de esta descripción, que aparezca un elemento más que destacable para nuestro interés, ya que se narra la exclamación por parte del niño de un “¡Bebé ooooo!” ante la llegada de su mamá, exclamación que Freud relaciona a otra escena en la que el niño jugaba con su propia

desaparición en el reflejo de un espejo, situación en la que habría utilizado este mismo sonido. Este puntual detalle, agregado a la expresión *fort-da*, nos habla de la posibilidad de sustitución mediante una significación, sonido que desplaza “la cosa” en cuestión produciendo su caída. (p.15)

Será Lacan, en torno al trabajo de este conocido juego, observado por Freud, quien aporte nociones fundamentales que terminarán de direccionar al juego en este otro sentido, el de un desprendimiento, una caída. Dirá en la clase del 12 de febrero del 64:

[...]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 figura el sujeto, sino, ese carretel unido a él por el hilo que agarra, donde se expresa qué se desprende de él en esa prueba, la automutilación a partir de la cual el orden de la significancia va a cobrar su perspectiva. Pues el juego de 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 su cuna, a saber, “un foso”, a cuyo alrededor sólo tiene que ponerse a jugar al juego del salto. (Lacan, 1993, p.70)

Así Lacan lee en este juego la creación de un espacio, agujero que permitirá al niño comenzar a bordear, dirá: “con su cantinela”. Continuando con esta idea enlazará a este movimiento otros elementos esenciales en este armado de juego-cuerpo: significante, acto, sujeto y objeto *a*, agregará:

[...] Si el significante es en verdad la primera marca del sujeto, cómo no reconocer en este caso (sigue refiriéndose al *fort-da*) –por el sólo hecho de que el juego va acompañado por una de las primeras oposiciones en ser pronunciadas- que en el objeto al que esta oposición se aplica en acto, en el carrete, en él hemos de designar al sujeto. A este objeto daremos posteriormente su nombre de álgebra lacaniana: objeto *a*. (p.70)

De este modo, Lacan, termina de argumentar este otro efecto que podemos leer en este paradigmático juego, no el reclamo del niño por la ausencia de la madre, sino, mediante la repetición, la búsqueda y la construcción de la simbolización de aquello que, al decir de este autor, no está en tanto que

representado, dado que el propio juego es la *Reprasantanz* de la *Vorstellung*. Así, Lacan, termina de introducir los ejes fundantes del lanzamiento del deseo en el engranaje pulsional. El objeto a no será aquello que sustituya la ausencia de la madre, sino que es en sí, hueco, hiancia a partir de la cual el sujeto emerge como producción. El juego es ese despegue del campo del Otro donde el sujeto se constituye, paradoja fundamental en cuanto que el sujeto se constituye en un campo que no le pertenece.

En esta dirección, cabe preguntarse por el estatuto de aquella repetición que insiste en el juego. ¿Qué se busca en este intento de identidad imposible? ¿Por qué el niño pide que las historias le sean contadas de la misma manera? ¿Por qué suelen elegirse los mismos juegos o mismos modos de diversión?

Lacan (1993) ubicará en la repetición del juego en el niño, y también en el adulto, la búsqueda de lo nuevo; dirá: *La repetición, exige lo nuevo, se vuelve hacia lo lúdico que hace de lo nuevo su dimensión [...] Continuará planteando que ese deslizamiento en la búsqueda de lo nuevo esconde el verdadero secreto de lo lúdico, es decir, la diversidad más radical que constituye la repetición en sí misma. Tomará como indicio de esta búsqueda de la diferencia en la repetición al pedido de los niños en que el cuento sea contado de la misma manera, imposible que, al decir de este autor, implica la variación, esta variación hace olvidar la meta de su significancia transformando su acto en juego y proporcionándole descargas placenteras desde el principio de placer.* (p. 69)

La repetición, en su imposibilidad, es el resorte de lo lúdico en tanto tensa y dispara el juego.

En la articulación entre juego y psicoanálisis, en el prólogo al libro “Jugar es cosa seria”, Kuri dirá:

El jugar se tensa entre el síntoma y la sublimación.

Alternativamente, articuladamente, y hasta contradictoriamente interviene en las argumentaciones, la satisfacción, la diferencia significativa, el fantasma, los objetos y la inutilidad del objetivo del jugar. (Kuri, 2015, p.3)

Más adelante, el mismo autor, dirá que el jugar está entre sublimar y aprender. Pero que el punto interesante se ubica al citar a Wolkowicz, a propósito

de W. Benjamin quien corre de escena el protagonismo del juguete en el niño y pone en escena lo pulsional allí; Kuri dirá:

La pulsión es más importante que el objeto. Benjamin observa más la pulsión que el símbolo encarnado en el juguete. El juguete restringe la imitación, el impulso mimético es inherente al juego. (Kuri, p.5)

En esta misma dirección ubicará a la pulsión mimética mencionada, no en tanto copia sino como trabajo; *la pulsión debe hacer su trabajo, el cuerpo se arrastra, se esconde, se ensucia, la pulsión copia a costa de suspender la preocupación por el objeto, no digo de perderlo, que sería lo mismo que preocuparse, sino sublimando el objeto.* (p.7)

Se presenta así el juego como un trabajo pulsional. Recorrido que producirá efectos que podrán ser leídos. Que el jugar produzca la irrupción de lo nuevo en tanto sorpresa que divide, implicará una lectura.

Algunas conclusiones

El juego es considera en tanto acción presente en un tiempo y espacio actuales que introduce la dimensión creativa de “un orden nuevo” que sorprende y produce nuevas significaciones en la relación transferencial, acción que será nominada en forma verbal como “jugar” (Rodulfo, R., 2016). Término que en su conjugación da cuenta de un “hacer” lo que nos remite a la noción de praxis en psicoanálisis.

Tener en cuenta las características generales en torno al juego nos aporta elementos para pensar esta producción en función del hombre y su cultura, la relación entre la creatividad infantil y la de del adulto, así como con el arte. Sin embargo, para la especificidad del jugar en un análisis se considera indispensable pensar la instancia transferencial dado que será sólo en, y por la transferencia que podrá tener lugar un relato, un texto a ser leído en ese acto del jugar.

Las consideraciones anteriores nos impiden ubicar al juego en tanto “técnica” a ser aplicada en el trabajo analítico, dado que el jugar contiene en su impronta el azar, lo inesperado, lo sorpresivo y la creación; términos que

distancian al juego de una “esencia” relacionándolos con un devenir aleatorio e impredecible.

El juego del *fort da* planteado por Freud y retomado por Lacan, es leído como producción de “sujeto” y de “objeto causa”, construcción de un vacío, hiancia que posibilita el deseo, términos que se constituyen en simultáneo y en el mismo instante de su desaparición. En esta lectura Lacan reubica la noción de sujeto y de objeto en el acto del jugar.

Esta última concepción, dispone un desplazamiento en la consideración del objeto lúdico dado que el mismo no poseerá valor en tanto venga al lugar de la satisfacción del deseo, sino en cuanto que el jugar posibilite un recorrido, sustracción que posibilite un acto. En este sentido no será el niño el que produzca un juego sino, la acción del jugar la que produzca un niño. En esta dirección la desmesurada oferta de “juguetes” que el mercado ofrece tanto a niños como a adultos se presenta absolutamente obsoleta si no tenemos en cuenta esta fundamental inversión de los elementos en juego en el acto del jugar.

Palabras Clave: Jugar - hiancia – niños - psicoanálisis.

Referencias Bibliografías

Baraldi, C. (2015) *Jugar es cosa seria*. Buenos Aires: Letra Viva.

Callois, R. (1967) *Los juegos y los hombres*, París, Gallimar: París.

Freud, S. (1975) El creador literario y el fantaseo, *Obras completas*, Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1989) Más allá del principio del placer, *Obras completas*, Buenos Aires: Amorrortu.

Klein, M. (s.f.) *La técnica psicoanalítica del juego: su historia y significado*.

Recuperado de http://www.nucleodestudiosfreudianos.com/resources/pdf/el_05/12/16.

Lacan, J. (1993) Seminario 11, Cap V. y XVI, Buenos Aires: Paidós.

Lutereau, L. (s.f.) “¿De qué hablamos cuando hablamos de juego? Imago Agenda, enero de 2003. Recuperado el 02-11-16 en <http://www.imagoagenda.com/articulo.asp?idarticulo=1861>

Rodulfo, R. (2016) La importancia del jugar. I y II parte. Recuperado el 03-11-2016 de <http://www.psi.uba.ar/academia/carrerasdegrado/psicologia/sitioscatedras/activas/102infantojuvenil/material/laimportanciadeljugar>

Winnicott, D. (1972) *Realidad y Juego*. Argentina: Granica.

LA VIRTUALIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD COMO OBJETO DE ESTUDIO. LOS DOCENTES DE PSICOLOGÍA Y LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN

Autoras: Borgobello, Ana; Espinosa, Andrea; Sartori, Mariana; Monjelat, Natalia; Cattaneo, María Romina; Pierella, María Paula; Raynaudo, Gabriela y Mandolesi, Melisa

borgobello@irice-conicet.gov.ar

La universidad argentina ha experimentado un proceso de incorporación de espacios digitales que aún puede considerarse en consolidación, siendo en la universidad local algo incipiente (Espinosa et al, 2017). Copertari, Sgreccia y Fantasía (2014) analizan crítica y reflexivamente las políticas académicas de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) en materia de educación a distancia pensando en un sistema de educación superior que sea cada vez más inclusivo y democratizante. Advierten que en el uso que se hace en la UNR de espacios digitales predomina la bimodalidad o el blended learning, es decir, la combinación de aulas tradicionales y virtuales con un mismo grupo-clase (Borgobello, Raynaudo y Peralta, 2014). En el contexto de docentes de Psicología pueden reconocerse perfiles diferenciados de acuerdo al uso de distintos tipos de TIC en las prácticas de enseñanza y aprendizaje (Borgobello, Mandolesi, Espinosa y Sartori, 2018). En este mismo contexto, se presenta como una dificultad escasez de recursos y tiempo, temores que obstaculizarían la implementación de TIC a nivel local (Borgobello, Sartori y Espinosa, 2017, Borgobello, Sartori y Sanjurjo, 2018).

En este sentido, decidimos explorar concepciones, creencias y evaluaciones de docentes de una Carrera de Psicología referentes a la docencia universitaria y a los usos reales y posibles de entornos virtuales, objetivo general del Proyecto PSI334 “Los entornos virtuales en la enseñanza universitaria”. Desde este objetivo, hemos encontrado que los y las docentes progresivamente van animándose a incorporar tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Borgobello, 2018), aunque parece existir cierta resistencia a estas transformaciones propias de nuestro tiempo (Espinosa et al, 2017).

Materiales y métodos

El Proyecto PSI334 contempla el uso de materiales y métodos diversos en un enfoque complejo-dialéctico (en el sentido de Achilli, 2005) con análisis de datos tanto cualitativos como cuantitativos.

En esta presentación nos centramos en los resultados de un cuestionario aplicado online a través de un formulario comercial gratuito y distribuido a través de correo electrónico desde la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la institución en la que se aplicó. El cuestionario comprendía preguntas cerradas de opción múltiple y preguntas abiertas destinadas a caracterizar a la muestra en aspectos sociodemográficos, laborales en docencia, preferencias, hábitos y experiencias relativos al uso de TIC en enseñanza y aprendizaje.

La muestra final fue de 67 respuestas de un total estimado en 467 cargos docentes. Cabe aclarar que la información con la que se cuenta es de cantidad de cargos y no de personas (cada persona puede tener uno o más cargos) no habiéndose podido acceder a esa información.

El análisis de datos incluyó la descripción de las respuestas basadas en frecuencias simples a través de tablas, figuras y recuadros que ilustran los resultados y descripción cualitativa de las respuestas abiertas.

Resultados

Dado el fuerte énfasis que en el Proyecto PSI334 reviste el contexto en análisis, la primera parte de la presentación de resultados se basará en la descripción de los participantes, todos ellos docentes de psicología de la misma institución.

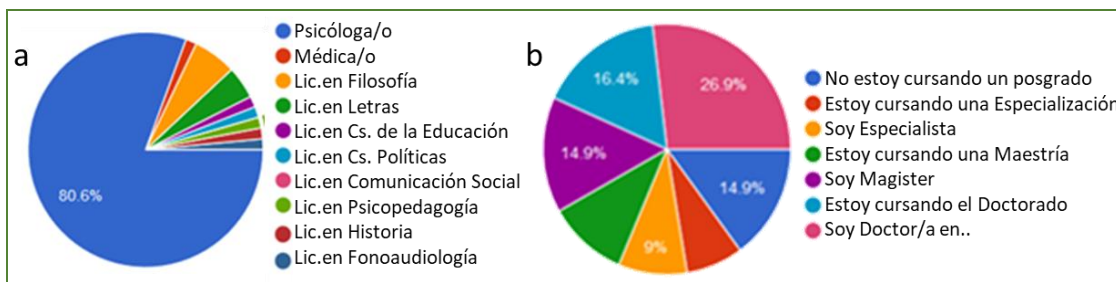


Figura 1. a)- Título de grado. b)- Máximo título de posgrado (en curso o finalizado)

La mayor parte de los respondientes fueron Psicólogos de formación de grado (Figura 1a) con formación de posgrado -en curso o finalizada- (Figura 1b). Si bien obtuvimos amplia participación de profesores titulares, adjuntos o asociados, la mayor parte fueron Jefes de Trabajos Prácticos (JTP) o Auxiliares Graduados (Tabla 1) con dedicación semi-exclusiva o doble dedicación simple (Figura 2), es decir, con 20 horas semanales dedicadas a la docencia.

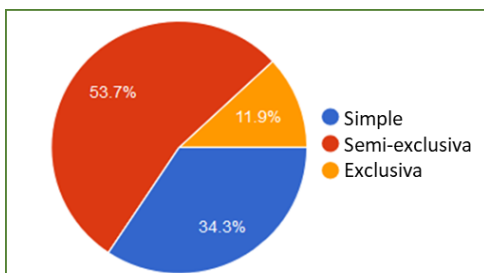


Tabla 1. Roles docentes en la Universidad Nacional de Rosario

Rol	n	%
Auxiliar de segunda / Adscripto/a	2	3%
Auxiliar de Primera / Jefe de trabajos prácticos	41	61%
Adjunto Asociado Titular de Cátedra	32	48%

Nota. La suma excede el 100% dado que se podía optar por más de una respuesta

Figura 2. Dedicación a la docencia

Como puede observarse en la Figura 3, la distribución en edades de la muestra fue amplia y diversa, predominando docentes con más de diez años de trayectoria (Tabla 2).

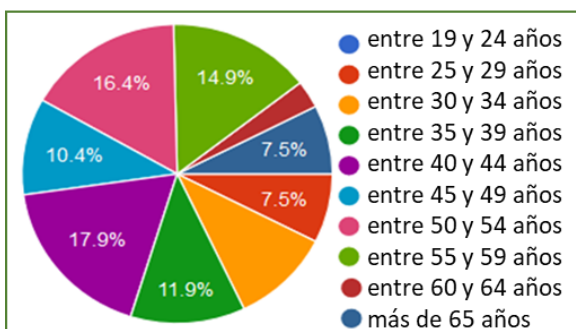


Tabla 2. Antigüedad en la docencia

Años	n	%
Entre 0-10	9	14
Entre 11-20	23	37
Entre 21-30	20	32
Más de 30	11	17

Total 63 100
Nota. Se contabilizan las 63 respuestas válidas a esta pregunta.

Figura 3. Edades de los participantes

El gráfico de la Figura 4 muestra respuestas de docentes de todos los años que componen la Carrera de Psicología y algunos de la Carrera de Profesorado que se dicta en la misma Facultad. Predominaron las respuestas de

docentes de primero y sexto año. Si bien los docentes de primer año son más numerosos, no resulta posible explicar el porqué del número de los del último año de la carrera. Asimismo, hubo una alta presencia de docentes del Departamento del Área de Investigaciones, aunque estuvieron presentes de todos los Departamentos en los que se distribuyen las asignaturas del Plan de Estudios actual (Figura 5).

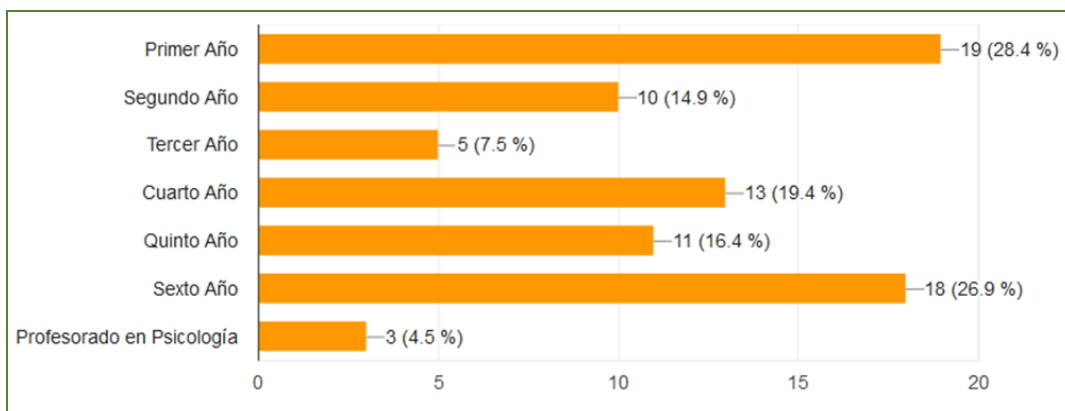


Figura 4. Año/s de cursado en el que dicta clases

Los participantes manifestaron tener amplia diversidad en cuanto a la cantidad de alumnos (Tabla 3) y cantidad de clases semanales (Tabla 4). Cabe destacar al respecto que las aclaraciones sobre particularidades en el dictado de clases fueron numerosas (27 sobre 67). En el Recuadro 1 presentamos numerosos ejemplos de estas aclaraciones.

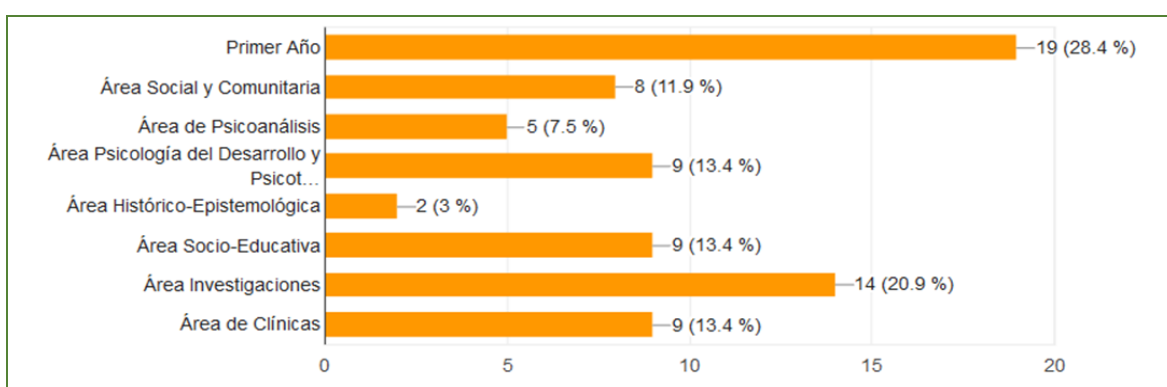


Figura 5. Departamento en el que se ubican las materias de acuerdo al Plan de Estudios.

Tabla 3. Cantidad de alumnos a los que da clases

Alumnos	n	%
Entre 1-50	13	20
Entre 51-100	20	32
Entre 101-200	17	27
Entre 201-300	8	13
Entre 301-400	2	3
400 o más	3	5
Total	63	100

Tabla 4. Cantidad de clases semanales

	n	%
1 clase	19	30
2 clases	29	46
3 clases	8	13
4 clases	7	11
Total	63	100

Nota. Se contabilizan las 63 respuestas válidas

- Solo teóricos
- Los teóricos son obligatorios
- Dicto dos teóricos obligatorios
- Como los teóricos no son obligatorios, a medida que avanza el año los estudiantes desertan y solo se referencian con sus JTP ya que los prácticos son ineludibles.
- Práctico y seminario
- Normalmente serían dos comisiones de prácticos, pero en una de las materias no dictamos clases hasta 2018 por el cambio en el Plan de Estudios
- Muchas veces tengo extensión horaria en [otra sede] y allí sí doy teórico práctico.
- Las dos clases semanales que dicto corresponden, cada una, a una comisión diferente de trabajos prácticos
- Práctica de lectura.
- Estoy a cargo de las clases prácticas.
- En la UNR también tengo horas cátedras trabajando como [menciona una instancia de extensión]
- Doy trabajos prácticos en dos materias. En una de ellas, también dicto algunas clases teóricas.
- Doy teóricos en una materia y prácticos en otra. Una de las materias no tiene alumnos este año por cambio de año de cursado
- Doy teóricos en [otra Facultad] y taller en Psicología
- Doy teórico en Psicología y teórico-práctico en otra Facultad
- Doy dos teóricos semanales [menciona otra Facultad] y dos prácticos (Psicología)
- Dicto un trabajo práctico de la misma materia en extensión áulica
- Dicto Seminarios de Pregrado al año que no pertenecen a ningún Departamento y pueden ser cursados en cualquier año de la Carrera a partir de las modificaciones al Plan de Estudio

Recuadro 1. Ejemplos de aclaraciones hechas por participantes acerca de particularidades en el dictado de clases.

Investigación	30	Neurociencias	8	Psicometría	3
Educativa	24	Desarrollo	7	Psicoterapias breves	2
Clínica	20	Comunitaria	6	Psicología Positiva	2
Psicoanálisis	19	Derechos humanos	5	Discapacidad	2
Laboral	11	Orientación vocacional	4	Emergencias, urgencias y desastres	2
Social	11	Historia	4	Ambiental	1
Salud	11	Jurídica/Forense	3	Psicología del consumidor	1
Filosofía	10	Sexualidad y género	3	Familia	1
Epistemología	10	Ética	3	Otras áreas de interés	8

Recuadro 2. Áreas de interés

En el Recuadro 2 se muestran las áreas de interés disciplinares marcadas, predominando “investigación” y “educativa”, en coherencia con la predominancia de docentes del Departamento del Área de Investigaciones y con la temática

objeto de indagación. Cabe señalar que podía optarse por múltiples áreas. Se destaca que nadie marcó Psicología del Deporte que se encontraba entre las opciones y fueron agregadas como “otras”: Lingüística; Estética; Psicología Política; Organizacional e institucional; Adicciones; y Biopolíticas.

El 95% (n=64) de los encuestados conocían qué es una plataforma, espacio o entorno virtual y el 82% (n=55) sabía de la disponibilidad de espacios digitales en la universidad para complementar el dictado de clases presenciales. Resulta relevante señalar que el 62% (n=42) de los participantes no había recibido formación específica alguna acerca del uso de TIC en enseñanza ni habían experimentado su uso en calidad de estudiantes (Figura 6).

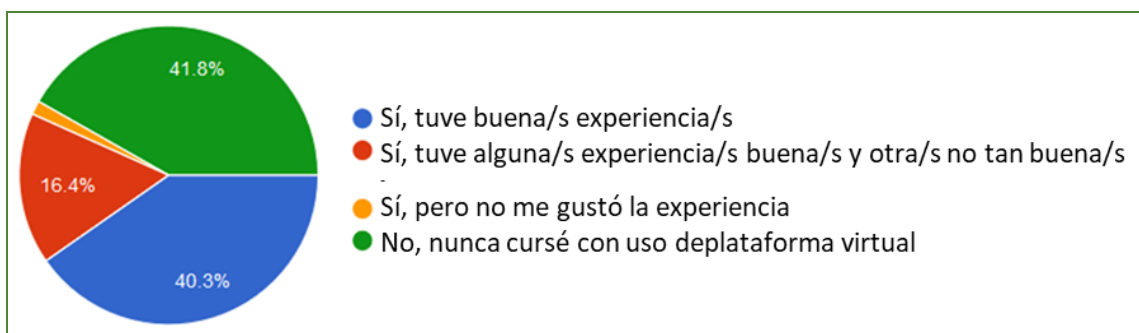


Figura 6. Experiencias en calidad de estudiantes con uso de entornos virtuales.

La Figura 7 muestra la predilección de los docentes encuestados por comunicarse con los estudiantes vía correo electrónico (7a) y Facebook (7b), siendo escaso el uso de WhatsApp (7c). Algunos de los docentes agregaron lo siguiente cuando se les preguntó acerca del uso de Facebook: “La cátedra se comunica utilizando FB”; “Uso compartido de la cátedra”; “No lo uso y no estoy en desacuerdo con quien lo utilice”; “Esporádicamente algún alumno me localiza por FB y solo respondo”; “A veces uso FB si los estudiantes lo proponen, pero por lo general me manejo por correo electrónico”.

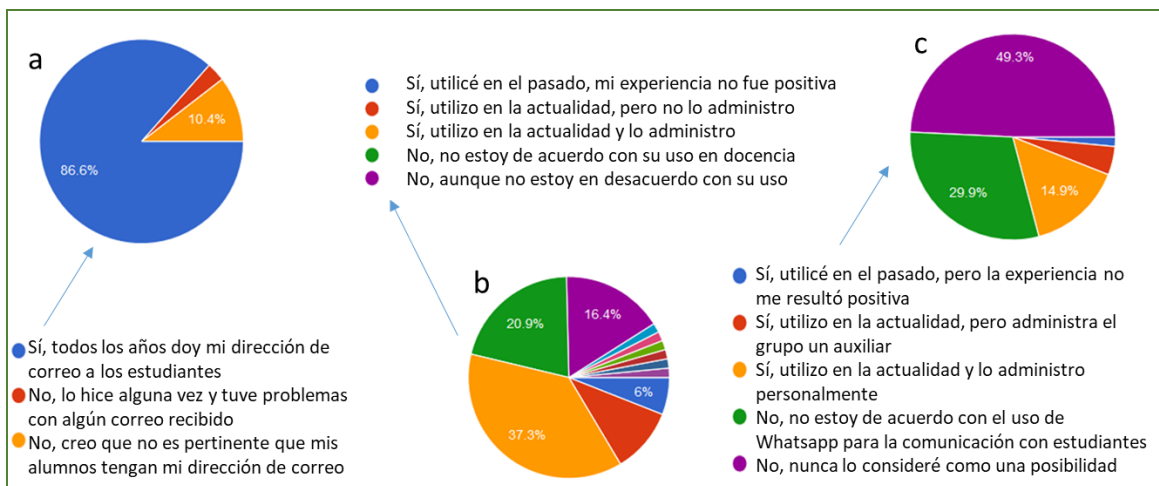


Figura 7. a)- Comunicación a través de *correo electrónico*; b)- a *Facebook (FB)*; c)- *WhatsApp*.

En la Figura 8 se muestra que casi la mitad de los docentes que respondieron el instrumento nunca utilizaron entornos virtuales en la enseñanza universitaria. Además, como se dijo, cerca de la mitad cursaron usando plataforma, es decir, no habían realizado cursos en calidad de estudiantes con Moodle u otro entorno digital de enseñanza y aprendizaje. En la parte b de la misma figura puede advertirse que el uso de Moodle es fundamentalmente una decisión personal más que de cátedra, siendo sólo un 15% quienes la usarían como proyecto pedagógico colectivo. Cabe destacar que, como puede advertirse en la parte a de la Figura 8, son escasos los docentes que han utilizado plataforma y consideran esa experiencia negativa.

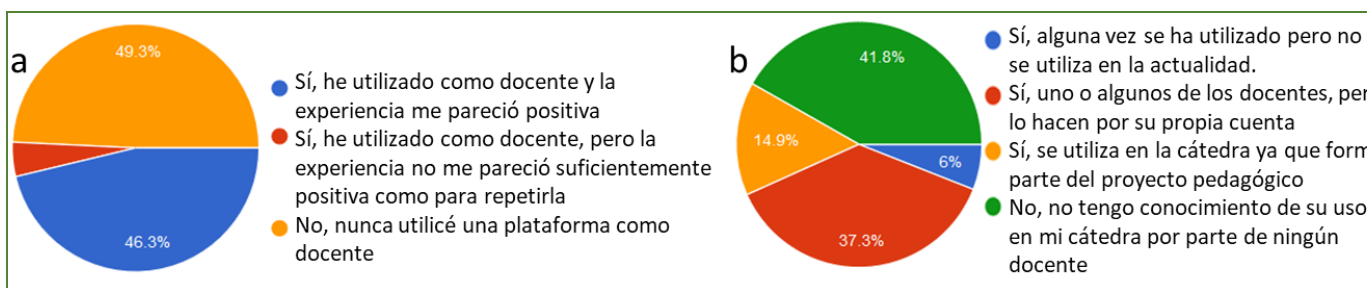


Figura 8. a)-Uso de entornos virtuales; b)-Referencia al uso de entornos virtuales por parte de otros integrantes de la misma cátedra.

Se dividieron en mitades quienes habían experimentado alguna vez el uso de plataforma y quienes no, encontrándose docentes que no habiendo cursado como estudiantes con plataforma, sí la habían utilizado en calidad de docentes,

reduciéndose a un casi un 30% los docentes que nunca utilizaron entornos virtuales ni como docentes ni como estudiantes de grado o posgrado.

En cuanto a la invitación para agregar alguna opinión acerca de las preguntas del cuestionario o sobre el uso de TIC o entornos virtuales en la enseñanza universitaria, recibimos 43 comentarios mostrando de algún modo que se trata de un tema de interés para la población en estudio.

Discusión y conclusiones

Podemos afirmar que el instrumento de indagación resultó adecuado a los fines perseguidos por los objetivos del proyecto, aunque también recibió críticas debido a considerársele algo estructurado. Si bien las respuestas representan probablemente algo más del 14% de la población en estudio, desde el conocimiento del contexto es posible afirmar que representan características propias del escenario en cuanto al uso de TIC.

Es posible destacar que el tipo de instrumento suele considerarse poco amigable en carreras humanísticas de la región (Pozzo, Borgobello y Pierella, 2018). A pesar de ello, consideramos que su uso garantizaba la libre opinión y acceso a un amplio grupo de docentes.

A modo de conclusión a partir de las respuestas obtenidas, destacamos que son numerosos los docentes que jamás habían experimentado procesos de enseñanza y aprendizaje con uso de entornos virtuales, ni como docentes ni como estudiantes de grado o posgrado, mostrando la escasa virtualización del contexto universitario local. Asimismo, aún se encuentra un uso preferentemente individual de estos entornos, formando parte de pocos proyectos pedagógicos colectivos. Estos datos no se asociarían a experiencias negativas porque, entre quienes experimentaron su uso, se muestran escasas opiniones adversas tanto en los datos cualitativos como en los cuantitativos.

Estas conclusiones, en conjunto con los datos aquí presentados y trabajos anteriores del grupo de investigación, muestran la necesidad de ampliar y profundizar el estudio sobre procesos de virtualización en las universidades locales. Comprender opiniones de docentes y estudiantes acerca de estos procesos favorecería posibilidades de iniciativas en esta temática.

Palabras Clave: Docencia universitaria – Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) – Carrera de Psicología

Referencias Bibliográficas

Achilli, E. (2005). *Investigar en la Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde.

Borgobello, A. (2018, en prensa). Realidades mentales y mundos posibles en encuentros pedagógicos presenciales y digitales. En J. Faccendini, P. Martino, M. Sironi, & M. Terradez (Ed.). *Caleidoscopio. Prácticas y clínicas Psi en la Universidad*. Rosario: UNR Editora.

Borgobello, A., Mandolesi, M., Espinosa, A. & Sartori, M. (2018). Uso de TIC en prácticas pedagógicas de docentes de la Facultad de Psicología de una universidad pública argentina. MANUSCRITO ENVIADO PARA PUBLICACIÓN.

Borgobello, A., Raynaudo, G. M., & Peralta, N. S. (2014). Characterizing papers about 'blended learning': an unconsolidated field? *Revista IRICE*, 26, 37–66.

Borgobello, A., Sartori, M., & Espinosa, A. (2017). Desafíos, descripciones y reflexiones acerca de la incorporación de TIC en un contexto universitario al sur del mundo. *Boletín Científico Sapiens Research*, 7(2), 39-50. Disponible en: <https://www.srg.com.co/bcsr/index.php/bcsr/article/view/246/231>

Borgobello, A., Sartori, M., & Sanjurjo, L. (2018). Concepciones de docentes sobre los estudiantes y sus prácticas pedagógicas. *Educación y Educadores*, 21(1), 27–48. <http://doi.org/10.5294/edu.2018.21.1.2>

Copertari, S., Sgreccia, N., & Fantasía, Y. (2014). Educación a distancia: concepciones docentes y democratización de la enseñanza en los postgrados de la UNR. *Sophia*, 10(2), 23–34.

Espinosa, A., Sartori, M., Monjelat, N., Mandolesi, M., Raynaudo, G. M., Pierella, M. P., Cattaneo, R., Peralta, N., y Borgobello, A. (2017, octubre). Los docentes opinan sobre usos actuales y potenciales de TIC en la Facultad de Psicología de la UNR. In *VII Jornadas de Investigación en Psicología 2017* (pp. 266–271). Rosario, Argentina: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.

Pozzo, M. I., Borgobello, A., & Pierella, M. P. (2018, en prensa). Uso de cuestionarios en investigaciones sobre universidad: Análisis de experiencias desde una perspectiva situada *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2), s/d.

“LA ESTRUCTURACIÓN SUBJETIVA DE LA DECISIÓN. EL FIN DEL BAREMO DE LA REACIONALIDAD.”

Autor: Hernán Cornejo

h_cornejo@fibertel.com.ar

El presente trabajo es un avance del Proyecto de investigación acreditado en la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Facultad de Psicología titulado “Determinación subjetiva de procesos de decisión en contextos complejos”. En el mismo se realiza un abordaje integral de los procesos de decisión desarrollados en organizaciones específicas de la región, analizando las condiciones de producción de las mismas y la importancia cada vez mayor asumidas, en los actuales contextos complejos, por los aspectos subjetivos de personas y grupos en la construcción de las mismas.

Tradicionalmente los modelos de decisión han sido desarrollados tomando como referencia la conducta racional de los individuos en la asunción a las mismas, por lo tanto, aquellos se han denominado racional, de racionalidad limitada o bajo incertidumbre. Esto se ha debido a la mayor o menor distancia al modelo prescripto, que reclamaba un manejo de toda la información relacionada a la decisión, la posibilidad de definir exactamente el problema que reclama la misma, la definición taxativa de alternativas de resolución, un análisis valorativo para elegir la solución más eficiente y finalmente la toma de decisión y su evaluación final para alcanzar los resultados propuestos.

En dichos desarrollos ha sido fuerte la impronta de los modelos deterministas de base cuantitativa, que han dado fuerza a la denominada ciencia de la decisión, centrada en los modelos numéricos, las lógicas de base estadística, las lógicas difusas, la inteligencia artificial, los algoritmos genéticos (ya estos dos últimos ligados a la disciplina informática), etc. En la teoría de los sistemas y el desarrollo de la informática es cada vez mayor la importancia asumida por los modelos de apoyo a la toma de decisiones, mediante la construcción de algoritmos inteligentes, big data, etc.

Sin duda, los contextos complejos en los cuales se despliegan las prácticas de las comunidades, organizaciones, grupos y personas, han hecho

extremar los esfuerzos por mantener a la racionalidad como referencia central, generando en muchos casos un forzamiento en los enfoques que hace peligrar la propia existencia de los mismos, en aquellos casos, cada vez menos presentes en la realidad, en que la reducción no sería tan particular fuente de error.

La negación de la falta constitutiva de los modelos, en la consideración de lo subjetivo primordial que hace al encuadre situacional de espacio y tiempo de cada decisión, se cree que es la razón que opera de obstáculo, para el avance del conocimiento de las mismas.

El objetivo de este trabajo es poner a consideración la determinación subjetiva de base de la decisión en contextos organizacionales diversos, para desde allí integrar los modelos de base cuali-cuantitativa que forman parte de los desarrollos dominantes de las ciencias de la decisión.

Desarrollo

Estado actual del conocimiento

Entre aquellos que consideran los procesos decisorios propios de contextos complejos se encuentran (Thompson, 2017), (Pettigrew, 2014), (Child, 2011), (Scott, 2015), (Harper, 2015), (Thiel, 2012). Estos autores destacan los diversos abordajes sistémicos que reclama los modos de actuación en contextos complejos y su impacto sobre los procesos decisorios.

En relación a los diferentes abordajes de la ciencia de la decisión de base determinista cuantitativa se trabajó entre otros (Choi, 2013), (Huczynski, 2013), (Pérez, 2016), (Roskies, 2012), (Walsh, 2010), (Arango-Serna, 2012). Dichos autores establecen diversos modos de construcción de modelos utilizando dicha base, aún en aquellos casos donde se desarrollan dinámicas grupales que pueden complejizar el uso de las mismas.

Sobre la importancia del contexto decisional en la toma de decisional se trabajaron entre otros (Schweinheim, 2012), (García Molina, 2013), (Toro Galarza, 2016), (Molina, 2013). Estos autores destacan las características del contexto decisional como base de las decisiones a partir de la materialización de

las estructuras y coyunturas de las organizaciones donde las mismas se desarrollan.

Algunos avances de la consideración de aspectos subjetivos en los procesos de decisión lo abordan autores, por ejemplo, (Jenkins, 2016), (Litschka, 2011), (Sprenger, 2012), (Giocoli, 2013), (Franklin Fincowsky, 2011), (Bang, 2014), (Domínguez Martín, 2012), (Artacho, 2013). Todos estos autores destacan la importancia del abordaje subjetivo en los modelos decisorios en organizaciones situadas de distintos sectores.

Con relación a los procesos de integración entre los modelos deterministas y los subjetivos de la decisión se encuentra entre otros (Bonome, 2010), (Maletta, 2010), (Rodríguez Cruz, 2013), (Arocena, 2010), (Bermúdez, 2014). Estos autores si bien no avanzan sobre un modelado de integración sitúan críticas al modelo de racionalidad y propenden a la inclusión de aspectos subjetivos en los procesos decisorios.

Abordaje metodológico

Dada sus características la investigación principal asumió un diseño cualitativo es decir el desarrollo de una construcción mediada con los sujetos que asumen cotidianamente procesos de decisión de diverso impacto en organizaciones laborales.

La investigación de acuerdo a su finalidad o propósito es una investigación aplicada ya que intenta desarrollar un conocimiento que posibilite desarrollar nuevas unidades de sentido socio históricamente situadas en la interpretación de las dinámicas organizacionales en el sector público y privado.

Se apela a un enfoque comprensivo interpretativo (hermenéutico) de los procesos que subyacen a dicha toma de decisiones. Se intenta dilucidar la inteligibilidad de procesos específicos a partir de establecer las determinaciones subjetivas sociales e individuales desde las cuales las mismas se despliegan.

Para el desarrollo de este trabajo se arrancó de un proceso de revisión bibliográfica profundo y crítico de los enfoques dominantes sobre los modos de subjetivación prescriptos en el capitalismo avanzado y sus consecuencias en las organizaciones y empresas. A partir del análisis de los mismos se realiza una

matriz de categorías que nos permitirá desarrollar instrumentos de recolección de datos.

En principio se desarrolló una Encuesta dirigida a funcionarios políticos, titulares, directivos, gerentes y colaboradores de organizaciones públicas de los sectores salud, educación y socio productivo y del sector privado empresas de sectores tradicionales (agroindustria, metalmecánica) y en crecimiento o emergentes (desarrollo de software, biotecnología, etc.)

A partir de las zonas de sentido desarrolladas en la interpretación de esta información primaria codificada por sistemas de tratamiento de información cualitativa tal como el programa SPSS 23 se estableció un segundo nivel de categorías que formarán parte de entrevistas en profundidad llevadas adelante con informantes clave elegidos de acuerdo a criterios que favorezcan la profundización de las categorías de análisis surgidas en este segundo momento de la investigación. Dichos informantes claves forman parte del grupo de funcionarios, titulares, directivos, gerentes, colaboradores de organizaciones particularmente relevantes dadas particularidades de referentes sectoriales, experticia técnica, organizacional, etc.

Las entrevistas en profundidad con los informantes clave son la herramienta clave con la que se establecieron los procesos comprensivos interpretativos más densos que posibilitarán el despliegue de nuevas zonas de sentido, interrelaciones complejas, sentidos paradójales, etc., otorgándoles nueva luz a los procesos en una espiral dialéctica a la cual se le intenta dar continuidad con el desarrollo de un modelo interpretativo que intente apresar nuevos sentidos en las prácticas específicas situadas.

La interpretación de los datos se desarrolló a partir de las categorías de análisis mediante la técnica del análisis del discurso. Cada crónica fue una unidad de análisis que longitudinalmente atravesó en la búsqueda de las categorías y transversalmente en la profundización de las mismas.

Desarrollo del trabajo

El trabajo realizado es resultante de un doble proceso, por un lado de actividades de consultoría de gestión en organizaciones a partir de un grupo

interdisciplinario, en donde se colabora con los procesos decisorios, a partir del despliegue singular de los sujetos y sus experiencias previas. Al mismo tiempo se genera un análisis crítico de las condiciones particulares de los procesos, a partir de la comprensión de los modelos desplegados por la literatura y de las herramientas generadas a partir de experiencias anteriores.

En principio se cree que no existe la “buena forma” en un proceso decisorio, ya que aún partiendo de características estructurales similares del problema a resolver o del mismo sujeto o grupo decisor, nunca se pueden repetir las condiciones complejas socio-históricamente situadas en que las mismas se desplegaron. Así como en su momento se abandonó la idea de lograr una eficiencia plena en el proceso decisorio, aceptándose alcanzar distintos niveles de suboptimización, nunca se relacionó dicha dificultad con las determinaciones subjetivas, sino esencialmente con procesos de desarrollo cognitivo dificultados por la falta de información plena y de tiempo.

La limitación objetivista y el baremo de la racionalidad, se encuentran entre las razones por las cuales la teoría de los procesos de toma de decisión, se halla en la imposibilidad de trascender más allá, absorbiendo la complejidad propia del contexto en que se despliegan las mismas. Es así por ejemplo, que el trabajo sobre la incertidumbre opera en el estudio de los heurísticos, que son precisamente las estructuras reduccionistas y sesgos a los cuales deben apelar los decisores, ante la imposibilidad de utilizar el modelo racional de referencia. Es indudable pensar, por ejemplo, que la experiencia o el criterio ayudaría a que los sujetos o grupos tomen decisiones con un grado mayor de eficiencia, pero esto sólo implicaría en término de investigación, una repetición estructural de los procesos, que se aleja bastante de la realidad. El modelo científico de la fijación de parámetros para comprobar la variación de uno u otros, sigue mordiéndose la cola en un juego de nunca acabar, salvo confiando en el desarrollo de programas de cómputo cada vez más avanzados que discreticen el conjunto de interrelaciones complejas, lo cual reclamaría un conocimiento claro de las mismas.

El abordaje subjetivo de los determinantes de la decisión no debe seguir por lo tanto el sentido del sesgo cognitivo que termina traducándose en un parámetro desconocido a apresar mediante alguna metodología reciente de

reducción matemática o estadística, la cual termina generalmente despreciándose por efectos de la formación, la experiencia, el criterio, la participación, etc.

El planteo tiende a establecer tres estilos decisorios en organizaciones y empresas coincidentes precisamente con los distintos niveles de decisión que se despliegan en las mismas. En el nivel más bajo -el operativo- funcionan bien los modelos deterministas no cerrados, ya que la repetición de las condiciones -si bien no exacta- posibilita el uso de dichos sistemas de soporte decisonal tales como planillas de cálculo, diseño asistido por computadora, sistemas de stock, manejo de transacciones, etc. Aquí es donde mejor funciona el modelo tradicional de reducción de la complejidad. En el caso de la organizaciones y empresas analizadas sólo en el caso de las empresas pymes de baja madurez

Ya en el nivel medio o táctico se supone en los decisores la experiencia de desarrollo anterior, pero trasciende su lugar a partir de los procesos de integración interfuncional y las responsabilidades propias de la gestión funcional. Aquí ya comienzan a jugarse fuertes determinantes subjetivos relacionados con el lugar que ocupa el desarrollo laboral en el proyecto de vida, los condicionamientos organizacionales, los estilos de liderazgo con los que ocupan cargos similares, las subculturas propias y el grado mayor o menor de una cultura fuerte de organización, etc.

El establecer lineamientos estratégicos claros (misión, visión, objetivos) reduce en parte la incertidumbre de la decisión, estableciendo al menos un sentido finalista, pero los mismos al definirse de forma tan lineal, simplista y obvia en la gran mayoría de organizaciones y empresas (elevar la rentabilidad de corto plazo, por ejemplo), de poco ayuda como referencia central de la intencionalidad del proceso.

Se hace esencial que los funcionarios, directivos, titulares y altos gerentes de la empresa delinear visiones orientadoras de la realidad organizacional que oriente el accionar de los grupos y sujetos y no simples expresiones de deseo, que eliminan toda posibilidad real de expresión, extraviadas en palabras vacías de sentido, pero con un tufillo de último desarrollo de gestión estratégica.

Sobre dicha base la idea es trabajar en forma participativa y consensuada primero los niveles de integración interfuncional, lo cual permitirá poner sobre la

mesa los distintos modelos mentales plasmados en enfoques de gestión, las tensiones, los juegos de poder, las ansiedades y en general todo el despliegue fantasmático propio de grupos y sujetos.

Las conclusiones de aquel trabajo establece un modelo de acción de base consensuada, que establece los criterios básicos estructurales, que parten del hecho que la sinergia organizacional, es la resultante de la integración de lo interfuncional y lo funcional.

Los ajustes funcionales específicos incorporan una integración entre los modelos decisorios deterministas, de existir, los llamados sistemas de información de gestión (ERP; CRM, etc) con los modelos subjetivos consensuados anteriormente y con los despliegues singulares de horizonte coyuntural, propios de dicho estilo de decisión.

Avances

En el trabajo se ha realizado un crítica al uso acotado de los modelos deterministas en organizaciones que operan en contextos complejos, los cuales encuentran en la distancia respecto al baremo de la racionalidad, sus postulados y la definición práctica de sus modos de aplicación.

El planteo realizado considera a la decisión como una construcción compleja socio-históricamente situada, que reclama un proceso de interpretación que va más allá de la parametrización con las que operan los modelos dominantes, reclamando la consideración cada vez más ponderada de los determinantes subjetivos que operan en las mismas.

Dicha determinación subjetiva grupal e individual es un proceso facilitado por definiciones estratégicas coherentes que le den sentido a las prácticas, culturas de integración interfuncional fomentadas por trabajos de gestión de cambio y un conjunto de retrabajos particulares sobre los sujetos decisorios para identificar la compleja trama de proyecciones, expectativas, tensiones, etc. que operan como base de las mismas.

El impacto de los procesos decisorios sobre las comunidades, las organizaciones y las personas reclama una integración cada vez más dinámica y flexible entre el determinismo y la subjetividad. El baremo de la racionalidad

opera a la manera de obstáculo y debe ser relegado de su lugar central en los procesos decisorios en contextos organizacionales complejos.

Palabras Clave: Decisiones – Subjetividad – Complejidad - Baremo -

Referencias Bibliográficas:

- Arango-Serna, M. D.-D.-O. (2012). La gestión de indicadores empresariales con lógica difusa para la toma de decisiones. *Lámpsakos*, 1(8), 47-53.
- Arocena, J. (2010). *Las organizaciones humanas. De la racionalidad mecánica a la inteligencia organizacional*. . Montevideo: Grupo Magro Editores.
- Artacho, J. C. (2013). Relación médico paciente y subjetividad. . *Guía de Aprendizaje-Crecimiento y Desarrollo*, 1(10), 641-648.
- Bang, C. (2014). Estrategias comunitarias en promoción de salud mental: construyendo una trama conceptual para el abordaje de problemáticas psicosociales complejas. . *Psicoperspectivas*, 13(2), 109-120.
- Bermúdez, C. (2014). La racionalidad en la formación de expectativas. Crítica de la hipótesis de expectativas racionales. . *Revista de economía institucional*, 16(30).
- Bonome, M. G. (2010). *La Racionalidad en la toma de decisiones: Análisis la teoría de la decisión de Herbert A. Simon*. . Netbiblo.
- Child, J. &. (2011). How organizations engage with external complexity: A political action perspective. . *Organization Studies*, 32(6), 803-824.
- Choi, A. K. (2013). Compiling probabilistic graphical models using sentential decision diagrams. *European Conference on Symbolic and Quantitative Approaches to Reasoning and Uncertainty* (pp. 121-132). Berlin: Springer.
- Domínguez Martín, R. &. (2012). La dimensión subjetiva del desarrollo humano. *Revista Iberoamericana de Estudios de Desarrollo*, 1 (1), 103-113.
- Franklin Fincowsky, E. B. (2011). Toma de decisiones empresariales. Reseña de "Comportamiento organizacional, enfoque para América Latina. . *Contabilidad y Negocios*, 6(11).

- García Molina, M. &. (2013). Felicidad:¿ reemplazar o mejorar la utilidad subjetiva? *Cuadernos de Economía*, 32(60), 325-330.
- Giocoli, N. (2013). From Wald to Savage: homo economicus becomes a Bayesian statistician. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 49(1), 63-95.
- Harper, C. (2015). *Organizations: Structures, processes and outcomes*. New York: Taylor & Francis Group.
- Huczynski, A. B. (2013). *Organizational behaviour*. Londres: Pearson.
- Jenkins, R. (2016). Pierre Bourdieu: from the model of reality to the reality of the model. . En *In Human agents and social structures*. Manchester: Manchester University Press.
- Kahneman, D., & Tversky, A. (1987). Teoría prospectiva: un análisis de la decisión bajo riesgo. *Infancia y aprendizaje*, 95-124.
- Litschka, M. S. (2011). Decision criteria in ethical dilemma situations: Empirical examples from austrian managers. *Journal of Business Ethics*, 104(4), 473-484.
- Maletta, H. (2010). La Evolución del Homo Economicus: Problemas del Marco de Decisión Racional en Economía. *Economía*, Vol. 33, No. 65, 9-68.
- Molina, D. V. (2013). Soluciones Estables en Juegos Cooperativos bajo Incertidumbre. . *Anales de ASEPUMA*, (21), 2-22.
- Pérez, L. G.-V. (2016). Modelling influence in group decision making. *Soft Computing*, 20(4), 1653-1665.
- Pettigrew, A. M. (2014). *The politics of organizational decision-making*. New York: Taylor & Francis Group.
- Rodríguez Cruz, Y. (2013). El impacto de la racionalidad limitada en el proceso informacional de toma de decisiones organizacionales. *Revista cubana de información en Ciencias de la Salud*, 24(1).

- Roskies, A. L. (2012). How does the neuroscience of decision making bear on our understanding of moral responsibility and free will? *Current opinion in neurobiology*, 22(6), 1022-1026.
- Schweinheim, G. (2012). *Continuidades, rupturas y conjeturas sobre estado, sociedad y administración pública en América Latina. ¿ Hacia la construcción de un nuevo proceso latinoamericano de desarrollo y reconstrucción de la comunidad?*
- Scott, W. R. (2015). *Organizations and organizing: Rational, natural and open systems perspectives*. New York: Taylor & Francis Group.
- Simon, H. (1982). *El comportamiento administrativo: Estudio de los procesos decisivos en la organización administrativa*. Buenos Aires: Aguilar.
- Smith, A. (1997). *Teoría de los sentimientos morales*. Madrid: Alianza.
- Sprenger, J. (2012). The renegade subjectivist: José Bernardo's reference Bayesianism. *Rationality, Markets and Morality*, 3, 1-13.
- Thiel, C. E. (2012). Leader ethical decision-making in organizations: Strategies for sensemaking. *Journal of Business Ethics*, 107(1), 49-64.
- Thompson, J. D. (2017). *Organizations in action: Social science bases of administrative theory*. New York: Taylor & Francis Group.
- Toro Galarza, Y. I. (2016). La organización en el contexto de las empresas multinacionales. *Examen Complexivo Contabilidad y Auditoría*.
- Walsh, T. J. (2010). Efficient learning of relational models for sequential decision making. *Doctoral dissertation*. New Brunswick: Rutgers.

CIBERVIOLENCIA: ¿UNA NUEVA FORMA DE VIOLENCIA DE GÉNERO?

Autora: Castellarin, María Marcela

mcaste@fpsico.unr.edu.ar

Este trabajo se presenta como una reflexión analítica que forma parte del desarrollo del entramado teórico correspondiente al trabajo de tesis doctoral: *Ciberviolencia de género: relaciones de pareja y redes sociales*, radicado en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario.

Influencia de las tecnologías en las relaciones personales

La sociedad actual está siendo moldeada por el avance de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), la facilidad con la que se dispone e intercambia la información y la inmediatez con la que se establecen nuevos contactos con otras personas. Las redes sociales son sitios webs en donde es frecuente crear perfiles mediante imágenes, habitualmente fotografías. Los jóvenes y adolescentes ven en estas redes la oportunidad de mostrar una imagen de sí mismos, de sus hobbies, de sus gustos, y preferencias, con la intención de encontrar aceptación y sentirse integrados en su grupo de pares.

Es a través de las distintas redes sociales (tales como *Facebook*, *Twitter*, *Instagram* y mensajería instantánea como *WhatsApp*) que los jóvenes y adolescentes quedan concertados con sus amigos y amigas, realizan las tareas de la escuela, descargan música, ven videos, leen información que les interesa... pero también desarrollan y mantienen sus relaciones de pareja: se citan a través de las redes sociales, hablan o chatean durante horas, intercambian emoticones, publican declaraciones de amor; y lo más importante: todo esto lo comparten públicamente. De manera que la socialización de género también se da en la red.

Según Rodríguez Salazar y Rodríguez Morales (2016), una práctica común entre los jóvenes es revisar el perfil de la chica o el chico para conocer más detalles de su personalidad, de sus gustos o de su pasado. Esto implica buscar el historial de fotos, comentarios, los amigos que tiene agregados, entre otras cosas. Para quienes comienzan una relación amorosa, las redes sociales

incrementan la necesidad de tener un conocimiento más amplio del mundo del otro, de sus amistades, de sus exparejas y de su presente. Permiten desplegar tal deseo explorando los perfiles de sus amigos, sus fotos y demás publicaciones, así como identificando quiénes les dieron *me gusta*. Dicha práctica, llevada al ámbito de la relación de pareja, es una fuente de contienda y enfrentamientos.

Para Collins (2009), el amor y el sexo crean relaciones de propiedad, es decir, marcan un derecho de posesión hacia una persona, a impedir que otro la posea, así como la disposición de la sociedad para respaldar esos derechos. Una de las principales fuentes de conflictos en las parejas es el tema de la infidelidad o el engaño, dicho de otro modo, las amenazas a la exclusividad afectiva y emocional entre la pareja. Esto se considera uno de los motivos comunes para enojarse y más que suficiente para terminar una relación y hacerlo público en las redes (Rodríguez-Salazar y Rodríguez- Morales, 2013).

En este contexto se observa que el ámbito entre lo privado y lo público se desdibuja. Según Rojas (2013), se despliega una pura superficie, sin discriminación adentro/afuera; poniendo de manifiesto la radical transformación de los valores, en una sociedad en que la vida toda, también las vicisitudes amorosas o violentas de la pareja, devinieron en gran medida publicables.

Por otro lado, la violencia se ha convertido en una de las formas más usuales de resolver conflictos entre las personas. Es hoy un problema social de gran magnitud que afecta sistemáticamente a millones de personas en todo el planeta en los más diversos ámbitos, sin distinción de país, raza, edad, sexo o clase social. La violencia de género y la violencia sexual, constituyen un grave problema de salud pública y una violación de los derechos humanos de las mujeres; cifras recientes a nivel mundial indican que alrededor de una de cada tres mujeres (35%) han sufrido violencia física y/o sexual en algún momento de su vida (OMS, 2016).

Una de las formas de violencia en las relaciones de pareja, perpetrada por el hombre hacia la mujer, es la violencia psicológica o psíquica y se manifiesta de múltiples formas: como insultos, humillaciones, burlas, coerción, descalificaciones y críticas constantes, desprecios, abandono y aislamiento emocional, incomunicación, gritos, chantajes, amenazas de tipo económico o emocional, control de lo que dice, hace, etc. (Nogueiras, 2004). En ocasiones, se expresa de

forma sutil, ya que puede tomar el aspecto de conducta que pretende infundir miedo o minar el auto concepto de la mujer (como en el caso de las conductas de acoso), o puede expresarse verbalmente (como en la denigración o el ridículo). Claro está que esta modalidad de vínculo se produce tanto en los encuentros cara a cara, como a través de las distintas redes sociales, adoptando el nombre de *ciberviolencia* (Estébanez, 2013).

Los medios masivos de comunicación alertan que la violencia contra la mujer en las relaciones de pareja se ha extrapolado a las redes sociales, por lo que adquiere carácter de *ciberviolencia* (Díaz Ruiz, 2016). La *ciberviolencia de género* es la violencia que ocurre en forma virtual, utilizando las nuevas tecnologías como medio para ejercer daño o dominio sobre las mujeres. Esta se puede expresar por parte de parejas, ex parejas, personas conocidas o personas desconocidas, teniendo varias formas de manifestación, entre ellas, la vigilancia continuada de las actividades que realiza la mujer a través de las redes sociales (Estébanez, 2013)

Según un nuevo informe publicado por la Comisión de las Naciones Unidas (2015), casi las tres cuartas partes de las mujeres a nivel mundial han estado expuestas a alguna forma de *ciberviolencia*, por lo que se insta a los sectores público y privado a colaborar más estrecha y efectivamente para proteger a las mujeres y niñas que son víctimas de amenazas y acoso a través de las redes sociales.

De acuerdo a las investigaciones de Martín Montilla, Pazos Gómez, Montilla Coronado y Romero Oliva (2016), se sostiene que las redes sociales se usan para intimidar, controlar a la pareja, usurpar la personalidad e incluso como violación de la intimidad tras las rupturas del vínculo. Cuando en las relaciones de pareja los medios tecnológicos están presentes, es frecuente el uso de mensajes ofensivos y descalificadores hacia la víctima y hacer circular rumores sobre su persona con objeto de acosarla (López, López y Galán, 2012).

Desafortunadamente las mujeres víctimas de estas intimidaciones digitales sufren los mismos efectos negativos sobre su salud psicofísica que las agredidas de una manera tradicional: baja autoestima, pobres resultados académicos, depresión, desajustes emocionales, desórdenes alimenticios, enfermedades crónicas, etc. (Tariño Concejero y García- Carpintero Muñoz, 2014).

En un estudio realizado por Montilla, Pazos, Romero y Martín (2013), sobre la percepción, prevención y formas de violencia de género en parejas de jóvenes, en una muestra de estudiantes del bachillerato, se encontró que una parte importante de los jóvenes reconocían casos en los que las redes sociales se estaban transformando en una fuente de conflicto tanto a nivel de relaciones generales como de pareja, convirtiéndose, en muchos casos, en violencia personal y de pareja.

Las marcas que deja la violencia de género que se dan en las redes sociales no son menos importantes que las que se dan de manera presencial, y al igual que estas últimas, alteran la autoestima de las mujeres y sus posibilidades de llevar adelante relaciones amorosas plenas.

Ciberviolencia: la violencia hacia las mujeres en las redes

La *ciberviolencia* contra las mujeres supone nuevas formas de violencia reproducidas en digital, pero tiene las mismas características en su raíz de desigualdad y sexismo en formato nuevo y con la facilidad de reproducción que permiten las nuevas tecnologías. La posibilidad de realizar contactos, insultos, y humillaciones públicas a través de las TIC y la facilidad de mecanismos de control de la conexión *o último estado online*, convierten así, a estas ciberviolencias en nuevos medios de ejercer el dominio y el control sobre las mujeres, con las implicaciones que ellas representan.

Según Estébanez (2013), se observan varias formas principales de manifestación (es decir, la misma violencia con nuevas caras):

1) *Cibercontrol*: se presenta en la vigilancia continuada de las actividades que realiza, las amistades, comentarios y fotos que comparte, o su localización. Por parte de la pareja también se puede manifestar en el acto de exigir explicaciones sobre sus comentarios, fotos o amistades, exigir la contraseña de sus redes sociales o e-mails disfrazado en un acto de confianza, prohibir el uso de las redes sociales o prohibir tener ciertas amistades en las mismas.

2) *Ciberacoso*: se manifiesta en el intento de contactar de manera insistente mediante el envío de mensajes, de solicitudes de amistad en la redes o peticiones de fotografías. Se trata de un contacto no deseado por parte de la

víctima que supone desagrado. Pudo haber sido alguien de mucha estima en otra época para la mujer y actualmente dejó de serlo (ex pareja, ex amigo). En ocasiones conlleva amenazas, chantajes o humillaciones públicas.

3) *Cibermisoginia*: insulto virtualizado que mediante la generalización trata de reproducir odio sobre las mujeres (...*todas son unas putas, ...las mujeres sólo sirven para el sexo*, etc.)

4) *Ciberviolencia simbólica*: representación de las mujeres como objeto sexual (cosificación de la mujer) a través de contenidos virtuales, evidenciados en primer lugar a través de los medios masivos de comunicación.

Según Flores y Browne (2017), el patriarcado y sus intrínsecos modos de agresión se inmiscuirían en la sociedad de la información, sirviéndose de las tecnologías y aplicaciones para depositar sus expresiones más violentas en contra de las mujeres.

Por tanto, es a través de las redes sociales que se refleja fielmente la realidad e inclusive se exacerban ciertas conductas, pues la conectividad permanente da lugar a conductas como el control, la intromisión en la privacidad, el acoso, la violencia psicológica y las amenazas que de ella forma parte. Así, micromachismos como: *por qué tenés de amigo a tu ex; con quién estás hablando, dame tu clave de Facebook, por qué estás conectada a esta hora* y expresiones de violencia explícita como los mensajes públicos denostando al otro, perpetúan el modelo de dominación hegemónica que afecta al género.

En suma, a partir de las diferentes investigaciones expuestas se puede observar que la *ciberviolencia* de género es una problemática prevalente y una nueva forma de violencia enmascarada a través de las redes virtuales, pero, su ropaje interior está teñida con la misma violencia machista propia del patriarcado. Se trata de una violencia que está desparramada por todas las áreas de nuestra sociedad, a veces con mayor claridad, transparente, y a veces imperceptible a nuestros ojos.

Es evidente la necesidad de seguir investigando sobre el tema para conocer esos nuevos modos de expresión y así poder confrontarlos, permitiendo elaborar estrategias simbólicas capaces de transformar los mecanismos de inequidad social y trabajar en favor de un mundo más justo y equitativo para las mujeres.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Esa idea del amor romántico, que envuelve a tantas víctimas de violencia en la pareja, se vuelve tóxica y se traslada al campo virtual, entonces, ¿qué hay que hacer? ¿qué postura tomar como sociedad frente a la violencia? Se está atravesando un cambio de época en cuanto a las relaciones de género. Es importante destacar que se puede salir de ese infierno y que otra vida es posible. Sin dudas, no será fácil el camino, pero la salida es andarlo.

En definitiva, el verdadero desafío es promover conciencia personal e institucional; más aún, diseñar programas de prevención que funcionen desde el nivel inicial para combatir esta plaga social, en el que los testigos silenciosos avalan la licitud e impunidad de los actos de los victimarios, agravando la impotencia y el aislamiento de las víctimas.

Consolidar y multiplicar las conquistas de estos últimos años es una tarea inconmensurable que se debe dar en los ámbitos educativos e intelectuales, políticos y territoriales.

Palabras Clave: Ciberviolencia - violencia de género – redes sociales.

Referencias Bibliográficas

- Collins, R. (2009). Amor y propiedad. En *Perspectiva sociológica. Una introducción a la sociología no obvia*. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.
- Díaz Ruiz; J. (07 de marzo de 2016). Ciberviolencia: una nueva forma de violencia de género. *Revista CloudComputing.com*
<https://t.co/dld2KBGshA#cloudcomputin>
- Estébanez, I. (2013). Sexismo y violencia machista en la juventud. Las nuevas tecnologías como arma de control. II Encuentros Internacionales sobre el Impacto de los diversos fundamentalismos religiosos, políticos, económicos y culturales en el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos. Donostia, San Sebastián. España. *Emakunde Aldizkaria*, 1-9.
- Flores, P. y Browne, R. (2017). Jóvenes y patriarcado en la sociedad TIC: Una reflexión desde la violencia simbólica de género en redes sociales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales. Niñez y Juventud*, 15(1), 147-160.
- López, M., López, V. y Galán, E. (2012). *Redes sociales de Internet y adolescentes*. Dimensión social. Madrid: UCM.
- Martín Montilla, A., Pazos Gómez, M., Montilla Coronado, M. V. y Romero Oliva, C. (2016). Una modalidad actual de violencia de género en parejas de jóvenes: las redes sociales. *Educación XXI*, 19(2), 405-429.
- Montilla, M., Pazos, M., Romero, C. y Martín, A. (2013). Visión de los adolescentes sobre la violencia de género en pareja de jóvenes. ¿Un factor negativo las redes sociales? En Gázquez, J. J., Pérez, M. C. y Molero, M. M. (Comps.). *La Convivencia Escolar: Un acercamiento multidisciplinar* (pp. 437-444). Almería: Asunivep.

Nogueiras, B. (2004). La violencia en la pareja. En P. Blanco y C. Ruiz-Jarabo (Dir.). *La violencia contra las mujeres: prevención y detección: cómo promover desde los servicios sanitarios relaciones autónomas, solidarias y gozosas*. Madrid: Díaz de Santos.

Organización Mundial de la Salud (OMS) (2016). Recuperado el 30 de Julio de 2017, de <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs239/es>

Rodríguez-Salazar, T. y Rodríguez-Morales, Z. (2013). El amor como emoción y sentimiento en discursos grupales de jóvenes y adultos. En T. Rodríguez-Salazar y Z. Rodríguez-Morales (Coord.). *Docilidades y afectos. Vida cotidiana, nuevas tecnologías y producciones mediáticas* (pp. 23-60). Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.

Rodríguez Salazar, T. y Rodríguez Morales, Z. (2016). El amor y las nuevas tecnologías: experiencias de comunicación y conflicto. *Nueva época*, 25, 15-41.

Rojas, M. M. (2013). Los vínculos en la era de internet. Ponencia publicada en las Actas del Congreso de la Federación Latinoamericana de Psicoterapia Analítica de Grupo, FLAPAG, Montevideo. Recuperado el 10 de agosto de 2017, de <http://www.coloquio.sociedadescomplejas.org/.../ROJAS-Cristina-Los-vinculos-en-la-era-de-internet.pdf>

Tarriño Concejero, L. y García-Carpintero Muñoz, M. A. (2014). Adolescentes y violencia de género en las redes sociales. *Aportaciones a la Investigación sobre Mujeres y Género*, 426- 439.

LA PREGUNTA SINTOMAL EN LA VOCACIÓN

Autores: Giorgio, Andrea; Ramos, Luciano y Zenón, Pablo.

rhiluciano@hotmail.com; andreakgiorgio@hotmail.com

“Lo que se conserva a la sombra del tiempo que pasa es sin duda esa “Cosa”, el hombre inaccesible para sí mismo, lo indefinible del sujeto, su propio secreto desconocido...”

P. Legendre.

Este trabajo representa un avance en la construcción del marco de referencia de un proyecto de investigación en curso que estamos desarrollando desde el año 2017, titulado “Las nociones de libertad, destino y síntoma en las decisión vocacional de estudiantes participantes de tutorías y talleres de la carrera de psicología de UADER”.

Presentaremos algunas puntualizaciones respecto de la relación entre elección vocacional y síntoma desde la perspectiva del psicoanálisis.

El síntoma-pregunta

Un modo de pensar la pregunta sintomal es el planteo de Lacan respecto del síntoma como una pregunta referida al ser del sujeto. Tanto en el Seminario III como en el IV, sostiene que la estructura de una neurosis es una pregunta fundamental del sujeto (Lacan, 1955-1956) El síntoma es una pregunta que se realiza el sujeto en el núcleo o nódulo de su estructura subjetiva.

En este sentido no son preguntas que pueden formularse a “cielo abierto”, es decir, ser dichas de modo coloquial y corriente. De hecho, se trata de preguntas secretas y amordazadas por la instancia yoica (Lacan, 1955-1956); son preguntas que operan a nivel inconciente pero no por esto son preguntas inefables.

Es una pregunta fundamental puesto que está referida al ser del sujeto: *“se trata de una pregunta que se le plantea al sujeto en el plano del significante, en el plano del to be or not to be, en el plano de su ser”* Pero, ¿por qué al ser del

sujeto? La condición del sujeto depende de lo que tiene lugar en el campo del Otro. Este Otro es el lugar donde al sujeto se le plantean las cuestiones referidas a su existencia *“en cuanto pregunta articulada: “¿qué soy ahí?”, referente a su sexo y su contingencia en el ser, a saber que es hombre o mujer por una parte, por otra parte que podría no ser, ambas conjugando su misterio, y anudándolo en los símbolos de la procreación y de la muerte”*.

Como vemos, la pregunta se formula a nivel de la sexualidad y de la muerte, es decir, a nivel de lo que no hay en el inconsciente en términos de saber. En la estructura de la neurosis hay dos modalidades de esta pregunta. Hacemos esta puntualización ya que cuando hablamos de síntoma-pregunta nos referimos exclusivamente a la neurosis. Los dos modos de la pregunta en la neurosis se escriben en el síntoma histérico bajo las formas de “¿qué es ser una mujer?”, “¿soy hombre o soy mujer?”, “¿qué es un órgano femenino?”; preguntas válidas tanto para la mujer como para el hombre. La pregunta de la neurosis obsesiva es respecto de la existencia y de la muerte, del ser y del no ser formulada en términos de “¿estoy vivo o estoy muerto?”, “¿soy o no soy?”, “¿qué tengo que ser?” (Lacan, 1955-1956).

Podemos pensar, entonces, que se trata de dos caras de la misma pregunta y no de dos preguntas diferentes. Son dos caras de la misma pregunta en tanto ambas apuntan a la interrogación del ser del sujeto: el ser sexuado y el ser existente. Es a esta cuestión que denominamos *pregunta sintomal*.

Respecto del síntoma, sabemos que es una de las vías por las que se accede al inconsciente, como también lo es el sueño, el lapsus, el chiste... Connotamos entonces, que el síntoma tiene estructura de ficción, se articula como el lenguaje, y se sirve de la estructura de la significación para manifestarse. Entonces, aquello que se expresa en el síntoma, es la verdad del sujeto del inconsciente, sirviéndose de la ficción para expresarse. La pregunta sintomal, como formación del inconsciente, es donde el sujeto da cuenta de su verdad.

Lacan sostiene también que si la neurosis es *“una especie de pregunta cerrada para el propio sujeto, pero organizada, estructurada como pregunta, los síntomas se pueden entender como los elementos vivos de esta pregunta articulada sin que el sujeto sepa lo que articula... la pregunta está viva y el sujeto*

no sabe que él está en esa pregunta. Él mismo es a menudo uno de sus elementos”

Esa pregunta viva, que vive en el sujeto, es lo que situamos como pregunta sintomal en tanto es una pregunta que se dibuja y que se escribe en la existencia e intenta emerger con el disfraz de lo inconsciente. La emergencia de la pregunta sintomal puede anudarse no sólo a lo que constituiría un síntoma neurótico sino a otras cuestiones del devenir de la vida, como por ejemplo a las cuestiones de índole vocacional. Estamos tratando de pensar cómo opera, cómo interviene la pregunta sintomal, en la invención de lo vocacional; de qué manera esta pregunta singular se escribe en una elección vocacional.

La pregunta vocacional

Denominamos pregunta vocacional a aquella pregunta que surge respecto de un hacer futuro. Es una pregunta que puede o no enunciarse conscientemente; pero sea enunciada o no, se formula constantemente y de modo encubierto, reafirmando así la elección que se ha realizado. Dicha elección, es la resultante de un proceso y un acto ¿De qué modo aparece encubierta esta pregunta y por qué reafirma la elección tomada? Los modos en que podemos figurarnos la pregunta vocacional son los siguientes: “¿Y ahora qué hago?” “¿Qué estudiar?” “¿De qué voy a trabajar?” “¿Qué puedo hacer?” “¿Cómo estudio?” “¿Cómo sigo?”, etc.

Por otra parte, el sujeto es en tanto es hablado, en tanto el Otro habla a través de él. Por lo tanto, aquello que el sujeto reconocerá como “yo”, tanto como el objeto de la elección vocacional en que se identifique, tiene asiento, verdad, en el Otro. Es ésta la paradoja en que la ajenidad confirma lo autónomo, lo propio del sujeto.

Es así que entendemos que el problema de la elección vocacional deviene en una pregunta, es decir que, implica una demanda por un saber sobre el deseo, que siempre es deseo de Otro. Este modo, cual disfraz, ficción de la pregunta sintomal, permite la articulación metonímica, que hace al sujeto circular entre significantes que lo representan para otro significante: “¿Cómo tener éxito?” “¿moral?” “¿grandeza?” “¿amor?” “¿Quién tiene la brújula de ese camino?” Éstas

preguntas dan cuenta que se trata de un sujeto entre deseos, sujetado a esos deseos.

Las interrogaciones aparecen o re-aparecen en aquellos momentos de vacilación en el tránsito por una carrera u ocupación elegida. Las preguntas vocacionales aparecen, se responden y aparecen nuevamente en una especie de círculo que va rodeando la elección que se ha realizado. Son preguntas que de cierto modo dinamizan la estructura de lo vocacional.

Esto ocurre porque no son preguntas estáticas, porque lo vocacional no está sujeto a una certeza absoluta sino a la certeza de una incertidumbre. Son preguntas que no están cerradas, en el sentido en que lo plantea Mario Orozco Guzmán: *“no hay experiencia psíquica, como la de elección vocacional, que no esté abierta a un eventual contrasentido, a una reelaboración de su sentido, en función de las experiencias ulteriores. Cualquier elección hecha, ya realizada, ya cristalizada, sólo está clausurada aparente y momentáneamente. Siempre está en vías de reestructurarse. Por tanto, de cambiar de signo, de virar de sentido. Por ello es que podríamos decir que toda una vida, o los términos en los que se ha constituido toda una vida, estaría en condiciones de reformularse”*

La elección vocacional es una experiencia psíquica y constituye una marca, un trazo que está sujeto a reinscribirse de modo diferente en cada ocasión en que esto sea planteado. La finalización de una carrera universitaria, por ejemplo, es uno de estos momentos.

“El sujeto está lejos de sospechar el alcance que tiene lo que elige. Sabe muy poco respecto a lo que está jugando con su elección. El saber sobre lo que dicta nuestras elecciones está sumamente recortado por no decir que despistado. Y eso es así porque existe algo que se llama inconciente alienándonos en un discurso que marca el sentido o el contrasentido de ciertas decisiones”.

Podemos pensar que estas preguntas, entonces, surgen cuando el deseo necesita ser reafirmado, reconocido desde algún lugar. Y este reconocimiento viene siempre desde algún lugar o desde alguien que oficia de Otro. El reconocimiento del deseo es la dirección o vía por la que va la pregunta sintomal, de manera que la pregunta vocacional es la emergencia de la pregunta sintomal que la ha creado.

La pregunta vocacional mostraría la superficie de la pregunta sintomal al modo en que la elección vocacional muestra parte de la superficie del ser del sujeto. Esto se debe a que lo sintomal es una pregunta por el ser que, anudada a una elección vocacional, mostraría parte de esa superficie.

Mario Orozco Guzmán nos dice también que la elección vocacional tiene que ver con la toma de la palabra en nombre propio, más allá del discurso y la voluntad de goce del Otro. Es decir, se trata de lo que el sujeto “quiere ser” y consecuentemente, de lo que “quiere hacer”. De modo que lo vocacional no escapa a los “enigmas del ser”, o sea, a la pregunta sintomal. *“Por tanto la elección no es factible que se exima de incluir, en sus diversos posicionamientos, las problemáticas que atañen a la sexuación del cuerpo, al nacimiento, a la muerte y a los límites entre lo interdicto y lo permitido”.*

La pregunta vocacional se formula en relación a un futuro en términos de una posibilidad de ser y de un hacer de la misma manera en que lo sintomal es una pregunta referida al ser sexuado y al ser existente.

Esto es posible porque todo encuentro con un Otro implica un trabajo psíquico que pone en movimiento la maquinaria de la elección. Lo vocacional es así un momento de encuentro paradigmático con un Otro en el cual una elección puede ser desplegada. Lo vocacional en tanto Otro que implica un futuro posible es lo que abre el juego de las preguntas “¿qué elegir?”, “¿qué estudiar?”, “¿qué hacer?”, pero im-pulsadas y sostenidas por la emergencia inconsciente de otras preguntas fundamentales: “¿qué soy?”, “¿quién soy?”, “¿qué significa?”, “¿qué me quiere?”, “¿cuál es mi deseo?”

De esta manera, es la pregunta sintomal la que pone en marcha el engranaje de una elección vocacional, mostrando su máscara, su cáscara o superficie en las preguntas vocacionales, en los momentos de duda y vacilación.

En este sentido, planteamos la pregunta sintomal como el Drang pulsional, “herida abierta” del deseo que sólo pulsa por salir, “abertura que no cierra” pero que puja y que, al canalizarse en una elección vocacional, opera mostrando la piel del cuerpo inaccesible que reviste.

Palabras Clave: síntoma, vocación, elección vocacional.

Referencias Bibliográficas

Jozami, María Ester, *De pasiones y destinos*. Letra Viva, Buenos Aires, 2009.

Lacan, J. *Escritos 2 De una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de la psicosis*. Ed. Siglo XXI 1ª edición. Bs.As, 2002.

Lacan, J. *Seminario 3 Las psicosis*. Paidós. Bs.As, 1995.

Orozco Guzmán, M. *Adolescencia: tiempo de conjetura. Una aproximación psicoanalítica al trabajo con grupos lúdicos en orientación vocacional*.

Cuadernos del IMCED. Serie Psicología. 1ª edición. México. 2000.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL DESEO DEL ANALISTA

Autor: Morello, Aldo

aldomorello29@hotmail.com

El psicoanálisis cobró nueva vida. No se trató de una simple reactualización lacaniana, sino de recuperar el trabajo de enunciación en lo dicho por Freud, a partir de una operación de lectura.

También es cierto que hay modos del retorno que son asfixiantes. Esto suele suceder a nivel institucional cuando se termina por convertir los enunciados en dogmas, la Foucault sostiene que la obra de Freud funda una nueva *“discursividad”*. Lo que él llama un discurso de instauración, en el texto *¿Qué es un autor?*, requiere de otros ordenadores para pensar cómo se investiga y se conceptualiza en psicoanálisis, a diferencia de la ciencia que tiene una mecánica distinta. Foucault traza la oposición entre *instauración discursiva* y *fundación científica*. Nombra a Freud y a Marx como instauradores de discursividad, señalando que la particularidad de estos autores es que no sólo son autores de sus libros, de sus obras, sino que han producido algo más: *“la posibilidad y la regla de formación de otros textos”*. La diferencia está en que en el caso de la fundación científica, *“el acto que la funda está al mismo nivel que sus futuras transformaciones; de alguna manera forma parte del conjunto de las modificaciones que posibilita”*. En cambio, *“la instauración de una discursividad es heterogénea de sus transformaciones ulteriores”*.

Un discurso de instauración permanece como flotante aislado de lo que ha fundado. Freud, produce un discurso que está como referencia, pero no está integrado al sistema que funda y en esto va consistir la mecánica del retorno; a diferencia de Galileo o de Newton, que han producido una marca en el orden discursivo de la ciencia, pero que están integrados, absorbidos en la mecánica y en el progreso de la ciencia en cuestión. Para decirlo de manera muy esquemática, agrega: *“la obra de estos instauradores no se sitúa con relación a la ciencia y en el espacio que ella dibuja, sino que es la ciencia o la discursividad la que se relaciona con la obra de ellos como a coordenadas primeras. De esa manera, puede comprenderse que se encuentra, como una necesidad inevitable*

en estas discursividades, la exigencia de un “retorno al origen”. Aquí nuevamente, es preciso distinguir esos “retornos a...” de los fenómenos de “redescubrimiento” y de “reactualización” que se producen con frecuencia en las ciencias”.

Foucault indica que si la instauración de una discursividad implica el retorno, es preciso entonces, que haya habido olvido, no accidental, ni por alguna incompreensión, sino olvido esencial y constitutivo, o sea estructural. Dice: *“El cerrojo del olvido no fue sobre añadido desde el exterior, forma parte de la discursividad en cuestión, y es ésta la que le da su ley. La instauración discursiva así olvidada es a la vez la razón de ser del cerrojo y la llave que permite abrirlo, de tal manera que el olvido y el impedimento del retorno no sólo pueden levantarse por el retorno”.* Entonces, hay algo en el texto de Freud que le permite a Lacan instaurar el retorno. La instauración produce un olvido y éste funciona como un cerrojo que no es exterior, sino interior, y es necesario abrirlo desde adentro. Podemos compararlo con lo que indica Lacan en el Seminario XI *Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*, cuando se refiere al cierre transferencial del inconsciente y al analista abriendo con su llave interpretativa desde adentro. A partir de las cicatrices de la represión, existe la posibilidad del retorno como acto de lectura. El deseo y la enunciación de Freud es lo que está en juego en sus textos. De allí que se hable de la relevancia del *deseo de Freud* en la transmisión del psicoanálisis a diferencia del deseo del físico, que no lo tiene en cuanto a la transmisión de la física.

A los grandes nombres de autores, en las ciencias humanas, siempre se está retornando. Hay una función de transferencia en juego que no opera en las ciencias duras.

Lacan promueve el *“retorno a Freud”* como estrategia clave que implicaba no desconocer las condiciones de enunciación del psicoanálisis. Los posfreudianos habían establecido códigos psicoanalíticos que tenían una coherencia forzada, que velaban y censuraban la verdad freudiana. Lacan tomó distancia crítica de dichos códigos, los hizo estallar y gracias a ello teoría en lengua muerta, perdiéndose el valor instituyente de un campo de verdad.

Para Lacan, el retorno a Freud es exigible debido, no a la represión, sino a la renegación de la obra freudiana por los propios psicoanalistas. Entonces, el *“retorno a”* es una decisión política y un modo inédito de lectura de los textos de

Freud. Su crítica apunta no sólo a los conceptos teóricos desarrollados por los posfreudianos, sino a los fundamentos mismos de la desviación que dan cuenta. Y al respecto, Lacan señala en "La cosa freudiana o el sentido del retorno a Freud en Psicoanálisis" la importancia que tiene el funcionamiento institucional de la IPA, en particular la conjunción de saber y poder que en ella reina y que induce a convertirnos, dice, en los *"managers de las almas, en un contexto social que requeriría de nuestro oficio"*. Y agrega que *"el más corruptor de los confort es el confort intelectual, del mismo modo que la peor corrupción es la del mejor"*.

En el año 1964, Lacan es excluido de la I.P.A. Su enseñanza es proscripta y considerada como nula en lo tocante a la habilitación de psicoanalistas. Habla de *excomuni3n mayor*, calificaci3n que le permite nombrar a la comunidad psicoanal3tica agrupada en la IPA como iglesia y plantea de manera p3blica la cuesti3n de su autorizaci3n para abordar los fundamentos del psicoanálisis. Cambia el tema del seminario que iba a dar de *Los Nombres del Padre*, por el de *Los Cuatro Conceptos Fundamentales del Psicoanálisis*, porque debe asumir su excomuni3n (su exterioridad discursiva respecto de la I.P.A.) regresando a tales fundamentos. Privado de la garant3a de grupo y bajo la prohibici3n de transmitir, Lacan no puede proseguir sin volver a lo que esa garant3a supone resuelto, a saber, la delicada cuesti3n de las condiciones de ejercicio del psicoanalista. En esa coyuntura, pregunta pertinentemente, en el Seminario XI: *¿Cuál es el deseo del analista? ¿Qué ha de ser del deseo del analista para que opere de manera correcta?* De esta manera, vuelve a los principios, es decir a los textos y al deseo fundador de Freud, interrogando los conceptos fundamentales. Por lo tanto se interesa más por la relaci3n que él tiene con la palabra y el deseo de Freud que por su posici3n institucional. Está obligado a retomar la cuesti3n del status del psicoanálisis en los t3rminos más simples, *¿qué es el psicoanálisis?* No descarta el hecho de que el psicoanálisis tiene un objeto y una experiencia específicos, pero hace notar que nadie se interroga por el deseo del físico para caracterizar a la física como ciencia, mientras que la incidencia performativa del deseo del analista en la experiencia freudiana es tal, que es preciso hacer un análisis para advertir lo que procede de ese deseo en la experiencia e incluso en la elaboraci3n de su objeto. Dice, al final del capítulo llamado *La excomuni3n: "El campo freudiano de la práctica analítica*

sigue dependiendo de cierto deseo original, que desempeña siempre un papel ambiguo pero prevaleciente, en la transmisión del psicoanálisis", ese deseo que está en el origen hace a las condiciones de enunciación del psicoanálisis.

Lacan también afirma respecto del propio deseo de Freud, que algo jamás fue analizado, cuestión de la que se debe leer ciertas consecuencias. La cita, también del mismo capítulo, es la siguiente: *"Por eso la histeria nos coloca, diría yo, tras las huellas de cierto pecado original del análisis. Es preciso claramente que haya uno. Lo verdadero no es quizás más que una sola cosa, es el deseo del propio Freud, a saber, el hecho de que algo en Freud nunca ha sido analizado"*. El impasse freudiano no es otro que el relativo a la cuestión del padre. Si la histeria nos da la pista acerca de ese pecado original del análisis se debe a la relación del discurso de la histérica con el discurso del amo, que muestra exactamente la posición de Freud con respecto al padre. Él supo hacer hablar a la histérica, supo escucharla e hizo suya la demanda de un padre semejante. En su infancia anhelaba un padre que fuera como el padre de Aníbal y no como Jacob Freud. Las figuras que lo fascinaron fueron Layo, el *Urväter* y Moisés, es decir, maestros políticos o religiosos.

Lacan comenta que algo de esto iba a ser dilucidado en el seminario trunco de *Los Nombres del padre*. De ese seminario, en la primer clase (20/11/63) en la que anuncia la suspensión del mismo, se advierte que hay una relación muy estrecha entre la constitución de la IPA como una Iglesia, y lo nunca analizado del deseo del propio Freud. Dice allí: *"Está claro que si Freud pone al mito del padre en el centro de su doctrina, es en razón de la inevitabilidad de esta pregunta (¿quién hay más allá, del cual el sujeto cada vez que habla, toma la voz?). Está claro que, si toda la teoría y la praxis del psicoanálisis se nos aparecen hoy en día como inmobilizadas, es por no haber osado, en relación a esta pregunta, ir más lejos que Freud."*

Lacan dice en *Televisión* que cuando Freud recoge su miel del discurso histérico, no lo hace inocentemente. Lo no analizado en Freud, a la manera de pecado original, es un deseo de sostener al padre. El deseo del analista requiere ir más allá del padre, más allá del ideal. Por ello la posición del analista en el dispositivo es la de *objeto a*. La conceptualización de éste le permitirá a Lacan abordar lo no analizado del deseo freudiano, posición que lo llevará a la ruptura

definitiva con la institución. La operatoria alrededor del *objeto a* posibilitará concebir el fin de análisis en un más allá del límite de la roca viva de la castración, planteada ésta como mantenimiento del padre en el lugar de la causa. En este punto esencial, que hace a una política de discurso, Lacan en su retorno a Freud, hará diferencia con él.

Pero ¿Qué quiere decir que el analista ocupe el lugar de objeto a? Se suele decir que el objeto es un vacío, un objeto vacío sin concepto; pero en realidad el objeto a no es un objeto clásico, en todo caso se trata de un *proceso de vaciamiento* que tiene que hacerse incesantemente. Lamentablemente se ha hecho un culto fetichista del objeto. Si se trata de un vacío, es porque es el resultado de un proceso de vaciamiento, que hay que renovar continuamente.

También me interesa señalar que la posición del analista supone una posición receptiva y no de una simple abstención. Implica estar abierto a recibir, más allá de la flexibilidad y más allá de todo intento de control. Tal vez haya un núcleo común con la posición del escritor o del artista en cuanto a esta posición receptiva. En el momento de inspiración creadora, se empieza a recibir lo que no se sabe, se articula de cierto modo, a través de lo que Lacan llama un saber-hacer, que no es un saber reflexivo.

Cuando se escucha a un analizante, se debe olvidar la teoría, para que eso reaparezca transformado en la experiencia de la escucha. Es todo lo contrario a una posición de dominio o de conquista de algún objeto de conocimiento.

Es preciso tener en cuenta respecto de esta *disposición a la receptividad*, la complejidad del asunto: cuando se recibe es preciso que haya algo que acoja el recibir, un ámbito transferencial o un modo de operación tiene que estar vigente de algún modo. Y de antemano, cuando se recibe, ya está inscripto en la recepción lo que no es dominio, pero tampoco se trata de mera recepción.

Que el analista esté en una posición receptiva, quiere decir que se entregue a la escucha, a una atención desatenta, atención flotante, pero donde de pronto algo deja de flotar y allí de golpe hay ciertos significantes que se imponen.

Un analista cuando escucha no está calculando lo que va a decir. Cuando interviene de algún modo se sorprende de lo que está diciendo: un analista no

sabe lo que va a decir, pero a medida que dice, sabe que lo que está diciendo es lo que tiene que decir. Es la dimensión del acto, ligado a la enunciación analítica. La intervención no surge de manera calculada en sentido consciente, pero agreguemos que si no hay formación, análisis y supervisión, lo que va a surgir no va a ser pertinente.

La *posición receptiva* por parte del analista requiere de un intenso esfuerzo de ascesis de parte de él, para dar lugar a particulares momentos de *silencio* que implican que algo permanezca en suspenso. Se trata de que aflore el silencio, cuando cesa el ruido, los sonidos organizados o no, templados o destemplados. Súbitamente se hace silencio. Es un particular silencio que Lacan llama *sileo* que no es el silencio de lo tácito, lo callado o retenido. Es el silencio ligado a la pulsión de muerte y es el que permitirá arribar a ese punto dónde el sentido se genera en el sinsentido y éste permite a su vez la creación de un poco de sentido.

Por último, dejar oír el silencio que circunda la palabra del analista es fundamental para que el analizante tenga ese margen de libertad con respecto a un mundo que ya está constituido pero no completamente constituido.

Palabras Clave: deseo – analista – padre – histeria -

Referencias bibliográficas

Foucault, M “Qué es un autor?” Ed. El cuenco de plata

Lacan, J., Seminario XI “*Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*” (1964) Paidós, Bs. As. 1986.

Ritvo, J. B., “*El silencio femenino*” (2017) Ed. Nube Negra Rosario.

UNA LECTURA CLINICA A PROPÓSITO DEL ARTÍCULO 34, INC. 1° DEL CÓDIGO PENAL ARGENTINO

Autora: Olcese, María Susana

msolcese@yahoo.com.ar

Dicho brevemente, el tema se ubica en el entrecruzamiento discursivo de teorías heterogéneas que articulan prácticas consideradas interdisciplinarias.

La praxis pericial requiere la actualización académica permanente de los profesionales que llevan adelante la valoración de la subjetividad implicada en causas judiciales en el fuero penal. En la actualidad se constata que las conclusiones que expresan los psicólogos en el ámbito de la psicología jurídica y forense desatienden los enunciados de la Ley del Ejercicio profesional de los psicólogos 9.538 (1985) de tal manera que no siempre se recepciona el corte entre los discurso que la norma supo oportunamente establecer. Es decir, oficializada la independencia de la psicología respecto del ámbito de la psiquiatría, la jurisprudencia pone de manifiesto que los profesionales psicólogos concluyen según el orden de razones de la medicina legal. Esas conclusiones visibilizan unas prácticas viciadas por la implementación de consignas que obturan la emergencia de un discurso que no conlleve iatrogenia.

Un perito psicólogo debe promover en sus dictámenes que la resolución de los litigios no se establezca atendiendo la teoría clásica del libre arbitrio y la teoría positivista de la peligrosidad, ambas decimonónicas y carentes de vigencia académica en el campo de las escuelas psicológicas. En caso de que los dictámenes periciales concluyan según los parámetros de esas teorías, se estarían desmintiendo los derechos que disponen de reconocimiento constitucional; en consecuencia una práctica que se lleva adelante en esos términos podría conducir al ejercicio de un racismo.

Las preguntas que organizan esta presentación, sucintamente, pueden establecerse de la siguiente manera:

¿Cuál debería ser el estatuto teórico/práctico/ético de la praxis de un perito psicólogo? ¿Qué puede aportar el psicoanálisis en este ámbito para no ceder el espacio a la tiranía del higienista contemporáneo, del médico legista, al psiquiatra, al DSM IV?

El perito psicólogo –en sus versiones de oficio, oficial o delegado técnico- es quien está en condiciones de disponer de una formación académica que permita *desmontar las ficciones decimonónicas* aún vigentes, introducir sugerencias y orientar resignificaciones en torno de los conceptos sobre los cuales los juzgadores emiten sus sentencias.

Si atendemos al hecho de que los dictámenes periciales suministran criterios para la toma de decisiones al aplicar una norma a un caso, es indispensable producir una operación de vaciamiento de los saberes coagulados por la medicina legal y que son impartidos en la formación de grado de las carreras de medicina y derecho. Esa operación es importante establecerla en torno a dos conceptos centrales: la responsabilidad subjetiva y la declaración de peligrosidad. Pero, ¿cuál es el lugar que resulta ser la referencia por antonomasia de esas categorías? Como se sabe, es el artículo 34, inc. 1º del Código Penal argentino, Título V, Imputabilidad, el que expresa que no son punibles:

1º El que no haya podido en el momento del hecho, ya sea por insuficiencia de sus facultades, por alteraciones morbosas de las mismas o por su estado de inconsciencia, error o ignorancia de hecho no imputable, comprender la criminalidad del acto o dirigir sus acciones. En caso de enajenación, el tribunal podrá ordenar la reclusión del agente en un manicomio, del que no saldrá sino por resolución judicial, con audiencia del ministerio público y previo dictamen de peritos que declaren desaparecido el peligro de que el enfermo se dañe a sí mismo o a los demás.

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

El legislador y la doctrina jurídica plantean que la declaración de inimputabilidad procede en el caso de que el imputado de un crimen no haya podido disponer -en el momento de la comisión del delito-, de la capacidad de comprender la criminalidad del acto o de la dirección de sus acciones. Esta

circunstancia articula el concepto de acción con la definición de los “hechos”, los que se reputan voluntarios si gozan de discernimiento, intención y libertad.

La *medicina legal*, brazo ejecutor de una política penal a la medida del control social vigente, se ha arrogado el campo de interpretación del enunciado del artículo 34, inc.1º. Por su parte, la jurisprudencia argentina pone de manifiesto que las prácticas judiciales, médico-legales y en numerosos casos las psicológicas, atribuyen la inimputabilidad al caso de las psicosis, exclusivamente. El argumento, planteado de manera contundente en los manuales de medicina legal (como es el caso de Emilio Mira y López, Julio Zazzalli, etc.) y retransmitidos acríticamente en los correspondientes a la psicología en el ámbito jurídico y forense (tal el caso de Juan del Popolo y Mariana Travacio, etc.) - establece que la enfermedad mental tiene lugar en el cuadro clínico de las psicosis en la medida que ésta implica pérdida o ruptura con la realidad. Distinto es el caso de los llamados anormales –neurosis, perversiones y psicopatías- a los que se les atribuye la conservación del principio de realidad, pero desmesura en la conducta (Zazzalli, 2007) de allí que resultan imputables.

La declaración de *inimputabilidad* da lugar al establecimiento de la *medida de seguridad* que reemplaza a la pena privativa de la libertad que debe cumplir el criminal que resulta responsable del acto.

Una lectura atenta del enunciado del artículo 34, inc. 1º, de su *interpretación* por parte de la doctrina y de la *implementación* en el nivel de las prácticas judiciales -entre las que se encuentra la pericia psicológica- permiten colegir la presencia -invisibilizada por lo general- de la articulación producida entre el llamado sujeto cartesiano y el sujeto de derecho (Zaffaroni, 2015).

Las operaciones jurídicas que atraviesan al sujeto de derecho marcan a la subjetividad y deben ser interpretadas como parte de un dispositivo político que ha promovido y asegurado el ingreso de ciertas personas a un circuito de segregación. Desde las coordenadas jurídicas y médico legales los declarados inimputables-incapaces han perdido su condición de persona porque carecen del ejercicio efectivo de ese carácter a partir de su condición de peligrosos. En virtud de su inclusión en el subconjunto de inimputables pasan a ser considerados cuasipersonas, semipersonas (Esposito, 2011). Esta circunstancia arrastra consigo, mediando la argumentación filosófica y atendiendo los desarrollos de la

medicina legal, el diseño definitivo de un circuito de exclusión (racismo) por el cual, aquel humano que alguna vez fue persona (ciudadano) pasará a ser sólo res extensa (desde una perspectiva que no es sólo cartesiana). En otras palabras: la declaración de inimputabilidad implica la pérdida de la res cogitans (Olcese, 2017) ya que si “pienso, luego soy”, si no pienso no soy responsable. Sin discernimiento, sin dirigir las acciones (falta la intensión en el obrar) no dispongo de libertad, por lo cual el sujeto se hará pasible de ser declarado incapaz en la medida que la acción –crimen- no le puede ser imputada. Por la incapacidad el sujeto es reconducido desde el foro al manicomio, donde gobierna el discurso de la psiquiatría. Por medio de este dispositivo, el declarado enfermo ingresa también en un circuito medicamentoso a discreción del médico y/o del enfermero.

Desde el punto de vista clínico existen contradicciones demasiado notorias; por ejemplo: el circuito de las garantías presentes en la Constitución Nacional contiene la exigencia de que el imputado sea evaluado en su singularidad, empero, en los dictámenes forenses los profesionales que intervienen como auxiliares de la justicia (juntas médicas y peritos en general) reducen la singularidad a su concordancia con la categoría clínica universal, instalando la idea errónea de que las categorías diagnósticas funcionan del mismo modo en todos los sujetos que las portan.

En lo que respecta al circuito académico, en el siglo XX se ha asistido en Argentina al montaje teórico -registrado en una bibliográfica que atestigua un ejercicio de corta y pega centenario-, que instaló en los profesionales que intervienen en este área -médicos legistas, abogados, psicólogos, y en la comunidad en general-, que el concepto de responsabilidad es un asunto perteneciente a la ciencia del derecho. Ésta disciplina construyó una entidad cuasi abstracta que luego acomodó de modo pragmático, distribuyéndola según un criterio de selección (¿selección de las especies?) que dispone considerar que existen personas responsables y otras que no lo son. En el circuito donde se ponen en juego estas categorías se considera que no ser responsable implica ser peligroso, así lo expresa sin ninguna duda el art. 34, inc. 1º. La declaración de inimputabilidad no representa ningún beneficio; el costo que acarrea es jurídico y fundamentalmente subjetivo. Algunos psicólogos desconocen o desmienten esa

ecuación y promueven declarar no responsables a las personas imputadas penalmente.

En virtud de estas circunstancias resulta necesario -a los efectos de no incurrir en imprudencia, impericia y negligencia- atender:

- 1- El modo de producción de los dictámenes periciales; éstos no pueden atropellar los principios constitucionales, ni los éticos de la propia disciplina.
- 2- La urgencia de adecuar al estado actual de la cuestión las conclusiones clínicas emitidas en el campo jurídico.
- 3- Las consecuencias iatrogénicas que se derivan de la declaración de inimputabilidad a través de consideraciones pseudo-clínicas. Hay que poner en evidencia que el circuito teórico de la medicina legal es una construcción a la medida de la estigmatización, persecución y segregación de un grupo de personas declaradas peligrosas.

Roberto Esposito establece una genealogía del *dispositivo de la persona*; éste resulta el núcleo de la lógica que organiza discursivamente la estructura de la sociedad en Occidente y, específicamente, la del discurso jurídico. El entrecruzamiento discursivo entre derecho y psicoanálisis, en el marco de las prácticas periciales, permite sistematizar una versión de lo humano en la que el sujeto se instituye a través del descentramiento del yo y no en su autonomía. Por tal motivo, cuando las prácticas profesionales ponen en juego la exigencia de pasar del término persona al de sujeto para cumplir con el requisito constitucional -que establece que la sentencia debe estar fundada en un dictamen que concierne a la subjetividad del autor del acto criminal- pueden considerarse otros avatares clínicos, no iatrogénicos.

No obstante, es necesario referir que el psicólogo puede sostener su conclusión desde cualquiera de las escuelas “psi” avaladas académicamente; desde un enfoque mentalista (cognitivismo), conductista o desde una práctica que cuente con el psicoanálisis. Sin embargo, el soporte académico, que en la actualidad da cuerpo a las conclusiones periciales se sostienen de manera hegemónica en la medicina legal, discurso de la ciencia que se caracterizan por:

1- Disponer de una concepción de salud mental cuyo ámbito de aplicación involucra exclusivamente una práctica médica en el consultorio judicial-penal.

2- Establecer una clínica social a los efectos de tratar la criminalidad por fuera de las concepciones de salud-enfermedad que son de uso corriente para los pacientes que no han delinquido. Esa clínica se organiza en torno de la teoría clásica del libre arbitrio y la teoría positivista de la peligrosidad.

3- Diseñar una psicopatología que encuentra sus fundamentos antropológicos en la consideración de que el criminal es el eslabón perdido entre el antropoide y los hombres que han alcanzado una adaptación acorde al desarrollo civilizatorio. Es decir: consideran que el crimen es una circunstancia extraña al ser humano.

4- Los neuróticos, perversos/psicópatas, son punibles porque han elegido delinquir –dirigen las acciones y comprenden la criminalidad del acto-, mientras que los idiotas, imbéciles y psicóticos no son punibles porque no comprenden la criminalidad del acto o no dirigen las acciones.

El análisis de las inconsistencias del universo discursivo que sostiene la interpretación y aplicación del art. 34, inc. 1º permite establecer dos *operaciones subjetivas* presentes en las prácticas profesionales y se pueden discernir a partir de lo que el psicoanálisis nos enseña. Son las siguientes:

1- En el ámbito del discurso del derecho y de la medicina legal tiene lugar la *forclusión del sujeto* (del inconsciente). Esos discursos hegemónicos consideran al hombre en términos de *persona- sujeto de derecho* el primero y como *individuo* el segundo -si acentuamos el perfil biologicista de ese abordaje-. Respecto de los hechos/actos, las personas/individuos normales y anormales (neurosis, perversión y psicopatías) disponen de un *yo* que delibera y gobierna la acción y comprenden la criminalidad. Las personas/individuos enfermos (psicosis, imbecilidad e idiocia) no disponen de esas facultades, en virtud de lo cual no comprenden la criminalidad o no dirigen las acciones. El *yo* es la única

instancia psíquica/mental que es tenida en cuenta a los efectos de producir el diagnóstico. Los hechos se reportan voluntarios en la medida que gozan de deliberación, intención y libertad (libre arbitrio). La persona/individuo es considerado una totalidad –personalidad-.

2- Respecto de los peritos que se expresan según el paradigma hegemónico, pero que dicen sostener sus prácticas en el campo del psicoanálisis, tiene lugar una *desmentida –Verleugnung- del tercer golpe al narcisismo del hombre* en el proceso de dar respuesta a los requerimientos que reciben de los operadores judiciales (Olcese, 2012).

Las prácticas forenses hegemónicas consideran que persona implica una totalidad –personalidad- que resulta de la articulación moderna (cartesiana) de un cuerpo (res extensa) y una mente/alma (res cogitans) y se cimentan sobre ese fondo jurídico, filosófico y teológico que inunda y organiza a Occidente desde Roma. En este contexto hegemónico, la interpretación que del art. 34, inc. 1º hacen los operadores judiciales implica que persona y acto coinciden temporalmente –coexisten-. El perito debe considerar –mediante una evaluación clínica retrospectiva- si en el momento del hecho *persona* y *acto* concuerdan o concurren, lo que equivale a decir que la persona quiso producir el acto, dirigió las acciones y comprendía la prohibición que recaía sobre el acto.

Para proseguir en el discernimiento de estas cuestiones es necesario preguntarse si existe alguna teoría “psi” que habilita a considerar que existe *sujeto del acto*. En primer lugar se tendrá en cuenta que la teoría psicoanalítica, a contramano del discurso hegemónico, considera que el sujeto y el acto no coinciden temporalmente. En segundo término, en el universo de las investigaciones cognitivistas de la segunda mitad del siglo XX y en adelante (M. Jeannerod y G. Edelman, entre otros) se sostiene que la consciencia es ulterior al acto y su función es establecer una lógica que, a posteriori, los organiza y justifica (Roudinesco, 2005). Finalmente, se tendrá en cuenta que el conductismo no se ocupa de los procesos mentales mencionados en la norma, por lo tanto, difícilmente puede dar respuesta a las consideraciones que sobre las circunstancias psicológicas del artículo 34, inc. 1º requiere el juzgador.

Es posible concluir que se necesita discurrir arduamente sobre los asuntos expuestos si lo que se pretende es dar consistencia clínica al requerimiento de la administración de justicia; de lo contrario un dictamen pericial puede promover criterios de selectividad criminal (Zaffaroni, 2012) sobre las personas o sujetos con padecimiento mental, los que son desafortunadamente llevados adelante por el discurso médico hegemónico.

Referencias Bibliográficas

Bonnet, Emilio F.P., *Lecciones de medicina legal*, Bs. As., López Libreros Editores, 1975.

Código Penal Argentino, en www.biblioteca.jus.gov.ar/codigo-penal-argentina.html.

Del Popolo, J. H., *Psicología Judicial*, Mendoza, Ed. Jurídicas Cuyo, 1996.

Esposito, Roberto, *El dispositivo de la persona*, Bs. As., Amorrortu, 2011.

Freud, Sigmund, O. C., T. II, Ensayo XCVII “Lecciones de introducción al psicoanálisis” 1915-1917, Parte I, 1915 (1916). Lección I. Introducción, Biblioteca Nueva, España, 1973.

Freud, Sigmund, O. C., T. III, Ensayo CLX, “La peritación forense en el proceso Halsmann” (1931), Biblioteca Nueva, España, 1973.

Ley 9538, del Ejercicio profesional de los psicólogos (1985).

Olcese, Ma. Susana, Monografía: “Las alianzas interdisciplinarias pueden conducir a lo peor... La Verleugnung en relación al art. 34 del C.P., Seminario: La investigación en psicoanálisis, correspondiente a la Maestría en psicoanálisis, a cargo de la Dra. Pura Cancina, Facultad de Psicología, UNR., 2012.

Roudinesco, Élizabeth y Plon, Michel, *Diccionario de psicoanálisis*, Bs. As., Paidós, 2005.

Travacio, Mariana, *Manual de Psicología Forense*, Bs. As., UBA, 1996.

Zaffaroni, Eugenio R, *La cuestión criminal*, Argentina, Planeta, 2012.

Zaffaroni, Eugenio R. *La Pachamama y el humano*, Bs. As., Ediciones Madres de Plaza de Mayo, Ediciones Colihue, 2015.

Zazzalli, Julio R., *Manual de psicopatología forense*, Bs. As., Ediciones La Rocca, 2007.

CONOCIMIENTO Y PRÁCTICAS DE ACCESIBILIDAD WEB EN DOCENTES DE COMUNIDADES DEL CAMPUS VIRTUAL UNR.

Autora: Guarnieri, Griselda

griseldaquarnieri@gmail.com

La presente propuesta aborda la compleja trama que se suscita en torno a la construcción de la interactividad en espacios físico-virtuales de educación superior y aspira a reflexionar sobre diversas lógicas de inclusión/exclusión en los espacios físico-virtuales, considerando como aportes fundamentales el constructivismo pedagógico y la accesibilidad. En este sentido, abordamos la interactividad como un complejo entramado que contempla, además de las tecnologías que ofician de soporte, aspectos sociales, institucionales, intersubjetivos y éticos.

En la sociedad red y, por ende, en las instituciones de educación superior, los dispositivos tecnológicos se constituyen en una ampliación del espacio público, posibilitando acciones participativas y, también, instaurándose en un nuevo sitio donde ejercer y garantizar los derechos ciudadanos. En línea con lo anteriormente expuesto, el presente escrito pretende recapacitar sobre el conocimiento y las prácticas de Accesibilidad *Web* en docentes que utilizan Comunidades del Campus Virtual UNR. En este sentido, pretendemos dimensionar las particulares lógicas de inclusión/exclusión que se suscitan y observar los usos y prácticas respecto del diseño de interactividad y el miramiento de “buenas prácticas” de accesibilidad en el diseño de espacios físico-virtuales universitarios.

Es así como, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se pueden constituir en factor facilitador o en una barrera para la plena participación de todos los actores sociales en contextos educativos. Por lo tanto, esta concepción del contexto físico-virtual contemporáneo implica recapacitar sobre nuevas modalidades de construir los espacios públicos (Guarnieri, 2018). Más allá de las innegables posibilidades que ofrecen las TIC a la educación superior, se torna necesario un profundo proceso de reflexión sobre las especificidades de

su implementación y esa tarea es aún más compleja que la creación de más y mejores sistemas tecnológicos.

Referencial Teórico

Definimos la interactividad, como “el vínculo intersubjetivo responsable mediatizado por las Tecnologías de la Información y la Comunicación que conforma una red socio-técnica generadora del intercambio bidireccional y multidireccional de mensajes y objetos en un marco de trabajo colaborativo, abierto, democrático y plural” (Guarnieri, 2011: 72). En la universidad pública, consideramos conveniente destacar que un adecuado diseño de interactividad tendría que presentar la menor cantidad de obstáculos posibles a la participación plena de todas las personas (Guarnieri, Cenacchi, Pieroni y Boggino, 2018). La adopción de diversos dispositivos de construcción y difusión del conocimiento no impactan solamente en ambientes virtuales sino que se expanden en todo tipo de actividades desarrolladas en ambientes físicos, por lo tanto, es innegable que la exclusión de ambientes virtuales repercute ampliamente en la calidad de vida de las personas. Es así como, siguiendo a Castells (2009) “La sociedad red global es una estructura dinámica, altamente maleable por las fuerzas sociales, la cultura, la política y las estrategias económicas. Pero lo que permanece en todos los casos es su predominio sobre las actividades y las personas ajenas a las propias redes” (p. 53).

En variadas ocasiones los fenómenos que implican TIC en contextos educativos son analizados desde un punto simplista, es decir, como un desarrollo meramente técnico y encerrado sobre sí mismo, donde poco influyen los factores sociales y la observación de los usos originales que hacen de ella los sujetos. Si analizamos la compleja relación entre tecnología y sociedad, como factores constitutivos de una red socio-técnica Thomas (2008), las tecnologías no están exentas de procesos sociales de inclusión/exclusión, integrando o aislando a determinados grupos o personas de sus posibilidades de uso (Thomas, Fressoli & Santos, 2012). Es así como, las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) se pueden constituir en un factor facilitador o en una barrera para la plena participación de todos los actores sociales en los contextos educativos. Por lo

tanto, es necesario destacar la importancia que cobra la accesibilidad considerando que, desde diciembre de 2006, las Naciones Unidas reconocen el acceso a estas tecnologías como un derecho humano básico. La discapacidad se reconceptualiza y se define como el resultado de la interacción entre las personas con deficiencias o diversidad funcional (Romañach y Lobato, 2005) y las barreras sociales y ambientales que limitan su participación e independencia, en concordancia al llamado “modelo social” (Palacios, 2008) adoptado por la CDPD (UN, 2006). Desde dicha perspectiva, se focaliza una nueva manera de pensar donde las singularidades que dan origen a la discapacidad se corren del centro de la escena, el cual es ocupado por las barreras que la realidad social, política y jurídica le anteponen a las personas para el pleno goce de sus derechos (Bariffi, 2010), lo que implica que la sociedad debe plantearse como más accesible, modificando sus desarrollos tecnológicos hacia modelos no excluyentes y plurales (Cenacchi, 2015). Entonces, para garantizar los llamados derechos socio-tecnológicos (Armony, 2012) en relación al acceso a las TIC, no basta con posibilitar su disponibilidad sino que requiere contemplar que las mismas, sus productos y las prácticas que las atraviesan, tengan en cuenta necesidades específicas de los diferentes grupos sociales.

En esta dirección, Boggino y Boggino (2013) sostienen que “la accesibilidad se considera como un factor clave, ya que nos ofrece la posibilidad de inmiscuirnos, a través del análisis y la interpretación, en la compleja trama que se configura en la interacción de los estudiantes (con o sin discapacidad), la institución educativa, el resto de los actores y los componentes sociales” (p. 18).

Criterios Metodológicos

Consideramos que, debido a la naturaleza del fenómeno a estudiar así como de los lineamientos de los objetivos planteados, se torna adecuado asumir una postura metodológica cualitativa y un enfoque interpretativo. El carácter *interpretativo* del conocimiento aparece por la necesidad de dar sentido a expresiones del fenómeno propuesto para su estudio. La *interpretación* es un proceso constante de complejidad progresiva que se desarrolla a través de la

significación de formas diversas de lo investigado en el marco de la organización conceptual más compleja del proceso interpretativo.

A su vez, se integrarán instrumentos y técnicas propios de la Investigación-Acción (Boggino y Rosekrans, 2004), ya que se adaptan a la complejidad del objeto de estudio y fomentan la adopción de una postura reflexiva y “auto-reflexiva” sobre la propia práctica. Consideramos que, la incorporación de estos instrumentos y técnicas, se tornan adecuados debido a la necesidad de implementar acciones de reflexión y apropiación tecnológica con la finalidad de generar una propuesta contextualizada y adecuada tanto a las necesidades como a los usos y prácticas de la comunidad destinataria. Es así como, permite generar grupos que participan y colaboran para contribuir a la optimización de sus propias tareas, forjando cambios de prácticas y aprendizajes. En este sentido, cabe destacar el posicionamiento de Stenhouse (1993), quien sostenía la nocividad de separar la labor de los docentes de la de los investigadores, por ello, se espera la contribución activa de la comunidad de referencia, que se integrará a las fases como actores relevantes. A su vez, la Investigación-Acción, por su diseño espiralado y de fases, permite una revisión y evaluación de las implementaciones y la emergencia de nuevos problemas. Por último, deseamos destacar los conceptos y bases epistemológicas de sistemas complejos (García, 2007; Boggino, 2015), considerando que la Interactividad Inclusiva, requiere visibilizar y analizar componentes heterogéneos propios de la red socio-técnica: a) las tensiones dinámicas entre lo instituyente y lo instituido en el propio marco organizacional, b) los posicionamientos éticos, c) los usos y prácticas de los actores implicados, d) y las características técnicas de las tecnologías de soporte, entre otros.

DESCRIPCIÓN DEL ÁREA DE ESTUDIO

El Campus Virtual UNR ofrece una visión integradora de servicios, recursos y entornos de trabajo colaborativos. Está integrado por distintas herramientas de código abierto para educación e investigación y se configura a partir de los siguientes espacios principales:

1. *Comunidades*, espacio abierto y gratuito de apoyo de la enseñanza presencial (más de 80.000 usuarios registrados y 1.878 espacios creados. Reconocimiento normativo Artículo 11° Inciso a) del Anexo I de la Ordenanza N° 651 UNR)
2. *Carreras y Cursos* espacio de oferta académica *online* (*Moodle*)
3. *Repositorio Hipermedial UNR*: Repositorio de Acceso Abierto para la conservación y difusión de los bienes intelectuales de la UNR (tecnología *DSpace*).

A los fines del presente estudio se seleccionará el espacio físico-virtual de *Comunidades* debido a su extensa utilización por parte de la comunidad académica de la UNR y el reconocimiento institucional a la utilización de este espacio en la labor docente

Instrumentos

Se realizó una encuesta semiestructurada online, cuya distribución se concretó a través de medios virtuales (mensajería interna de la plataforma). Se seleccionaron 580 docentes con rol “docente editor” en Moodle y cuyo último ingreso a la plataforma había sido posterior al 3 de noviembre de 2016 (docentes activos durante el último año previo a la distribución de la encuesta).

Resultados

La encuesta semiestructurada fue enviada a 580 con rol “docente editor” y fue contestada por 170 docentes, lo cual se estima como significativo debido a que supera el 29% del total de docentes seleccionados.

Respecto del conocimiento de los docentes respecto de las herramientas de Accesibilidad de Moodle, el 54,1% las desconoce, mientras que el 24,1% manifiesta que “tal vez” las conoce y el 21,8% de las conoce.

Respecto de haber diseñado su espacio en Comunidades siguiendo algún tipo de pauta o recomendación de Accesibilidad, el 84,7% no lo hizo mientras que el 15,3% consideró alguna pauta para el diseño de su espacio.

En cuanto a la consideración de Comunidades como espacio público, el 36,5% sostiene que no lo es, el 34,7% que tal vez lo es y el 28,8% sostiene que sí.

Sobre el conocimiento de la Ley 26.653 “Accesibilidad de la Información en las Páginas Web” el 84,1% no la conoce mientras que el 15,9% si manifiesta conocerla. El 78,8% no conoce la accesibilidad *web* mientras que el 21,2% si lo hace. El 88,2% no conoce los principios del diseño universal para la elaboración de ODE, el 11,8% si los conoce.

El 85,3% manifiesta no haber adaptado nunca un material digital para alumnos con discapacidad, el 7,6% tal vez y el 7,1% sí lo hizo.

Sobre la importancia de la Accesibilidad en los espacios virtuales educativos, el 59,4% la considera muy importante, el 32,9% como importante, el 5,9% medianamente importante y el 1,8% poco importante.

Discusión

Si bien los marcos legislativos nacionales que tienden a garantizar el acceso a la educación en contextos físico-virtuales se constituyen en una instancia fundamental para garantizar los derechos de las personas con discapacidad, requieren de la realización de diversas acciones institucionales que implican a la comunidad educativa universitaria en su conjunto. La democratización del conocimiento en contextos físico-virtuales requiere implementar perspectivas socio-técnicas que habiliten en la comunidad académica de la UNR una práctica de la Accesibilidad Web más transversal. Si bien la comunidad académica de la UNR reconoce mayoritariamente la importancia de la accesibilidad en los espacios virtuales educativos, esa valoración no se encuentra reflejada en el diseño de los espacios de Comunidades ni en sus prácticas concretas. A su vez, la mayoría de los docentes desconoce la Ley de Accesibilidad a páginas *web*. En este sentido, se destaca la necesidad de implementar estrategias para profundizar los diseños accesibles en la plataforma y en la elaboración de ODE.

Conclusiones

Deseamos afirmar que durante más de una década de estudios sobre los usos y prácticas respecto de las tecnologías en la educación superior (Guarnieri,

2011), observamos que la utilización de TIC en contextos educativos o de investigación se encuentra rodeada de epifenómenos que se manifiestan en modos de uso o diseños estereotipados, generando una limitación al modo interactivo. En este sentido, la principal causa de ausencia o restricción de interactividad no deviene de límites tecnológicos, sino relativos a la ausencia de un diseño pedagógico adecuado y, en muchos casos, del desconocimiento de los actores implicados de “buenas prácticas” respecto de accesibilidad. A partir de variados análisis de barreras a la Interactividad, coincidimos con Boggino y Boggino (2013) en la necesidad de contribuir a una educación de calidad para todos donde se trabaje desde la lógica de la accesibilidad. Por lo tanto, buscar y exigir soluciones a las barreras sociales y ambientales que restan posibilidades de participación, no es pensar meramente en más y mejor tecnología, sino en una concepción de ciudadanía democrática.

La accesibilidad *Web*, no es solo una disposición técnica sino que constituye un dispositivo complejo que reconceptualiza los derechos en los espacios públicos virtuales, involucra a diversas organizaciones en todos sus niveles, disciplinas y modalidades e interpela éticamente a los actores y constructores de la sociedad red, para garantizar un verdadero espacio participativo, abierto, democrático y plural.

Referencias Bibliográficas

- Armony, A. (2012). “Ciudadanía Socio-Tecnológica y Democracia”. En H. Thomas, M. Fressoli y G. Santos (Orgs.), *Tecnología, Desarrollo y Democracia. Nueve estudios sobre dinámicas socio-técnicas de exclusión/inclusión social*. (pp. 87-105). Buenos Aires: MINCYT - Universidad Nacional de Quilmes (IESCT-UNQ)
- Bariffi, F. (2010) “La capacidad jurídica en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad”. *II Congreso Iberoamericano sobre el Síndrome de Down*, Granada (España). Libro de actas.
Recuperado el 2 de Abril de 2018 de
<http://www.centrodocumentaciondown.com/uploads/documentos/6bb526bcb07075eca524a62fd876f67ceea6e7e2.pdf>

- Boggino N. y Rosekrans, K. (2004). *Investigación-Acción: Reflexión Crítica sobre la práctica educativa*. Rosario: Ediciones HomoSapiens.
- Boggino, N. (2015). *Los Problemas de Aprendizaje no existen. Propuestas Alternativas desde el pensamiento de la Complejidad*. Rosario: Ediciones HomoSapiens.
- Boggino, N. y Boggino, P. (2013). *Pensar una Escuela Accesible para Todos*. Rosario: Ediciones Homo sapiens
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Madrid: Alianza Editorial.
- Cenacchi, M. (2015); "La accesibilidad web en el marco teórico y metodológico del Dispositivo Hipermedial Dinámico: acerca del caso Memoria y Experiencia Cossettini", *IRICE* 28 (37-52).
- García, R. (2007). *Sistemas Complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Buenos Aires: Gedisa.
- Guarnieri, G. (2011). *El Modo Interactivo del Dispositivo Hipermedial Dinámico*. Tesis Doctoral. Rosario. Universidad Nacional de Rosario.
- Guarnieri, G. (2018) "Lógicas de inclusión/exclusión en la sociedad red: las tecnologías como ampliación del espacio público en la educación superior contemporánea" en Casarin, M. (Comp) *En torno a las ideas de Manuel Castells: discusiones en la era de la información* (pp. 95-114). Córdoba, Argentina: Centro de Estudios Avanzados.
- Guarnieri, G; Cenacchi, M; Pieroni, N. y Boggino, N. (2018) "Diseño y Construcción de un Repositorio de Objetos Digitales Educativos Accesibles en Comunidades UNR" en Pérez, A.; Camún, A.; Fernández, M. E.; Gaviglio, A. (Coord.) *Actas del III Simposio del Observatorio de La*

Discapacidad, Repensando categorías, abordajes, políticas, responsabilidades, (pp. 217-228) Bernal, Argentina: Universidad Nacional de Quilmes.

Palacios, A. (2008), *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. CERMI. Madrid. Recuperado el 15 de Marzo de 2018 de <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO20632/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>

Romañach, J. y Lobato, M. (2005). Diversidad funcional, nuevo término para la lucha por la dignidad en la diversidad del ser humano. Recuperado de http://www.forovalidaindependiente.org/files/documentos/pdf/diversidad_funcional.pdf

Stenhouse, L. (1993): *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid. Ediciones Morata.

Thomas, H. y Buch, A. (Comps.) (2008). *Actos, actores y artefactos*. Buenos Aires: UNQ.

Thomas, H; Fressoli, M. y Santos, G. (Comps.) (2012). *Tecnología, Desarrollo y Democracia. Nueve estudios sobre dinámicas socio-técnicas de exclusión/inclusión social*. Buenos Aires: Editora MINCYT

PRÁCTICAS DOCENTES SUBJETIVANTES: COMPLEJIDADES Y DESAFIOS COTIDIANOS

Autoras: Yorlano, María Laura; Ronchese, Cristina; Bearzotti, Valeria

mlyorlano@gmail.com

Este escrito es producto del trabajo de investigación “Función subjetivante de la escuela primaria y la práctica docente en contextos de vulnerabilidad psicosocial”, radicado en la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Psicología de la UNR. La metodología implementada es de corte cualitativo, centrada en la comprensión e interpretación del tema y su marco referencial es el psicoanálisis, predominantemente, aunque incluimos, también, otras líneas teóricas afines a la temática de investigación. Nos planteamos seguir un recorrido que atraviesa la indagación, recuperación y revalorización de aquellos procesos subjetivantes que se forjan en el quehacer docente en el marco de la escuela actual.

En esta oportunidad, nos interesa realizar cierto análisis acerca de la implementación de los recursos didácticos en la tarea docente y las complejidades que dicha consumación produce desde la perspectiva de la producción de subjetividades.

Pensamos a la escuela como la institución secundaria privilegiada del espacio social para la producción de subjetividad (Rosbaco, 2005), por tanto, el proceso de enseñanza – aprendizaje adquiere fundamental importancia tanto en relación a los actores intervinientes como en lo que respecta a los recursos y estrategias implementadas en dicho proceso.

En este escrito, queremos compartir algunas reflexiones sobre lo trabajado en una experiencia – taller con docentes de una escuela de la ciudad de Rosario, a la que asiste población de contextos vulnerables. Resulta imprescindible partir de los supuestos que sostienen la tarea de los actores en el proceso de construcción del aprendizaje, en el contexto socio – económico y cultural que lo surca.

Consideramos necesario virar el eje desde los objetos, aparatos o tecnologías implementadas como recursos didácticos, hacia la valorización de la singularidad de cada encuentro docente – alumno/a en relación al objetivo pedagógico. En

este sentido, se aparta la idea del alumno/a pasivo/a al considerar diferentes herramientas oportunas que lo/la conducen a construir conocimientos, a elaborar nociones. El juego y la experiencia son algunas de las modalidades más potenciadoras del aprendizaje. Minerva Torres (2002) propone realizar clases que contribuyan a promover la creatividad de los/las docentes comprometidos/as con el proceso enseñanza – aprendizaje facilitando así dicho proceso en niños/as.

Pensar en recursos didácticos para un grupo de alumnos/as determinado, en un momento particular, requiere de tiempo y esfuerzo, de atender y orientar a niños/as de acuerdo a sus propias necesidades. Esto es, implica el reconocimiento del semejante en su singularidad. Ello iría a contrapelo de cierta tendencia masificadora que caracterizó a la institución escolar desde sus orígenes.

Una docente comenta: *“tengo dos chicos en integración y para mí fue un desafío trabajar con todos juntos, nunca los dejé afuera, siempre esperé que pudieran”*. Tras explicitar sus dudas e interrogantes iniciales respecto de dicha tarea, destaca la importancia del lazo afectivo generado entre ella y los niños citados, en especial, y agrega *“es un aprendizaje diario para mí y gratificante ver sus logros”*. Plantear la actividad diaria haciendo lugar a la singularidad del grupo y de cada niño/a para que algo suceda inunda al proceso enseñanza – aprendizaje de efectos subjetivantes y, en el mismo acto, lo torna posible, tal como se pone en evidencia en el relato de dicha maestra.

La función subjetivante se articula en dos dimensiones, por un lado, la libidinización que se origina en el cuidado/amparo del niño, y por otro, la transmisión deseante del discurso del Otro social. Korinfeld define lo subjetivo como singularidad atravesada por las situaciones y por la época (Korinfeld, 2013). La producción de subjetividad remite a los diferentes modos en que los sujetos se apropian de un lugar, en el que se articulan los enunciados sociales respecto al yo. En ese sentido, la escuela ofrece un marco a partir del cual se constituirá un sujeto social (Bleichmar, 2007) Bleichmar afirma que la educación no sólo tiene que ver con la transmisión de conocimientos, y señala que:

La educación, concebida entonces como proceso de producción de subjetividad y no solo como rectificación o impartición de habilidades, implica a quien la ejerce mucho más de aquello que supone transmite.

Debajo de la enseñanza, de la impartición de conocimientos, se perfilan modos de concebir al otro no solo en su valor presente sino en el proyecto al cual se lo destina (Bleichmar, 2005).

En una de las actividades llevadas a cabo en el encuentro con las docentes, quedó explicitada la dificultad que plantea la reflexión sobre su quehacer más allá del enseñar y la visibilización de sus funciones y prácticas subjetivantes. La labor tomó más tiempo del que habíamos asignado a tal efecto, y, además, resultó necesario abordar nuevamente la noción de “función subjetivante”. Una maestra dice “cuesta encontrar una escena”, otra, remite a la dificultad de pensar procesos subjetivantes en su función actual (ya que no está frente al aula) y una tercera pregunta si “lo subjetivante sería algo que hace el alumno y le llega al docente ¿o al revés?”.

A propósito de la implementación de recursos didácticos / pedagógicos en la tarea docente nos interesa puntualizar qué se entiende por dicho concepto. Siguiendo a Minerva Torres (2002) decimos que se trata de cualquier material que se ha elaborado con la intención de facilitar a docentes y niños/as sus funciones. Estos recursos pueden ser objetos, aparatos o tecnología que ayudan a descubrir, entender o consolidar conceptos fundamentales. En este sentido, se aparta la idea del alumno/a pasivo/a al proporcionarle herramientas que lo/la conducen a construir conocimientos y nociones. La idea prioritaria es promover la construcción significativa del conocimiento, que el aprendizaje sea transferible y utilizable en formas diversas.

Al tomar esta definición, consideramos que lo primordial ancla en no detenernos en el recurso en sí, en su materialidad, sino remarcar la importancia de lo que a partir de allí se funda en ese encuentro entre el niño/a y su docente. Encuentro que favorece que el proceso enseñanza – aprendizaje pueda fluir y ocurrir.

Irina, una docente de primer grado nos plantea que para enseñar las vocales, en lugar de escribirlas en el pizarrón y que los niños/as las copien en sus cuadernos, ella arma unos carteles con cada vocal y los esconde en el patio de la escuela. Invita a sus alumnos/as participar de una búsqueda del tesoro al aire libre, un juego donde ellos/ellas deben buscar, entre las plantas, las letras. Allí, sitúa que lo que ellos/ellas encuentran no son “sólo” letras sino tesoros.

Al significar y transformar las vocales en tesoros, pensamos que se habilita una libidinización de estos contenidos escolares. ¿Qué connotación tiene el término “tesoros” en esta escena?, ¿por qué fue elegido? Sostenemos que esa libidinización baña a las vocales de brillo, remite a los cuentos infantiles, al relato de historias de personajes fantásticos e imaginarios. La propuesta de la docente permite un rodeo de lo meramente académico, del contenido concreto que básicamente estos niños/as deben adquirir, abriendo a una dimensión lúdica donde se le hace lugar a la exploración, la sorpresa, el descubrimiento. Lo lúdico no es preparación ni actividad de descanso, por el contrario, forma parte fundamental de la consigna propuesta y así, juego y aprendizaje quedan imbricados. En esa línea de ideas es que rescatamos la necesidad de articular lo lúdico en tanto dimensión subjetivante, con la experiencia del aprendizaje.

¿Por qué pensamos lo lúdico como dimensión subjetivante?

Siguiendo a Winnicott (1995) planteamos que el juego, como el sueño y la experiencia artística, comparten ese nivel de ilusión, ese espacio que se abre a mitad de camino entre la realidad y la ficción. El motivo de que el juego sea tan esencial consiste, según el autor, que en él, el niño se muestra creador. Rodolfo (1993) por su parte, manifiesta que el estado de posibilidades en cuanto al jugar, en tanto práctica significativa, indica el estado de constitución simbólica de un niño. Y plantea que el jugar infantil es la práctica por excelencia en la que la espontaneidad, como propiedad subjetiva se despliega. Inclusive, sabemos que el jugar, entendido de éste modo, como práctica significativa, actividad creadora (Winnicott, 1995) y de apropiación de experiencias, va cumpliendo diversas funciones decisivas en la constitución psíquica.

Levin (2000) resalta que en el juego el niño se juega él mismo en esa producción ficcional. Hay un desdoblamiento en esa escena a partir de ese cuerpo en movimiento. Es una simultaneidad, en tanto realiza y crea esa producción, la misma lo crea y lo realiza a él en un devenir desmesurado.

Celebramos aquellas circunstancias en donde un/a niño/a coloca el cuerpo en escena desde donde le es posible construir su universo representacional. El jugar se produce a partir de un enigma en el cual sostiene su existencia. En cada escena lúdica hay repetición, repetición que instala una diferencia, un

desconocimiento, una capacidad creadora donde se enlaza el deseo de un sujeto. Es un enfrentamiento con los propios equívocos, con lo absurdo y lo inesperado. De este modo, nos contraponemos a la postura que avala a un niño/a objeto, niño/a disciplinado/a que inactivamente recibe los contenidos programados sin ubicar allí una interpelación. Por el contrario, subrayamos y valoramos la importancia de la posición activa del sujeto y del juego, en dicho proceso de apropiación de aprendizajes.

Otra de las escenas rescatadas como subjetivantes, por las docentes, remite a lo que denominaron la “Celebración del cumpleaños de la Monalisa”. La maestra de arte, coordinadora de dicha tarea, remarcó la importancia de la misma porque “se genera en una actividad artística y a partir de ella se convoca a las demás asignaturas para trabajar- lengua, matemática, geometría, historia, música...”. Es así como, en esa ocasión, se le asigna un lugar de relevancia a su materia frente a las otras. “Siempre es al revés”, agrega la docente. El relato continúa manifestando felicidad frente al hecho reciente de contar con un lugar propio, donde poner sus cosas, sus pinceles, sus papeles, el trabajo de sus alumnos. Algunos de sus dichos fueron: “Ahora no tengo que trasladarme con todo, como antes, que me cansaba antes de empezar, ahora soy feliz”, “Ahora puedo exponer las pinturas de mis alumnos”. Asistimos al modo en el que un *espacio* se constituye como subjetivante, tanto para la docente como para los/las alumnos/as que “subieron todas las cosas sin quejarse”, según comentan. Lo lúdico se cuela, además, en el subir la escalera “que antes estaba prohibido”, para ellos. Transgredir, ir más allá, conocer un espacio nuevo, armarlo, construirlo colectivamente, ordenar los elementos de trabajo, colgar allí sus dibujos ¿no conecta al/la niño/a y a la docente de otra manera con el contenido a aprender allí?

En relación a las viñetas citadas, consideramos imprescindible que niños y niñas logren investir e inscribir los contenidos escolares como propios, como concernientes a ellos. Solo por esa vía, es posible que allí se produzca un acto filiatorio, en el cual, el niño se apropie de un conocimiento, alejándose, en apariencia, de lo meramente académico para rubricarlos y resignificarlos con un sello propio. Es decir, ligando los aprendizajes a su historia e incluyéndolos en el campo de la palabra. Desde nuestras prácticas cotidianas vemos los estragos

que se suscitan cuando esta operación no se produce, los contenidos quedan circunscriptos no a un enigma posibilitador de una búsqueda, sino a un agujero oscuro y profundo en el cual el niño/a se desploma en caída libre. Cuando los contenidos no pertenecen a su universo simbólico, el sujeto queda suspendido/a en medio de nociones inalcanzables, inasibles, inentendibles. Y, frente a esto, el/la docente tiene un papel central.

Es decir, en lo concerniente a la función del adulto respecto del niño lo ubicamos como el responsable de la asimetría necesaria y, por tanto, es el principal constructor del lazo que los vincula. Mantiene una posición desigual de saber y poder, frente a lo cual, no puede tener una mirada ingenua o incauta. Por tanto, como plantea Bleichmar (2010) esa asimetría hace que el adulto deba regularse y restringirse respecto de su propio goce.

En la escuela es el/la docente, desde esa asimetría, el/la encargado/a de propiciar, generar, construir y entramarse en la búsqueda de circunstancias de aprendizaje. La búsqueda del tesoro con las vocales no alude a una complicidad o alianza entre estos niños/as y su docente sino a la ponderación de los recursos pedagógicos como generadores de espacios de enseñanza – aprendizaje. El lazo con el niño/a está sustentado en el compromiso del adulto de instaurar un orden de legalidad respecto de sus fantasmas y deseos, renunciando necesarias para el funcionamiento del principio del placer (Bleichmar, 2010). En palabras de Zelmanovich (2005) expresamos que:

Educación en esta época requiere no desentendernos ni ubicar por fuera de la relación de enseñanza el *arte de cuidar*, tanto en los gestos como en la instalación de los contenidos de la cultura como una "terceridad" que medie entre cada docente y cada alumno y alumna.

Tal es la apuesta que sostenemos en el horizonte de nuestra investigación-acción, esto es, generar y potenciar prácticas docentes orientadas por dicho *arte de cuidar*.

Palabras clave: escuela - práctica docente – recursos didácticos – función subjetivante

Referencias bibliográficas:

- Bleichmar, S. (2005). Modos de concebir al otro. En *Revista El Monitor de la Educación*. N° 4 - 5º Época. Septiembre de 2005. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Bleichmar, S. (2007). Conferencia "Acerca de la subjetividad". Disponible en: www.seminario-rs.gc-rosario.com.ar
- Bleichmar, S. (2010). *Violencia social – violencia escolar. De la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Korinfeld, D., Levy y Rascován, S. (2013) *Entre adolescentes y adultos en la escuela. Puntuaciones de época*. Bs. As.: Paidós.
- Levin, E. (2000). *La función del hijo. Espejos y laberintos de la infancia*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Minerva Torres, C. (2002). El juego: una estrategia importante. *Educere: Revista Venezolana de Educación*. Universidad de los Andes. Mérida: Venezuela.
- Rodolfo, R. (1993) *El niño y el significante. Un estudio sobre las funciones del jugar en la constitución temprana*. Bs. As: Paidós. (3º reimp)
- Rosbaco, I. (2005) Conferencia: La función subjetivante en la escuela. Propuesta para una reflexión crítica de la función subjetivante en contextos de vulnerabilidad social (Inédito). Dictada en el Encuentro Distrital, Distrito Escolar 19ª. Escuela N° 14- Av. Rabanal 2751. Bs. As. 14/12/2005.
- Winnicott, D. (1995) *Realidad y Juego*. (5º ed) Barcelona, España: Gedisa, S.A.
- Zelmanovich, P. (2005) Arte y parte del cuidado en la enseñanza. *El Monitor de la Educación* N° 4. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

EL ROL DEL PSICÓLOGO: EL DIFÍCIL TRÁNSITO DESDE EL SENTIDO COMÚN HACIA LA PRÁCTICA PROFESIONAL

Autoras: Filiberti, Marta S. y Aita, Gabriela J.

gabyaita@yahoo.com.ar; martafiliberti@yahoo.com.ar

El presente trabajo se enmarca en un proyecto de investigación llevado a cabo por docentes de la cátedra Psicología Social y Comunitaria de la carrera de Psicología UNR. El interés en esta temática surge a partir de los debates que se dieron en nuestra casa de Estudios con motivo de la acreditación de la carrera, acorde a los estándares fijados en la Resol. 343/09 del Ministerio de Educación de la Nación, con contenidos mínimos que llevaron a las modificaciones, reformas y ajustes de los planes de estudio vigentes.

Nuestro objeto de estudio se focaliza en las representaciones que tienen los estudiantes de 3° año de la carrera de psicología de la UNR, sobre el ejercicio profesional del psicólogo. En una primera aproximación hemos analizado las entrevistas realizadas por el equipo integrante del proyecto, a partir de las cuales arribamos a algunas conclusiones provisorias que surgen de articular la teoría en la que se sostiene este proyecto y el material empírico.

Un breve repaso por la teoría

En primer lugar, es necesario definir qué se entiende por representaciones sociales; para ello, acudimos así a la definición clásica de Moscovici, propia del surgimiento de la teoría, en los años 1970. Según sus posturas iniciales, las Representaciones Sociales se enmarcan como: “Sistemas de valores, ideas y prácticas, que cumplen con una doble función. En primer lugar, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en el mundo social y material y dominarlo; y en segundo término, permitir la comunicación entre los miembros de una comunidad aportándoles un código para denominar y clasificar de manera inequívoca los distintos aspectos de su mundo y de sus historia individual y grupal” (Moscovici, 1972, citado por Duveen, 2003).

Otro importante teórico de las representaciones sociales, Robert Farr, afirmaba que éstas “no representan simplemente opiniones acerca de, imágenes de, o actitudes hacia sino teorías o ramas del conocimiento con derechos propios para el descubrimiento y la organización de la realidad. Es decir, sistema de valores, ideas y prácticas con una función doble: primero, establecer un orden que permita a los individuos orientarse en su mundo material y social y dominarlo; segundo, posibilitar la comunicación entre los miembros de una comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y un código para nombrar y clasificar sin ambigüedades los diversos aspectos de su mundo y de su historia individual y grupal...” (Farr, 1984, pp. 3-69)

Se trata de una forma de conocimiento que es elaborado socialmente. A su vez es el producto y el proceso de una actividad mental por la que un individuo o grupo reconstituye la realidad que enfrenta y le atribuye una significación específica.

Pueden entenderse entonces como formas de conocimiento o pensamiento social, que desde el sentido común permiten describir, clasificar y explicar los fenómenos de la realidad cotidiana, a través de su estructura. Las representaciones sociales “constituyen sistemas cognitivos en los cuales es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones- creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa -y además producen- sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas -incidiendo en la institución de- los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo” (Araya Umaña, 2002, p.11).

En tanto representaciones, discursos y prácticas se generan mutuamente. El abordaje de las representaciones sociales permite entender la dinámica de las interacciones sociales y elucidar los determinantes de las prácticas sociales. Toda representación reestructura la realidad para permitir una integración de las características del objeto, con las experiencias del sujeto y su sistema de normas. Esto le permite al sujeto otorgar sentido a sus conductas a partir de una visión funcional del mundo. Es por esto que la representación no es un reflejo de la realidad, sino una organización significativa en tanto expresa el proceso en el que

un sujeto o grupo reconstruye la realidad que enfrenta atribuyéndole una significación específica. (Abric. J, 2004.)

- ***Algunas apreciaciones en torno al material empírico***

Las entrevistas fueron realizadas a alumnos que cursan el tercer año de la carrera de Psicología de nuestra facultad. En esta etapa de la investigación hemos trabajado las respuestas acerca de: La motivación para la elección de la profesión, la percepción que tienen sobre la práctica del profesional y el rol que asumirían como propio al momento de estar recibidos.

Aparecen así en una amplia gama de expresiones, múltiples elementos surgidos del sentido común, que como bien expresa Denise Jodelet (1988) es un conocimiento “espontáneo”, “ingenuo”, que, “habitualmente se denomina conocimiento del sentido común, o bien, por oposición al pensamiento científico”. Este pensamiento se constituye “a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos o modos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social” Las expresiones del sentido común que estamos analizando no son aisladas, tienen un grado de estructuración porque son producto de la realidad que transita el sujeto y varían de acuerdo al contexto y a su condición social, organizando un universo simbólico y como sostiene José Nun (1989) “construido históricamente, mantenidos socialmente e individualmente aplicados”.

Estas “naciones comunes” son inescindibles de las prácticas sociales a la que están vinculadas y de las cuales reciben una considerable capacidad de autoafirmación.

Hemos tomado estas entidades para reconstruir, muy preliminarmente, las operaciones de sentido a partir de las marcas presentes en la materia significativa y que nos permiten anticipar la relación entre “sentido común” y elección de la profesión.

Una primera imagen que condensa un conjunto de significados aparece con el término locura, que está indisolublemente ligada a la valoración que tiene el entorno del alumno/a sobre la profesión elegida: “En la familia nadie se dedicó a esto...”; “...está en boga que el que va al psicólogo está loco...”; “Mis papás no querían que estudie psicología...”; “Antes pensaba que los psicólogos estaban

locos... ahora tengo una concepción de locura que justifica este pensamiento... loco es una persona que tiene un modo diferente de ver el mundo”; hay que ir al psicólogo “si uno está mal de la cabeza”, entre otras. El rechazo de su entorno, o la consideración generalizada de que el profesional está destinado a la locura, operan como una tensión –en algunos casos- que anticipa una aversión a la clínica y prefiere optar por la terapia grupal o práctica institucional.

El componente prescriptivo en el discurso, condiciona también negativamente la elección por la clínica, y lo expresan de esta manera: “...te dicen que no seas dependiente del psicólogo..., te dicen lo que tenés que hacer... que estás analizando todo el tiempo, cuando tenés que ir al psicólogo pensás cuán grave tiene que estar uno...” Surge como tendencia la derivación de la profesión al tratamiento de niños o adictos que son los que “más precisan contención social”.

La otra “idea fuerza” que emerge de la lectura de las entrevistas es la asociada a la “ayuda”, donde la profesión es vista como una condición instrumental que permite “ayudar” al otro.

En algunos casos podríamos pensar que subyace una concepción que puede estar marcada por un fuerte sentimiento religioso, traducida en términos como “entrega” o “gratuidad de la práctica” o por un pensamiento que se sitúa por encima, en un orden jerárquico, de quien sería su “paciente”, aludiendo –sin decirlo expresamente- a la superioridad de quien tiene el saber para ayudar a los demás; un componente que se expresa como forma de dominación y generalmente está precedido de la idea de que la “gente tiene muchos nervios como se vive hoy en día...” o para “encontrar una salida a sus problemas”, o “ayudar a alguien que pueda resolver los conflictos”, “disminuir las angustias”, “ayudar a las personas, dar consejos, desde un saber técnico”, o simplemente “curar”; también acompañan a estas manifestaciones otras referidas a “la conducta humana”, que aparece como un objetivo a ser “entendido” por alguien que tiene como herramienta “la palabra”.

En un intento por establecer algunas relaciones entre las preguntas expuestas anteriormente y seleccionadas como objeto de este trabajo, hemos podido observar una tensión entre la experiencia personal como paciente del sujeto entrevistado y el rol del futuro psicólogo:

- 1.- Con tratamiento previo y rechazo de la clínica o no puede definirlo; más de un 30% de los entrevistados que pasaron por una situación de terapia en la infancia o adolescencia, sólo uno elige la clínica, el resto no puede alcanzar a definir cuál será su ámbito de aplicación, es decir, ni siquiera lo precisan.
- 2.- Con tratamiento previo y elección de la clínica, sólo un 13,7%. En estos casos, minoritarios, la relación es directa, abordan la perspectiva psicoanalítica, sin mayores comentarios, es decir, tienen claro qué es lo que quieren.
- 3.- Sin tratamiento previo y elección diversa respecto de su incumbencia. En este punto la clínica no es predominante; aparecen así las incumbencias de grupos, niños, forense, etc., pero optando de manera plural, con escaso conocimiento de la pertinencia de cada elección y que podría estar asociado a la incomprensión de los contenidos curriculares o, en su defecto, a la ausencia de la articulación de estos contenidos (un 10% elige la clínica, otro porcentaje similar no sabe y un 40% realiza una elección variada).

Suponemos que dichas representaciones desempeñan un papel significativo en las prácticas y en la dinámica de las relaciones sociales porque responden, tal como lo expresara Abric, a cuatro funciones esenciales. A las funciones de saber, a las identitarias, las de orientación y las de justificación.

Algunas conclusiones provisionarias:

Hay una fuerte presencia de prejuicios ligados al sentido común que, aún en tercer año de la carrera, se hacen evidentes.

La significativa asociación entre el rol profesional y la “ayuda” ubican al psicólogo en un lugar que carece de fundamento teórico, bordeando la construcción de un pensamiento profano.

Se hace evidente la ausencia de científicidad en sus planteos del que da cuenta el lenguaje utilizado por el entrevistado/a; son términos comunes, del conocimiento vulgar, propios del sentido común, los conceptos no se problematizan, es decir, no hay una mirada crítica y reflexiva desde los saberes académicos apprehendidos en los tres primeros años de la carrera (Sólo el 10% de entrevistados contestaron respecto a la ley de Salud Mental cuando se le preguntó sobre la práctica profesional).

¿Podríamos pensar en principio que estas expresiones denotan obstáculos en la transmisión del saber académico? A su vez nos interrogamos sobre ese

alumno/a que habiendo cursado al menos 10 asignaturas responde con el término “ayuda”, ¿se ha podido apropiarse del vocabulario específico?

Podríamos pensar también, en la necesidad de revisar nuestro rol como docentes, tanto en la articulación entre las cátedras a nivel horizontal como a nivel vertical para evaluar el estándar de saberes.

A partir de estos interrogantes nos parece interesante ampliar el objeto de investigación y llevar este análisis a alumnos de 5to y 6to año de la carrera.

Referencias Bibliográficas

Duveen. G y Lloyd (2003) “Las representaciones sociales como una perspectiva de la Psicología Social”, en *Representaciones sociales, problemas teóricos y conocimiento infantiles*, Barcelona, Gedisa, pp 29-39.

Araya Umaña, Sandra (2002) “Las representaciones sociales. Ejes teóricos para su discusión”, en *Cuadernos de Ciencias Sociales 127*, FLACSO, Costa Rica.

Abric, Jean Claude (2004) “Prácticas Sociales y representaciones”, en *Filosofía y cultura contemporáneas*, Ediciones Coyoacán, México.

Farr, R. (1984) “Las representaciones sociales”, en Moscovici, S, *Psicología Social II. Pensamiento y vida Social. Psicología Social y problemas sociales*. Barcelona-Buenos Aires-México, Paidós.

Jodelet, Denise (1988) *Psicología Social II*, Cap 13 “La representación social: fenómenos, concepto y teoría” Bs As Paidós, 1ª. Edición.

Nun, José (1989) *La rebelión del coro. Estudios sobre la racionalidad política y el sentido común*, Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, págs. 90 y ss.

SEMBRANDO MEMORIA

Autorxs: Arocena, Laura; Bonicatto, Ernesto; Aguirre, Guadalupe; Bertaccini, Alicia; Quinn, Natalia; Vera, Sebastián Casatti, Noelia; Farías, Fernando Crisalle, María; Venanzetti, Carina; Forlini, Natalia; Laurito Ledesma, Renata y Picard, Laura.

quadiaguirre@hotmail.com

Esta investigación intenta sistematizar y teorizar sobre las distintas relaciones posibles entre conocimiento y producciones subjetivas a través del dispositivo del taller para dar respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son los posibles modos de abordaje desde nuestra práctica vinculados con los problemas, las dificultades, los conflictos que atraviesa la Universidad pública? En tiempos donde la Universidad está en peligro ¿cómo organizarnos para habitar nuestras instituciones, defenderlas y transformarlas? Consideramos que es necesario reparar en las diferentes experiencias de taller que permitan vehicular inéditos viables (Freire) para generar nuevas dimensiones de cultura. Para ello cartografiaremos las diferentes estrategias que tienen lugar en el taller desde los diferentes lenguajes para lograr su sistematización.

Nuestro Objetivo General consiste en: Analizar las potencialidades de la utilización del dispositivo de taller como intervención en educación en la apropiación de conocimientos y producciones subjetivas para abordar la actualidad que estamos atravesando como país.

La metodología utilizada es la Investigación–Acción. Investigadorxs y participantes producimos otra escena construida con la finalidad de explorar, explicar, describir y comprender aspectos que hacen a las particularidades del desarrollo del pensamiento crítico.

El trabajo de campo se lleva a cabo a través del despliegue de dispositivos de taller en tanto pone a disposición otro espacio de aprendizaje, donde los participantes encuentran nuevos significados para la experiencia del conocer, diferenciándolo del dispositivo áulico escolar tradicional.

Entendemos que los dispositivos, al decir de Deleuze son: “máquinas para hacer ver y para hacer hablar”, que están siendo, que se van configurando en el mientras tanto. Siendo así propicios para invitar a interrogarnos, reflexionar conjuntamente, analizar nuestra implicación. Los dispositivos de taller constituyen una instancia transformadora, ya sea a nivel subjetivo individual, como colectivo. De igual modo las características de los talleres están vinculadas al trabajo en grupo en función de una tarea; cuyas relaciones son horizontales, donde los participantes modificarán su ECRO (Esquema Conceptual, Referencial y Operativo), en palabras de P. Riviere; la creatividad, la transformación y la reunión del trabajo manual e intelectual, lo que Freire sintetizará como Praxis. Estas características, hacen que se trate de una investigación que a la vez que se produce, forma parte de la formación y la docencia.

Asimismo organizamos jornadas, visitas al Museo de la Memoria, al cine, el bosque de la Memoria de la Facultad de Psicología para invitar a interrogarnos, compartir reflexiones, analizar nuestras afectaciones, nuestra implicación, para historizar el presente y construir un futuro mejor. Y de modo particular, este año, formamos parte de la Universidad Itinerante, organizando clases, talleres, intervenciones, intentando no ser la resistencia que el poder necesita, fortaleciendo lazos entre docentes y estudiantes, no vaciando las aulas, sino llenando las plazas de nuestra ciudad.

Entendiendo que el espacio áulico no queda excluido de la coyuntura histórica y social, así como también, constituye un tiempo y espacio que recíprocamente es atravesado a la vez que atraviesa las subjetividades de cada participante; pensamos la educación pública como una herramienta privilegiada para generar condiciones de posibilidad filiatorias a historias de lucha transformadoras de la realidad. En consonancia con esta postura, sostenemos que “La educación no es un espacio neutro o simplemente transmisión de conocimientos, tiene un poder instituyente que es preciso potenciar”. La educación tiene que ver con socializar “mediante la enseñanza de conocimientos legitimados públicamente” (Cullen, 2008; p. 35). “De modo que se encuentra atravesada por cuestiones políticas, económicas, de poder, así como también impacta en la construcción del ser social y la subjetividad. *La educación es una práctica social discursiva*, en la que hay conflicto de interpretaciones, lucha por la

hegemonía, imposiciones ideológicas, construcción de subjetividad y de realidad social” (Cullen, 2008; p. 20).

En un taller la forma en que nos interrogamos es central, en tanto que la pregunta abre y dispara nuevas y distintas formas de pensar lo que acontece. Antes de intervenir con contenidos contruidos de antemano tiene que procurarse dialogar, preguntarse y preguntar por las necesidades materiales, culturales o espirituales de los otros. Esto posibilitó, entre otras cosas por ejemplo que surgiera entre lxs alumnx, la pregunta acerca de las huellas que dejó la dictadura en nuestro país, sentando así bases políticas, sociales y económicas para imponer el neoliberalismo hoy. Consideramos que la dictadura se constituyó en un dispositivo de disciplinamiento social a partir del uso del terror, asociado al capitalismo. Feierstein (2011, 2012) alude al genocidio como modo específico de reorganizar las relaciones sociales. “Revertir las consecuencias ‘reorganizadoras’ de un genocidio es un hecho eminentemente político. Impedir y confrontar con las condiciones que lo hacen posible, también.” (Feierstein, 2011, p. 403). Tanto Freire como Winnicott aportan elementos para pensar al taller como herramienta de democratización de los saberes, de la palabra. Palabra liberadora, transformadora de la realidad. La experiencia cultural, como continuación de la zona de juego, constituye el espacio potencial entre el individuo y el ambiente. Este pensamiento creador otorga sentido vital, en tanto la desesperanza, sume al sujeto en el sinsentido, en la opresión, amenazando sus posibilidades de libertad creadora. Winnicott, (1972)

Por otro lado, como ya hemos mencionado, este año también tuvo (y sigue teniendo) algo característico y es que hemos construido de Universidad Itinerante, como experiencia de lucha instituyente. La Universidad Itinerante fue un proyecto que nace en Rosario inspirado en la Escuela Itinerante, organizada en el año 2017 por Ctera, para reclamar por la convocatoria a la paritaria nacional docente y por una nueva ley de financiamiento educativo. La Escuela Itinerante surge así como una forma activa de protesta primero frente al Congreso de la Nación y luego en ciudades de distintas provincias, en lugares públicos, al aire libre, con una estructura de caños y lona pintada, donde se invitaba a todxs aquellxs que desearan hacerlo, a problematizar y encontrarse con otrxs para poder reflexionar acerca de la coyuntura económica, social y cultural. Así, la

protesta se volvía activa en el sentido de que se buscó que no quedaran las aulas vacías, sino más bien, intentar que las aulas se “abran”, se instalen en la calle, para toda la comunidad. En este mismo sentido, en el año 2018, a través de un plebiscito nacional se decide no iniciar el segundo cuatrimestre en todo el país, como forma de reclamo frente a la negativa del gobierno nacional de llamar a paritarias y de escuchar las necesidades de las Universidades. Cabe destacar que lxs estudiantes participaron de la misma y la hicieron propia sumando actividades, organizando marchas, tomas, encuentros, porque retomando el dicho de unx estudiante, “durante todo el año en el taller aprendimos eso: ‘para el pueblo lo que es del pueblo’ ”.

Para tener un registro de cómo se sintieron atravesadxs y atravesaron cada unx de ellxs esta experiencia, este año, les pedimos que hicieran un registro etnográfico de cada día que asistieran a la Universidad Itinerante y a partir de eso, una resonancia íntima, al decir de Ulloa.

Algunos de estos registros dicen: “A lo largo de la carrera me ha tocado transitar distintos espacios de lucha docente, distintos posicionamientos al respecto de ello, me han atravesado distintos discursos acerca de qué significación darle a los paros y a los métodos de lucha. Fue muy fácil que los primeros años me dejara atravesar por el discurso dicotómico acerca de “lucha docente” vs “derechos de los estudiantes”, como dos caras separadas, contrapuestas, que iban en busca de distintos intereses.”...“cuando llegué allí realmente todo cambió. Me encontré con compañerxs de la facultad, con amigxs de otras facultades, con docentes, todxs atravesadxs por el mismo discurso “Defender la educación pública”. Todas las personas que estaban ahí entendían. Nadie se estaba quejando por perder clases, porque todxs estábamos aprendiendo algo nuevo: estábamos aprendiendo a organizarnos contra el ajuste del gobierno nacional neoliberal, bajo la bandera de la educación pública”, “al ver la organización por parte del pueblo, al escuchar tantas historias por parte de compañerxs y gente que me cruzaba en las actividades acerca de tantos años de luchas, de experiencias pasadas con el neoliberalismo, que lxs nacidxs en los noventa no vivimos en carne propia, pude realmente entender que los procesos son largos, pero que había participación, predisposición y un fuerte compromiso por parte de la sociedad universitaria”... “pude asistir, entre otras actividades, a la

Charla de Apertura donde acudió Nora Cortiñas, y nos mostró nuevamente como su llama de esperanza y lucha sigue intacta 42 años después. ¿Cómo bajar los brazos o dudar de las luchas sociales a los 22 años, si esto recién comienza?

“Todo el proceso fue una lucha constante entre la esperanza y la desesperanza, entre la angustia y la alegría, entre la sonrisa y el llanto. A lo largo de los años la facultad se fue haciendo carne en mí, cada vez más fuerte, y no puedo observar estos procesos sino atravesarlos, y que me atraviesen”... “Mi experiencia para con la universidad itinerante fue la que me permitió que la esperanza, la alegría y la sonrisa estuvieran presentes, en una realidad, en un modelo socio-cultural que milita la desesperanza, la angustia y el llanto. Encontrarme cuerpo a cuerpo con compañerxs en las plazas, en las calles, en la facultad, en otras facultades, fue lo mejor de este año. Y para todos los que me decían que este año ya estaba perdido, yo les dejé muy claro que estaba perdido quién no se dejaba atravesar”.

En otra de las actividades de la Universidad Itinerante, en la que daba el espacio y el debate era Susana Murillo, un alumno registró: “Se habló también acerca de cómo uno de los triunfos más grandes del sistema neoliberal es instalar la idea de que “no hay otra salida”, de que es inútil resistir y pelear, para de esa forma poder ir naturalizando ciertas prácticas que, al no ser beneficiosas para la gran mayoría de la población, necesitan ser mostradas como las únicas formas en que el gobierno tiene de actuar. De esta manera, si el pueblo las acepta sin pensar que podría ser de otra forma, no dará lugar para la reflexión, el cuestionamiento y la problematización, consignas que la Universidad Itinerante intenta llevar a cabo”

Es por estas cuestiones mencionadas previamente que consideramos la Universidad Itinerante como un movimiento instituyente en oposición a lo instituido. Retomando a Castoriadis, entendemos que es instituyente en tanto fuerza que pulsa por debajo de lo instituido interpelándolo, cuestionándolo y proponiendo algo nuevo y transformador para modificar el orden establecido. Es un proceso de autocreación que sólo puede darse de manera colectiva.

Palabras Clave: Taller - producción de subjetividad – conocimiento - cambiosubjetivo.

Referencias Bibliográficas

Castoriadis, C. (2007) *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets.

Cullen. (2008). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.

Deleuze, G. (1990). ¿Qué es un dispositivo? En *Michel Foucault, filósofo*. España: Ed. Gedisa.

Feierstein, D. (2011). *El genocidio como práctica social. Entre el nazismo y la experiencia argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Feierstein, D. (2012). *Memorias y representaciones. Sobre la elaboración del genocidio*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Freire, P. (2008). *Pedagogía de la Esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Freire, P. (2009). *Constructor de sueños*. Obtenido de youtube.com:
https://www.youtube.com/watch?v=qCZ_eoT19mo

Murillo, S. (2018) Neoliberalismo. Transformación de las Políticas Públicas. Intervención en las subjetividades como efecto y condición de esas transformaciones. Rosario, 5 y 6 de octubre. Clases públicas de la Universidad Itinerante organizadas por la Carrera de Posgrado de Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria.

Pichon Riviere, E. (2005). *Del Psicoanálisis a la Psicología Social*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Ulloa, F. (2012). *Salud ele-Mental. Con toda la mar detrás*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.

Winnicott, D. (1972). *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa.

LAS NOCIONES DE DESTINO Y MANDATO FAMILIAR EN LA PRÁCTICA DE ORIENTACIÓN VOCACIONAL

Autores: Bertozzi, María Andrea; Mántica, Manuela Agostina; Osorio, María Belén y Zenón, Pablo

m.agostina.m@gmail.com

La pregunta que orienta esta investigación apunta a indagar en la insistencia de lo religioso en la noción de vocación. La pregunta no es por la nominación en sí, sino que va en dirección de poder pensar la insistencia de referir lo vocacional a un llamado de Otro que garantiza un destino. Emmanuele y Capelleti (1999), luego de realizar una lectura de los textos de las sagradas escrituras, ubican la palabra vocación en el orden del mito, ya que es tomada como un objeto natural donde hay Otro que llama a ser y garantiza la presencia fehaciente de ese algo enigmático que es el objeto vocacional. Estos autores, remiten a la palabra vocación, buscando en sus raíces etimológicas, pero lo interesante es que nos permiten pensar en que justamente allí reside la insistencia de esta impronta religiosa. El neurótico es un religioso que hace lo que puede para no vérselas con la castración, es decir, que hace lo que puede para no vérselas con la sujeción al lenguaje, esa sujeción que imposibilita la predeterminación de un objeto para un sujeto, que ubica lo humano en el campo del encuentro y de la conquista.

En tanto y en cuanto la vocación se entienda bajo estas coordenadas, habría una garantía, porque la vocación así entendida consistiría en una especie de facultad dormida, innata, destinada a ser descubierta mediante un acto de revelación. En este sentido, la idea de vocación no tiene que ver con una elección, sino con el descubrimiento de aquello para lo cual nacemos. De acuerdo con Jozami (2009), el psicoanálisis también entiende a la vocación como un llamado, pero como un llamado del Otro y un llamado al Otro. Porque escuchar este llamado, remitirá siempre a esos otros que preexistieron al sujeto y por cuyos proyectos y deseos su constitución fue posible. Si pensamos cada momento de la cultura como una producción del ser hablante que al mismo tiempo lo afecta de manera ineludible generándose un circuito

dinámico, es que cabe preguntarse acerca de las particularidades del discurso de su época y cómo éste afecta al sujeto.

Ya Freud (1930) mencionaba el carácter inherente que tiene el malestar en la constitución del sujeto, en tanto que el ingreso a la cultura implica una pérdida, una renuncia a la satisfacción de las pulsiones ante las restricciones impuestas, siendo esto una condición necesaria para el ingreso a la misma. Plantea que es la dicha lo que se tiene como fin en la vida, la felicidad, la ausencia de displacer, lo que en términos absolutos es frustrante e irrealizable.

Para aliviar el sufrimiento, Freud menciona diferentes vías, entre las cuales se encuentran, entre otras, el consumo de sustancias, la sublimación de las pulsiones a través del arte o actividad científica, el trabajo, pero también menciona a la religión, la cual es planteada como un intento de crearse un seguro de dicha y protección contra el sufrimiento, la nombra como “delirio de masas” (193, p.81), ya que es una forma efectiva de transformar- delirantemente- la realidad efectiva, enuncia. La religión es la que impone a todos un mismo camino, dando un resguardo frente a esa frustración de aquellos impulsos pulsionales insatisfechos, ahorrando al sujeto el encuentro con la falta y con la imposibilidad de responder a la pregunta del sentido de la vida.

En relación a los modos de satisfacción también dirá, que la actividad profesional brinda una satisfacción particular cuando se ha elegido libremente, o sea, cuando permite volver utilizable mediante sublimaciones, inclinaciones existentes, mociones pulsionales perseguidas o reforzadas constitucionalmente. Es esa formación de compromiso, primera concepción de síntoma en Freud, a construir, una ligazón entre deseo y modos de producción. Entonces se trata de identificar un deseo y construir un canal que lo propicie.

Cada época promueve distintas inscripciones y estructuraciones atravesadas por las particularidades de los discursos circulantes.

Hay un declive de los ideales de la modernidad, de aquellos que eran formativos de discursos, por ende, productores de subjetividad. El discurso capitalista, que impera en la postmodernidad, pretende negar lo imposible, intentando acaparar todo de manera globalizada, para que nada quede por fuera, para evitar el encuentro con la falta.

Conforme el paso del tiempo, los cambios en los modos de producción se irán simbolizando, dando lugar a nuevas formas discursivas que serán generadoras de subjetividades.

La constitución del sujeto es a expensas siempre de un Otro primordial transmisor y hacedor de cultura. Otro del que dependerá la unificación narcisista del sujeto.

En la elaboración lacaniana, la noción de sujeto refiere a una estructuración, a un sujeto del inconsciente, y el inconsciente a aquello que se estructura como el lenguaje. Es decir, el sujeto será efecto de una estructura. La idea de sujeto hace referencia a un amarre, a estar sujetado a algo, más precisamente a la cultura, como se dijo antes, al lenguaje y, fundamentalmente, al Otro del cual aquello le viene dado.

Ahora bien, este trabajo va en dirección de poder pensar que tanto el mandato religioso que ubica el objeto vocacional en una lógica predeterminada, como el mandato familiar, derivado del paso ineludible por el Otro, lejos de propiciar una salida exogámica en relación a la elección vocacional, vuelven al sujeto a una posición alienada a ese Otro que garantiza un destino. Es por esto, que nos parece importante esbozar lo que entendemos por superyo. En el capítulo III de *El yo y el ello* Freud describe por primera vez esta instancia, que se edifica en el interior del yo, es una diferenciación dentro de él, y mantiene un vínculo menos firme con la conciencia.

Freud compara esta instancia con el imperativo categórico kantiano, la describe como aquello que divide al sujeto y se le impone como conciencia moral. Aquí Freud se pregunta: ¿cómo surge? ¿Cuál es su génesis? y la respuesta es simple “el desvalimiento y la dependencia del ser humano durante su prolongada infancia, y el hecho de su Complejo de Edipo (...)” (Freud, 1923, p.36). Es decir, el hecho de que el ser humano sea el único mamífero que dependa por un tiempo tan prolongado de un otro para sobrevivir hace que no le quede otra opción que constituirse a través de éste, que identificarse con éste, lo que Freud ficciona por medio del Complejo de Edipo.

“Mientras que el yo es esencialmente representante del mundo exterior, de la realidad, el superyo se le enfrenta como abogado del mundo interior, del ello” (Freud, 1923, p.37). Esta influencia del Ello en la génesis y funcionamiento del

superyó no debe ser olvidada. Según Marta Gerez Ambertín, se hace siempre hincapié sobre el superyó como heredero del complejo de Edipo y se olvida la incidencia del Ello "(...)" con lo cual se parcializa un enunciado, como se deja sin los conceptos de superyó, inconsciente, pulsión de muerte y respuestas las aseveraciones de Freud relativas al efecto traumático de das Ding en el niño; el estrecho lazo que vincula masoquismo (...)" (2003, p.26). Es decir, para esta autora es importante leer en Freud cómo el superyó es una instancia que responde por un lado a la pulsión y por el otro la prohibición paterna, por lo tanto, hay que tener en cuenta que el superyó es a la vez "eco del Ello" y "eco del Complejo de Edipo" y, en su gula, vuelve a encontrarse lo que debía mantenerse separado: prohibición, tentación y pulsión. "De allí su opresión mortificante" (Gerez Ambertín, 2003, p.26)

Volviendo al texto freudiano, el autor allí dice: "La tensión entre las exigencias de la conciencia moral (superyó) y las operaciones del yo es sentida como sentimiento de culpa" (Freud, 1923, p.38). Freud se encuentra con que el sentimiento de culpa consciente se da entre el yo y superyó y no causa demasiados inconvenientes.

Durante el desarrollo del sujeto se irá conformando su psiquismo. Esta formación será acorde, entre otras demarcaciones, a las instituciones por las cuales transite.

Así, por ejemplo, con el ingreso a la Escuela que será su primera aproximación al mundo social, y también a los objetos que la cultura ofrece, se irán incorporando las normas sociales, y todo aquello que regule y ordene su relación con los otros en sociedad. La moral comienza a tomar cierta forma, lo que está bien y está mal comienza a incorporarse y a formar parte constitutiva del psiquismo del sujeto que marcará lo que debe y no debe hacer, y con lo cual se podrá ver en medio de un gran conflicto según la severidad de su Superyó, que se manifestará en la vida del sujeto en forma de mandatos y creencias firmes la mayoría de las veces heredados y poco interpelados.

El imperativo superyoico siempre empuja al goce mortífero, aunque los escenarios sean actualmente más coloridos y tecnológicos, o quizás se enmascara mejor detrás de las promesas del mercado: objetos de consumo, primacía de la imagen, ilusión de felicidad inmediata. Que el imperativo

superyoico empuje al goce mortífero es como plantear que empuja a la respuesta a la demanda del Otro no barrado. Ahora bien, si pensamos en el deseo. El deseo es siempre el deseo del Otro. Pero en la clínica... ¿Dónde se escucha el deseo? En el síntoma. La tarea del orientador vocacional es propiciar un canal para el deseo, y eso no es nada más ni nada menos que hacer hablar al síntoma. El síntoma se presenta como uno de los disfraces de lo reprimido. Síntoma y vocación se tocan en un punto. "El síntoma es algo que va en el sentido del reconocimiento del deseo, pero bajo la forma de un disfraz, de una forma cerrada, ilegible si nadie posee la clave" (Lacan, 1958.p. 334) Asimismo afirma, que toda aproximación al deseo implica reconocer en primer término, su coalescencia con su máscara, o sea con el síntoma, y, en segundo término, su excentricidad en relación a toda satisfacción. (Lacan, 1958)

Que el problema de la elección vocacional se sitúe en el estatuto del síntoma, es algo que ya nos advirtió Bohovlavsky (1974) en su addenda, donde, luego de una producción teñida de posiciones alejadas del psicoanálisis que Freud propone, el mismo autor nombra la necesidad de retornar a él y en esa vuelta se hace imprescindible quitar al yo de la escena de lo vocacional, ese yo capaz de elegir de manera libre, madura y ajustada. Pensar la elección vocacional como síntoma, es lo que nos permite devolverle al sujeto ese margen de libertad. La cuestión ya no está en la división del sujeto, sino en que este es un sujeto deseante, capaz de elegir.

Desde su concepto de inconsciente, Freud plantea a un sujeto dividido, en falta, que ante tal división pierde su autonomía, pero no su responsabilidad. Si tomamos lo inconsciente como un saber que determina no estaríamos en una posición tan diferente. Decimos entonces que podemos elegir, porque ni dios, ni la genética ni lo inconsciente nos determinan. Podemos elegir, pero esto no es una tarea sencilla, ni agradable, no lo es para el "orientador", no lo es para el "orientado".

El desafío que supone posicionarse en este lugar es que, deja al orientador y al orientado, a la intemperie. Es que es una lógica para la cual no hay recetas, test, mandamientos, ni un hombre para un lugar correcto. Es una convocatoria al encuentro. Encuentro que implica instalar una pregunta en los

mandatos que alienan al sujeto a una posición endogámica que lo deja capturado en el orden de la demanda, donde, por ende, no hay lugar para las sorpresas. Entender la práctica de la orientación vocacional dentro del campo del psicoanálisis, permite comprender que su raíz etimológica -vocatio- nos lleva al origen de la constitución del sujeto: en el campo del Otro y cómo el sujeto ante la carencia de identidad, elabora un recorrido alienado a la demanda del Otro. A este llamado del Otro, el sujeto no puede sustraerse. Es por eso, que la problemática vocacional se ve ligada al proceso alienación/separación mediante el cual el sujeto se constituye. Es por esto, que muchas veces las elecciones “vocacionales” sobre un determinado hacer, son decisiones yoicas, es decir, que responden al llamado alienante del Otro, bajo la falsa creencia de que se ha elegido de modo autónomo.

Sin embargo, tienen su origen en el campo del deseo, dado que existen determinaciones inconscientes que posibilitan anticipar la construcción de un objeto vocacional.

Proponer una elección efectiva, donde no habría posibilidad de cuestionarse, de interpelar aquella decisión, sería un fracaso del sujeto y triunfaría el mandato, con sus inevitables consecuencias.

Pensar el ejercicio de una práctica orientada al deseo, que lo bordee, conduce al nudo de las identificaciones, y también a la pregunta por la identidad, a derribarla y reconstruirla, para propiciar el devenir de un ideal hacia una realidad que aloje lo singular del sujeto y amplíe sus posibilidades.

Es aquí en donde se puede pensar en otra operación posible, más amable con el sujeto, una operación que vaya más allá del ideal. Que le permita separarse de las determinaciones que lo constituyen, por lo cual dejaría de sostenerse en un ideal, para sostenerse en una identificación, que ya no sería especular, sino en una identificación a un objeto causa de deseo, y por tanto lo empujará a elegir y sostener su decisión mediante un acto de separación de aquel significante ideal al cual se encontraba alienado imaginariamente. Se tratará de un movimiento subjetivo, que dará cuenta del cambio de posicionamiento del sujeto, en tanto hay una ruptura con el Otro, hay una caída del Otro que produce la separación. Cesan las garantías, y es por esto que el sujeto se enfrenta ahora a la adversidad y a los desafíos, intentará apostar por

aquello que lo sostendrá en su elección, que lo sostendrá como un ser hablante devenido sujeto.

El sujeto se constituye en el encuentro con lo que lo excede, con lo que queda fuera de la escena de lo consciente. Pensar el sujeto, como ser hablante y hablar de encuentro, responde a la misma lógica, porque si un sujeto es lo que representa un significante para otro significante, no hay posibilidad de que exista un objeto definido para un sujeto, porque no hay, ni sujeto, ni objeto predeterminados.

Ubicarnos de este lado de la orientación vocacional, abre la posibilidad de hablar de libertad.

Un margen de libertad, con lo cual el sujeto como efecto, podrá construir, inventar, armar algo en relación a lo vocacional.

El análisis y la consecuente resolución de un síntoma da ese margen de libertad, porque lo que resiste e insiste siempre, es el deseo.

Palabras clave: elección vocacional – destino - mandato familiar - síntoma

Referencias bibliográficas:

Bohoslavsky, R. (1984) Orientación Vocacional. Buenos Aires: Ed. Nueva Visión.

Emmanuele, E. y Cappelletti, A. (1999) La vocación: un mito de las Sagradas Escrituras. Revista Ensayos y Experiencias Nº 28. Año 5. Ediciones Novedades Educativas.

Freud, S. (2006)) Obras Completas. Tomo XIX .El Yo y el Ello. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (2006)) Obras Completas. Tomo XX1. El malestar en la cultura. Buenos Aires: Amorrortu

Geréz Ambertin, Marta (2.003) “Imperativos del Superyó. Testimonios clínicos”. Buenos Aires: Lugar.

Jozami, M. E. (2009) De pasiones y destinos. Contribuciones psicoanalíticas a la orientación vocacional. Buenos Aires: Ed. Letra Viva

Lacan, J. (2005) “El Seminario – Libro 6 – El deseo y su interpretación”. Buenos Aires: Paidós.

**¿CÓMO RETOMAN LAS PSICOTERAPIAS ACTUALES LOS EJERCICIOS
ESPIRITUALES POROPUESTOS POR LAS ESCUELAS HELENÍSTICAS?**

Autora: Pontelli, María Elena

malepontelli@gmail.com

¿Qué son los ejercicios espirituales?

El objetivo de este trabajo es presentar un cruce entre el saber filosófico y los desarrollos conceptuales de diferentes corrientes psicológicas contemporáneas como lo son la psicología cognitiva comportamental y el psicoanálisis, en relación a la noción de ejercicios espirituales desarrollados por las escuelas helenísticas de la Antigüedad grecolatina y el modo en que son reinterpretados en la actualidad.

Aunque Pierre Hadot, en textos como *¿Qué es la filosofía antigua? O Ejercicios Espirituales* y Michel Foucault en *Historia de la sexualidad*, han trabajado el concepto de ejercicios espirituales, el tema sigue despertando desconfianza e incredulidad si lo que se plantea es estudiarlos desde una práctica terapéutica actual. Probablemente, esto se deba a la asociación inconsciente, que desde el cientificismo se ha fomentado, entre la noción de espíritu o alma con respecto a ciertos discursos religiosos o metafísicos. Es así como se ha establecido una jerarquía de poder por parte de la ciencia, según la cual los ejercicios espirituales no serían capaces de acceder al rango de objeto de estudio digno para llevar adelante una investigación sobre ellos. Uno de los objetivos consiste entonces en derribar este obstáculo epistemológico, que impide pensar la relación entre prácticas psicoanalíticas o de psicología cognitiva y las antiguas estrategias helenísticas para curar el alma.

En tanto ejercicios, deben ser entendidos en paralelo a cómo se conciben los ejercicios físicos: así como bajo una práctica regular de ejercitación física, el cuerpo consigue gradualmente una mejora de sus capacidades, en la ejercitación espiritual -por medio de prácticas adecuadas- se puede obtener un perfeccionamiento del alma. Esto implica un modo de ser, ver y estar en el mundo más autárquico. Por otra parte, es necesario aclarar que el carácter de espirituales no reduce la práctica a meros ejercicios intelectuales, sino que se alude a un sentido más amplio del término en el que también están implicadas otras facultades -como la imaginación y el sentimiento- para llegar a captar íntegramente el modo de ser humano. El hecho de llevar a cabo de modo rutinario y a conciencia los ejercicios espirituales conduce, como se dijo, a un profundo cambio en la visión de las cosas y a una metamorfosis de la

personalidad. Según Hadot, la palabra espiritual, permite comprender con mayor facilidad que unos ejercicios como éstos son producto no sólo del pensamiento, sino de una totalidad psíquica del individuo.

Poner en práctica diversas estrategias para aliviar el dolor, exige la necesidad de reflexionar acerca de las técnicas del yo y demuestra que las grandes preguntas respecto de lo humano y la relación existencial con el mundo, no se han agotado.

Problemática a investigar y método

¿En qué consisten los ejercicios espirituales de ayer y de hoy? ¿cuáles son las condiciones presentes de posibilidad para que ciertas prácticas terapéuticas contemporáneas se sirvan de las elaboradas durante el período helenístico? ¿de qué manera pueden llegar a repercutir las prácticas espirituales llevadas a cabo dos mil años atrás en los desarrollos teóricos respecto de las técnicas terapéuticas actuales? ¿Qué consecuencias puede acarrear la extrapolación de estas estrategias del cuidado del alma al desvincularlas del contexto en el que fueron elaboradas? ¿De qué aristas de la filosofía helenística se sirven y cuáles dejan de lado, tanto el psicoanálisis como las ciencias cognitivas, para abonar sus propias prácticas terapéuticas?

A pesar de su gran potencialidad, especialmente en el ámbito práctico y ético, las escuelas helenísticas fueron relegadas por la historia oficial de la filosofía antigua al estatus de escuelas post-artistotélicas, designación que deja al descubierto un vínculo de subordinación con respecto a los grandes sistemas metafísicos platónicos y aristotélicos. Por esta razón es que se hace necesario un abordaje genealógico del tema que logre visibilizar la jerarquía de poder que allí se establece, que pueda sacar a la luz aquellos saberes que han sido sometidos por las grandes sistematizaciones verticalistas.

El desafío consiste en pensar estos ejercicios espirituales de ayer y hoy a la luz de la discontinuidad. Esto no significa señalar errores o límites de los discursos triunfantes ni tampoco tiene el objetivo de sustituir unos contenidos por otros, sino mostrar que aquello que rige los enunciados mismos de cualquier discursividad remite a una compleja trama de saberes, modelos de Verdad y

relaciones de poder. Esto produce que ciertos enunciados se impongan y otros queden destinados a atravesar subterráneamente la historia lineal, pudiendo -o no- reemerger bajo nuevas condiciones o reglas de legitimación.

Terapias actuales, terapias antiguas.

Como sostienen algunos pensadores de las psicoterapias actuales (del psicoanálisis y de la psicología cognitiva), especialmente Allouch y Robertson, es preciso indagar los vínculos entre el pasado y el presente de estas prácticas que abogan por alcanzar la salud del alma. Según Allouch, aunque los psicoanalistas constantemente se han detenido a examinar lo radicalmente nuevo que ha aportado el psicoanálisis, ahora es necesario pensar la práctica psicoanalítica inscrita en su propia genealogía, lo que implica analizar la noción de los ejercicios espirituales y sus reconfiguraciones a través del tiempo. Por otro lado, Robertson interpreta, desde una perspectiva continuista, una filiación entre las escuelas helenísticas y las prácticas actuales, al afirmar que las primeras -en especial el estoicismo- allanaron el camino en la utilización de diversas técnicas para tratar a los pacientes y las complejas dimensiones cognitivas y emocionales propias de la condición humana. Robertson pretende descubrir la raíz helenística de los métodos de la terapia cognitiva contemporánea proporcionando el eslabón perdido entre psicología y filosofía.

Las diferentes escuelas helenísticas se diferencian de escuelas filosóficas antecesoras por su crítica a la metafísica y al rol meramente intelectualista del filósofo, privilegiando el ámbito de la práctica. El carácter eminentemente anticontemplativo de las filosofías helenísticas hacen del saber una terapéutica: si la filosofía no sirve para curar las enfermedades anímicas entonces que no sea nada. La clave para lograr una vida buena está en tomar distancia de los valores y las costumbres establecidas por la sociedad y seguir el precepto de vivir acorde con la naturaleza. (psa: seguir el propio deseo) Esta exigencia supone llevar a cabo ciertas técnicas sobre sí mismo que le permitan al individuo modificar su pensamiento, su conducta, su manera de ser. Los ejercicios espirituales están destinados a generar una transformación en quien los practica para alcanzar la felicidad.

El principal referente teórico para abordar el problema de los ejercicios espirituales en la Antigüedad es, sin dudas, Pierre Hadot, quien sostiene que la filosofía antigua consiste -principalmente- en una serie de ejercicios espirituales destinados a cambiar al oyente o al lector. Este cambio no sólo está ligado a transformar una manera de mirar el mundo y el propio lugar en él, sino también a cambiar la manera de vivir y de ser. Tales ejercicios son prácticas (algunas de naturaleza física, otras intuitivas) que tienen el fin de generar una transformación en quien los practica. Hay una gran variedad de ellas, como por ejemplo: la meditación, que consiste en pensar -de manera repetida y constante- en las doctrinas fundamentales de las diversas escuelas filosóficas. La meta de este ejercicio es apropiarse de los principios de cada escuela para poder tenerlos a mano cada vez que se los necesite, como si fueran respuestas rápidas y casi automáticas a las preguntas que la vida puede imponer. Otro ejercicio era la premeditación de las cosas malas: pensar en diferentes situaciones adversas adelantándose a ellas a través de la imaginación, hace que sea más fácil de sobrellevarlas si en algún momento suceden. Así, Hadot muestra que algunos de los textos aparentemente más morbosos del estoicismo - Marco Aurelio imaginando la disolución de la carne de sus seres amados; Epicteto aconsejando: cada vez en que abrazas a tu hijo chiquito, dite: pronto morirá - no son en realidad otra cosa que ejemplos de estos ejercicios de preparación para poder soportar las peores vicisitudes. Puede ser que al analizar en sus elementos las cosas que se temen, ya no parezcan tan temibles. Otro ejercicio era el de la vista desde lo alto: ha de imaginarse cómo se vería cada una de las vidas, las situaciones problemáticas o más penosas, si se las observara desde un punto de vista ubicado muy alto, lejos de la tierra. Todo se vería, con total seguridad, muy nimio, pequeño y prácticamente sin importancia. Finalmente, tal vez el ejercicio más importante es el de vivir en el presente, (como si fuera eterno= CM). La idea aquí es que casi todos los problemas -o los que nos parecen tales- vienen del pasado o del futuro: nostalgia o arrepentimientos en cuanto al pasado, temores y preocupaciones en cuanto al futuro.

En sus obras tardías, Foucault dirige su atención ya no tanto al análisis genealógico de las instituciones de la sociedad moderna, y a sus relaciones de poder, como a cuestiones éticas. Es el período de lo que llama Foucault la inquietud de sí. No se trata, para Foucault, de inquietarse sobre sí mismo, sino de cuidarse a sí mismo. En efecto, gracias a la influencia del propio Hadot, Foucault empieza a interesarse por los ejercicios espirituales, a los que rebautiza con el nombre de prácticas o técnicas de sí. Las técnicas de sí permiten a los individuos llevar a cabo, solos o con la ayuda de otros, un cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su pensamiento, su conducta, su ser en tanto existente; de transformarse para llegar a un estado de felicidad, de pureza, de sabiduría, de perfección o de inmortalidad.

Estos ejercicios, prácticas, o técnicas constituyen, entonces, el cuidado de sí, la *epimeleia* que, sobre todo en la Antigüedad griega y latina, era una forma de vida que había que practicar durante toda la vida. Foucault parte de esta tesis, como puede leerse en *La Hermenéutica del Sujeto*, para establecer una clara diferencia entre filosofía y espiritualidad: la primera, puede ser una analítica de la verdad, o como una ontología del presente. La espiritualidad debe ser entendida en otro sentido: como investigación, como práctica, como experiencia por las cuales el sujeto opera sobre sí mismo y lleva a cabo las transformaciones necesarias para tener acceso a la verdad. En síntesis, Foucault llama espiritualidad al conjunto de estas investigaciones, prácticas y experiencias, que pueden catalogarse como purificaciones, ascesis, renunciaciones, modificaciones de la existencia, que constituyen para el sujeto mismo, el precio que tiene que pagar para tener acceso a la verdad.

Jean Allouch retoma las preocupaciones foucaultianas acerca de los ejercicios espirituales y su filiación a través del tiempo para pensar sus discontinuidades y rupturas, aunque acotado al ámbito de reflexión en lo que concierne a la práctica psicoanalítica. Allouch sostiene que en Freud hubo una ambivalencia, entre considerar el psicoanálisis como un poder médico u otra cosa, que no fuera precisamente la psicología. Esta otra cosa es lo que, según Jean Allouch, plantea Lacan. ¿En qué consistiría entonces esta práctica clínica que pretende alejarse de la medicina y la psicología al mismo tiempo? Lacan

plantea al psicoanálisis como la construcción del sujeto desde la verdad. Es así como Lacan desplaza a la técnica psicoanalítica del intento de normalización de un sujeto que se desvió del camino correcto. En este sentido es que Allouch afirma que en Lacan lo que hay es una teoría del sujeto y no una técnica de normalización, lo cual le permite formular cierta comparación entre los ejercicios espirituales de las escuelas antiguas de las que hablaron Pierre Hadot y Michel Foucault y el ejercicio psicoanalítico.

Aunque los psicoanalistas, siempre han hecho hincapié en lo radicalmente nuevo que tenía la invención del psicoanálisis, Allouch afirma que tal novedad aparecerá aún mejor, ganará incluso en precisión y por lo tanto en pertinencia, si se inscribe el psicoanálisis dentro de su propia genealogía. A continuación, se enumeran los principales rasgos de la práctica psicoanalítica que exponen su filiación con los ejercicios espirituales del helenismo: I) El dinero. En este punto, los filósofos helenísticos tienen mayor influencia sofística que socrática, por lo que al igual que los psicoanalistas, cobran por lo que hacen II) La transmisión, que como condición de posibilidad precisa para ejercerse de una escuela que conserve las enseñanzas a través del traspaso que va desde el maestro fundador (como Epicuro o Freud por ejemplo) el único que no tiene un maestro, hacia un cuerpo de discípulos. III) Pasar por el otro: es de suma necesidad ya que nadie puede adquirir por sí solo la capacidad de cuidarse a sí mismo. Tanto el filósofo como el psicoanalista son mediadores de uno consigo mismo. Esto inevitablemente acarrea el problema de cómo salir de esta dependencia necesaria. También se aporta una herramienta fundamental para la cura del alma: la parrhesía, el hablar sinceramente, el buen decir. IV) Salvación. Aunque el término tenga resonancias cristianas, el tema está presente desde mucho antes. El psicoanálisis y las escuelas éticas del helenismo, a diferencia de Platón y el cristianismo, hablan de salvarse del sufrimiento y curar el alma en este mundo, no en otro. V) Catarsis. Ella consiste en llevar adelante un determinado número de operaciones mediante las cuales el sujeto debe purificarse a sí mismo y en su propia naturaleza. VI) Flujo asociativo. Freud propone la asociación libre como método terapéutico pero ya los helenísticos proponían dejar que se desplegara espontáneamente el hilo de las representaciones para trabajar posteriormente sobre ellas. Estos rasgos descriptos confirman, según Allouch, que el

psicoanálisis es una nueva configuración de los elementos en juego en el cuidado de sí.

Desde otra corriente psicológica contemporánea, como lo es la psicología cognitiva- comportamental, también se retoman las técnicas terapéuticas surgidas durante el helenismo. En este apartado se toman algunas de las reflexiones de uno de los exponentes actuales de la corriente estadounidense: Donald Robertson, quien se sirve de los ejercicios espirituales propuestos por el estoicismo específicamente. Este autor sostiene que las escuelas helenísticas allanaron el camino para la utilización de diversas técnicas para tratar a los pacientes y las complejas dimensiones cognitivas y emocionales propia de la condición humana. Robertson es quien emprende esta tarea de descubrir y reconocer la raíz helenística de los métodos terapéuticos de la psicología cognitiva proporcionando el eslabón perdido entre psicología y filosofía. La concepción estoica, por ejemplo, de la filosofía se centra en el desarrollo de la autodisciplina y la mejora racional de los estados psicológicos frente a un mundo indiferente, lleno de obstáculos innumerables. Los estados cognitivos -como las actitudes, los deseos, las aversiones, las expectativas, etc.- se pueden controlar, siempre que se ejerza suficiente disciplina mental y la adecuada adhesión a la instrucción sabia.

La pregunta ineludible que toda persona debe hacerse es: ¿qué depende de mí? Sólo así se está en condiciones de poder diferenciar aquello sobre lo cual se puede llevar a cabo algún intento de modificación, de lo que no está al alcance. Todas las vicisitudes de la vida que escapan del manejo propio deben considerarse con la *apatheia* estoica, la indiferencia emocional. Es el caso de todos aquellos acontecimientos que se desarrollan en el mundo exterior, porque la verdadera lucha consiste en no ser abrumado por nada que suceda (Marco Aurelio).

Como afirma Robertson, una filosofía que había logrado ser eminentemente práctica, con el tiempo se fue encerrando en un sótano de la biblioteca polvorienta de la academia. Así es como el papel histórico de las diversas escuelas helenísticas tiende a ser subestimado por la mayoría de los terapeutas y teóricos modernos. El tratamiento de las pasiones y el rol indispensable de la razón en su correcto manejo, es lo que caracteriza tanto a las

escuelas helenísticas como a la teoría que sustentan actualmente los cognitivos-conductuales actuales. Si esta filiación es tan evidente es porque los desafíos fundamentales de la condición humana, al parecer, no han evolucionado mucho a lo largo de los milenios intermedios. La Teoría Cognitiva Conductual moderna ha incorporado con entusiasmo una gama de intervenciones basadas en prácticas de meditación de atención plena. Estas técnicas están diseñadas para aumentar la conciencia del cuerpo, sentimientos y pensamientos, a través de períodos de contemplación meditativa y prácticas continuas de autoconciencia a lo largo del día. En síntesis, para cualquier persona interesada en la filosofía helenística, o en la terapia contemporánea y sus fundamentos, la filosofía helenística como psicoterapia racional y cognitiva es un recurso invaluable.

Conclusión

La hipótesis que guía este trabajo sostiene que las prácticas terapéuticas actuales, especialmente las de la psicología cognitiva y las del psicoanálisis, configuran parte de sus estrategias para aliviar el sufrimiento humano en ejercicios espirituales. A pesar de la constante disputa de poder entre ambas corrientes, su rivalidad epistemológica en tanto objetos de estudio, métodos clínicos y concepciones de lo humano, no dejan de tener un suelo común en la contemporaneidad ni de compartir una misma episteme. Aquello que sirve como condición de posibilidad para su emergencia no son más que los ejercicios espirituales de las escuelas éticas helenísticas, que tenían como fin cambiar a quien los practicara. Esta transformación no sólo estaba ligada a modificar una manera de ver el mundo y el propio lugar en él, sino también a cambiar la manera de vivir y de ser. Tales ejercicios son prácticas que formaban parte del sistema filosófico general de cada escuela helenística, (ya sea epicúrea, estoica, cínica o escéptica) y fueron sepultados por la historia oficial de la filosofía antigua que hizo emerger al pensamiento de Platón y Aristóteles como los saberes legítimos, estableciendo así una clara jerarquía de poder que enaltece ciertos saberes y sepulta otros.

En este sentido es que la perspectiva arqueológica- genealógica permite liberar del sometimiento de las teorías unitarias, otras voces que no han sido las

de las grandes figuras pero tampoco han quedado silenciadas. De manera censurada, demonizadas y prohibidas, estas voces han atravesado subterráneamente la historia lineal y han vuelto a emerger de modo impetuoso en las prácticas terapéuticas actuales para responder a una necesidad inmanentemente existencial de volver a preguntar y responder cómo aliviar los dolores y la tristeza a la que estamos expuestos por el sólo hecho de vivir.

Palabras Clave: ejercicios espirituales - escuelas helenísticas – genealogía - psicoterapias actuales

Referencias Bibliográficas

Allouch, J. (2007) ¿El Psicoanálisis es un ejercicio espiritual? Respuesta a Michel Foucault. Bs. As.: El cuenco de plata Ed.

Hadot, P. (1981) Ejercicios espirituales y filosofía antigua. Paris: Etudes augustinienes.

Foucault, M. (1994) Historia de la sexualidad, tomo 3. París: Gallimard.

Foucault, M.(1994) “La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad (diálogo con H. Becker, R. Fornet-Betancourt, A. Gomez-Müller)” en Dits et écrits, t. N (1980-1988), París: Gallimard.

Foucault, M. (2001) La Herméneutica del sujeto. Curso del Collège de France, 1981-1982. Paris: Gallimard.

Robertson, D. (2010) The philosophy of cognitive-behavioural therapy (CBT) stoic philosophy as rational and cognitive psychotherapy. Londres: Karnac Books.

SOBRE LAS PALABRAS PRESENTES Y AUSENTES EN LA RESOLUCIÓN 1254/2018

Autores: Contino, M.; Laus, I.; García, D.; Gómez, M.; Arroyo, M.; Cammardella, J.; Del Ponte, J.; Eyra, M.; Molina, N.; Gras, R.; Herrera, A.; Caffaratti, C.; Cánaves, A.; Luisetti Chiaro, M.
agustinaah@hotmail.com

Estado actual de la regulación legal vigente

Recientemente el Ministerio de Educación de la Nación ha publicado un cambio de Resolución en el Boletín Oficial, mediante el cual quedan modificadas las actividades profesionales reservadas exclusivamente al título de treinta y siete carreras universitarias, entre las que se encuentra la carrera de psicología.

Cabe aclarar que, tomando como criterio divisorio lo expuesto en el Art. 43 de la Ley de Educación Superior N° 24.521, en la Resolución 1254/18 quedan previstos dos subconjuntos de habilitaciones, a saber: los alcances del título y las actividades profesionales reservadas. El primero refiere a "aquellas actividades, definidas por cada institución universitaria, para las que resulta competente un profesional en función del perfil del título respectivo sin implicar un riesgo directo a los valores protegidos por el artículo 43 de la Ley de Educación Superior" (Res. 1254/18, art. 1).

En cambio, las actividades profesionales reservadas exclusivamente al título, conciernen a "un subconjunto limitado dentro del total de alcances de un título, que refieren a aquellas habilitaciones que involucran tareas que tienen un riesgo directo sobre la salud, la seguridad, los derechos, los bienes, o la formación de los habitantes" (Res. 1254/18, art. 2).

En este sentido estrictamente, el Ministerio no posee injerencia sobre el primer subconjunto por no reconocerse la existencia de riesgos directos sobre los valores ya descritos. No obstante, sí goza de atribuciones en relación a las habilitaciones profesionales cuya puesta en práctica pudiera representar algún riesgo directo para las personas.

En consonancia con lo anteriormente expuesto, este organismo gubernamental, en consenso con el Consejo de Universidades, lleva a cabo una significativa modificación, por la cual las dieciséis actividades profesionales reservadas para el título de psicólogo/a o licenciado/a en psicología, pasan a ser sólo cinco, a costa de la eliminación de numerosas palabras aparentemente 'redundantes' o 'innecesarias'. Se aclara que "resulta conveniente formular actividades profesionales reservadas con referencia a la tarea y no a la función evitando la mención a la localización cuando ésta resulte redundante o innecesaria en tanto surge de suyo de la propia tarea" (Facultad de Psicología, UNLP, 2018, párr. 22).

Anteriormente, las actividades profesionales reservadas al título, según la Resolución 343/09 del Ministerio de Educación de la Nación, supieron ser:

1. Prescribir y realizar intervenciones de orientación, asesoramiento e implementación de técnicas específicas psicológicas tendientes a la promoción, recuperación y rehabilitación de la salud, a la prevención de sus alteraciones y la provisión de los cuidados paliativos.
2. Prescribir y realizar acciones de evaluación, diagnóstico, pronóstico, tratamiento, seguimiento, recuperación y rehabilitación psicológica en los abordajes: individual, grupal, de pareja, familia, instituciones, organizaciones y en lo social-comunitario.
3. Prescribir y realizar acciones de evaluación psicológica, psicodiagnóstico, pronóstico y seguimiento en los abordajes: individual, de pareja y familia.
4. Prescribir y efectuar psicoterapias individuales, familiares, grupales y de pareja.
5. Realizar indicaciones psicoterapéuticas de internación y externación de personas por causas psicológicas. Indicar licencias y/o justificar ausencias por causas psicológicas.
6. Desarrollar y validar métodos, técnicas e instrumentos de exploración, evaluación y estrategias de intervención psicológicas.
7. Diagnosticar, realizar peritajes, asesorar y asistir psicológicamente, en el campo jurídico-forense, a personas en conflicto con la ley y víctimas de delitos, a sus respectivos familiares, e intervenir en los aspectos psicológicos de las problemáticas de minoridad.

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

Sin embargo, al entrar en vigencia la Resolución 1254/18 que anula su precedente, en el caso del título de psicólogo/a y licenciado/a en psicología

(mencionado en el art. 36 de la Res.), sólo las siguientes cinco actividades quedan establecidas en su texto:

1. Prescribir y realizar acciones de evaluación, diagnóstico, orientación y tratamiento psicoterapéutico y rehabilitación psicológica.
2. Realizar intervenciones de orientación, asesoramiento y aplicación de técnicas psicológicas tendientes a la promoción de la salud.
3. Prescribir, realizar y certificar evaluaciones psicológicas con propósitos de diagnóstico, pronóstico, selección, orientación, habilitación o intervención en distintos ámbitos.
4. Planificar y prescribir acciones tendientes a la promoción y prevención de la salud mental en individuos y poblaciones.
5. Desarrollar y validar métodos, técnicas e instrumentos de exploración y evaluación psicológica.

El recorte efectuado sobre el cuerpo textual de la normativa resulta al menos llamativo, generando múltiples controversias al interior del campo profesional. Asimismo, se torna difícil eludir los puntos de encuentro que presenta con la noción de *Neolengua*, neologismo que George Orwell (2006) hace aparecer en su famosa obra *1984*.

La *neolengua* y la destrucción de palabras

La novela *1984* de Orwell (2006), publicada en el año 1948, tiene como personaje principal a Winston Smith, quien vive en una nación con un gobierno totalitario, denominado *Ingsoc* (o en su forma *viejolingüística* Socialismo Inglés). Dicho gobierno pretende destruir el pasado y la memoria de todos sus habitantes para implantar un régimen de vigilancia masiva, y represión política y social. Una de sus imposiciones apunta a instalar una versión extremadamente simplificada del inglés para que funcione como pilar máximo del régimen totalitario del Partido.

Según esta novela distópica, el objetivo principal de la *neolengua* no es aumentar, sino, por el contrario, disminuir el área del pensamiento, a partir de la reducción del número de palabras al mínimo indispensable. De este modo, la ganancia resulta doble: por un lado, nada puede pensarse por fuera de lo

impuesto por el Partido; por otro, si se olvida poco a poco la vieja lengua, quedará erradicado todo resabio de sentimientos.

Dicha lengua se pone en marcha mediante una serie de operaciones que se ejercen sobre las formas *viejolingüísticas*. Una de ellas es la destrucción de formas específicas de denominar ciertas cosas, adecuando de manera *novedosa* significaciones y sentidos. Sólo pueden conservarse aquellos vocablos con significado inequívoco, cuya selección resultase casi por inercia. El propósito que se persigue es la disminución en los tiempos de pensamiento, evitando la vacilación en la elección de los mismos.

Además, se vuelve posible la alteración del orden en cierto grupo de palabras cuidadosamente seleccionadas, las cuales podrían ubicarse en cualquier parte de la oración, con la única salvedad de que el sentido resultante concordase con los principios proclamados por el Partido.

La abolición de un gran número de términos, implica la condensación de múltiples sentidos en escasas palabras, generando confusión como efecto inmediato y, con el paso del tiempo, finalmente el olvido. Es de esta forma como el pensamiento es reducido en sus capacidades, volviendo sus límites cada vez más estrechos.

Concretamente, se torna palpable que no se trata entonces de una destrucción total, sino mejor, de un recorte y una transformación. En términos deleuzianos, puede decirse que la *neolengua* está en relación a lo que se esboza como una *línea dura*, en tanto una de las características de las líneas duras es la estratificación de los aspectos más rígidos del funcionamiento del territorio –en este caso, el territorio del lenguaje y todo lo que de allí se desprende-, organizando así los modos de posicionarse de sus habitantes de una manera sutil (Gras, 2017).

Cabe decir entonces que el lenguaje es el principal vehículo de las infinitas lógicas clasificatorias que empapan el mundo con su aparente virtud de ordenador social. Una tarea que urge es, por tanto, estar advertidos de lo que sucede con el lenguaje y de los efectos que el mismo produce.

Inquietudes finales

El precedente recorrido a través del lenguaje y de la *neolengua* pretende establecer una correlación con el acontecido recorte de las incumbencias. En el cambio de las dieciséis actividades profesionales anteriores a las cinco nuevas, se eliminan numerosas palabras que aparentemente resultaban *redundantes* o *innecesarias*.

Por ejemplo, ya no aparecen las palabras ‘recuperación’, ‘cuidados paliativos’, ‘individual’, ‘grupal’, ‘de pareja’, ‘familia’, ‘instituciones’, ‘organizaciones’, ‘social-comunitario’, ‘psicodiagnóstico’, ‘internación’, ‘externación’, ‘licencias’, ‘ausencias por causas psicológicas’, ‘peritajes’, ‘jurídico-forense’, ‘conflicto con la ley’, ‘víctimas de delitos’, ‘minoridad’, ‘área educacional’, ‘orientación vocacional y ocupacional’, ‘perfiles psicológicos’, ‘formación’, ‘capacitación’, ‘desarrollo del personal’, ‘inserción, reinserción y desvinculación laboral’, ‘higiene’, ‘seguridad’, ‘psicopatología del trabajo’, ‘calidad de vida de grupos y comunidades’, ‘situaciones críticas’, ‘emergencias’, ‘catástrofes’, ‘diseño, dirección, coordinación y evaluación de políticas, instituciones y programas de salud, educación, trabajo, justicia, derechos humanos, desarrollo social, comunicación social’, ‘dirigir, participar y auditar servicios e instituciones públicas y privadas’, ‘asesorar en la elaboración de legislaciones’, ‘estudios’, ‘investigaciones’, ‘planificar, dirigir, organizar y supervisar programas de formación y evaluación académica y profesional’ (Contino et al, 2018, p. 4).

El argumento explícito de dicha modificación se orienta en el intento por quedar a salvo de lo repetitivo, y de lo que se puede prescindir, y lo busca evitando detenerse en *la función*, limitándose meramente a mencionar *la tarea*.

Ahora bien, más allá de las razones esgrimidas, en el recorte de palabras, se produce un fenómeno aparentemente colateral, que se debe a la ausencia de categorías, nociones, conceptos, expresiones: cualquier psicólogo/a o licenciado/a en psicología que ya no pueda leer tales posibilidades entre las actividades profesionales reservadas exclusivamente al título, encontrará un gran

obstáculo para imaginarlas como posibles vertientes de la práctica profesional.
Esto se debe a que

Si la realidad es la percepción de la misma, y toda percepción es presente, el pensamiento opera sobre lo percibido de lo perdido. La realidad misma está perdida cuando el pensamiento la manipula. Por otro lado, el flujo de pensamientos adquiere forma, posibilitándose al mismo tiempo, por las categorías lingüísticas que lo organizan (Laus et al, 2017, p. 6).

Por lo tanto, considerar al lenguaje como un sumiso transmisor del pensamiento, como un instrumento puesto al servicio del pensar, implicaría desconocer que sólo se piensa en palabras.

La nueva lengua orwelliana destruye las bases sólidas precedentes, propone nuevos modos de relaciones entre los términos, extermina ciertos modos de sintaxis y deja librado, en apariencia, a la elección de cada uno la intercambiabilidad y el ordenamiento de las palabras. Del mismo modo, se considera que el recorte establecido por parte del Ministerio de Educación, encubierto en su aparente espíritu ingenuo de orden y simplicidad, intenta ceñir cada vez más –a largo plazo- las posibilidades respecto de las áreas de habilitación de las prácticas profesionales. En otras palabras, quien desconoce algo, difícilmente lo pueda imaginar.

Palabras Clave: Psicología – Actividades profesionales – Alcances del título - Lenguaje

Referencias bibliográficas

Contino, A. M; Laus, I.; García, D.; Gras, R; Luisetti Chiaro, M. (2018). *Sobre la Resolución 1254/2018*. Inédito.

Facultad de Psicología (UNLP) (2018) *Actividades Reservadas: Declaración Conjunta*. Recuperado de:

http://www.psico.unlp.edu.ar/articulo/2018/5/22/actividades_reservadas_declaracion_conjunta

Gras, R. (2017). *Palimpsesto. Un recorrido sobre los trazados del lenguaje*.

Trabajo Final de Grado, obtenido. Inédito. Escuela de Psicología. IUNIR.

Laus, I.; Del Ponte, J.; Eyra, M.; Cammardella, J.; Caffaratti, C.; Cánaves, A.; Gómez, M. A.; Gómez, F. (2017). La escritura reflexiva como resistencia.

Una lectura genealógica de las singularidades teórico políticas de la carrera de psicología de la UNR [Ponencia]. *XVIII Encuentro argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis*. Facultad de Psicología. UNR.

Orwell, G. (2006). *1984*. Buenos Aires: DUSA.

Ministerio de Educación de la Nación (2009). Resolución 343. *Boletín Oficial*, del 30 de septiembre.

Ministerio de Educación de la Nación (2018). Resolución 1254. *Boletín Oficial*, del 15 de mayo.

EXPERIENCIAS DE PREVENCIÓN Y PROMOCIÓN DE LA SALUD: LA PARTICIPACIÓN DE ADOLESCENTES Y JÓVENES Y LAS SIGNIFICACIONES SOBRE ELLOS EN LAS PROPUESTAS PREVENTIVAS.

Autoras: Fondato, Marianela y Augsburger, Ana Cecilia.

marianelafon@gmail.com

En la actualidad, tiene plena vigencia la construcción de estrategias para la prevención y promoción de la salud en la niñez y la adolescencia. El desarrollo de estas intervenciones cobra importancia a partir de la Carta de Otawa (1986) y las posteriores Conferencias Internacionales sobre Promoción de la Salud, cuyas iniciativas persiguen “la creación de condiciones más favorables para que niños y jóvenes, familias y grupos comunitarios adquieran conocimiento y capacidades que les permitan cuidar y mejorar su salud.” (Augsburger, A; Ruggeroni, C: 2017)

En el escenario nacional, esta reflexión cobra especial significado en función de un proceso de transformación paradigmática. Por un lado, este cambio implica una transformación de las nociones de cuidado y protección de niños/as y jóvenes cuya expresión normativa es la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (Ley 26 061), sancionada en 2005. Dicha ley tiene por objeto la protección integral de la población infantil y adolescente, y se sustenta en el principio del interés superior del niño, el cual implica que sean escuchados y atendidos cualquiera sea la forma en la que se manifiesten.

Esta transformación, que tiene lugar a finales del siglo XX, implica una ruptura con el paradigma tutelar, cuyo punto de partida es la concepción del niño como menor, lo cual asocia la noción de inmadurez con la de incapacidad legal. El Estado era quien bregaba por los derechos de este “objeto de protección”.

Otra de las grandes transformaciones, tiene lugar con la promulgación de la Ley Nacional de Salud Mental (Ley 26 657), sancionada en el año 2010. Dicha ley, también sustentada en un paradigma de protección integral de derechos, reconoce a la salud mental como un “proceso determinado por componentes históricos, socio-económicos, culturales, biológicos y psicológicos, cuya preservación y mejoramiento implica una dinámica de construcción social

vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales de toda persona.” (Ley 26 657).

El cambio de paradigmas que estamos atravesando ha convertido a la escuela en uno de los protagonistas de la protección integral. Es por ello que en la actualidad se mantienen vigentes estrategias de prevención y promoción de la salud en espacios como estos, ya que permiten capacitar a niños/as y adolescentes desde edades tempranas para abordar los problemas de salud con una visión crítica y transformadora. Desde esta perspectiva, la escuela es el espacio social destacado para el cuidado de la salud.

Sin embargo, una lectura crítica sobre las experiencias que la literatura nos ofrece da cuenta de algunos puntos sobre los que vale la pena detenerse. En primer lugar, la mayoría de dichas estrategias no logra resultados visibles sostenidos en el tiempo.

En un segundo lugar, “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.” (Augsburger, A; Ruggeroni, C: 2017)

Es importante añadir que a estos aspectos críticos se agrega la ausencia de instancias de evaluación sobre las experiencias realizadas, de modo que no se logra analizar los verdaderos alcances de las intervenciones.

Frente a este escenario, en la investigación que precede a este trabajo: Estrategias de prevención y promoción de la salud con jóvenes escolarizados de América Latina (2018), nos propusimos describir y analizar dichas estrategias con el objetivo de evaluar las modalidades de las propuestas y dilucidar cuáles son las concepciones sobre prevención y promoción de la salud que subyacen a las mismas, y revisar las nociones de niñez y adolescencia con las cuales se trabaja.

Siguiendo los lineamientos de dicha investigación, la presente propuesta busca profundizar en la comprensión de uno de los ejes temáticos trabajados. El mismo aborda las concepciones sobre los/as jóvenes a quienes se dirigen las intervenciones, y su relación con los resultados esperados.

En tal sentido, creemos que los adolescentes y jóvenes no constituyen un grupo homogéneo, sino que se diferencian por los modos en que están atravesados por variables socio-económicas, territoriales, culturales, de espacio social, género, entre otras. Sostenemos que el uso de conceptos como “grupos de riesgo” o “factores de riesgo” provocan un estigma sobre los jóvenes y adolescentes y generan barreras morales, generacionales, culturales y políticas entre las instituciones y los/as jóvenes, contribuyendo a los procesos de negativización y estigmatización de la juventud.

JUSTIFICACIÓN Y PROBLEMA

La etapa adolescente está marcada por diferentes transformaciones corporales. Sin embargo, los contextos culturales y sociales en los que los adolescentes se manifiestan moldean su desarrollo (Crockett, 1997, citado por Casullo, 2002: 02), y les permiten desplegar diferentes modos de cuidado que los van produciendo como sujetos. Ello nos permite pensar en la noción de *generación*, la cual refiere a los aspectos socio-históricos que delimitan marcos comunes de socialización (Di Leo, Güelman, Sustas, 2018). Las experiencias singulares de los adolescentes varían en relación a las épocas históricas y las circunstancias culturales, los espacios que habitan, las expectativas que se tienen sobre ellos, los modos en que son reconocidos por los adultos, entre otros. Como plantea Casullo (2002), “tanto las condiciones macro sociales como locales inmediatas, delimitan las experiencias vitales de los adolescentes, así como el curso de las transiciones de su desarrollo”.

Ahora bien, las transformaciones sociales, culturales y económicas que se viven actualmente han convertido a los jóvenes en uno de los grupos sociales de mayor *vulnerabilidad*, entendida ésta como aquel término que designa, “grupos o individuos frágiles, jurídica y políticamente, en la promoción, protección o garantía de sus derechos de ciudadanía” (Alves, 1994; citado por Mesquita Ayres, 2006: 136). Dichos conflictos sociales impactan el bienestar y restringen el progreso de los jóvenes, quienes quedan desprovistos de oportunidades y medios para actuar y decidir frente a los retos que la sociedad le presenta (Fandiño Parra: 2010).

Cuando los sujetos son privados de sus derechos o excluidos socialmente, sus prácticas o formas de vida son valoradas negativamente, definiéndolas como “ilegítimas” o “peligrosas”. Cuando son estigmatizados, se les niega el reconocimiento y se los invisibiliza socialmente, como sucede con muchos de los/as jóvenes. Esto dificulta la construcción de la autoconfianza y la autoestima, obturando los procesos de subjetivación y autorealización, generando situaciones no deseadas que los exponen a distintos tipos de vulnerabilidades –corporales, afectivas, simbólicas- que fragilizan sus vidas. (Ayres: 2011; Assy: 2012, citado por Di Leo, Guelman y Sustas, 2018)

En América Latina, dentro de las situaciones de riesgo más relevantes a las que están expuestas los/as jóvenes nos encontramos con la violencia entre pares, el consumo problemático de drogas, embarazos no deseados, enfermedades de transmisión sexual, pobreza, entre otros. En este contexto, durante los últimos años, diferentes instituciones públicas y privadas han implementado acciones de prevención y promoción de la salud, en su mayoría, focalizadas en estas problemáticas (Augsburger: 2015).

Dentro del espacio escolar, las acciones de prevención y promoción de la salud cobran mayor importancia a partir del simposio “La escuela promotora de la salud” (OMS: 1985, citado por Di Leo, 2009) que define a la promoción de la salud en las instituciones educativas como una “combinación de educación para la salud y de todas las demás acciones que una escuela lleva a cabo para proteger y mejorar la salud de las personas que alberga” (Di Leo: 2009); y se refuerzan con la Carta de Ottawa (1986) que recupera la dimensión de la educación para la salud y el desarrollo de habilidades y actitudes personales, lo cual fortalece el proceso de institucionalización de estrategias preventivas, de promoción de la salud y de la educación para la salud en el espacio de las escuelas (Augsburger: 2015). Ello ha fortalecido teórica y políticamente la convicción de que la escuela es una de las instituciones claves para la realización de estrategias de prevención y la promoción social.

Sin embargo, la gran mayoría de las intervenciones que se llevan a cabo en los espacios escolares particularizan las problemáticas, al trabajarlas de manera aislada e independiente unas de otras. Esta parcialidad no permite obtener una visión integral sobre cómo promover una vida saludable, sino que

aporta miradas parciales acerca de lo que implica cuidar “ciertos aspectos” de la salud. Al decir de Di Leo (2009), “las escuelas promotoras de la salud continúan en la fase inicial de su proceso de institucionalización”.

METODOLOGÍA

La metodología se estableció como una revisión sistemática y no exhaustiva de la bibliografía en las bases digitales Redalyc, Dialnet y Scielo, y la posterior selección de publicaciones referidas a estrategias que aborden el consumo problemático realizadas durante el período 1997-2017. Se utilizaron como descriptores: Prevención; Adolescentes; Promoción de la salud; Salud escolar; Consumo problemático.

Para la sistematización y análisis del material obtenido, se utilizó el concepto de matriz de datos, que articula componentes teóricos y empíricos. Se construyeron diferentes matrices de datos contemplando tres ejes temáticos, distinguiendo para cada uno categorías específicas que nos permiten abordar el objeto de indagación. Ellos son:

1- Concepciones sobre salud y problemáticas de salud. Enfoques con que se incorpora el objeto “salud” en las experiencias de prevención y promoción.

2- Modalidades de abordaje de las estrategias de prevención y promoción de la salud.

3- Concepciones sobre los adolescentes y jóvenes a quienes se dirigen las intervenciones, y su relación con los resultados esperados.

Para mayor información, referirse al trabajo que da origen, denominado Estrategias de prevención y promoción de la salud en jóvenes escolarizados de América Latina (Fondato, M; Augsburg, A, 2018)

CONCLUSIONES Y ANÁLISIS

Como producto del análisis de la información se elaboraron hallazgos parciales que permiten profundizar en torno al tercer eje temático que trabaja sobre los modos en que se conciben a las y los jóvenes, y de qué manera se los significan en las experiencias de prevención y promoción de la salud.

La información arrojada muestra que la mayoría de las estrategias de prevención y promoción de la salud tienen como actores directos a jóvenes y adolescentes, y como actores indirectos a familias, directivos escolares y la comunidad en general.

En términos generales, los/as jóvenes son pensados como “destinatarios” de estrategias previamente construídas en base a intereses académicos o políticas ministeriales. Habitualmente, ellos/as no participan en la construcción de las estrategias ni en la elección de los temas a trabajar. Esto demuestra una falta de reconocimiento de sus particularidades, capacidades, sus formas de ser, sus ethos, aquello que le permite construir su autoestima (Di Leo, Güelman, Sustas, 2018). Mayoritariamente, sus prácticas o formas de vida son valoradas negativamente como “*socialmente peligrosas*”, provocando un estigma sobre los mismos adolescentes. Al mismo tiempo, las intervenciones son pensadas de manera aislada de los factores que atraviesan a los actores involucrados sean ellos sociales, culturales, económicos, políticos, entre otros. De este modo, queda también desplazada en la construcción de las estrategias, la identidad escolar y los recursos de la comunidad.

Retomando algunos aportes que toman Di Leo, Güelman y Sustas (2018), del campo de la salud colectiva, nos parece importante tener en cuenta el concepto de *vulnerabilidad* para analizar los vínculos que se establecen entre los/as jóvenes y la salud. Entendiendo que ellos/as atraviesan instancias de fragilización social, política y jurídica que los exponen a situaciones de riesgo y antes las cuales es importante contar con recursos y capitales que son aportados por diferentes instituciones sociales, políticas y culturales.

Dichos procesos de vulnerabilidad (Delor, Hubert: 2000, citados por Di Leo, Güelman, Sustas, 2018) se dan en tres dimensiones: *individual*, donde las prácticas y elecciones de los/as jóvenes en diferentes fases de la vida y en relación con los otros, son importantes para comprender los riesgos a ellas asociados; *vincular*, que enmarca las prácticas de riesgo en los encuentros; y *socio-institucional o programática*, que da cuenta de las diferentes maneras en que las normas y las instituciones sociales, políticas y culturales van condicionando y mediando las prácticas y relaciones entre individuos, otorgándoles o negándoles el acceso a determinados recursos y capitales, y

afectando sus niveles de exposición a situaciones de riesgo. Los tres niveles de los procesos de vulnerabilidad deben enmarcarse en la dinámica de la construcción de la identidad individual que está en permanente tensión entre la necesidad de reconocimiento afectivo, jurídico-moral y ético-social (Honneth: 1997, citado por Di Leo, Güelman y Sustas, 2018), y el deseo de ser únicos.

Cuando hablamos de que los/as jóvenes son entonces la “población más vulnerable” damos cuenta de que estos reconocimientos, que son importantes en los procesos de subjetivación, se encuentran negados en diferentes momentos de sus biografías y en diversos contextos vinculares y sociales. Ello lo podemos rastrear en los relatos bibliográficos.

La negación y falta de reconocimientos de las particularidades de cada sujeto se manifiesta en discursos que estigmatizan negativamente las prácticas o formas de vida de los/as jóvenes, quienes frecuentemente son considerados como “grupos de riesgo” o “alto riesgo”, y en otras oportunidades son abordados los “comportamientos de riesgo” de los adolescentes. Esto supone una visión restrictiva que deposita la responsabilidad en los adolescentes no comprometiendo las condiciones sociales y el espacio social en el que viven. En contadas ocasiones, estos destinatarios son pensados de un modo integral.

Desde esta perspectiva, según las palabras de Ana María Camarotti y Martín Güelman en “Tensiones en los sentidos y experiencias juveniles en torno a los consumos de drogas” (s/f), quienes retoman el concepto de vulnerabilidad en el sentido desarrollado desde el enfoque de la Salud Colectiva en Brasil, consideramos necesaria la superación de la noción de riesgo por una noción de vulnerabilidad social que no sólo haga referencia a las carencias económicas, sino que también contemple las fragilidades políticas y jurídicas en cuanto en la protección, promoción o garantía de los derechos de las personas y que a su vez nos permita construir estrategias cuyos objetivos vayan más allá de la formación teórica y de recursos que habilitan la toma de decisiones más saludables, el control o el retraso del consumo, estrategias destinadas a potenciar los aspectos saludables de los/as adolescentes que los articule con las diferentes instituciones sociales, entendiendo que las posibilidades de prácticas derivan justamente del fortalecimiento del contexto en el que ellos/as mismos/as se conforman y manifiestan.

A los sujetos, niños/as y adolescentes, protagonistas de las estrategias de intervención se los considera, en algunos casos, desde una perspectiva bio-psico-social, la cual contempla su dimensión histórica, en otros como un “momento de la vida”, una franja etaria, incluso institucional, caracterizada por diferentes cambios, sean ellos físicos, psíquicos, sociales, u otros. En tal sentido, entendemos que los adolescentes y jóvenes no constituyen, como decíamos al inicio, un grupo homogéneo, sino que se diferencian por los modos en que están atravesados por variables socio-económicas, territoriales, de género, culturales, y más, lo cual no hace más que ilustrar la singularización de las diferentes trayectorias individuales. Por ello, es importante habilitar la palabra del niño/ña o adolescente que evidencie aquello que experimenta, y dar lugar a su protagonismo en la construcción y ejecución de las estrategias.

Sin embargo, la información analizada plantea que esto sucede en el menor de los casos. Por lo general, los/as jóvenes son sólo destinatarios de estrategias construidas previamente por adultos, lo que renueva la idea de que los niños/as y adolescentes son objetos que hay que proteger y no sujetos de derechos, manifestando una vez más una visión adultocéntrica.

Por su parte, este trabajo se propone pensar al cuidado como algo que trasciende las intervenciones, y a los/as jóvenes como sujetos activos para accionar en sus vidas y “reparar su mundo”. Consideramos que es importante que los jóvenes se apropien de las intervenciones y los saberes institucionales, y los resignifiquen. Esta perspectiva implica un cambio de paradigma respecto a la noción de cuidado, los/as jóvenes no son objetos de cuidado ni una población objetivo para la ejecución de estrategias. Por el contrario, son sujetos de cuidado que despliegan, en los contextos en los que les ha tocado venir al mundo, las acciones destinadas para construir y repararlo. En este marco, creemos que las escuelas constituyen un espacio muy importante para la contención de los niños/as y jóvenes, y la articulación con la comunidad en la construcción y puesta en marcha de las diferentes intervenciones de prevención y promoción de la salud. Resaltamos la importancia del diálogo entre padres e hijos/as que muchas veces se ve frustrado por la estigmatización y la asociación inquebrantable entre comportamientos “riesgosos”, como consumo y delito, y el temor de los jóvenes a ser incomprendidos.

Consideramos que las instituciones y los otros son importantes en la construcción de una identidad personal, y que el tránsito por los diferentes espacios de sociabilidad y las diferentes instancias de individuación serán menos traumáticas y dolorosas para los/as jóvenes en tanto cuenten con recursos y soportes afectivos, materiales y simbólicos que se lo permitan. Entendiendo que el paso por diferentes espacios y la culminación de distintas etapas, como la escuela secundaria, posibilita la expansión de una serie de soportes y con ellos, diferentes legitimidades que trascienden a otras esferas de acción. (Di Leo, Güelman, Sustas; 2018)

Referencias Bibliográficas

Augsburger, A.C., Ruggeroni C. (2015). Programas de prevención y promoción de la salud, inclusión social y derechos de ciudadanía en la escuela media. Valoración de las experiencias desde los testimonios de los jóvenes participantes. (Proyecto de Investigación). Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.

Augsburger, A.C., Ruggeroni, C., Fondato, M., González R., Gutiérrez, S., Nandín, M., Petsiotis, G., Pituitelli, E. (2017) Prevención y promoción de la salud. Propuesta de utilización del concepto de matriz de datos. Su función para explorar y sistematizar experiencias de prevención en salud con adolescentes en el ámbito escolar. "La producción de subjetividad en tiempos neoliberales". VII Jornadas de Investigación en Psicología 2017. UNR. Rosario, Santa Fe.

Ayres, JRJM. Junior, I. Calazans, G. Saletti Filho, H. (2006). El concepto de vulnerabilidad y las prácticas de salud: nuevas perspectivas y desafíos. En D. Czeresnia. C.M. De Freitas. (Ed.). Promoción de la Salud: conceptos, reflexiones, tendencias (pp. 135-161) Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.

- Camarotti, AC. Güelman, M (2013) Tensiones en los sentidos y experiencias juveniles en torno a los consumos de drogas. En revista Salud Mental y Comunidad. Universidad Nacional de Lanús. Recuperado en http://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/28913/CONICET_Digital_Nro.cef2a722-db5e-4d38-99ce-19e92f13ac9b_B.pdf?sequence=8&isAllowed=y.
- Camarotti, AC; Kornblit, AL. (2015) Abordaje integral comunitario de los consumos problemáticos de drogas: construyendo un modelo. En Salud colectiva. Volumen 11. Lanús. Argentina. Recuperado en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-82652015000200005
- Casullo, M.M., González, R., Sifre, S. y Martorell, C. (2002). Problemas Adolescentes en Iberoamérica. En Psicodebate. Psicología, Cultura y Sociedad. Recuperado en file:///C:/Users/otife/Downloads/Dialnet-ProblemasAdolescentesEnIberoamerica-5645355.pdf
- Czeresnia, D. (2006). El concepto y la diferencia entre prevención y promoción. En D. Czeresnia. C.M. De Freitas. (Ed.). Promoción de la Salud: conceptos, reflexiones, tendencias (pp. 48- 63) Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.
- De Freitas, CM. (2006). La vigilancia de la salud para la promoción de la salud. En D. Czeresnia. C.M. De Freitas. (Ed.). Promoción de la Salud: conceptos, reflexiones, tendencias (pp. 163- 183) Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.
- Di Leo, Pablo Francisco. (2009, septiembre- diciembre). La promoción de la salud como política de subjetividad: constitución, límites y potencialidades de su institucionalización en las escuelas. En Salud colectiva v.5 n.3 Lanús, Buenos Aires. Recuperado en http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-82652009000300006

Di Leo, F; Güelman, M; Sustas, S (2018) Sujetos de cuidado: escenarios y desafíos en las experiencias juveniles. Buenos Aires, Argentina. Grupo Editor Universitario.

Fandiño Parra, Y.J. (2011) Los jóvenes hoy: enfoques, problemáticas y retos. Revista Iberoamericana de Educación Superior. vol.2 no.4 México.

Recuperado en

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722011000200009

Fondato, M; Augsburger, A.C. (2018) Estrategias de prevención y promoción de la salud con jóvenes escolarizados de América Latina. XIII Jornadas Nacionales de Debate Interdisciplinario en Salud y Población. Área de Salud y Población del Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires.

Silva Paim, J. (2006). Vigilancia de la salud: de los modelos asistenciales a la promoción de la salud. En D. Czeresnia. C.M. De Freitas. (Ed.). Promoción de la Salud: conceptos, reflexiones, tendencias (pp. 185- 199) Buenos Aires, Argentina: Lugar Editorial.

SUPUESTOS BÁSICOS EN PROGRAMAS DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGIA

Autores: Temporetti, B. F.; López Ocáriz, C.; Espinosa, A.; Gerlero, S.; Paris, L.; Borgobello, A.; Corvalán, F.; Umansky, C. y Taglioni, R.
fetempore@gmail.com

En la presente indagación nos ocupamos de estudiar y analizar los supuestos básicos, fundamentales, que subyacen y sostienen tres teorías que, según entendemos conforman una buena parte del campo de la Psicología: el Psicoanálisis de Sigmund Freud; la Psicología Cognitiva, más precisamente el Computacionalismo (Bruner, 1991) y la Psicología Cultural, considerando dentro de ella tanto la propuesta de Jerome Bruner (1991, 1996) como el enfoque histórico cultural elaborado por Lev Vigotski (1926, 1931, 1934).

Explicitar, describir y discutir los supuestos de cada una de las teorías o programas de investigación de la Psicología – programas en el sentido de sistemas conceptuales complejos que exceden el alcance del uso habitual de teoría- es, según entendemos, un asunto metodológico de relevancia no sólo para entender cada teoría o programa en sí sino también para avanzar en la comprensión de la diversidad teórica y de caminos utilizados para explicar el comportamiento, construir y justificar los conocimientos que se producen bajo el nombre de la disciplina.

Aunque desde una perspectiva positivista de la ciencia se afirmó durante mucho tiempo que una teoría que pretenda estatus científico debía despojarse de supuestos de cualquier naturaleza nada de ello resulta verdadero en el caso de las teorías que configuran el campo de la Psicología. Todas ellas han sostenido y sostienen, con distinto grado de explicitación, supuestos ontológicos y epistemológicos que dan cuenta, permiten comprender y organizan las diversas perspectivas teóricas, las formas de construir el objeto de la disciplina y, en suma, en los modos de investigar y producir conocimientos.

Respecto del Psicoanálisis nos detendremos en los desarrollos de Freud, quien fuera su fundador, y en él rastreamos los supuestos epistemológicos y

ontológicos que enmarcan el esfuerzo de sistematización de su obra. El horizonte de su época está marcado por la llamada querrela de los métodos, cuya ebullición y disputas sitúan al campo de las ciencias ante la dicotomía planteada entre ciencias del espíritu (Dilthey) y ciencias de la naturaleza, o en otros términos igualmente presentes en la época, ciencias nomotéticas y ciencias idiográficas (Rickert y Windelband). La hermenéutica plantea la distancia entre los términos comprender/interpretar y el explicar del planteo naturalista como posiciones opuestas en el campo de las ciencias. En Freud podemos leer respecto de estos términos:

Repugnamos, en efecto, abandonar la observación por discusiones teóricas estériles; pero, de todos modos, no debemos sustraernos a una tentativa de explicación. (...) Pero, a mi juicio, es precisamente ésta la diferencia que separa una teoría especulativa de una ciencia basada en la interpretación de la empiria. Esta última no envidiará a la especulación el privilegio de un fundamento lógicamente inatacable, sino que se contentará con ideas iniciales nebulosas, apenas aprehensibles, que esperará aclarar o podrá cambiar por otras en el curso de su desarrollo. Tales ideas no constituyen, en efecto, el fundamento sobre el cual reposa tal ciencia, pues la verdadera base de la misma es únicamente la observación. No forman la base del edificio, sino su coronamiento, y pueden ser sustituidas o suprimidas sin daño alguno. (Freud, 1914:75)

En la obra freudiana el interpretar no tiene sentido hermenéutico, sino que la interpretación allí es una variante de la explicación “El acto interpretativo nunca se emancipa del todo, por consiguiente, del acto explicativo por el cual se remonta del efecto a la causa” (Assoun 2014:44)

Frente al planteo dualista que se debate en su época, Freud toma la vía de un monismo que plantea que no hay dos esferas de conocimiento, sino que la concepción del estatuto epistémico de la ciencia del psiquismo que él se propone sistematizar debe sostenerse en los fundamentos epistemológicos de toda ciencia natural.

Carácter del psicoanálisis como ciencia empírica. El psicoanálisis no es un sistema como los filosóficos, que parten de algunos conceptos básicos definidos con precisión y procuran apresar con ellos el universo todo, tras lo cual ya no resta espacio para nuevos descubrimientos y mejores intelecciones. Más bien adhiere a los hechos de su campo de trabajo, procura resolver los problemas inmediatos de la observación, sigue tanteando en la experiencia, siempre inacabado y siempre dispuesto a corregir o variar sus

doctrinas. Lo mismo que la química o la física, soporta que sus conceptos máximos no sean claros, que sus premisas sean provisionales, y espera del trabajo futuro su mejor precisión. (Freud, 1922: 65)

A estos supuestos se enlaza un fuerte componente determinista en el pensamiento de Freud que remiten a una operatoria que insiste: “Asignar la causa, reconstruir el proceso, supone una concatenación rigurosa a la que Freud adherirá sin reservas hasta el final” (Assoun, 2014:66).

Estas referencias pueden verse claramente en el modelado de las pulsiones: a partir de los postulados de la química energética, las pulsiones son elementos de la vida anímica y a la vez que componentes de materia, fuerza energética.

Ahora bien, en pulsiones y destinos de pulsión Freud (1915) plantea un pequeño apartado epistemológico en el que se propone explicitar algunos aspectos metodológicos de su quehacer:

Muchas veces hemos oído sostener el reclamo de que una ciencia debe construirse sobre conceptos básicos claros y definidos con precisión. En realidad, ninguna, ni aun la más exacta, empieza con tales definiciones. El comienzo correcto de la actividad científica consiste más bien en describir fenómenos que luego son agrupados, ordenados e insertados en conexiones. Ya para la descripción misma es inevitable aplicar al material ciertas ideas abstractas que se recogieron de alguna otra parte, no de la sola experiencia nueva. Y más insoslayables todavía son esas ideas -los posteriores conceptos básicos de la ciencia- en el ulterior tratamiento del material. Al principio deben comportar cierto grado de indeterminación; no puede pensarse en ceñir con claridad su contenido. Mientras se encuentran en ese estado, tenemos que ponernos de acuerdo acerca de su significado por la remisión repetida al material empírico del que parecen extraídas, pero que, en realidad, les es sometido. En rigor, poseen entonces el carácter de convenciones, no obstante, lo cual es de interés extremo que no se las escoja al azar, sino que estén determinadas por relaciones significativas con el material empírico, relaciones que se cree colegir aun antes que se las pueda conocer y demostrar. (Freud, 1915:113)

Freud se pregunta por el lugar de las ideas abstractas, los conceptos y su papel no sólo en nombrar lo percibido sino en advenir condición de posibilidad de la percepción misma: su lugar en la descripción no remite al lenguaje que nombra ingenuamente, sino que justamente la experiencia está sometida a ellos en su

racionalidad. Estas aseveraciones producen un corrimiento del eje epistemológico respecto a la tradición naturalista.

Respecto al límite que los fenómenos inconscientes le ponen al conocimiento, Assoun plantea que Freud no se contenta con sólo señalarlo, sino que se propone

integrar en procedimiento de conocimiento específico y codificado el estudio de esos procesos inconscientes que, en la medida que se traslucen en fenómenos, constituyen una transobjetividad. No podría contentarse con una forma posicional de objetividad en primer grado, o sea engendrar una psicología más. Lo que se requiere, es lo que llama desde la correspondencia a Fliess una “metapsicología”, “psicología que llevaría el trasfondo de lo consciente. (...) el trabajo de construcción metapsicológico se requiere para superar en el fondo la contradicción entre la exigencia fenomenal inherente al psicoanálisis como ciencia de la naturaleza, y la transobjetividad que trata. Esto significa que con la metapsicología se *nombró* la identidad epistemológica freudiana. (2014:73)

Ahora bien, ¿de qué modo proceder para esta sistematización? Podemos situar que entre 1890-1920 entra en decadencia el modelo científicista y se propicia un momento revolucionario en términos epistemológicos. En el imaginario freudiano se plantean en términos analógicos la teoría de la relatividad y sus desarrollos sobre el psiquismo como hitos de ruptura, paralelismo que estaba inspirado en torno a percibir entre la física y el psicoanálisis una matriz epistémica común ligada a la figura influyente, tanto para Freud como para Einstein, de Ernst Mach. Se plantea en términos de agotamiento y ruptura, un movimiento que se traduce en una evolución hacia un “realismo racionalista”. Ese término refiere a una ruptura con el fenomenalismo y sus principios positivistas para proponer “restituir a la racionalidad científica el sentido de su objetividad en su trabajo de construcción”. (Assoun 2014:88) Este planteo da prioridad al avance de la racionalidad por conceptos cuya eficacia está puesta en juego en su capacidad operacional. El desafío al que se arroja el psicoanálisis frente a la afirmación del límite que implica la ubicación del inconsciente como núcleo incognoscible, toma de este “racionalismo operacional” la herramienta para el avance de sus formalizaciones. Freud denomina *Phantasieren* a la singular racionalidad que propone para el avance del psicoanálisis frente al límite de lo formalizable. La actividad teórica del *Phantasieren*, “el “Fantasmar” significa

“trasponer” o sea hallar analogías con registros diferentes e incluso “adivinar”, lo cual nos lleva a los confines de la racionalidad y de la forma “científica” del saber”” (Assoun, 2014:92). Este *phantasieren* metapsicológico alcanza su cumbre funcional en 1920 con el concepto de pulsión de muerte que Freud acuña en *Más allá del principio del placer*.

Ahora bien, Freud no cesará de plantear la pertinencia de una correlación, como horizonte de promesa, incluso de las dimensiones tópica, dinámica y económica de su metapsicología con la anatomía, la física y la química. Los supuestos con los que Freud cifró el edificio de su teoría no dejan de estar presentes. De todos modos, este núcleo duro que insiste no ha detenido a Freud en sus conceptualizaciones. Pudo ir más allá de ellos tensionando sus avances con la promesa de la ciencia que pospone a futuro la resolución de algo que “aún” no ha logrado descifrar, pero ya lo hará. Esta puesta en suspenso que lanza hacia el futuro la “constatación” de los fundamentos a los cuales Freud no renuncia, le ha permitido plantear todo un cuerpo teórico cuya originalidad funda un nuevo campo de problemas; desarrollos que a su vez ponen en jaque aquellos supuestos de los que ha partido: problematiza de sus supuestos epistemológicos el reduccionismo físico-químico, la posibilidad de la ciencia de producir un conocimiento acabado sobre el sujeto, así como plantea un modo particular de relación con la experiencia en términos metodológicos.

La definición del psicoanálisis que Freud acuñara para la Enciclopedia Británica (Freud, 1912) donde coinciden método de investigación y de tratamiento, le exigen esclarecer igualmente una temporalidad diversa y una diferencia de “actitud psíquica” entre el investigador y el analista. La radical diferencia entre “actitud científica” de la sistematización teórica, y la “actitud analítica” correlativa a la atención flotante frente a la asociación libre se plantea como necesaria y a la vez como condición de posibilidad en su interrelación para la construcción de conocimiento en el campo del psicoanálisis.

Así como estas dos “actitudes psíquicas” diferentes deben coexistir alternándose operativamente para el avance del psicoanálisis en su formalización, puede plantearse además la coexistencia de supuestos básicos ligados a una versión clásica de la ciencia y un “realismo racionalista” que, de la mano de un nuevo paradigma en la física, avanza por especulación. Estas coexistencias

tensionantes no dejan de situar al psicoanálisis, para Freud, en el horizonte de rupturas al interior mismo del campo de las llamadas ciencias de la naturaleza. Sin embargo, podemos decir que estas rupturas y problematizaciones, por su profundidad, han expandido su influencia con el tiempo a todo el campo del pensamiento situando al psicoanálisis mismo en los límites de los supuestos que lo vieron nacer.

Bajo la amplia denominación de Psicología Cultural identificamos los programas elaborados por Lev S. Vigotski (1926, 1931, 1934) y Jerome S. Bruner (1991, 1996). Consideramos que ambas perspectivas teóricas, situadas en escenario geopolíticos e históricos distintos y más allá de adoptar enfoques teóricos metodológicos que los diferencia, comparten supuestos fundamentales que permiten situarlos en una similar tradición en el campo de las ciencias sociales y humanas.

Comparte con Vigotski, además, la manera de entender la metodología. El problema metodológico no es sólo una cuestión instrumental, sino que se trata, además, de discutir y explicitar los supuestos teóricos, por lo general de naturaleza filosófica (ontológica y epistemológica) de los cuales se parte y que orientan los procedimientos y métodos que seleccionamos para transitar los senderos de la investigación. Sin embargo, Bruner va a poner énfasis en discutir lo metodológico en relación con cuestiones pragmáticas y a la luz que arrojan los estudios e investigaciones desarrolladas en la segunda mitad del Siglo XX, dando pruebas de una extensa revisión y consulta bibliográfica actualizada. En primer lugar, ambos parten del supuesto básico por el cual reconocen la realidad de lo psíquico en tanto componente natural esencial del fenómeno humano. Y lo reconocen por su carácter intencional formando parte indisoluble de una complejidad en cualquier momento del desarrollo. Adoptan, por lo tanto, un monismo integral bio psicológico al mismo tiempo que social, cultural y situado. Unidad compleja en movimiento continuo como evolución, desarrollo e historia. Para ambos la mente, la psique o la conciencia humana no puede ser entendida por fuera de los sistemas biológicos, de conocimientos y procedimientos transmitidos culturalmente como prótesis de esta. Por lo cual el desarrollo

humano depende de la disponibilidad y de la distribución de esos mecanismos de prótesis dentro de la cultura.

Este monismo integral complejo atravesado por el proceso de construcción constituye la trinchera desde la cual ambos van a posicionarse y a luchar, de distinta manera y estilo, contra perspectivas a las que consideran caminos no deseados para hacer Psicología. Vigotski crítico la psicología materialista reduccionista y mecanicista que concibe al hombre como un autómatas y a la psicología idealista, subjetivista que concibe al hombre como una psique o mente habitando un cuerpo. Ambas creaciones o productos del pensamiento cartesiano. (Vigotski 1927, 2004). En una misma orientación Bruner criticó los diversos intentos de una psicología neopositivista (positivismo lógico), también reduccionista y mecanicista, particularmente el denominado Computacionalismo, emergente de la Revolución Cognitiva, *made in USA*, que él mismo había contribuido a gestar (Bruner, 1990).

Vigotski propugnó para la Psicología una revisión metodológica que estableciera condiciones objetivas válidas para la explicación del fenómeno humano. Entendiendo que esta revisión metodológica no era solo una cuestión de ajuste o adecuación de procedimientos sino una revisión teórica y metateórica de los supuestos, categorías, conceptos y términos que se utilizan en relación con los fenómenos psíquicos (Vigotski, 1927). Se sitúa en la tradición marxista rusa adoptando la perspectiva del materialismo dialéctico; una dialéctica en el “Jardín de los marxismos que se bifurcan” (Vigotski, 1934). Bajo las referencias fundamentales de Marx, Engels, Lenin e inspirado por numerosas ideas de Baruch Spinoza. Desde esas herramientas metodológicas hace una crítica sistemática a la visión del hombre como un autómatas con alma que subyace al modelo cartesiano de las pasiones humanas.

Bruner se perfila, en principio, en la tradición pragmática norteamericana que coquetea con la complejidad dialéctica y dialógica, la diversidad de perspectivas y la pluralidad de enfoques. Cabalga entre lo diverso y lo singular bajo la influencia, entre otros, de Charles Peirce, John Dewey, George Mead. Y hacia su final decisivo, bajo la inspiración del constructivismo de Nelson Goodman. Una construcción particular de universos posibles (Bruner, 1986). Y se define sin ambages por una visión constructivista de la realidad.

“Que no podemos conocer una realidad prístina; que no existe ninguna; que toda realidad que creamos se basa en la transmutación de alguna “realidad” anterior que hemos tomado como dada. Construimos muchas realidades y lo hacemos desde diversas intenciones. Pero no las construimos a partir de los manchones de Rorschach, sino a partir de los miles formas en las cuales estructuramos la experiencia, ya sea la experiencia de los sentidos (y también en este caso es necesaria una educación extraordinariamente refinada para persuadirnos de que nuestras percepciones no “existen”), la experiencia profundamente codificada en símbolos que adquirimos al interactuar con nuestro mundo social, o la experiencia sustituta que logramos en el acto de lectura.”
(Bruner, 1986:159-1960)

Bruner adopta la tesis de Nelson Goodman según la cual la mente se especifica no en función de las propiedades sino como un instrumento para producir mundos. Hacer mundos es una actividad mental compleja y diversa, que se realiza con lenguajes y otros sistemas simbólicos. El mundo que creamos puede surgir de la actividad del artista (una novela o un cuento), de la ciencia (una teoría para explicar) de la vida cotidiana. Ningún mundo es más real que todos los demás, ninguno es ontológicamente privilegiado como el único mundo real. Desde el momento en que se abandona la idea de que el mundo está ahí para siempre inmutable y se la reemplaza por la idea de que lo que consideramos el mundo es en sí mismo una estipulación expresada en un sistema simbólico, la conformación de la disciplina se modifica radicalmente.

En la década de 1980 logra reformular una tesis central para la producción de conocimientos válidos en el campo de las Ciencias Sociales. Para acceder a una adecuada comprensión del fenómeno humano no es suficiente con la explicación científica, aunque está se haya distanciado de los requisitos normativos del positivismo, se requiere de la interpretación en el sentido que le fue dado por la hermenéutica. Hay dos enfoques metodológicos fundamentales en uno causal-explicativo y el otro hermenéutico-interpretativo. Ambos enfoques son complementarios, pero diferentes e irreductibles uno al otro.

La denominada Revolución Cognitiva que tuvo lugar en Estados Unidos de Norteamérica hacia 1956 se caracterizó, entre otros aspectos, porque un grupo de psicólogos repensó una nueva forma de hacer ciencia con el comportamiento humano. Implicó una transformación metodológica. Por entonces, para la cultura

académica hegemónica norteamericana la mente dejó de ser una mala palabra. Al decir de Jerome Bruner (1991:19) “el objetivo era recuperar la mente en las ciencias humanas después de un prolongado y frío invierno de objetivismo”. Los investigadores centrados hasta entonces en las respuestas objetivas de los individuos pasaron a considerar lo que estos sabían, como adquirirían conocimientos y como los usaban. Se alentó la indagación sobre la manera en que el conocimiento está representado en la mente. (Bruner, 1986).

Ante los nuevos objetivos y desafíos de la investigación psicológica la mente paso a ser considerada como cognición y la cognición en sí misma es un proceso computacional, que trabaja sobre símbolos o representaciones, de manera secuencial (Fierro, 2011). La teoría computacional se convirtió en la metáfora matriz del procesamiento de la información. Se formuló la teoría de la mente más influyente y pujante de las últimas décadas del s. XX (Searle, 2006). Los procesos cognitivos se equipararon con los programas que podían ejecutarse en un dispositivo computacional. Esta idea encontró un respaldo importante en la tesis de Turing según la cual cualquier programa computacional podía imitarse mediante una máquina universal de Turing. Se consideraron a estos complejos programas que funcionan en máquinas como “mentes virtuales” (expresión utilizada por Daniel Dennet citado en Bruner, 1991:23) y se concluyó que las mentes reales y las virtuales podían explicarse de la misma manera ¿Qué pasaría si se supone que el cerebro es una máquina universal de Turing? De este supuesto emergerá un programa de investigación. Se podría estudiar la mente, averiguar cómo funciona si se pudiera descubrir cuales son los programas que se imprimen en el cerebro. Y para hacer una ciencia de la mente no era necesario saber cómo funciona el cerebro físico. Según Searle (2006) “... los pormenores neurofisiológicos del funcionamiento cerebral no tienen importancia... Para llegar a una descripción científica realmente adecuada de la mente no hace falta más que describir los programas de la máquina de Turing que todos utilizamos en nuestros procesos de cognición.” (:94) De este supuesto básico se infiere que para estudiar, investigar y descubrir cómo funcionan las que se consideran como capacidades cognitivas humanas, tales como la percepción, memoria, pensamiento, etc., solo es necesario desentrañar los programas que se ponen en juego efectivamente cuando se usan. Este nivel mental de descripción es tan sólo

un nivel del programa, como ya se señaló anteriormente. Este es, en esencia el supuesto básico fundamental del Computacionalismo o la nueva ciencia cognitiva.

Y es así como lo metodológico, desde el nacimiento mismo de la Psicología como campo de estudio y de práctica profesional, sigue siendo un asunto crucial que trasciendo la mera discusión de métodos y procederes demandando racionalidad reflexiva y crítica para la toma de decisiones desde el momento mismo que se piensa un tema, nos inquieta o desafía un problema que nos proponemos investigar. La historia de la Psicología moderna tiene como componente central esa una cuestión metodológica que no es sino la búsqueda persistente de una explicación y / o interpretación adecuada del fenómeno humano. Con la singular paradoja que para lograr tal finalidad algunos de los estudiosos tienen que postular la negación de lo psíquico como realidad.

Palabras clave: Supuestos - Metodología - Investigación - Psicología

Referencias bibliográficas:

Assoun Paul-Laurent (2014) Introducción a la epistemología freudiana. México, Siglo Veintiuno Editores

Bruner, J. (1986). Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia. Barcelona. Editorial Gedisa, 2004.

Bruner, J. (1990). Actos de significado. Más allá de la revolución cognitiva. Madrid. Alianza Editorial, 1991.

Freud, S. (1912) Concejos al médico sobre el tratamiento psicoanalítico Tomo XII Amorrortu

Freud, S. (1914) Introducción del narcicismo Tomo XIV

Freud, S. (1915) Pulsiones y destinos de pulsión p113 Tomo XIV

Freud, S. (1923 [1922]) Dos artículos de enciclopedia: «Psicoanálisis» y «Teoría de la libido» Tomo XVIII

Fierro, M. (2011). El desarrollo conceptual de la ciencia cognitiva. Parte I. *Revista Colombiana de Psiquiatría* 40(3), 519-533.

Searle, J. (2004) La mente. Una breve introducción. Colombia. Grupo editorial Norma, 2006

Vigotski, L. (1927) El significado histórico de la crisis de la Psicología. Tomo I Obras Escogidas. Madrid. Aprendizaje Visor / MEC 1991

Vigotski, L. (1930) La psique, la conciencia, el inconsciente. En: Vigotski, L. Tomo I Obras Escogidas. Madrid. Aprendizaje Visor, / MEC 1991.

Vigotski, L. (1931) Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. Tomo III Obras Escogidas. Madrid. Aprendizaje Visor, 1996.

Vigotski, L. (1934) Pensamiento y habla. Buenos Aires. Colihue, 2006

“SUBJETIVIDAD Y CELULARES: CONEXIÓN Y DESCONEXIÓN”

Autores: Savage Cummins, Patricio

paddy.savage7@gmail.com

Hace menos de un siglo, los celulares eran elementos impensables y de ciencia ficción para cualquier persona. No existían ni siquiera las computadoras. Hace sólo 49 años (1969) se envió el primer mensaje por Internet: "L-O". La computadora falló después de eso.

Hoy en día los celulares forman parte de nuestro cuerpo, de nuestra actividad más íntima y más pública, en plena cultura de lo instantáneo, de la individualidad y de la omnipotencia del consumidor.

¿Qué papel juega la imagen en el siglo XXI? ¿Qué rol juega la identificación en el mercado? ¿Cuál es la relación entre narcisismo, ciencia y neoliberalismo? Y por otro lado: ¿Cómo se transformó la subjetividad en las últimas épocas? ¿Tenemos conexión hoy en día? ¿De qué tipo? ¿Con quiénes?

Hace ya mucho tiempo que trabajo el interrogante sobre cuáles son los efectos que producen los celulares en la subjetividad de la época. Cambios profundos, novedosos y transformadores acontecen en la comunicación, el entretenimiento, el trabajo, la amistad, la sexualidad, y muchas otras (sino todas) las esferas de lo humano se ven involucradas en estos cambios; incluso hasta el mundo académico o político hace uso de estos instrumentos para ejercer poder y utilizar información.

El ritmo de vida que nos exige esta época (fines del 2018) es sumamente veloz. El discurso de la Ciencia se ha instalado hace ya muchos años como paradigma, presume la potencia de la producción y del consumo. El actual mundo globalizado ha transformado las nociones de tiempo y de espacio gracias al desarrollo de la técnica y de la ciencia, logrando lo que parecía un sueño hasta hace pocos años: capturar imágenes y sonido, volar en avión, viajar a velocidades altísimas, hacer más en menos y con menos costo, comunicarnos con alguien en la otra punta del globo terráqueo con la posibilidad de vernos y escucharnos. Pero... ¿A qué costo? ¿Hubo un desarrollo de la ética a la par de los avances de la Ciencia?

El conocimiento más sofisticado y complejo se utiliza para sugestionar a las personas a consumir objetos que no necesitan, con dinero que no les sobra, jugando con los ideales, los miedos y las identificaciones de cada uno. Este conocimiento comprende más y mejor a la persona de lo que se conoce ella misma, utilizando, por ejemplo, estrategias para la manipulación electoral o la publicidad dirigida.

Lo que me preocupa es que las mentes más expertas (en campos tan dispares, desde la psicología hasta el marketing, desde el diseño hasta la animación, desde la informática hasta la antropología) en nuestra era están arrendadas por las marcas más millonarias del mundo, en la búsqueda de ciertos objetivos que nos implican, y que desconocemos. Por lo cual, los celulares también se convierten en un dispositivo de control social, donde se ejerce el poder a partir de la información. Pienso que una de las claves está en filtrar la información que nos llega. Aprender a buscarla y a utilizarla. Aprender a cuidar la propia información.

Internet permite comunicarnos todo el tiempo, casi en cualquier lugar. Pero el problema de las redes es ese mismo: enredar a las personas. Esto implica que quizás tengamos interferencia con algún proyecto que nos entusiasme pero que dejamos de lado, o en los lazos con quienes nos rodean, por causa del uso desmedido de estos dispositivos. Mi hipótesis es que las tecnologías nos vuelven dependientes y modelan un pensamiento rápido, lleno de goce, a corto plazo. Me pregunto, entonces, lo siguiente; ¿estos instrumentos están diseñados para nuestros fines, o son un fin en sí mismos? Y en contrapartida ¿Qué lugar hay para la creatividad, para la espera, para el sostenimiento de un proyecto? Entre otros de los aspectos, me preocupa el problema de la individualidad, el discurso de que todo es posible y es obligatorio el máximo rendimiento, en un contexto donde predomina la ausencia de lazos propiamente humanos. O más bien, los lazos son frágiles y nos encontramos ante la problemática del desanclaje del sentido, lo que provoca el desamparo y la incertidumbre. ¿Qué lugar hay para lo humano en una sociedad de consumo y de consumidos? ¿Somos sujetos u objetos? ¿Qué significa “Narcicismo” y qué rol juegan los celulares aquí? ¿Cómo es “feliz” el hombre de hoy?

En estas tecnologías, el hilo de continuidad es veloz, lo efímero se vuelve inagotable, sobre estimulante. ¿Cuál es la naturaleza de las imágenes que consumimos día a día? Una hipótesis: son imágenes atrapantes, bellas, efímeras, desechables, fugaces, impactantes. Permítaseme la metáfora, son imágenes cargadas de azúcar o pimienta, pero ausentes de nutrientes que nos ayudarían a crecer. El amarillismo de los medios masivos de comunicación alcanza niveles grotescos, por lo cual propongo denominarlos medios invasivos de perturbación. Buscan conmovernos, impactarnos, provocar nuestra reacción, anhelan nuestra interacción.

Las imágenes ocurren, se desplazan unas a otras en todas las direcciones. Estamos a la deriva de un presente eterno, recorriendo un camino señalado por los resplandecientes (y falaces) discursos de las lógicas neoliberales: enuncian que encontraremos la felicidad si compartimos nuestra imagen, lo que estamos a punto de consumir, las actividades que realizamos.

Estos caminos tienen como resultado la producción en serie de individuos homogéneos, sin dar lugar a lo distinto. El disfrute ya está programado, el entretenimiento sigue sus recetas prescriptas y la subjetividad tiende a la homogeneización, aun utilizando el trillado lema de que “Hay que ser original”. Las marcas consumidas dejan su huella en la identidad del individuo, alienándolo de su diversidad y su estilo. También los celulares inciden en la construcción de esta identidad, de sus identificaciones. Las pantallas reflejan al usuario, lo sujetan a ciertas lógicas de la época. Las prácticas de los celulares son eminentemente sociales e históricas; tienen un efecto instituyente en la subjetividad contemporánea.

Una de las problemáticas más actuales y que ha transformado el paradigma de la belleza, es el actual reinado de la imagen en las pantallas. Me atrevo a decir que se produce un efecto de cosificación de las personas, no sólo en el ámbito de los programas de farándula, sino también en las redes sociales. La intimidad se recorta y se exhibe, casi como un mandato. ¿Cómo pensamos los ideales estéticos dominantes? ¿Cuál es el peso de la mirada del otro? ¿Cómo seleccionamos el contenido que mostramos? ¿Y el que consumimos? ¿Qué ocurre aquí con la irracionalidad del Hombre?

La imagen que se comparte busca la mirada del otro, y la interacción virtual confirma la completud imaginaria. La confirma, pero no hay una mirada verdadera hacia el sujeto como tal. El Yo se refleja en estos pequeños espejos, donde muchas veces aparece lo que queremos ser, lo que queremos tener, lo que creemos ser. Se organiza una suerte de marketing del sí mismo (“*selfie*”). Por lo cual, estos pequeños espejos también pueden convertirse en la causa de mucho sufrimiento y angustia.

Por otro lado, y en oposición al panorama devastador que desarrollé anteriormente, pienso también que los celulares son un instrumento muy preciso y eficaz para hacer un análisis crítico de la realidad. Estando advertidos del paradigma “*multitasking*”, es decir, advertidos del hilo de continuidad entre las redes de comunicación o entretenimiento y las herramientas como tales, podemos hacer un uso consciente y regulado de este instrumento.

Los celulares pueden ser un auxiliar estupendo para conectarse con otros, ver audiovisuales, escuchar entrevistas, registrar y compartir momentos. Podemos aprender casi cualquier cosa, desde cómo tocar un instrumento hasta cómo aprender un idioma o jugar al ajedrez. Podemos trabajar con archivos del pasado, como audiovisuales de la Segunda Guerra Mundial o la Caída del Muro de Berlín, comunicarnos y construir a través de lo académico, compartir multimedia relacionada a los temas trabajados, formar y fomentar debates escritos u orales que quizá no se darían en clase, trabajar en línea con personas en distintas locaciones del planeta, entre otras muchísimas de sus posibilidades.

La imagen y la voz tienen un atractivo sustancialmente fuerte, que no lo posee, quizás, un texto del siglo pasado, o el anterior. Estas nuevas formas de trabajo y de análisis también pueden exhibir las consecuencias dolorosas a las que nos ha llevado el pensamiento positivista, los efectos del discurso capitalista en el afán de lucro, ejemplificarlo visualmente con “Tiempos Modernos” de Charles Chaplin: el hombre nunca ha sido tan explotado, ni la desigualdad ha sido tan amplia como lo es hoy en día.

Claro que también pueden contribuir a la estructuración de una subjetividad distinta a la que tiende el sistema, y esto requiere de un trabajo de guía para no dejarnos arrastrar por las tendencias. Me refiero a que podemos, entre otras cosas, mejorar el proceso de aprendizaje, apreciar arte en diversos

formatos, buscar y construir conocimiento, trabajar en un proyecto a futuro, resignando el goce del presente, para construirse como sujeto. Todo esto requiere una reflexión filosófica exhaustiva, teniendo en cuenta cómo usamos la tecnología cuando y para qué. Requiere interpretar e interpelar nuestra vida, trabajar con nuestro deseo; implica un modo de ser en el mundo que se construye desde lo social, con verdaderos lazos hacia los demás, que le dan sentido a la vida.

Poder observar y analizar sus trágicas desventajas es tan importante como apreciar y utilizar sus magníficas posibilidades.

Vivimos en un mundo muy complejo, mediados por estas pequeñas computadoras interconectadas, los celulares. Lo que está en juego es la producción de subjetividad, es la conformación de un modo de vivir y de relacionarnos, un modo de ser y de interpretar nuestra realidad.

Palabras Clave: medios – subjetividad – redes – herramienta - aprendizaje

Referencias Bibliográficas

Chaplin, C. (1936). "Modern Times". Nueva York, Estados Unidos: Charles Chaplin Productions.

LA DIMENSIÓN JURÍDICA DE LA INFANCIA EN LA FORMACIÓN DE LOS PSICÓLOGOS EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNR

Autores: Degano, Jorge Alejandro; Marini, Marisa; Fernandez, Fernanda Mariel; Reynaldo, Eliana y Olcese, María Susana
idegano@unr.edu.ar

El “peligro” de la niñez

Es llamativo que no estando aún organizado todo el sistema institucional que prevé la ley de protección integral de derechos de niñas, niños y adolescentes, no habiéndose armado toda la estructura del sostén institucional de la existencia del *significante de la niñez* extrajurídicamente formulado, se festeje la caída del “paradigma tutelar” cuando, si atendemos a la realidad cultural e institucional existente a la fecha, la Minoridad continúa vigente tanto en las instituciones como en la lectura que sobre la infancia se hace desde la posición protectora imperante en los discursos de la cotidianidad (periodísticos, religiosos, publicitarios, puericulturistas, educativos, de los operadores institucionales, de la beneficencia, etc.) además del sistema penal vigente.

Por otro lado continúa también vigente la interrogación sobre cómo hacer para que florezca otra posición en la subjetividad colectiva que otorgue espacio a la dimensión subjetiva de la niñez, pregunta a la cual muchos han contestado que con la creación de una norma que reconoce los derechos en su dimensión evolutiva y de género y cree los mecanismos de su reaseguro, es suficiente.

Si la subjetividad es el lugar que define la real dimensión humana, la eficacia de lo simbólico resulta de sostener acciones que, efectivamente, ofrezcan un espacio para la niñez en el marco de su condición subjetiva. En ese punto es que los emblemas organizadores de un *cuerpo de derechos*, si pierden la capacidad de efectivizarse y su sustancia se constituye en una dimensión dogmática, situada en el terreno de la violencia, conservando el espacio del poder institucional de su aplicación por poder, tal como desarrolla Agamben, se avanza hacia una dogmática que da lugar al ejercicio de la excepción.

El peligro de los niños es el de quedar nuevamente por fuera de un

espacio de habitabilidad subjetiva, quedar potencialmente convocados por el texto de la ley pero desarraigados de su propuesta enunciativa. Porque la realidad del peligro de la infancia hoy día - y siempre lo ha sido - es el de quedar posicionados como el sustrato de las pasiones de quienes los toman como objetos de goce -abusos o ataques sexuales - , no menos que como objetos del goce de los funcionarios que disponen de los menores sin más fundamento que sus propias pasiones; también del goce narcisista de aquellos adultos que los muestran como sus atributos – entre los que principalmente se suelen encontrar sus progenitores - sin poder, ni querer, filiarlos; tanto como del goce de quienes dicen ser los *protectores* de la infancia y sólo establecen una práctica burocrática donde el infante sigue siendo objeto de gestión.

Esta circunstancia proviene principalmente de dos lugares diferentes: uno de ellos el de quedar “capturados” dentro del encierro jurídico del concepto “minoridad”, con lo que implica de función objetualizante; el otro el de quedar “empaquetados” como objetos de mercado y del consumo, es decir forzados a abandonar la infancia a manos de una dimensión lúdica prefabricada, espejándose en el marketing.

La *dimensión jurídica de la vida* nos habla de la institución del sujeto, de su articulación en un espacio genealógico y “la conservación de la especie de acuerdo con las obligaciones insuperables de la diferenciación humana” (Legendre 1994,11); es decir, de un espacio de lo humano que se instituye incluyendo la diferencia como premisa, diferenciando a cada uno de los sujetos genealógicamente respecto de sus prójimos, como también de otras formas de su vida que lo emparentan con su dimensión orgánica, una de sus tres dimensiones.

La *dimensión mercantil de la vida*, en cambio, se monta sobre los atributos representacionales de la subjetividad conservando las diferencias pero en tanto y en cuanto a su valor de diferencia de competencia, de promoción del consumo, es decir de diferencia de oferta en el campo de una demanda que repercute en el mismo acto, diferencia de objetos diversos, objetos de consumo y sujetos consumidores.

De este modo el mercado globalizado ofrece una *soberanía* de la cual nada tiene que decir el Derecho situado nacionalmente (Bauman, 2004) y evidenciando allí su ineficacia frente a la potencia global de aquél ante la cual

queda impotente de acción efectiva y presente y sólo como marco jurídico sin eficacia simbólica en la función de decir sobre la vida. Esta circunstancia organiza una franca competencia entre la *soberanía jurídica* y la *soberanía del mercado*, dejando por fuera la *soberanía subjetiva* (Agamben, 2006, 43).

El mundo real de los niños

Creemos que la personificación de la niñez –su subsunción en el concepto de persona jurídica-, en tanto sea el único registro, es justamente el desconocimiento de la verdadera dimensión a la que reconocemos en el juego y su magia productora de realidad. La dimensión subjetiva requiere de otras operaciones, como por ejemplo del juego en el que los niños aprenden a ver y tener *un/el* mundo real, a apropiarse de las palabras y a hablar, a reconocer sus mandatos orgánicos y la convocatoria a la alteridad, a imaginar su deseo, a pensar mediante las operaciones lógicas del orden evolutivo que sean, etc.; en el juego el niño se subjetiva y organiza una *tecnología de subjetividad*. Ese espacio del juego es referenciado en la ley 26.061 (art. 20). Pero atención: de no darse realidad a esa necesidad íntima de la dimensión de la creación y existencia de un mundo que incluye un “*mapa cognitivo*”, es decir de captura de su realidad, estructural a la concepción de niñez, no existirá el escenario subjetivo necesario para que los niños habiten lo que la norma prefigura como *realidad de derechos* y en la que supone agotada la dimensión de toda niñez posible.

De la necesidad de políticas

Pero tal vez sea necesario también repensar el concepto de necesidad en el orden de la subjetividad.

El concepto freudiano de *apoyo*, traducido en algunos textos como *anaclisis*, ha dado cuenta -mas allá de una arbitraria discriminación que ingenuamente sufriera-, de un estado en la evolución psíquica y la subjetivización. El estado anaclítico como estado de estructura del montaje del

psiquismo que reconoce a la *necesidad*, entendida por vía de la impronta pulsional en su diferenciación, organiza la fisiología primeramente, y se encuentra vinculado con la organización del protoyo en la formulación del Yo y el Ello (Freud, 1923) y en la afirmación de que el yo es primigeniamente orgánico, ha dado cuenta de la dimensión de la necesaria inclusión de la posición llamada de apoyo o anaclítica. Sin pretender agotar la problemática destacamos que posteriores lecturas han relegado el concepto del lado de lo orgánico presubjetivo, pero en realidad el señalamiento freudiano toma sentido visto desde la necesidad como espacio que “hace falta” y “hace exceso” en lugar de producir completamiento, como se lo entendió tradicionalmente. La sexualidad primigeniamente toma su objeto apoyándose en las pulsiones de autoconservación (Freud, 1905), pero es necesario reconocer que ese apoyo lo es sólo en sentido transitorio, con lo que el deseo no presupone a la necesidad sino que la subvierte, lo que permite decir que el sujeto tiene necesidad de deseo.

Si pensamos el estado de necesidad desde su resignificación, más allá del orden primigenio vinculado a los mandatos positivos – ya sean orgánicos como antropológicos o políticos - y lo situamos en el orden subjetivo, las necesidades como *potencia* de operaciones superviven y se las puede reconocer en el mandato al juego.

Las necesidades de los niños son las de ser niños, es decir las de ser reconocidos políticamente como niños, sujetos en la dimensión política de la vida, de políticas de la subjetividad y esas necesidades deben tener derechos. Pero ello implica una operación política para su realización, es decir para la existencia de contenidos que den realidad a esos derechos. La necesidad política de ser niños está en el mismo estatuto de la dimensión política de lo inconsciente (Miller, 2003) ya que allí está mediatizada la relación al Otro que, en el caso de los niños, le propone un trabajo político de montaje al cual el juego trae el auxilio de la magia lúdica y por ello pasible de resignificaciones múltiples donde el drama encuentra posibilidades de simbolización. Esas políticas que el niño debe tejer en su relación a la alteridad y que van permitiéndole sobrevivir a las pasiones, son el verdadero trabajo político que es necesario favorecer. La construcción de una política de la subjetividad (Degano, 2005) implica obrar el espacio político de la

niñez y dar sustrato de realidad subjetiva, a lo que el sistema normativo pretende en prospectiva ya que es justamente allí donde se puede leer la verdadera exposición de motivos que funda la norma.

Es que desde su emergencia a la vida mediante la perforación de la ley es que el niño puede ser sujeto en la proyección que la vida humana le permite. Todo otro espacio que se le quiera endilgar es su encierro. Los niños juegan y *son* fuera de las instituciones ya que en ellas no se puede jugar, sólo recorrer sus mandatos. Los niños no son adultos pequeños como ocurría antes del advenimiento de la infancia en el imaginario histórico de Europa. En todo caso la adultez es la escritura que la infancia inscribe en su proyección hacia la apropiación de las políticas de vida que la dominación de las pulsiones impone como necesarias y cuya representación social es el sujeto adulto (Aries, 1987).

La objetalización de la infancia

Es necesario reconocer que la objetalización de los niños no se detiene en su captura jurídica ni en la mercantilización únicamente, sino que pasa por múltiples lugares, a veces impensados, tales como la utilización franca de lo niños como objetos decorativos, de cumplimiento de mandatos familiares, trofeo de rupturas matrimoniales, estandarte de posiciones ideológicas, objeto de exhibición de minusvalía, estrategia de mendicidad, etc. Estas y muchas otras formas de objetalización de los niños habitan en la cotidianeidad de nuestro tiempo transversalizando las clases sociales y su adquisición de realidad reconoce muchos factores, tanto socioeconómicos como de carencia de recursos simbólicos, culturales, psicopatológicos, educativos, de políticas de gobierno, de políticas de población, de producción de diversidad, de interpretación de la democracia, de cultura de la marginalidad, etc. Todas ellas, reconocidas en su conjunto, están indicando la necesidad de su consideración por quienes tienen la responsabilidad de sostener una escucha sobre sus existencias y la de los niños en esas tramas.

La tendencia a la objetalización de los niños esá arraigada en ciertas formas culturales heredadas de causas múltiples sobre las que la concepción tutelarista se ha montado en su momento, pero esas formas culturales habitan en

la cotidianeidad de la vida formando parte de una inercia que toma a los niños como objeto. Pero, con la sola construcción normativa -instrumentos jurídicos e instituciones que tramitan la defensa de los derechos-, y sin una formulación política que brinde contenido a la estructura institucional (creando lugares para la emergencia de la niñez como espacio subjetivo en el marco de la infancia) ¿es reconocible la *dimensión crítica* de la niñez?

La condición crítica de la niñez

Si algo caracteriza a la niñez, es su *condición crítica* en cuanto a la estructura del mundo al que irrumpe. Es necesario reconocer que el nacimiento de un niño altera y alteriza toda una modalidad de organización de la intersubjetividad previa a su advenimiento. Por sus demandas, el niño abre un espacio crítico en la organización familiar que lo recepta de modo que de la resolución de esa tensión surge, en la dimensión que nos interesa destacar, el hecho que pueda ser *hijo/a*. Si no se abre el lugar para el niño, si no se inaugura su crecimiento y subjetivación, no se articula al género, no se permite su despliegue en la dimensión del juego que su vida trae como necesidad principal, el niño es expulsado, no es incluido en la genealogía. Si no existe una capacidad de tramitación de la tensión crítica que el niños trae, lo que suele ser muy posibilitado por el humo como herramienta de enfrentamiento a la dramática, herramienta política por excelencia, muy difícilmente el niño pueda ser colocado en el espacio del significante “niño *tal*” (nombre o sobrenombre o apócope cariñoso, etc.) con el riesgo de degradar y permanecer en el lugar del objeto crítico.

La condición política de la niñez

Una situación similar es necesario reconocer en el advenimiento de la niñez como entidad subjetiva de dimensión colectiva en el marco de una nación.

Es que es justamente pensable sobre el impacto que el advenimiento de la niñez como *locus* social – en el pleno sentido que ello tiene en la organización democrática – importa en el costo político. No es lo mismo la existencia de la

minoridad que la de la niñez. A la minoridad se la administra con represión y control y se la utiliza con el beneficio secundario subjetivo e institucional de la depositación a su carga de todas las dificultades (que toman estado público, aunque también subjetivo) de modo de cumplir la función de sostener la diferencia segregándola de la circulación social. Esa es la economía política y subjetiva de la minorización: ser el lugar de depositación de la alteridad en su sentido no tramitable políticamente.

Si entendemos que la niñez es una dimensión en la que se exhibe y presenta la diferencia, es necesario reconocer que su inclusión trae aparejado la puesta en acción de políticas públicas en las cuales la *diferencia* sea un eje necesario y su tramitación el objetivo de esas políticas. Las anteriores políticas de minorización no podían acoger felizmente a la dimensión de la niñez, entendida como dimensión subjetiva. Más bien hay que reconocer que la puesta en crisis de esas políticas implica pensar que es necesario reconocer y habilitar a los niños como realidad y de ella sus derechos y, correlativo a ellos, también la interrogación sobre si los derechos enunciados en las normas son los derechos de los niños.

El derecho a ser niño (*Degano, 2006*) es el derecho que se trata de capturar con los derechos jurídicamente formulados, pero esa es una dimensión que no debe confundirse, la existencia de los derechos sustantivados no significa que el derecho a ser niño esté garantizado, no significa que la subjetividad esté propuesta para la partida. Hacen falta otras operaciones para que los niños efectivicen sus derechos al juego, a la genealogía, al equívoco, a oponerse, a la invención. Hace falta una política de niñez que organice el espacio subjetivo en la infancia posibilitando los *derechos no positivizables*, los derechos a la niñez.

De la Subjetividad y el Derecho o El Derecho a la Subjetividad. A modo de conclusión

La inclusión de las asignaturas “Psicología en el Ámbito Jurídico Forense” e “Intervenciones en Infancia y Adolescencia” permitió que los Psicólogos egresados de la Facultad de Psicología de la UNR dispongan de una formación adecuada facilitando su intervención en áreas laborales que abordan la

subjetividad de niñas, niños y adolescentes. No obstante, a la luz de los anteriores razonamientos, la *Dimensión Jurídica de la Infancia* no debe ser confundida con la *Dimensión Subjetiva* ya que, ocurriendo esa advertencia, los Psicólogos obrarán en la línea de la *objetivación de la Infancia* propia de los operadores jurídicos poniendo nuevamente a la Niñez ante el peligro de no acceder al Derecho a la Subjetividad.

Palabras clave: Psicología jurídico forense – Subjetividad - Derecho - Infancia – Formación curricular - Plan de estudio

Referencias bibliográficas:

Agamben, G. (2004), *Estado de Excepción*, Adriana Hidalgo editora, Buenos Aires.

Agamben, G. (2006), *Homo Sacer – El poder soberano y la nuda vida*, Pre-Textos, Valencia.

Ariès, P. (1973), 1987, *El Niño y la Vida Familiar en el Antiguo Régimen*, Taurus, Barcelona.

AAVV (1991), *Ser Niño en América Latina - De las necesidades a los derechos*, Galerna, Buenos Aires.

Bauman, Z. (2004), *La sociedad sitiada*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Degano, J. (1999) “De los discursos y el Sujeto. La Ley y la Vida” *Revista Psyche Navegante* Año 1, Nº 4 , Buenos Aires.

Degano, J. (2005), *La ficción de la rehabilitación*, Juris, Rosario.

Degano, J. (2006), *El derecho a ser niño*, Memorias de las XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del

Mercosur “Paradigmas, Métodos y Técnicas”, ISSN 1667-6750 – Tomo II, pag. 141/143 - Ediciones de la Facultad de Psicología UBA, Buenos Aires.

Freud, S. (1905), “Tres ensayos para una teoría sexual” en *Obras Completas*, Nueva Hólade, Edición hipertextual multimedia ISBN 8977-95463-0-X (1995).

Freud, S. (1923), “El Yo el Ello” en *Obras Completas*, Nueva Hólade, Edición hipertextual multimedia ISBN 8977-95463-0-X (1995).

Miller, J-A. (2003), “El Inconsciente es político”, *Revista Lacaniana*, Editorial EOL, Año 1, N° 1, Buenos Aires.

POSVERDAD Y SUBJETIVIDAD EN TIEMPOS DE INCERTIDUMBRE

Autora: Nogués, Gabriela

gabrielanoques@yahoo.com.ar

Objetivos

Reflexionar la idea de subjetividad en tiempos de neoliberalismo. Tomar conciencia respecto de la idea de incertidumbre, de sus efectos sobre la producción de subjetividad y del conocimiento en el siglo XXI.

Metodología

Crítica y registro de líneas argumentativas y de contenidos teóricos.

Desarrollo

Este trabajo se inscribe en el marco de nuestro proyecto de investigación respecto de la formación de la subjetividad, más específicamente en el sentido de analizar las condiciones conceptuales de la formación de la subjetividad moderna y sus líneas de fuga sobre la contemporaneidad. En este sentido, reflexionar los tiempos de la posverdad implica, por un lado, tener presente la ‘incertidumbre’ como modo de producción de la subjetividad; y por otro, encaminar hacia una comprensión crítica de la realidad que muestra, además de incertidumbres, posibilidad de establecer certezas.

La globalización puede ser definida como la época en que todo en el planeta funciona como una unidad en tiempo real; según Ulrich Beck (1998) un lapso en que todo se mueve por fuerzas difíciles de controlar, un tiempo en el que los individuos tienen la vivencia de incertidumbre ante el riesgo de lo impredecible, desde esta perspectiva la sociedad y sus instituciones se muestran como problema objeto de reflexión.

Se instala el riesgo de vivir en una sociedad en la que supuestamente los sujetos no tienen certeza de cómo intervenir en el mundo con decisiones ciertas, se vive en una sociedad que no se puede transformar porque lo 'central' estaría siempre más allá de las instituciones que afectan en forma inmediata. En tanto que los individuos son considerados responsables de reproducir sus peligros, sus males y sus injusticias. La producción de subjetividad se realiza sin protección de los derechos sociales, económicos y culturales, en un contexto de abandono de políticas sociales que culpabiliza al propio sujeto de lo que le toca vivir.

De esta manera incertidumbre y posverdad configuran una situación o contexto de comunicación inquietante y preocupante. El término posverdad ha sido definido por el Diccionario inglés de Oxford "como aquellos acontecimientos o circunstancias en los que las creencias personales como las emociones juegan un papel más importante que los hechos objetivos en la formación de la opinión pública". Esta idea se ha instalado como un objeto/tema relevante para pensar los saberes humanos, las disciplinas académicas y las prácticas sociales.

Los tiempos vividos se tiñen de preguntas que llevan a respuestas diversas: el presente se muestra falto de certezas y el porvenir con serias dificultades para formular respuestas que gocen de credibilidad. Aunque son también tiempos creativos para la planificación y la toma de decisiones. En este sentido la posverdad pone el acento en la intencionalidad de las llamadas 'nuevas narrativas': nuevas producciones intelectuales con sentido político que definen la vida de las instituciones y de las sociedades. Pareciera ser que la verdad ya no importa, que la realidad puede ser distorsionada deliberadamente y, por tanto, que las creencias y las emociones se pueden manipular con el fin de influir en las actitudes sociales.

Sin embargo, la idea de posverdad, lleva a pensar a Elena Achilli (2005) que es necesario problematizar la posverdad, cuestionar la misma idea de incertidumbre que ella instala, desbaratar la paradoja de pensar al mismo tiempo que no hay criterio de certeza para la toma de decisiones, pero sí un modelo establecido hegemónico "un tiempo cargado de certezas del 'pensamiento único'

contenido en las políticas y retóricas neoliberales”. Este modelo tiñe la relación entre política, sociedad y sus instituciones.

De cómo la posverdad afecta a la subjetividad

¿Qué suponen estos ‘tiempos de incertidumbre’ al momento de pensar la subjetividad? Es necesario mapear al sujeto, es decir rastrear su singularidad. La modernidad partió de un supuesto sujeto ya constituido, con una identidad confirmada y a partir de aquí las instituciones han construido relatos de sus prácticas sociales teniendo como referencia esta idea. Esta noción de sujeto se ha construido en relación con otros conceptos: a) un sujeto pensante capaz de conocimiento respecto de un objeto, b) un sujeto capaz de dominio respecto de otro y de su entorno y, c) un sujeto capaz de comunicación o lenguaje. La idea de posverdad y la incertidumbre que esta conlleva presenta al conocimiento como relativo y subjetivo, y por tanto se debilita la supuesta objetividad del conocimiento científico. Presenta un sujeto como agente de manipulación: la verdad no reside sólo en el qué se conoce sino también en el para qué se conoce. Un sujeto para quien el lenguaje y la retórica política tiene la finalidad del poder a partir del engaño.

En tiempos de posverdad, la incertidumbre postula una subjetividad que no es una, ni homogénea ni idéntica a sí misma (como la modernidad la pensó) sino múltiple, diferente y compleja. En este marco los sujetos construyen relatos pensados desde las vivencias individuales, relatos de autorrealización que se desentienden del contexto histórico, social y político; de esta manera se desconoce la pertenencia a una comunidad compartida y la subjetividad se afirma en creencias particulares. El neoliberalismo, y el consecuente individualismo, conforman así un sujeto que responde, que es responsable (en tanto se percibe a sí mismo como responsable o a cargo de), sólo ante una situación específica, ante un acontecimiento o un momento histórico particular. Siguiendo a Zygmunt Bauman son tiempos de un mundo acelerado, de una “sociedad y modernidad líquida” que prefiere los argumentos de rápida fabricación, argumentos que se producen a partir de atender el aquí y el ahora, un pensamiento que se presenta

confortable y seguro ante la certeza del tiempo vivido. Ante el malestar y las frustraciones cotidianas se generan falsas seguridades, opiniones verdaderas que permiten instalarse en 'realidades alternativas' provisorias, que parecen explicar la realidad y habilitan una existencia supuestamente más segura y soportable en el tiempo presente.

Efectivamente la posverdad afecta la subjetividad en un sentido general

Actúa sobre la credibilidad independientemente de su valor de verdad. Es un fenómeno que atañe a lo psicológico. La subjetividad se apoya en las creencias que se van entrelazando hasta constituirse en un sistema de creencias; este sistema se refuerza y se sostiene entre sí a partir de opiniones todas verdaderas. Como resultado de este proceso se genera un conflicto subjetivo cuando la realidad choca con esas creencias. La subjetividad se afirma en una supuesta identidad -sistema de creencias arraigadas- y la realidad es reinterpretada una y otra vez con el fin de sostener ese sistema precedente; esto a pesar de que las situaciones vividas puedan llevar a pensar contradicciones.

La subjetividad se orienta hacia un modo de actuar más próximo a formas de pensar no suficientemente justificadas o fundamentadas. Las nociones, las ideas y los conceptos vertidos toman cuerpo y se asumen en la comunidad como portadoras de veracidad, son opiniones débiles, acotadas a las circunstancias, débiles puntos de partida para la deliberación en un estado de escepticismo cognoscitivo y ético: un escepticismo que descrea del conocimiento y de los valores que puedan inspirar las prácticas sociales.

La posverdad busca generar consensos: las creencias y las emociones generan opinión pública y se construyen narrativas comunes que logran consensos precarios, momentáneos y vulnerables. La búsqueda de la objetividad ya no es relevante, las verdades emotivas permiten crear y modelar la opinión pública por sobre las emociones y creencia personales. Las redes sociales -en un contexto de crisis de la política y del periodismo- se han convertido en una zona de confort, cada individuo construye su burbuja y puede pensarse activo en

cuanto a la producción de sentido pero también hay grupos organizados y orientados por intereses políticos y/o económicos (Ejemplos: bots -robots que actúan como personas-, troles -simuladores de identidades- y sitios webs o redes sociales al servicio de la propaganda en tanto forma de comunicación).

La posverdad afecta y compromete al sujeto del conocimiento científico

Se hizo referencia a que la posverdad opera sobre la credibilidad de modo independiente de su valor de verdad, el sujeto adhiere a un el sistema de creencias y resiste las nuevas teorías que las prácticas científicas van instalando en la comunidad científica: nuevas verdades que los supuestamente 'acreditados' exponen en sus estudios de investigación. Las opiniones verdaderas actúan como sistemas de creencias que refuerzan sus lazos y que se potencian entre sí; por tanto, estas creencias se sostienen como verdades establecidas más allá de cuál haya sido el reconocimiento y el soporte que dicho sistema tenga en el consenso de la comunidad científica. Este modo de afectar al sujeto es un fenómeno que atañe a lo psicológico: la subjetividad se apoya en las creencias y como resultado de este proceso se genera un conflicto subjetivo cuando la realidad choca con esas creencias. La subjetividad se afirma en una supuesta identidad -sistema de creencias arraigadas- y la realidad es reinterpretada una y otra vez con el fin de sostener ese sistema precedente.

La posverdad compromete la subjetividad porque orienta hacia un modo de actuar en los sujetos más próximo a un pensamiento mágico que a la racionalidad de la evidencias. Aparecen discursos sin posibilidad fáctica o 'palabras mágicas' que manipulan. No necesariamente representan falsedades pero son emitidas generando expectativas sin correspondencia con los hechos. Así, la posverdad apela a los deseos y a las esperanzas o intereses de los sujetos.

La posverdad es una herramienta de sociabilización de los mensajes prefabricados desde lugares de poder/control (*establishment*) que a través de los medios de comunicación de masas opera en la opinión pública, con el objetivo

de modificarla o directamente crear una nueva. Busca generar consensos, apela a la identificación momentánea y vulnerable. Su efecto de 'expansión de masas' se solidariza y encuentra apoyo en la inmediatez y la difusión masiva de las redes sociales. Las emociones son viralizadas y difundidas sustituyendo a la realidad fáctica, a los contextos científicos y geopolíticos.

La posverdad afecta y compromete al sujeto ético

La modernidad se construyó a partir de un ideario de universalidad, condición de posibilidad de supuestos espacios comunes de verdad; y, en el plano de la moral, se reflejó en supuestos valores universales que se imponen borrando la diversidad cultural. Este problema es reconocido como el de una pseudouniversalidad, es decir, el de una particularidad -la ética occidental- que es elevada al plano de universalidad: una perspectiva etnocéntrica cuestionada desde el relativismo cultural.

La globalización, instalada a partir de la segunda mitad del siglo XX, borra también las peculiaridades culturales a partir de la acción de los medios masivos de comunicación y la actividad de las empresas multinacionales; pero en ella, el eje de la reflexión ha variado ya que se asigna a las sociedades un lugar en el contexto según haya sido el devenir de los mercados y de las empresas en su proceso de desarrollo siempre más allá de las fronteras nacionales. Esta tendencia a la homogeneización ha sido obra de la violencia generada por el colonialismo o por la actividad económica.

Este escenario lleva a criticar el no reconocimiento de las particularidades, el no reconocimiento de la diversidad de valores en un mundo plural. El problema es entonces que la aceptación de la diversidad conlleva relativismo y escepticismo respecto de la verdad y respecto de la reflexión ética en el sentido que éstas aceptan la diversidad. En un mundo plural los convencimientos morales son afectados por la diversidad de opiniones que se presentan: se puede cambiar de parecer sin que el sujeto sea demandado, todos pueden ser considerados responsables pero llegado el momento se puede dejar de serlo sin que esto

amerite sanción alguna . Ahora las emociones, formadoras de opinión, se imponen por sobre los 'datos' de la realidad, hay en la emoción una promesa de satisfacción; el sujeto responde 'sin reflexión' ya que la verdad aparece simplificada: los problemas pierden complejidad y se presentan como puntos de vistas irreductibles.

Antes se mencionó que en tiempos de posverdad, la incertidumbre postula una subjetividad múltiple, diferente y compleja donde los sujetos construyen relatos pensados desde las vivencias individuales desentendiéndose del contexto histórico, social y político. La posverdad compromete la constitución del sujeto ético, lleva a pensar el momento de la toma de decisiones que transforman el entorno social y la propia subjetividad. La verdad es en este sentido un espacio de moralidad al igual que la mentira, ambas comprometen la praxis cotidiana de los sujetos y de las instituciones. La posverdad, el quebranto de la verdad, condiciona la fractura de la sociedad, condiciona el no creer en nadie ni en nada.

La posverdad pone en entredicho el lugar de la verdad, el lugar de los valores universales y se instala en la producción de subjetividades que resisten desde su 'opinión verdadera' todo marco normativo como espacio de verdad compartida. A través de las redes sociales la subjetividad queda expuesta a los intereses particulares que manipulan la conciencia moral. En este contexto se habla de 'crisis de valores' en la creencia de que estos valores constituyen verdades eternas e inmutables y no el resultado de construcciones históricas. Los valores se enmarcan en un contexto de pluralidad de culturas que participan de los procesos de significación: los sujetos aceptan, cambian u otorgan sentido a lo que se cree digno de aprecio en las prácticas sociales que realizan; los valores se originan entonces en las prácticas y en las políticas actuales que las posibilitan.

La subjetividad al presente

Hoy la preocupación central es la necesidad inminente de incluir a grandes sectores de la población excluidos del sistema, es necesario redefinir las políticas sociales atentas a la efectivización de los Derechos Humanos. Los 'datos' de la

realidad comprometen al estado como agente posibilitador y garante de derechos pero también a los sujetos en tanto agentes que protagonizan diversas prácticas sociales. Cuando la posverdad afecta la subjetividad, al sujeto de la ciencia, al sujeto ético..., algunas consideraciones pueden ponerle límite a los conflictos que surgen: enunciar qué se entiende por las verdades que se defiende, cuál es el criterio valorativo; qué alcance debería tener el valor que se defiende en contraposición con otros valores y así llegar en último término a una elección final.

La idea de incertidumbre muestra, efectivamente, certezas. Son tiempos donde los proyectos colectivos pierden fuerza, son tiempos de neoliberalismo donde la verdad y la mentira se manipulan como mecanismo de marketing político. Épocas donde la mentira es una práctica normalizadora que intenta crear nuevas realidades, múltiples realidades que hacen a la expresión de múltiples verdades de validez sólo circunstancial. Son tiempos en que se interpelan emociones y afectos de los sujetos para satisfacer deseos imperantes.

Referencias Bibliográficas

Achili E, (2005) *Educación pública y neoliberalismo*. CEIDE.

<http://davidhuerta.typepad.com/files/beck-ulrich-la-sociedad-del-riesgo-hacia-una-nueva-modernidad.pdf>

<https://veredes.es/blog/foucault-trump-preludio-la-posverdad-marc-chalamanch/>

<https://www.revistaesfinge.com/filosofia/corrientes-de-pensamiento/item/757-56zygmunt-bauman-y-la-sociedad-liquida>

LA DIVERSIDAD SEXUAL DESDE LA PERSPECTIVA DEL PSICOANÁLISIS DE ORIENTACIÓN LACANIANA

Autores: Delgado, Osvaldo; Bermudez, Silvia; Careaga, Ana María; Córdoba, María de los Ángeles; Dalmaso, Silvina; Dedovich, Nicolás; Epsztein, Susana; Farje, Melina; Giachetti, Federico; Meli, Yamila; Merlín, Nora; Mozzi, Viviana; Pino, Silvia y Rese, Sandra
silviapatriciapino@gmail.com; nadedovich@gmail.com

El trabajo realizado hasta el momento fue el rastreo de nociones y conceptos del psicoanálisis, para poder cernir los modos de presentación de los sujetos en relación con las categorías de género y sexualidad. Los binomios que hemos rastreado hasta ahora son: sexo-sexuación, simulacro-semblante, identidad-identificación.

Asimismo, nos apoyamos en la tensión y diferencia entre las categorías sujeto-individuo-subjetividad ya que en el discurso médico y jurídico se presentan como un continuo –tal como puede extraerse de la Ley de Identidad de Género de la Argentina, especialmente cuando señala que se trata del derecho al libre desarrollo de una persona según la vivencia interna e individual de género autopercibida [2012. Art. 2º]–, en cambio desde el psicoanálisis el sujeto no se corresponde con el yo, no es posible percibir a nivel del yo.

El sujeto del psicoanálisis es el del inconsciente, escindido, que porta un núcleo pulsional ahistórico, mientras que en lo que respecta a la “identidad sexual” se reemplaza al sujeto del inconsciente por el individuo del derecho.

Relevamiento teórico de las teorías de género y transgénero en tensión con los fundamentos psicoanalíticos

Freud nos dice –*la anatomía es el destino*–. Como ustedes saben, he llegado a alzarme en determinados momentos contra esta fórmula por lo que puede tener de incompleta. Se convierte en verdadera si damos al término anatomía su sentido estricto y, por así decir, etimológico, que pone de relieve la *ana-tomía*, la función del corte. Todo lo que

conocemos de la anatomía está ligado, en efecto, a la disección.

[LACAN, 1962-1963: 256]

El término anatomía proviene del griego antiguo: *anatomé* ἀνάτομή [aná átá. 'con intensidad', 'del todo' ('hacia arriba') + *-tomía* -τομή 'corte', 'incisión quirúrgica']. Disección, corte, fragmentación, refieren a una discordancia que se presenta como originaria en la relación con el cuerpo, descartando cualquier noción de armonía, unidad o completud.

Para las teorías de género, el cuerpo se define como la convicción subjetiva de pertenencia a un sexo, que puede o no coincidir con el biológico, y que se sustenta en el binario hombre-mujer.

Como reacción a estas concepciones, el movimiento *queer* reivindica el derecho a la diferencia a partir de la existencia de diversos modos de goce sexual. Elevando al estatuto de insignia distintas prácticas sexuales, sostienen que el binarismo masculino-femenino opera en detrimento de la multiplicidad de formas de presentación de la sexualidad, las que se considera que atentan contra ese orden sexual socialmente establecido. De este modo, se multiplican las nominaciones. La identidad de género se convierte en un proceso que nunca se resuelve de manera definitiva más allá de cualquier binarismo.

Judith Butler [1990], critica la noción de sexo como sustancia inscripta en el origen, inmutable y *a priori*, planteando que esa concepción responde a una ficción que se puede deconstruir, lo que conduce al rechazo de que la diferencia sexual entrañe algo constante o invariable.

A la pregunta ¿qué es el sexo?, Butler responde que la diferencia sexual no está determinada de manera unívoca ni anatómica ni hormonalmente, que no hay existencia prediscursiva del sexo, sino que responde a una construcción discursiva o cultural que varía a lo largo de la historia. Son tipos de prácticas que construyen lo masculino y femenino como entidades diferenciales, considerando al sexo como algo que “se hace” en el plano de la significación, por lo que también puede deshacerse. Esta posición la lleva a proponer deshacer la “estabilidad del sexo binario”.

Otros autores/as *trans* –como el llamado pos feminismo de los 90– plantean la época como el duelo de los dualismos. Por ejemplo, Anne Fausto-Sterling [2000], que entre sus tesis principales se encuentra la siguiente:

[...] etiquetar a alguien como varón o mujer es una decisión social. El conocimiento científico puede asistirnos en esta decisión, pero solo nuestra concepción del género [...] afecta al conocimiento sobre el sexo producido por los científicos en primera instancia. [...] «sexo» no es una categoría puramente física. Las señales y funciones corporales que definimos como masculinas o femeninas están ya imbricadas en nuestra concepción del género. [Sterling, 2000: 17-19. El subrayado es nuestro]

También Beatriz Paul Preciado [2002], sitúa que la contra-sexualidad es un análisis crítico de la diferencia del género y el sexo, y su tesis cuestiona el contrato social heterocentrado cuyas performatividades normativas han sido inscritas en los cuerpos como verdades biológicas. Plantea la necesidad de un “contrato contra-sexual”, donde los cuerpos se reconocen a sí mismos no como hombres y mujeres sino como cuerpos hablantes.

Por otro lado, Joan Copjec [2006], psicoanalista, interpela: ¿la diferencia sexual es equiparable con otras categorías de la diferencia? ¿La identidad sexual se construye u opera en el mismo nivel que la identidad racial o de clase o la diferencia sexual difiere de otras diferencias?

Al dar cuenta de nuevas posibilidades para el género sostenidas en prácticas de significación repetitivas que cuestionan el binarismo, estaríamos frente a una posición donde la dualidad sexual se diluye en diferentes categorías producidas discursivamente.

Para Freud el sexo debe ser aprehendido no en el terreno de la cultura sino en el de las pulsiones, el discurso no puede reducir la diferencia sexual: no se inscribe en lo simbólico, como las diferencias raciales, étnicas, etcétera. El psicoanálisis no se centra en los conceptos de identidad o género, sino en los de identificación y sexuación. Lacan [LACAN, 1971-1972] haciendo referencia a

Freud [FREUD, 1930 (1929)] con respecto a la pulsión de muerte, ubica que no por nada el creador del psicoanálisis nos trae el *soma* y el *germen*. Para Lacan, Freud intuye que hay algo allí para profundizar: no hay relación sexual, cada uno deberá inventar su relación al sexo cuya singularidad será el síntoma en tanto respuesta a lo real. Postular como real la diferencia sexual supone establecer una imposibilidad: la imposibilidad de escribirla. Lo que sí encuentra inscripción vía el análisis es el falo y la castración como función lógica:

La identificación sexual no consiste en creerse hombre o mujer, sino en tener en cuenta que hay mujeres, para el muchacho, que hay hombres, para la muchacha... Para los hombres, la muchacha es el falo, y es lo que los castra. Para las mujeres, el muchacho es la misma cosa, el falo, y esto es lo que las castra también [...]. [LACAN, 1971: 33]

Si el campo *queer* junto con la ciencia médica, proponen ajustar la anatomía a lo que se considera una particularidad de goce ¿no es esto solidario con lo peor del capitalismo actual?

Definiendo como rasgo de época el “empuje a la literalidad” en el sentido del simulacro, Osvaldo Delgado [2017] responde sobre la supervivencia de una posición analítica: el psicoanálisis debe sostener la dignidad de la metáfora y los semblantes. Esta perspectiva cobra mayor relevancia si se tiene en cuenta la precipitación a nominaciones y prácticas en los cuerpos, favorecidas por el desarrollo de la ciencia y la técnica como discursos. Desde este punto de partida decidimos investigar para esta presentación dos detalles: los conceptos de semblante y simulacro.

Lacan postula [LACAN, 1971] que el semblante es inherente al discurso, entendido éste como un modo de regular el lazo social. Jacques-Alain Miller destaca [1996-1997] que el semblante como categoría simbólico-imaginaria se presenta como un velo, un punto de detención en la vía hacia lo real y describe metafóricamente la relación entre semblante y real; la dimensión del semblante está presente en todo lo que implica el encuentro con el *partenaire*. La opción de trasladar el *semblant* por la “apariencia”, el “hacer parecer” o incluso el “parecer

ser” permite ubicar que, en la importación del “semblante”, se trata de una suerte de mutación en la lengua que indica, en realidad, la pasta de la que está hecha la propia lengua: *meaningis use*—subraya Miquel Bassols [2009]—, afirmando que la acepción lacaniana de “semblante” tiene un efecto de verdad del discurso del psicoanálisis en la lengua. Cuando Lacan manifiesta “pasar” de la lingüística lo hace en la medida en que se sirve de ella indicando que “el referente nunca es el bueno, y eso es lo que hace un lenguaje”. En el uso lacaniano del término no se trata tanto del “hacer como si”, del fingir o del engañar escondiendo la verdad, sino del *être dans le semblant*—estar en el semblante—. Desde esta perspectiva, toda designación es metafórica y el referente real queda como un vacío, como imposible de designar. Mientras que la ciencia, que no puede anular el no hay relación sexual, se sirve de la categoría del simulacro.

Trabajamos la noción de simulacro desde Jean Baudrillard [1976] que ubica como “tercer orden de simulacro” a la simulación, como esquema dominante de la fase actual y que va de la mano de los grandes avances de la ciencia. En el “tercer orden del simulacro” se trata de la reproducción indefinida de los modelos en donde se confunde lo verdadero con lo falso, lo real con lo imaginario, se pierde la referencia y se acaba la representación. El simulacro lleva a suplantar a la realidad dando lugar a la hiper-realidad, duplicación de lo real.

A partir del discurso de la ciencia se separa lo real del semblante, hace creer que hay algo allí donde no hay, por eso la fórmula “no hay relación sexual” implica que a nivel de lo real, solo hay semblante, no hay relación.

La devaluación de la trama deseo-goce-amor en el empuje al goce, el empuje a la literalidad, que precipita e impone nuevos significantes amos y prácticas sobre los cuerpos.

Palabras Clave: Sexualidad – Psicoanálisis - Diversidad- Género

Referencias Bibliográficas

Bassols, M., (2009) Algunas observaciones acerca del “semblante”. En *Papers AMP* N° 2. Junio. 2009.

- Baudrillard, J., (1976) *El intercambio simbólico y la muerte*. Caracas: Monte Ávila Editores. 1980.
- Butler, J., (1990) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Buenos Aires: Paidós, 2010.
- Copjec, J., (2006) *Imaginemos que la mujer no existe: ética y sublimación*. Buenos Aires: FCE. 2006.
- Delgado, O., (2017) Clases del curso “Nuevas sexualidades-Nuevas segregaciones”. Maestría de la UNSAM. 2017. Inéditas.
- Fausto-Sterling, A., (2000) *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Barcelona: Melusina. 2006.
- Freud, S., (1930 [1929]) El malestar en la cultura. En *Obras completas*. Tomo 21. Buenos Aires: Amorrortu. 1990.
- Lacan, J., (1962-1963) *El seminario, libro 10. La angustia*. Buenos Aires: Paidós. 2007.
- Lacan, J., (1971-1972) *Hablo a las paredes*. Buenos Aires: Paidós. 2012.
- Lacan, J., (1971) *El seminario, libro 18. De un discurso que no fuera del semblante*. Buenos Aires: Paidós. 2009.
- Miller, J.-A- (en colaboración con Éric Laurent), (1996-1997) *El Otro que no existe y sus comités de ética*. Buenos Aires: Paidós. 2005.
- Preciado, P., (2002) *Manifiesto contra-sexual*. Buenos Aires: Anagrama. 2002.

PSICOANÁLISIS Y DERECHOS HUMANOS. LA UNIVERSIDAD EN EL HOSPITAL PÚBLICO

Autores: Careaga, Ana María; Casali, Valeria; Crivelli, Eugenia; Dedovich, Nicolás y Epsztein, Susana
nadedovich@gmail.com

El presente trabajo tiene como objetivo principal presentar el dispositivo de “Psicoanálisis y Derechos Humanos: La Universidad en el Hospital Público” que forma parte de las actividades de la cátedra Psicoanálisis Freud 1, titular Prof. Dr. Osvaldo Delgado en el Programa de La Facultad de Psicología en el Hospital de Clínicas.

Este Programa, que se ha iniciado en el año 2013, ha posibilitado la inserción en el hospital de diversos dispositivos para la atención de niños, adolescentes y adultos sostenidos por diversas cátedras.

Nuestro dispositivo tiene una historia preexistente de dieciséis años de trabajo, en los que articulamos la universidad, el psicoanálisis y su inserción en diferentes espacios de la comunidad; pensando una articulación política, epistémica y clínica entre los distintos espacios.

En el marco de la articulación entre el psicoanálisis, los derechos humanos y la vulneración de derechos, la inserción del psicoanálisis en el Hospital implica una posición ética respecto a las manifestaciones subjetivas de la época producto de las diversas expresiones de violencia interior a la trama social. Sus efectos subjetivos requieren una mirada singular en la que el psicoanálisis, en tanto atiende a la singularidad del sujeto en “el caso por caso”, en su intersección con los Derechos Humanos como precepto diseñado “para todos”, introduce una perspectiva indelegable. Como plantea Osvaldo Delgado en su trabajo “Los cartoneros desde una perspectiva psicoanalítica”

En nuestro país hemos tenido un anticipo de lo que sucede en el llamado mundo desarrollado, durante los años 2001 y 2002 (...). Desde una perspectiva psicoanalítica podemos decir que el capitalismo tardío hace estallar los términos de la solidaridad social, degrada lo simbólico

a lo imaginario, propicia el reinado de la mercancía, produce la caída de los ideales, llama al imperativo de goce sin límites, produce las figuras del cínico y el canalla, busca reemplazar las ideologías por una supuesta aptitud de gestión aséptica, que en verdad es absolutamente ideológica, produce el efecto de la imposibilidad de historización y de aptitud reflexiva, ante lo vertiginoso de la información y de la imagen coagulada, que inhibe las posibilidades asociativas.(...) ¿Dónde y cómo poner un límite, un no, a ese goce oscuro que produce objetos y seres humanos como total y absolutamente caducos, por una voluntad sin límite, una voluntad de goce que se alimenta precisamente de una producción de desechos?

Nuestro dispositivo está orientado al tratamiento de las manifestaciones subjetivas de las diversas expresiones de violencia y exclusión interior a la trama social (violencia de género, maltrato y abuso infantil, violencia adolescente, efectos subjetivos del accionar policial y diversos tipos de discriminación, segregación y racismo). Intentamos ubicar, cada vez, en el encuentro con cada sujeto, una restitución posible del lazo al Otro.

En actividades de asistencia, interconsulta y articulación de redes disponibles asistimos también a los equipos médicos del hospital en el abordaje de pacientes atravesados por estas problemáticas.

Nos interesa transmitir el modo de articulación que hemos construido y sus aportes, especialmente desde la perspectiva de la eficacia del psicoanálisis en la clínica contemporánea.

Presentaremos el recorte de algunos casos atravesados, de diversos modos, por el empuje segregativo de la época.

Caso “B”.

B. solicita tratamiento por encontrarse impedido para retomar los estudios universitarios tras la muerte del padre, dos años atrás. Vive solo, en su casa familiar de toda la vida. Su madre había fallecido hacia 11 años de cáncer tras un largo padecimiento. El padre había enfermado al año siguiente de la muerte de

su madre, de una enfermedad que lo iba a ir privando de movilidad hasta dejarlo postrado. B le procuró los máximos cuidados en ese período de un modo muy dedicado. Fue en esos años, que él logró terminar la secundaria e iniciar los estudios universitarios.

Encontrarse con personas enfermas en el hospital le despertaba un gran afecto, las imágenes le resultaban horrorosas, su gran temor era el *sufrimiento corporal*. Esto fue enlazándose en el análisis a su situación actual, estaba realizando un tratamiento odontológico y creía que si se producía una lastimadura podía generar una infección mortal, repetía: *si la prótesis raspa la piel y se lastima puede generar un tumor*. Esta trama espesa se armó también a partir de la picadura de un insecto en su casa, pensó que podía ser una vinchuca y lo llevó a analizar. Estas manifestaciones hablaban de un retorno en lo real de su cuerpo que insistía con gran densidad, cambiaba de médicos, transformaba la prótesis, reclamaba devolución del dinero, hacia averiguaciones diversas. La analista acompañaba esta producción delirante de tipo hipocondriaca, intentando atemperar la angustia que irrumpía vía el armado delirante.

B. recuerda que su madre se había preocupado mucho por su salud de niño, relatando operaciones y atenciones de especialistas, lo llevaba cada 15 días al médico. Sostiene que a la mamá la seducían los médicos, ya que le llamaba la atención lo bien que ella vestía para esas ocasiones, afirma que la madre quedó atrapada en ese discurso porque su abuela materna era *esterilizadora*.

Maleval nos aporta que el linaje materno es innumerable, a diferencia del paterno; no tiene punto de partida, no hay “cero”, desemboca en un real que elude la simbolización. En cambio ubica que el linaje paterno necesita de un punto de inicio, cero+1, donde se ubica la excepción, el padre muerto de Tótem y Tabú, más el Nombre del Padre. El Uno se funda en la pura diferencia, el Nombre del padre en tanto Uno, recapitula lo que viene antes de la serie, anuda la estructura del sujeto y marca un orden en lo real.

B. armó un modo de hacer frente a este excedente de goce que retornaba como *sufrimiento corporal*, un dispositivo menos perturbador que el delirio hipocondríaco. Este consistía en correr 7 km por día, y nadar 10.000 metros por semana, lo que le permitía en sus términos: *tener las piernas firmes*. Pero, como

no todo lo que brilla es oro, el cloro de la pileta estropeaba su pelo, iniciando entonces un tratamiento muy minucioso para reparar y modelarlo, con el fin de *no parecerse tanto a su madre*: conseguía fracciones de champú Kerastase, a un precio accesible para su precaria economía, también teñía sus canas con Hena, usaba “Tricomax” para evitar la caída, y con la planchita se sacaba sus rulos tan parecidos a los maternos, comprándose en un aniversario de su muerte un potente secador de pelo. Él construye entonces el siguiente enunciado: *el cuerpo o se disfruta o se padece*.

Caso Enzo

En este caso, se intenta situar como la orientación en un análisis acompaña una solución para tener un cuerpo, dado que la relación con el cuerpo no es una relación simple: *“Relacionarse con el propio cuerpo como algo ajeno es ciertamente una posibilidad que expresa el uso del verbo tener. Uno tiene su cuerpo, no lo es en grado alguno”*.

Enzo consulta cuando, ante el diagnóstico de VIH le indican suspender el gimnasio al que dedicaba cuatro horas diarias y comienzan síntomas corporales *que lo enloquecen e ideas que se le sueltan*. Descargar toda esa energía, dice, le daba vitalidad y lo ayudaba a no pensar.

Hablamos del VIH y sus cuidados. Dice que nuestras charlas lo tranquilizan porque lo escucho y le doy mis opiniones, mientras que otros psicólogos no hablan.

Habla de su rechazo a los hombres con los que tiene sexo, ubicando que los anteriores psicólogos decían que no acepta su homosexualidad. Él no está de acuerdo, y manifiesta el modo bajo el que ha sentido la segregación en los anteriores tratamientos: Nunca le ha creído que él es *un heterosexual encerrado en el cuerpo de un homosexual*. Enzo quiere formar una familia con una mujer, y no sabe cómo acercarse a las mujeres. Cuando destaco que sí le creo, y que hay que hacerle lugar en su análisis a su relación con las mujeres pero sin precipitarse, manifiesta *inmensa alegría* y pregunta si pienso que él podría formar una familia. Señalo que hay muchas maneras de armar una familia, y que él encontrará la propia. Luego de esta intervención, los síntomas en el cuerpo cesan

y Enzo quiere hablar de su historia, para que yo entienda, y resolvamos el tema de estar con mujeres.

Escuchaba de niño las conversaciones de las mujeres: espiando con las orejas, dice. Así supo que no es hijo biológico de su padre, y comprendió porque éste lo maltrataba. Cree que es amanerado por estar siempre entre mujeres escondiéndose del padre.

A sus 12 años un primo pregunta ¿Por qué habla como mujer? Enzo pensó que era por su voz. Se grabó y efectivamente escuchó que tenía voz de mujer. Se encerró, atormentado, al punto de un mutismo casi total. Pensaba como suicidarse.

Para no ser la vergüenza de su familia, vino a Bs As con un amigo que lo llevó por la noche gay. Accedió a lo sexual por lo preliminar: la conversación. El acto en sí mismo es una descarga, corporal, biológica, no significa nada. El tema de su análisis es cómo estar con mujeres, luego de la remisión del VIH, formar una familia.

Enzo siente estar en un cuerpo equivocado. Su cuerpo, lo que llama cuerpo biológico, de la pura descarga, le es extraño. Allí está encerrado. La homosexualidad no es suya, es del cuerpo. La solución de ser un heterosexual encerrado en el cuerpo de un homosexual es la ficción con la que hace poética de ese goce imposible de soportar. Le permite habitar la pulsión que llama pura descarga biológica, el goce propio al que no consiente. Le permite además, habitar el semblante amanerado sin que se realice en su cuerpo lo femenino (realización que lo sumió en el episodio melancólico adolescente). Es central y orientador de la posición analítica la pieza suelta de la voz. La voz femenina que le es necesario escuchar. Es necesario que la analista le hable, en tanto esa voz femenina parece ayudarlo a mantener distancia de un real insoportable: su propia voz como voz de mujer.

CASO M

M tiene al momento de consulta 13 años. La demanda de tratamiento parte de su madre, quién explica en la primera entrevista sus razones para que M empiece tratamiento: dice que su hija ha pasado una experiencia horrible a causa

de un novio que se abusó de ella. “No *la violó de casualidad*”. El novio de 16 años le pidió fotos de su cuerpo desnudo por chat, para luego viralizarlas y hacerlas públicas. Las consecuencias: empieza a ser señalada de “puta” por compañeros de su colegio y del colegio del novio, llegando al extremo de intentos de golpizas por parte la supuesta novia y un grupo de amigas de quien en teoría era su novio.

M se presenta a la primera sesión. Antes de comenzar, le explico en qué consiste la confidencialidad del espacio: “*lo que decís acá, en tu espacio, no sale de acá*”. M rápidamente ubica el motivo de consulta, “*mi mamá me tiene harta, no me deja en paz*” “*necesito un espacio para hablar*” “*No me deja salir con los chicos que me gustan, no me deja salir*”. Se angustia al contar las consecuencias de la viralización de las fotos, “*todos me juzgan, hablan de mi sin conocerme*”; “*me arrepiento de lo que hice, estuvo mal*” “*me siento traicionada*”. Ubico que eso que hizo fue en un ámbito privado, y que no fue su decisión hacerlo público. Finaliza así el primer encuentro.

Más allá de la queja sobre su madre, M confiesa que hay veces en las que hace algunas cosas sabiendo que su madre se va a enterar “*Yo ya sé que no va a cambiar, aguanto hasta los 18 y después me voy*”. Se señala que ella a veces decide que mostrar y que no. Que no es solo la madre la que quiere ver todo el tiempo que hace ella.

Un día donde M cuenta: “*mi mamá me dijo toda la verdad sobre mi papá, está vivo, nunca me quiso ver*”. Cuando le pregunto cómo fue que se lo contó: “*estábamos peleando, porque no le gusta que sea amiga de tal, y me dijo ahora vas a ver como es sufrir como yo sufro, y me lo contó*”. Se muestra angustiada, pero dice estar tranquila “*no me interesa verlo, él no es mi papá*”. Se corta la sesión luego de que M dice “*siempre sospeché que mi mamá no decía la verdad*”. (la madre había contado esto algunas semanas atrás en una entrevista)

M comienza a hablar más de otros integrantes de la familia. “Mi papá” es desde hace algunos meses el título con el que se refiere a J. Dice que va a apoyar a la hermanita más adelante “*Yo creí a que la única que la va a pasar así soy yo, pero a mi hermanita le va a pasar también, mi mamá tiene esa cosa machista*”. Empieza a relacionarse más con “P, la hija más grande de mi papá”; se trata de la hija de una pareja anterior de J, que se llama igual que su madre, a

la que visita en su casa y se queda a dormir. “Con ella hablo bastante, me deja sola a veces cuando tiene que hacer algo”

“Mi mamá sigue molestándome, aunque ya no tanto”.

Consideramos que los casos dan cuenta de distintos modos del empuje segregativo en la época, así como del modo en que la pérdida de referencia simbólica produce el desarraigo subjetivo, dejando al sujeto sin protección y en situación de errancia. Nos enseñan sobre el modo de desubjetivación contemporánea. A la vez, creemos que estos casos dan cuenta en acto de la apuesta de hacer existir el psicoanálisis en el hospital público. Lo pensamos interrogando tres niveles.

Nivel de lo universal

Si bien la articulación universidad-comunidad implica necesariamente una puesta en acto de la transferencia de conocimientos; la experiencia clínica encarna aquello que la enseñanza epistémica, dogmática, no puede atrapar, subvirtiendo la lógica de la universidad.

Desde la perspectiva de lo público, estamos atravesados por el salto entre lo universal, el “para todos” - campo de la salud mental -y lo singular, el uno por uno que necesariamente implica la práctica analítica. ¿Cómo situar en este marco el estatuto de salud mental en relación al psicoanálisis? Estrictamente hablando, para el psicoanálisis no habría salud mental. Deseo y goce como opuestos a la norma, objetan la salud mental. Sabemos que no hay posibilidad de estandarizar, de gobernar el deseo y la pulsión. Uno y otro implican una desviación fundamental, y una oposición irreductible al para todos. J.-A. Miller plantea en *Sutilezas analíticas*:

El discurso del amo siempre quiere lo mismo, el discurso del amo quiere el como todo el mundo. Y el psicoanálisis representa justamente la rebelión del no como todo el mundo (...) promueve el derecho de uno solo, a diferencia del discurso del amo que hace valer el derecho de todos. El discurso analítico solo reconoce como norma la norma singular que se desprende de un sujeto aislado como tal de la sociedad. La ausencia de relación sexual

invalida toda noción de salud mental y de terapéutica como retorno a la salud mental”.

Nivel de lo particular

La particularidad del dispositivo psicoanalítico es, al decir de Eric Laurent que el analista hace existir el psicoanálisis por su propio artefacto. Por su dispositivo, pone a punto la presencia de un discurso inédito *El analista introduce por su "saber hacer", por su "saber crear", un discurso, una "nueva norma".* Siguiendo a Miller, se trata de la política del saber hacer, en la versión, de la poiesis, la poesía, la creación. Como sostiene Lacan, el decir analítico debe ser poético. Es solo por su propio artefacto, por su dispositivo que hace existir un discurso inédito. Lacan puso el acento en que el analista es un lugar, y en ese lugar se establece un lazo. El analista no es el clínico, el analista como lugar forma parte del fenómeno mismo, tomado libidinalmente, es el lugar mismo de la transferencia. Es lo que condiciona el lazo.

Nivel de lo singular

Como práctica del uno por uno, el psicoanálisis se orienta a un encuentro singular y contingente. Lugar y lazo donde lo que "*no anda*" en quienes nos consultan no es aplastado por el efecto de sugestión de la palabra.

Podemos decir con Lacan, que corresponde a cada uno reinventar el psicoanálisis y que cuando hay real, hay práctica, hay saber hacer.

Cada uno de los casos da cuenta de la verificación por medio de la experiencia. De la existencia del psicoanálisis; y de la producción del discurso analítico, haciendo valer la eficacia de nuestro saber hacer en el mundo.

Como sitúa Osvaldo Delgado en *La subversión freudiana*:

Una única interpretación puede tener efectos para la vida de un sujeto – una interpretación inolvidable, según Laurent-, la caída de un significante amo que sostenía un campo de significación anudando un goce; la resolución de la angustia

como único modo de anudamiento; la superación de una inhibición; un desplazamiento sintomático; una sintomatización; la elaboración de un saber en el lugar de la verdad que pueda impedir la inminencia de un pasaje al acto, la elaboración de un proceso de duelo; una determinada posición ante un decir psicótico que crea condiciones para una estabilización.

Efectos posibles incluso en un breve lapso de tiempo que dan cuenta de la eficacia del psicoanálisis en su respuesta al padecimiento subjetivo en la época.

Palabras clave: clínica – DDHH –segregación – vulnerabilidad - psicoanálisis

Referencias bibliográficas:

Delgado, O. (2005) La subversión freudiana y sus consecuencias. Buenos Aires. JVE Psiqué.

Delgado, O. Los cartoneros desde una perspectiva psicoanalítica. Publicado en Revista Digital Encrucijadas (UBA). <http://repositorioubasibi.uba.ar>

Laurent, E. (2000) Los objetos de la pasión. Buenos Aires. Tres Haches.

Laurent, E. (2003) El Caso, del malestar a la mentira. Revista Lacaniana de Psicoanálisis, 4. 5-19

Laurent, E: (2000) Psicoanálisis y salud mental. Buenos Aires. Tres Haches.

Laurent, E.: (2007) ¿Cómo se enseña la clínica?. Buenos Aires. Cuadernos del ICBA.

Lacan, J.: (2006) El Seminario, libro23, El sinthome, Buenos Aires, Paidós.

Miller, J.-A.: (2011) Sutilezas analíticas, Buenos Aires, Paidós.

Miller, J.-A.: (2013) El lugar y el lazo, 2001. Buenos Aires, Paidós.

ESTILOS DE APRENDIZAJE, ESTILOS DE ENSEÑANZA Y MEDIACIÓN DIDÁCTICA EMERGENTES, EN LAS PROPUESTAS DE ALFABETIZACIÓN INICIAL, DURANTE LAS PARÁCTICAS PRE-PROFESIONALIZANTES: UN ESTUDIO DE CASO EN EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA DE LA E.N.S. N°36, “MARIANO MORENO”. ROSARIO. SANTA FE.

Autores: Director: Carabajal Juan J. Equipo: Prof. Dirié Gricelda N.; Prof. Fernandez Veloso Alejandra

Becarias Alumnas: Fernández Yamila L, Ruiz Medina Jenifer
juanjosecarabajal1@gmail.com

La cocina de la investigación:

“Soñamos narrando, ensoñamos narrando, recordamos, prevemos, esperamos, nos desesperamos, creemos, dudamos, planificamos, revisamos, criticamos, construimos, cimentamos, aprendemos, odiamos y vivimos por medio de narrativas.”

(Hardy, 1977:13 en Mc Ewan y Egan, 1998)

Volver a pensar y reconstruir el proceso de investigación, conlleva como equipo de trabajo a generar un esfuerzo que implique poner en práctica un meta-análisis, que describa lo acontecido. Se analizan las problemáticas surgidas, se explican las decisiones tomadas, se las justifica y evalúa. En esta reactualización, que provoca, volver atrás la mirada señalamos cuatro momentos de transición: Elaboración del proyecto, trabajo de campo, análisis de datos y elaboración del reporte de investigación.

Para la elaboración del proyecto se sortearon una serie de dificultades, que transcurrieron, desde la configuración del equipo, pasando por los acuerdos, los consensos y disensos, hasta los encuentros y desencuentros, no solo materiales, personales sino simbólicos e institucionales.

La asunción del rol de investigador y de profesor de lxs estudiantes, llevó repetidas veces a replantearnos sobre ciertas problemáticas que surgían, propias del campo de la práctica y de la ética de la investigación. A nivel teórico, fueron

las escasas investigaciones encontradas sobre nuestra temática en el país, ya que la mayoría, no fueron latinoamericanas. En cuanto al aspecto metodológico, surgieron tensiones sobre la manera de operativizar los constructos “encuentros y desencuentros”, entre las prescripciones planificadas de las clases y las prácticas situadas, las divergencias y convergencias entre los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje, que tenían lxs estudiantes (residentes) con respecto a su formación en la alfabetización y la práctica de la residencia en la escuela destino. Sin embargo, la situación de residencia in-situ presentó ciertas ventajas donde se pudieron “observar” estas divergencias y convergencias. Las particularidades de la práctica docente en general y la residencia concretamente (complejidad, simultaneidad, diversidad, singularidad), requieren intervenciones donde se ponen en juego la formación y tomó un singular impulso la biografía escolar del alumnx de primer grado.

La nuestra ha sido una composición, en el sentido más amplio, ya que si la llevamos al plano de la metáfora, podríamos asegurar que algo de los hechos se pudo traducir en palabras, mediante la escritura, pudiendo acomodar en el pentagrama de la realidad áulica, durante la formación de docentes, las notas que conforman la presente imperfecta y disonante sinfonía.

Si hablamos de antecedentes, estamos haciendo un poco de historia, y en este sentido, nuestros antecedentes incluyen hacer referencia a aquello con que nos fuimos encontrando en el proceso de trabajo. A partir de un dedicado trabajo de búsqueda que se remontó al año 2015, cuando surgió la última iniciativa hasta el momento, de financiación de proyectos de investigación educativa para los Institutos de Formación Docente por parte del INFD (Instituto Nacional de Formación Docente), nos dedicamos a relevar, revisar antecedentes de los últimos años, sobre aquellos trabajos que focalizaron sus resultados en los procesos de alfabetización inicial, a partir de los cuales, logramos referenciarlo con nuestra práctica docente cotidiana. De este modo tanto los enfoques epistemológicos, metodológicos y la construcción del marco conceptual de la temática elegida, se vieron enriquecidos por las diversas lecturas de investigaciones sobre el tema, las reflexiones con colegas de la misma cátedra y con otrxs docentes, que fueron ampliando la mirada.

Una de las tensiones que operaron como obstáculo se circunscribió al hecho que la investigación se llevaría a cabo en dos lugares, una escuela asociada y en nuestro lugar de trabajo. Esto, si bien afirmamos en el proyecto que enriquecería la mirada de la experiencia y sus beneficios, al mismo tiempo obturaría la tarea de objetivación. Por ello debimos agudizar nuestra vigilancia epistémica y tomar recaudos mediante controles metodológicos. Ser quienes llevaríamos a cabo la investigación y profesoras/es de las cátedras de residencia o de la carrera, podría generar cierto desconcierto en los propósitos y por ende generar conflicto de intereses respecto a los roles como investigadores y parte. Una fortaleza del equipo docente ha sido, reconocer que por el ejercicio de la observación de clase, como espacio de aprendizaje de reflexión y no como un lugar de acreditación, redundó como tal, para la práctica de relevamiento de datos en observación. Al mismo tiempo tuvimos presente que, por el rol de profesores de práctica, al tener un sesgo normativo, ello produjo ciertos “vicios” del oficio, que nos llevaron a mirar con ‘ojos evaluadores’, en otras palabras, se tuvo que estar muy atentos en no llegar a mirar la clase desde el ‘deber ser’. Correremos de ese lugar fue producto de una vigilancia permanente, con el fin de no naturalizar las problemáticas.

Contextualización del estudio:

En reiteradas ocasiones, como profesores de Taller de Práctica IV (espacio de residencia en el profesorado de nivel primario Plan Provincial N° 528/01), somos partícipes de desencuentros acerca del rol alfabetizador que asumen lxs residentes de este trayecto. Por un lado, el instituto formador contempla la preparación académica en la alfabetización inicial, brindando herramientas para su abordaje, esto no se evidencia significativamente en las propuestas didácticas desarrolladas por lxs estudiantes residentes. En este sentido, Davini (2015), expresa, “...*la necesidad de acercar a los alumnos a diversos contextos de escolarización, por ello se debe demostrar algo más que pericia metodológica y técnica*”, la autora plantea la relevancia y las dificultades que se manifiestan para que la formación en las prácticas docentes, pueda tener incidencia significativa. Quizás esto se dé, por las débiles articulaciones entre los profesores de las materias didácticas y de formación general

del mismo instituto, como así también entre los docentes de práctica entre sí y con otras áreas, pero estas son conjeturas domésticas, que será valioso desentrañar. Y por otro lado, se evidencia la rápida, generalizada y sobretodo viciada asunción, por parte de lxs residentes, de las formas de enseñanza y de las representaciones en torno del proceso alfabetizador que se les propone, tanto explícita como simbólicamente, desde la escuela destino en su residencia. Es decir, en ese ejercicio de brindar una enseñanza que garantice el aprendizaje de la lectura y la escritura, lxs residentes reproducen prácticas alfabetizadoras pudiendo reflexionar poco o nada, sobre *sus* propuestas desarrolladas en el profesorado (de origen), a lo largo de la formación. Una situación recurrentemente cotidiana, se da en el espacio del Taller de Práctica IV, cuando los/as estudiantes al momento de diseñar sus planificaciones para abordar la alfabetización inicial, entran en crisis cognitiva, poniéndose en juego construcciones imaginarias, estilos de enseñanza y aprendizajes, como así también, prácticas y mediaciones pedagógicas y didácticas, que muchas veces provienen del sentido común del estudiante, antes que del saber profesional. Debido a esta crisis a lxs residentes se les dificultaría realizar la construcción “intelectual metacognitiva”, de saberes por carencia de recursos personales. Este término acuñado por Flavell en los años 70', hace referencia a aquellos conocimientos o actividades cognitivas que tienen por objeto o actúan sobre otros conocimientos o procesos cognitivos. Es decir, andamiajes de conocimientos sobre otros conocimientos. Toda esta problemática implica tensiones que orientaron el problema del estudio, el cual se propuso conocer...*“cuáles son los emergentes resultantes de encuentros y desencuentros, entre los estilos de enseñanza y estilos de aprendizaje, adquiridos en el transcurso de la biografía académica por parte de los/as estudiantes residentes en formación, del Profesorado de Educación Primaria, considerando los mediadores didácticos diseñados para la alfabetización inicial en lectoescritura y puestos en juego durante el dictado de sus prácticas pre-profesionales en las escuelas destino”*.

Método/ Metodología:

Se trató de un estudio con enfoque prominentemente cualitativo y tintes de auxilio cuantitativo, sin considerarse un enfoque Mixto. Se amalgamaron los métodos etnográficos y el estudio de caso, como grandes perspectivas de encuadre

metodológico. A la vez, en cuanto la dimensión temporal, el estudio se formuló con corte transversal, abarcando tanto a estudiantes cuya residencia transcurriera en el año 2016-2017, así como fuentes documentales vigentes, en el mismo período. Refiriéndonos a las estrategias de obtención de datos y la profundidad de las mismas, el estudio se tornó exploratorio-descriptivo, esta decisión metodológica exploratoria encontró sentido, por cuanto fue un fenómeno situado y abordado contextualmente por primera vez en el profesorado de formación de origen y las escuelas destino, y el carácter descriptivo, lo dio el intento de identificar elementos clave que incidieran en el fenómeno, con el propósito de comprender los datos (cualitativos) relevados, además de hacer jugar la lectura de los mismos por triangulación.

Muestra

Se recurrió a fuentes documentales y provenientes de los participantes de las unidades muestrales por caso.

Selección documental

*Plan de Estudio correspondiente al Diseño Curricular Jurisdiccional para la formación docente. Nivel primario. N° 528/09. Ministerio de Educación de Santa Fe. Por área disciplinar

*Planificaciones docentes por área disciplinar

* Planificación de clases en estudiantes participantes de la residencia de cuarto año

Sujetos de la muestra

En cuanto a la selección de sujetos por unidades muestrales, fue de tipo de conveniencia, no probabilístico coherente con la lógica del estudio de casos, tanto para estudiantes como docentes comprendidos en el estudio. Se seleccionaron un total de cuatro estudiantes, que se constituyeron en cuatro casos, los mismos surgieron de la selección de sus docentes de Taller IV, con criterios que se establecieron con anticipación. Además por cada caso, se contó con lxs docentes que implicaban al trayecto de la práctica de residencia. Es decir que cada caso

contaba con: Un docente co- formador; un docente del trayecto de la práctica generalista y otro especialista, mas los docentes que componen el espacio de Ateneos.

Técnicas: Se consideraron las siguientes técnicas de relevamiento de información

Entrevistas a Residentes: Los discursos de entrevistas desgravados fueron convertidos en textos escritos que se transformaron en nuestras unidades de muestreo, luego, dentro de cada texto, se definieron las unidades de contexto, desde donde surgieron las unidades de registro, consideradas como aquel segmento (de un párrafo) específico de contenido, que se caracteriza al situarlo en una categoría dada”, (Hostil, 1969).

Entrevistas a Docentes: que comprenden a Generalista, Especialista, Ateneo y Co-Formadores. Las unidades de contexto fueron: a) Formación docente – b) Planificación – c) Relación Profesor Taller IV, Ateneo, co-formador, residente – d) Alfabetización Inicial. Cada unidad de contexto contó con unidades de registro que fueron respectivamente: a.1) Biografía profesional – b.1) Articulación con ateneos y escuelas asociadas; b.2 Micro-experiencias – c.1) Acompañamiento; c.2) Inconvenientes; c3) Posicionamiento del residente en el proceso alfabetizador – d.1) Alfabetización inicial.

- **Observación sistemática:** durante el desarrollo de la práctica de clases de residentes. Se construyeron Fichas de observación en donde se focalizaron las mismas para los cuatro casos

PRINCIPALES RESULTADOS:

- En el análisis comparativo de fuentes documentales se consigue corroborar que hubo gran heterogeneidad entre las posiciones de los docentes de cátedras del profesorado donde, a pesar de sostenerse las lógicas epistémicas complejas (E. Morín), en el plan de estudio, hay quienes son coherentes obrando consecuentemente a ellas y quienes continúan pensando desde las tradiciones reproductivistas, mecanicistas y memorísticas, poco reflexivas.

- Del análisis documental surge que hubo cierto correlato que guarda lógica entre los lenguajes escritos en las planificaciones anuales de los docentes alcanzados en el estudio y las planificaciones de clase de los casos (residentes) implicados. Pero subyacen los indicios de la ruptura entre las lógicas reproductivas y las complejas, en los equipos docentes,

- No se observaron indicios sobre el manejo de habilidades en el reconocimiento de los estilos de aprendizaje de los residentes por parte del profesorado, siendo, ésta posibilidad, un recurso que según Felder y Silverman (1988), permitiría constituirse en un elemento diagnóstico de valor, para tomar decisiones diagnósticas, en el sistema de educación superior, haciéndolo disponible de los futuros docentes,

- En lo atinente a los estilos de aprendizaje con que las residentes, se mostraron en sus prácticas observadas, focalmente en el área de la lectoescritura, en la subcategoría que representaba el método de enseñanza del código lingüístico, se visualizó un predominio de la enseñanza de la letra, sílaba, palabras, aunque partieran de un texto

- Resultado de la confrontación entre observaciones de práctica y discursos de sus profesores en la formación docente, se vio con relativa presencia la habilidad cognitiva que implicó el reconocimiento de los métodos de alfabetización inicial en lecto-escritura, a la hora de implementarlo. Ello resintió la habilidad de singularización del niño/a que aprende.

-- El uso de mediadores didácticos en tres casos (Casos uno, dos, cuatro) de los cuatro, se vieron relativizados en el diseño y la puesta en juego en el aula durante la práctica de las residentes, considerando que el entorno de la mediación pedagógica no alcanza las pretensiones teóricas predicadas en las prescripciones documentales

- El **caso tres** se constituye como un caso testigo, pues implicó el de mayor consistencia, aproximación y coherencia respecto a las pretensiones del currículum (teoría) y el juego de sus prácticas en el aula.

- Los resultados de las observaciones de clases del caso tres, han guardado fiel proximidad a las pretensiones prescriptas para el alcance que el/la estudiante del profesorado de educación primaria debió haber alcanzado durante su trayecto de formación con el Plan de Estudios, Dto. 528/09.

Sin duda que esta fue una síntesis muy apretada del proceso, cuyo aporte es la oportunidad de poner en discusión la práctica y las prácticas de los futuros docentes.

Palabras Clave: Formación Docente - alfabetización inicial - estilos de enseñanza y aprendizaje - mediación didáctica.

Referencias Bibliográficas

Davini, M C (2015): La formación en la práctica docente. Editorial Paidós. Buenos Aires. Argentina.

Flavell, J.H. (1979): Metacognitio and cognitive monitoring. A new area of cognitive – developemental inquiry. American psychologist. 34; 906-911

Felder, R. M., y Silverman, L. K. (1988). Estilos de aprendizaje y de enseñanza en la educación de ingeniería [Versión electrónica]. Ing. Educación, 78 (7), 674-681 Disponible en :
<http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS1988.pdf>.
[Consulta: 2017, Marzo 01]

Feldman J; Monteserin A.; Amandi A. (2014): Automatic detection of learning styles. State of the art. Artificial intelligence review. Vol.44. Number 2. Springer Science+Business Media Dordrecht

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979): Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires. Argentina.

Hostil O.R. (1969) Content analysis for the social sciences and humanities. Addison Wesley.

Lombardi, Graciela y otros. (2010): La formación docente en alfabetización inicial. Ministerio de Educación de la Nación.

Márquez, P. (2001): La enseñanza, buenas prácticas. La motivación. En <http://peremarques.pangea.org/actodid.htm>. Consultado el 01/10/15 – 2018

Martinez Geijo, P. (2007): En, Estilos de aprendizaje: pautas metodológicas para trabajar en el aula. UNED. Santander. España

Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006). Ministerio de Educación de la Nación

Res. del CFE N° 188/12. Ministerio de Educación de la Nación

Res del CFE N° 174/12. Ministerio de Educación de la Nación

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, Diseño Curricular de Educación PrimariaN° 528/09. (2009)

Reglamento de Práctica Educación Superior (2016) Res. 4200/15. Ministerio de Educación de Santa Fe.

LOCURA Y FICCIONES. FICCIONES EN LA LOCURA.

Autora: Gorodischer, Cecilia

cgorodischer@gmail.com

“De nada que tenga lugar o que pase por nuestra mente podemos hablar, o tan sólo pensar, de ninguna otra forma que no sea como ficción”. J. Bentham, *Teoría de las ficciones*.

Caso E.

En la psicosis funciona la ficción, pero la pregunta es qué manera. Por ejemplo, en el Seminario 23 “El Sinthome”, Lacan muestra qué hizo Joyce con su psicosis, escribir para constituir ese cuarto nudo que lo sostiene. Y escribir de un modo singular, a su modo.

En la literatura, entonces, ¿qué pasa con la locura del autor en relación con su capacidad creativa, su capacidad de construir ficciones. ¿Es que la ficción, como decía un escritor, le permite soportar lo insoportable? Porque, decía, “la realidad es verdaderamente insoportable, ¿quién puede tolerarla?”.

E. busca lugares en donde haya ficciones: bibliotecas, cursos de escritura, públicos y gratuitos, donde pueda relacionarse con otros, pero no tanto. Dice de la hermana que “ella siempre ve lo malo, lo negativo de los otros, y así no va a relacionarse con nadie”. Hay ese “mal” en el otro, en el fundamento de la paranoia que hace obstáculo para el lazo. La ficción lo saca de ese real insoportable y lo traslada a otra escena, incluso a ser otro, y que sus otros sean como esos personajes ficticios.

En el lugar de su Yo se encuentran los personajes de los que me cuenta sus avatares. Al mismo tiempo satisface un yo ideal culto, lector, informado.

Freud – Lacan: ¿Qué es la ficción?

En 1907/8 Freud escribe sobre el poeta y sus creaciones. Poco tiempo atrás, en el estudio sobre la Gradiva de Jensen (1907) ya se había ocupado de los problemas de la creación literaria. En “El creador literario y el fantaseo” se

dedica al poeta y a las fantasías. ¿Qué son las ficciones para Freud? Son el producto de un quehacer poético, propio de todo humano (“el último poeta sólo desaparecerá con el último hombre, dirá al inicio de su escrito).

“El dichoso nunca fantasea; sólo lo hace el insatisfecho”. El deseo insatisfecho es la fuerza pulsional de las fantasías, y la fantasía viene a rectificar la insatisfactoria realidad. ¿Podríamos equiparar aquí fantasía y ficción? Freud establece el nexo entre las fantasías, el juego infantil, los sueños diurnos y los nocturnos.

Y señala el nexo de la fantasía (o ficción) con el tiempo. Así, una fantasía oscila entre tres tiempos: el tiempo actual, el recuerdo de una vivencia anterior, infantil, en la que el deseo se realizaba, y el futuro, tiempo en el que se espera que se vuelva a cumplir: “Pasado, presente y futuro con como las cuentas de un collar engarzado por el deseo”.

La realidad psíquica para Freud es la ficción y se conecta con lo real por la fijación de la pulsión.

El sentido del sentido para Freud es por un lado el sentido sexual pero la clave de su insistencia/repetición es el montaje pulsional.

En el Seminario 7 “La ética del psicoanálisis” (1959-1960) Lacan dice:

*Bentham es el hombre que aborda la cuestión a nivel del
significante (...) y es quien opone el término real al término inglés
fictitious. Fictitious no quiere decir ilusorio, no quiere decir
engañoso. Fictitious quiere decir ficticio, pero en el sentido que
toda verdad tiene estructura de ficción.(...). (Lacan, 1989:22). Es en
relación a esta oposición entre lo ficticio y lo real, que la experiencia
freudiana viene a ocupar su lugar, pero para mostrarnos que una
vez hecha esta separación, operado este clivaje, las cosas no se*

sitúan de ninguna manera allí donde se podría esperar; que la característica del placer, la dimensión de lo que encadena al hombre, se encuentra enteramente del lado de lo ficticio en tanto lo ficticio no es por esencia lo que es engañoso, sino que es, hablando propiamente, eso que llamamos lo simbólico. (Lacan, 1989:22)

En Televisión lacan dice que “El impasse sexual secreta las ficciones que racionalizan el imposible del que provienen. No las digo imaginadas, leo en ellas, como Freud la invitación a lo real que responde de ellas.” (Lacan, 1977: 558) Miller en el curso Sutilezas, dice que una ficción “Es una producción del orden de lo simbólico, una producción de saber que se sostiene en el decir y en tanto que tal, hecha de sentido, constituye un velo, un tapón, al agujero que inscribe en el cuerpo la ausencia de relación sexual. Estas construcciones que resultan de la articulación significativa, al mismo tiempo que proporcionan un saber que intenta cubrir el traumatismo de ese agujero, indican que en ellas se teje goce.” (Lacan, 2012).

Lacan parte de un agujero en relación al goce sexual, que determina el invento sintomático con el que cada uno se las arregla para suplir el no hay relación sexual. Por lo tanto, al vacío de la referencia responde una ficción que consiste en un “montaje de lenguaje”, una producción de sentido, construido para taponar ese agujero.

En un análisis las ficciones constituyen un esfuerzo por velar y al mismo tiempo revelar lo real. Dice A. Leserre que el análisis mismo como camino o trayecto de lo simbólico a lo real, nos muestra en las narraciones del analizante los tropiezos, los agujeros, signos de otra verdad, de otro sentido. Y en esas emergencias que rompen la narración, que dificultan la ficción, buscamos lo real.

“Recurrir al notodo, al *almenosuno*, *hombremenosuno* [*hommoinsun*], o sea, a los impasses de la lógica es, por mostrar la salida fuera de las ficciones de la Mundanidad, *hacer* fixión distinta de lo real: o sea con lo imposible que lo fija desde la estructura del lenguaje. Es también trazar la vía por la que se encuentra en cada discurso lo real con que se envuelve, y expulsar los mitos con los que de ordinario se suple”. (Lacan, 2012: 503)

Hipótesis

En la psicosis, ¿la ficción es un recurso para que el sujeto construya su escena de sentido, de lazo con el otro? ¿O sólo podemos llamar ficción a ese artilugio que permite velar lo real, y en ese sentido estricto no podríamos hablar de ficción en la psicosis?

¿Cuáles son esas ficciones en la psicosis? ¿Pueden ser sus ficciones pero también las ficciones de otros que funcionen para él como supletorias de las que no funcionan para él, o no puede construir?

Lo que podemos constatar es que el uso de las ficciones del otro en la psicosis, por ejemplo en el caso E. que citábamos al comienzo, tienen un sentido pacificante.

Palabras Clave: Psicoanálisis – Ficción – Psicosis – Clínica

Referencias bibliográficas

Freud, S. (1986) Obras Completas. Buenos Aires: Amorrortu. Tomo XII.

Lacan, J. (2012) Otros escritos. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. Televisión (1977) Psicoanálisis. Radiofonía y Televisión. Barcelona: Anagrama.

Lacan, J. (1988) Seminario 7 La Ética del Psicoanálisis. Argentina: Paidós.

Lacan, J. (2006) Seminario 23 El Sinthome. Argentina: Paidós.

Miller, J.-A. (2012) Sutilezas analíticas. Buenos Aires: Paidós. Capítulo VII.

EL HOSPITAL COMO TECNOLOGÍA DISCIPLINAR Y LA POSICIÓN DEL ANALISTA.

Autor: Tamous, Ciro

tam.ciro@gmail.com

Desnaturalización del concepto de hospital médico.

Foucault (1996, p. 70) introduce una doble vía para abordar el origen del hospital médico. Por un lado presenta la introducción de mecanismos disciplinarios en el espacio del hospital que permite su medicalización; y por el otro, una transformación hacia el interior del saber médico, transformación que experimenta la práctica de la medicina dónde se consolida un modelo epistemológico que propone abordar a la enfermedad como un fenómeno natural que obedece a las leyes naturales.

El hospital como institución dentro de las sociedades occidentales existe desde la Edad Media cumpliendo funciones de asistencia, separación y exclusión, ya que esencialmente era una institución destinada a la atención a los pobres. Pero este aspecto asistencial al mismo tiempo recubre el estatuto que se le asignaba al pobre en tanto figura que representaba un alto grado de peligrosidad social y que por tanto debía ser excluida. En este sentido, el pobre era señalado como portador y potencial propagador de enfermedades, su separación y exclusión del resto de la sociedad se presentaba entonces como una operatoria que permitía proteger a los demás del peligro que estos representaban. De esta manera el hospital se configuraba como una institución que apuntaba más a proveer una asistencia tanto de carácter espiritual y material a un moribundo que a actuar como un instrumento terapéutico, limitándose entonces a funcionar como un lugar al cual ir a morir.

Entonces si bien los hospitales existen en occidente desde la Edad Media, ninguno de los elementos hasta ahora presentados permiten situarlos como una institución médica y tampoco desde el punto de vista de la medicina es posible presentar elementos que la ligen a una forma de práctica hospitalaria. La medicina y el hospital se presentan como campos independientes uno del otro

hasta mediados del siglo XVIII, punto en el que se produce un proceso de transformación que afectará simultáneamente a ambos campos, permitiendo a partir de allí pensar tanto en la medicalización del espacio hospitalario así como también la configuración hospitalaria que toma a la medicina en su conjunto.

El factor principal que opera esta transformación no debe buscarse en la acción positiva que el hospital ejerce sobre el enfermo sino por el contrario, en una puja por suprimir los efectos negativos que el hospital imprime, no sobre los enfermos o la enfermedad sino sobre el conjunto de la organización de la sociedad. Las primeras grandes organizaciones de los hospitales tuvieron lugar dentro del terreno de las instituciones hospitalarias ligadas a los ámbitos marítimos y militares. El hospital marítimo funcionaba para los contrabandistas como un lugar por el cual podían ingresar mercaderías haciéndose pasar por enfermos, para allí ocultarlas, de tal manera que dichas mercancías evadían el control aduanero y sus férreas reglamentaciones económicas (Foucault, 1996).

El elemento que permite articular el motivo por el cual se reorganiza la institución hospitalaria no se desprende de la técnica médica sino de una tecnología política; la disciplina. La disciplina es una técnica de ejercicio de poder que en tanto invención data ya desde épocas antiguas alcanzando solo expresiones fragmentarias o parciales, es a partir del siglo XVIII donde adquiere una configuración sistemática, configuración que la instituye como técnica de gestión de la vida y como forma de gobernar al hombre. “La disciplina es el conjunto de técnicas en virtud de las cuales los sistemas de poder tienen por objetivo y resultado los individuos singularizados.” (Foucault, 1996, p. 75)

La disciplina se aplica sobre un cuerpo que al mismo tiempo ella produce. Cuerpo al que colocada en un espacio individualizado, aquél donde puedan mantenerse constantes el control, la vigilancia, el registro y el examen, que permite posteriormente la clasificación de los individuos y sus cuerpos. Es así como el hospital se constituye como ese espacio que permite la individualización del cuerpo a partir de técnicas disciplinares. Estos individuos singularizados serán entonces producidos por las técnicas de las que al mismo tiempo serán blanco, pudiendo aquí leerse el movimiento por el cuál la individualidad se convierte en elemento central para el ejercicio del poder en términos disciplinares.

Volviendo al problema de cómo se efectúan tanto la medicalización del espacio hospitalario como la configuración hospitalaria que toma a la medicina, podemos señalar que estos movimientos se efectúan apoyándose en la introducción de las técnicas disciplinares tales como el control, la vigilancia, el examen y el registro continuo, en el espacio de la institución hospitalaria, que hasta este momento histórico constituía un campo separado de la medicina.

Retomando la segunda vía planteada por el autor para abordar el origen del hospital médico, es necesario mencionar las transformaciones epistemológicas que experimentaba la práctica de la medicina en el siglo XVIII. Las posibilidades clasificatorias de individuos que permite el hospital como centro de despliegue de las técnicas disciplinares, encuentran un eco en la realidad epistemológica en la medicina del siglo XVIII que proponen a la enfermedad como modelo natural. Las posibilidades clasificatorias, son tales solo a partir de la individualización de los cuerpos como efecto de las técnicas disciplinares implantadas en el seno de la institución hospitalaria, lo cual se conjuga con la concepción de la enfermedad como entidad natural. En tanto fenómeno natural, deslinda al proceder del médico de la situación de crisis, contexto al que se limitaba antes de la medicalización del hospital y donde se entendía como un proceso que enfrentaba a la enfermedad con la naturaleza del cuerpo. Pero a partir de comprenderla como fenómeno natural, la medicina se orienta hacia el medio en el cual se está desarrollando la enfermedad.

El hospital y la reproducción de la ideología dominante.

A partir del final de la primera guerra mundial, el Derecho a la salud se transforma en objeto de la acción del Estado. Así el cuerpo mismo, este que ahora es definido en términos naturales por la medicina y el cuál es blanco de la acción de las tecnologías regulatorias disciplinares, se vuelve objeto privilegiado de la intervención del Estado por una vía medica-científica asentada sobre los principios rectores del Positivismo.

La medicina tomará en este punto una forma estatalizada luego de su entrada en el espacio hospitalario y de un movimiento epistemológico a partir del cual se naturaliza, logrando un estatuto científico a partir del cual se articula con

políticas estatales que toman por objeto el cuerpo para garantizar el Derecho a la salud. Comienza a operar un ideal determinado científicamente que delimita una serie de obligaciones para garantizar la salud.

Retomando el recorrido planteado por Althusser (1988), desde la concepción marxista el Estado es tomado como maquinaria represiva que permite a las clases dominantes asegurar su dominio sobre el proletariado para someterla al proceso de explotación. Frente a esto, el autor propone incorporar otra realidad que se diferencia y al mismo tiempo se articula a las funciones represivas del Estado. Esta otra realidad, son los aparatos ideológicos de Estado. Estos aparatos ideológicos de Estado no se confunden con el aparato represivo de Estado. Se diferencian en el punto en que este último existe bajo una forma centralizada y que pertenece enteramente al dominio de lo público, mientras que los aparatos ideológicos de Estado se caracterizan por su pluralidad y diversidad de formas entre las cuales alcanzan también el dominio del campo privado.

Todo aparato de Estado, ya se trate del represivo o de los ideológicos, funcionan simultáneamente mediante la violencia y la ideología, pero es posible aquí introducir una nueva diferencia. El aparato represivo de Estado, funciona de manera generalizada por la violencia y solo secundariamente por la ideología. Inversamente, los aparatos ideológicos solo sostienen formas atenuadas de represión de manera secundaria, mientras que en general funcionan mediante la ideología. Cabe agregar que pese a la generalización de la violencia en el caso de los primeros, no existen aparatos puramente represivos ya que en el entramado que los constituye podemos encontrar siempre en juego un sistema de valores. Este sistema de valores es una organización moral que se desprende del sostenimiento de un Ideal, que se supone de antemano como un bien común, que asegura la cohesión y garantiza la reproducción de las lógicas a partir de las cuales se consolida.

En el caso de los aparatos ideológicos de Estado, por el uso predominante de la ideología, pese a su multiplicidad ya mencionada y las contradicciones que pueden existir entre ellos, constituyen una unidad bajo la forma de la ideología dominante. Se considera dominante en tanto que es la que tiene poder sobre el aparato de Estado y en consecuencia define los criterios por los cuales dispone del uso del aparato represivo.

Conjugando ambos cuerpos de los cuales se constituye el Estado en tanto aparato, podemos decir que mientras el objetivo del aparato represivo de Estado es el de garantizar, por medio del uso de la fuerza, las relaciones de explotación, también mediante la represión asegura las condiciones políticas bajo las cuales los aparatos ideológicos de Estado reproducen esas mismas condiciones de explotación de una manera más sutil y donde el uso de la represión encuentra formas atenuadas que si bien varían dependiendo de las particularidades del aparato ideológico, siempre se encuentran bajo la égida de la lógica dominante, y en cuanto tal perpetúan las condiciones de explotación.

Althusser presenta en su texto una lista en la que enumera y distingue las distintas formas que encontramos englobadas bajo el nombre de aparatos ideológicos. En esta lista en la que figuran instituciones educativas, religiosas y hasta familiares, no encontramos mencionadas las instituciones hospitalarias. Sin embargo podemos ver cómo, en base a lo descrito anteriormente sobre como la medicalización del espacio hospitalario y la configuración hospitalaria que tiñe a la medicina en el siglo XIX, son solo comprensibles a partir de la introducción de una lógica disciplinar como tecnología regulatoria en el interior de la institución hospitalaria, la institución hospitalaria asumiendo sus funciones modernas y estatizadas al proponerse como órgano de normalización y disciplinamiento, entra en juego según las reglas de los aparatos ideológicos de Estado.

En consecuencia, será necesario pensar también al hospital como institución que en su relación con el Estado implica necesariamente la reproducción de las condiciones de dominación y explotación, como tecnología regulatoria disciplinar en la cual se articulan la ideología, como moral que se desprende del sostenimiento de un Ideal como bien común y universal, y formas sutiles, y no tanto, de represión y violencia como modo de normalización de los cuerpos, que la medicina científica, natural y estatalizada funda y fija como objeto de intervención.

La Interdisciplina en las grietas del ideal positivista moderno.

En la Postmodernidad las propuestas interdisciplinarias, reducidas a un funcionamiento de sistema, tienden a reeditar el ideal positivista moderno de

agotamiento total del objeto de conocimiento. Esta reedición opera velada, bajo un ideal “democrático” que propone una fragmentación del objeto, parcelándolo en porciones que responden a distintos campos del conocimiento. Lo velado es la estrategia por la cual se propone nuevamente el agotamiento del objeto y pese a que esta operación parezca depender de múltiples disciplinas, en realidad, el modelo resultante implica la complementación y continúa respondiendo entonces al ideal de adaptación propio del discurso amo.

Desde una perspectiva psicoanalítica podemos señalar que durante la Modernidad, la medicina se sostiene bajo la forma de un sistema. La lógica propia de los sistemas implica en su operatoria la propuesta de un ideal al cual se apunta mediante las estrategias de completamiento. De este modo se supone lo bueno, lo esperable, lo deseable para el paciente. El sistema entonces se encargará de apuntar en términos de binarismo los criterios de salud-enfermedad, que sumergirá a cada caso individualizado dentro de un sistema clasificatorio. Así, el sistema responde a una lógica total, donde aquello que no está se figura como ausente y se propone una vía para recuperarlo.

En la Postmodernidad esta lógica no cambia en su fondo, sino que persiste por la complementación de los distintos sistemas clasificatorios y de tratamiento parcelados donde los distintos especialistas trabajan sobre la individualidad del sujeto, aportando en la acumulación de conocimiento que permite la construcción y aplicación de categorías universales de diagnóstico que guiarán el tratamiento siempre en miras hacia el ideal de salud. En estas condiciones, es evidente que por funcionar bajo la regulación del entramado lógico-totalizante propio de los sistemas, esta lógica genera consecuencias sobre los equipos interdisciplinarios reduciéndolos a una multiplicidad de especialistas.

Operar desde el lugar del analista.

El Psicoanálisis, por sostener la imposibilidad de una formalización total sin resto permite una relación de tensión que impide la recuperación total del objeto en términos de conocimiento. Los postulados teóricos sobre los cuales se sostiene, refieren a un estatuto de inacabamiento que aporta un estatuto específico que funda una relación problemática entre teoría y práctica. A partir de

proponer al psicoanálisis como una praxis, es posible señalar una apertura a lo real que la teoría no podría agotar y que no se deja reducir a una mera aplicación práctica de la teoría. Este movimiento, que evita la simplificación de las categorías de teoría y práctica, es posible efectuar una operación que se constituye como la suspensión del ideal. La suspensión del ideal habilitada por la dimensión del deseo del analista, permite así alejarse del objetivo que implica la normalización del paciente, la cual solo podría lograrse por la vía de la reeducación, posicionamiento que situaría al analista en una posición de amo, es decir como un especialista que sabe de antemano la verdad sobre el malestar que aqueja al paciente. Por el contrario, la posición del analista permite la introducción de una fisura en la lógica de funcionamiento propia de los sistemas, que intentan suturar la falta constitutiva del sujeto.

La operación por la cual se produce el vaciamiento del lugar del ideal, se articula con la función de fisura mediante la cual se abre la vía por la cual podrá emerger la singularidad del sujeto, no siendo reducida a coordenadas calculables de antemano. Al tornarse el saber algo inacabado, se da lugar a las posibilidades de un saber siempre nuevo, inconsciente y singular. Así resulta imposible determinar el bien para el sujeto por fuera de su propio posicionamiento subjetivo, es decir frente al lenguaje como orden regulatorio que separa al hablante de su supuesta condición natural.

Es desde el psicoanálisis, desde donde se puede proponer e introducir una lógica que descomplete, que habilite un espacio de reelaboración que no busca formas efectivas de supresión del síntoma, sino trabajar con la verdad que allí se presenta siempre escandida y que no se deja ceñir por los sistemas nosográficos que reducen el síntoma a una uniformidad.

De esta forma, la operatoria del analista en el marco de trabajo de los equipos interdisciplinarios permite subvertir el funcionamiento por el cual se reducen a la conformación de un sistema que reproduce la lógica dominante, introduciendo una opacidad que se sustrae radicalmente a su aprensión conceptual y al régimen de visibilidad.

Palabras Clave: Psicoanálisis – Interdisciplina - Dispositivo.

Referencias Bibliográficas

Althusser, L. (1988) Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan.

Buenos Aires: Nueva Visión.

Foucault, M. (1996) La vida de los hombres infames. La Plata: Editorial Altamira.

“POSICIONAMIENTOS SUBJETIVOS EN VARONES CONDENADOS POR DELITOS CONTRA LA INTEGRIDAD SEXUAL. SU ARTICULACIÓN CON LA PROBLEMÁTICA DE LA VIOLENCIA Y LEGALIDADES”

Autora: Paula Scaroni

paulascaroni@yahoo.com.ar

A partir del cursado de la Carrera de especialización en Psicología Forense y mi recorrido como psicóloga en el Servicio Penitenciario, en los Equipos de acompañamiento para la reintegración social (EARS), en la Junta de dictámenes para delitos contra la integridad sexual y en el Organismo Técnico Criminológico (OTC), me encuentro interrogada por varias cuestiones que emergen en la praxis de mi intervención institucional en contextos de encierro, en particular con la problemática concerniente a la agresión sexual.

En este trabajo me interesa visualizar las posiciones subjetivas que, desde una perspectiva de género, atraviesan a varones condenados por delitos contra la integridad sexual. En este sentido, desde historias de vida donde se relatan infancias caracterizadas por singulares marcas en su sexualidad, que re-significan lo pulsional, en contextos socio-culturales determinados por representaciones inconscientes y transmisiones imperantes, se expresan modos de actuación, que desencadenan formas de impulsividades, manifestando actos de violencia.

Crueldad y pulsión sexual:

Con el propósito de recorrer conceptos psicoanalíticos concernientes a esta problemática, me interesa comenzar con lo transmitido por Freud:

La sexualidad de la mayor parte de los hombres muestra una mezcla de *agresión*, de tendencia a dominar, cuya significación biológica estará quizá en la necesidad de vencer la resistencia del objeto sexual de un modo distinto a por los actos de cortejo (...) La historia de la civilización humana nos enseña, sin dejar

lugar a dudas, que la crueldad y la pulsión sexual están íntimamente ligadas. (Freud, 1986, p. 373/374)

En este pasaje observamos la cuestión de la agresión y la dominación, como formas de aprehensión al objeto sexual, así como la vinculación entre la crueldad y la pulsión sexual; categorías que nos permiten trazar caminos a seguir. Sin embargo, no podemos dejar de advertir los cambios socio-culturales que se han suscitado en la época en que vivimos, donde además han variado las formas de la crueldad. En este sentido, Silvia Bleichmar (2011) refiere: “La agresión como correlato del narcisismo, el sadismo como correlato de la pulsión. Su combinatoria como crueldad, vale decir, como forma de relación al otro, va tomando formas diferentes de acuerdo a las culturas” (p.110). La autora teoriza, desde conceptos de Derrida, sobre el carácter destructivo de la pulsión de muerte, señalando indicadores diferenciales respecto del registro del prójimo o el semejante, advirtiendo el lugar que en este sentido ocupa el objeto y planteando de esta manera la posibilidad de dilucidar la implicación subjetiva.

Desde el terreno de la antropología, habiendo intervenido con sujetos condenados por delitos de agresión sexual en cárceles brasileras, Rita Segato expresa:

El ataque sexual y la explotación sexual de las mujeres son hoy actos de rapiña y consumición del cuerpo que constituyen el lenguaje más preciso con que la cosificación de la vida se expresa. Sus deyeectos no van a cementerios, van a basurales (...) La repetición de la violencia produce un efecto de normalización de un paisaje de crueldad y, con esto, promueve en la gente los bajos umbrales de empatía indispensables para la empresa predadora. La crueldad habitual es directamente proporcional a formas de gozo narcisístico y consumista, y al aislamiento de los ciudadanos mediante su desensibilización al sufrimiento de los otros. (Segato, 2018, p. 10/11)

De esta manera, Segato permite entramar la problemática psicoanalítica del narcisismo, de la ausencia del registro del semejante, la crisis de posiciones

éticas, brindándonos el análisis antropológico, desde el cual la voracidad consumista ubica en términos empresariales el daño del otro, generalmente la otra o le otre, ubicándole en el lugar del desecho.

Construyendo un aporte al análisis anterior, desde una mirada histórico-social, Juan Carlos Domínguez Lostaló (1987) plantea que todos nuestros países se fueron poblando como colonizadores, por gente que había sido expulsada o separada, siendo nuestras identidades producto de marginaciones y desarraigos. En este sentido, gran parte de la población encarcelada en nuestros países latinoamericanos ha sido fruto de generaciones expulsadas de los proyectos nacionales de desarrollo y progreso. Sus orígenes, conformados por lazos con pueblos originarios o mestizaje criollo, expresan los movimientos de exclusión político-social que ha desechado las marcas culturales de nuestra historia, priorizando el eurocentrismo y las ideas norteamericanas, en función de formar un ser nacional como tipo ideal, construido por la exportación de ideología de los países más poderosos.

Enlazando categorías de Rita Segato respecto de las marcas opresoras que vulneran condiciones relacionadas al género del varón, impactando de modo inverso y activo en violencias ejercidas al interior de los grupos (familias o comunidades), ella relata:

El hombre campesino-indígena a lo largo de la historia colonial de nuestro continente, así como el de las masas urbanas de trabajadores precarizados, se ven emasculados como efecto de su subordinación a la regla del blanco, el primero, y del patrón, el segundo – patrón blanco o blanqueado de nuestras costas. Ambos se redimen de esta emasculación, de esta vulneración de su condición social, laboral, incompatible con las exigencias de su género mediante la violencia (...) el hombre indígena se transforma en el colonizador dentro de casa, y el hombre de la masa urbana se convierte en el patrón dentro de casa. En otras palabras, el hombre del hogar indígena-campesino se convierte en el representante de la

presión colonizadora y despojadora puertas adentro, y el hombre de las masas trabajadoras y de los empleos precarios se convierte en el agente de la presión productivista, competitiva y operadora del descarte puertas adentro. (Segato, 2018, p.12/13)

Modos de subjetivación de la masculinidad:

En relación a la construcción tradicional de modelos de género femenino y masculino, conforme a las exigencias de las sociedades industriales, Débora Tajer (2009) trabaja la modalidad en la que se han subjetivado los varones en el contexto de la modernidad. En cuanto a las características del varón tradicional, ella sostiene:

El modelo tradicional...incluye una división asimétrica de roles y poderes entre varones y mujeres por la cual los varones gozan de mayores posibilidades y prerrogativas que las mujeres, con lo cual la diferencia se transforma en asimétrica en las relaciones de poder. En este sentido, podemos destacar que el modo de subjetivación masculina tradicional, está en relación con la construcción de un tipo de subjetividad para el dominio y el ejercicio de poder...los mandatos sociales de género basados en relaciones asimétricas de poder entre varones y mujeres, también han tenido efecto en las modalidades de circulación libidinal y constitución del narcisismo de los varones. (Tajer, 2009, p. 12/13/14)

Registros relevados en intervenciones con sujetos condenados por delitos contra la integridad sexual:

Las diferentes intervenciones profesionales de psicóloga/os en entrevistas, espacios de acompañamiento interdisciplinario y talleres colectivos, permitieron

un abordaje con varones condenados por delitos de agresión sexual, en el que se registraron representaciones y actuaciones, desde las cuales se dilucidaron creencias, mandatos familiares y estereotipos que responden al género masculino, impactando en los modos de vinculación con las mujeres. En dichas instancias se pudieron registrar las posiciones que estos sujetos presentan frente a legalidades y modos de ejercer violencias, así como el efecto de compulsiones en las cuales se pierde el registro del otro.

En los espacios de entrevistas con los sujetos detenidos por estas causas penales, se propone el abordaje de la problemática que implican los actos delictivos por los que cumplen condena, intentando historizar el desencadenamiento de los mismos, el registro que ellos presentan sobre el tema, la relación que lo unía con la/s víctima/s, la reacción frente a la denuncia judicial y la detención, entre otras cuestiones. En dicho contexto emerge, en la gran mayoría de los casos, un fuerte posicionamiento re-negatorio de lo acontecido, aunque existan registros en las copias de sentencias sobre lo ocurrido, la versión personal de los hechos se funda generalmente en una venganza, una relación consentida (en los casos donde se trata de chicas adolescentes, menores de edad), la seducción por la menor (niña) y otras argumentaciones basadas en un mecanismo donde opera la desmentida. Si bien se advierten, en dicho abordaje, las presencias en algunos casos de rasgos perversos, también se registran efectos de toxicomanías, que tienen como efecto posicionamientos compulsivos donde se extravía el registro del otro/a, entre otros datos de la casuística trabajada.

Se observa que la gran mayoría de casos de agresión sexual se suscitan en ámbitos intrafamiliares, siendo en general las víctimas niñas o púberes y en cuanto a la relación genealógica, hijastras. En varios casos las madres de éstas continúan el vínculo con el imputado, lo cual merece la pregunta sobre la protección de esta niña, quien en muchas ocasiones queda al cuidado de la familia paterna (biológica). Cuando los sujetos condenados se distancian del grupo familiar denunciante, porque el conflicto emerge desde el núcleo del mismo, siendo las parejas quienes advierten los hechos por expresión de la víctima, se rompen los vínculos y legalmente se prohíbe su acercamiento. En estos casos, y en la mayoría de los mismos, quien ubica un rol incondicional,

desde el que se apaña, sobre-protege, sin advertir posición crítica sobre lo acontecido, visitándolo en la Unidad de Detención todas las semanas, son las madres de estos internos. Asimismo, en las situaciones de ofensa sexual ocasional, en situación exógena al medio familiar, en general su grupo responde defendiendo al sujeto imputado, de manera acrítica.

Las legalidades:

De lo anteriormente expuesto, se desprenden las siguientes inquietudes: ¿De qué manera se producen marcas de legalidades en sujetos condenados por delitos contra la integridad sexual a partir de transitar la condena penal? ¿Existen puntos de intersección en la lógica del castigo o la privación de libertad y los efectos subjetivos en estos casos? ¿Cómo opera subjetivamente el proceso de la pena? ¿Hay registro de emergencia del sujeto en el momento de la sentencia judicial penal?

Asimismo, me resulta de interés cuestionar el aspecto cultural y social, dentro del paradigma patriarcal que impera en nuestra actualidad, a los fines de no desligar lo psicológico de un contexto que nos implica como sociedad. En la escucha de las historias de vida de estos sujetos condenados por este tipo de delitos, pueden registrarse ausencia de recursos educativos respecto de cuestiones de género o de legalidades respecto de la minoría de edad en las adolescentes con quienes han tenido relaciones (casos de estupro o de prostitución en menores de edad) pero también se detectan rasgos perversos donde no puede reducirse a falta de herramientas sino a formas violentas, de dominación, de interrelacionarse con “les otros”. En estos casos, generalmente, hay una dificultad por reconocer el hecho por el que se lo condena y una imposibilidad de revisión de su implicancia allí. Esta posición subjetiva se vincula con el mecanismo de la renegación y con la lógica de la desmentida, teorizado por Freud. No obstante, en cuanto a la tendencia a la psicopatologización, resulta de interés señalar la mirada de la antropología crítica, transmitida por Rita Segato (2016), advirtiendo que el agresor sexual es un hijo obediente del patriarcado, distanciándose de la nosografía del campo de la psicología o psiquiatría, desde las que se refiere en términos de “perverso” o “psicópata”.

Respecto de las diferencias observadas en las copias de sentencia y en el relato del varón condenado y en cuanto al lugar de la pregunta por la responsabilidad subjetiva en el abordaje con estos sujetos, me resulta importante el concepto del Dr. Jorge Degano (2011) sobre “la responsabilidad precluída”.

Los procedimientos y la sustanciación de la declaración de Responsabilidad (penal) en las sentencias condenatorias operan preclusivamente sobre la responsabilidad del sujeto y el campo de la palabra. Allí obra el acto judicial sobre el acto criminal imponiéndose al sujeto sin asentimiento. (...) La *preclusión* es la expresión en español del vocablo *forclusión* en voz francesa (...) el rechazo primordial de un significante fundamental que queda por fuera, sin inscribirse en el universo simbólico del sujeto, afectando la posible regulación del goce y retornando en lo real. (Degano, 2011, p. 11)

En el marco de las demandas requeridas por el Nuevo Sistema Procesal Penal, nos encontramos en este complejo desafío respecto de la responsabilidad precluída (Degano, 2011) de los sujetos condenados por delitos contra la integridad sexual, aunque abordando las posibilidades de que transiten procesos de responsabilización subjetiva. En este sentido, la cuestión de la interpelación respecto del registro del semejante, del conocimiento del daño ocasionado, entre otros indicadores, es parte de nuestra práctica interdisciplinaria como profesionales en contextos de encierro.

Palabras Clave: Agresión sexual - Violencias – legalidades – posicionamiento subjetivo

Referencias Bibliográficas

Bleichmar, S. (2011) *La construcción del sujeto ético*. Buenos Aires: Paidós.

Degano, J. A. (2011) *La responsabilidad precluída en el goce del crimen y el tratamiento judicial*. Buenos Aires: Letra Viva.

Domínguez Lostaló, J. C. (1987) *Reflexiones generalizadoras sobre una reforma del sistema de control social de niños y jóvenes en `situación irregular`*.
Publicación del Instituto interamericano de Derechos Humanos (OEA).
Petrópolis, Brasil.

Freud, S. (1986) *Tres ensayos para una teoría sexual*. Barcelona: Altaya.

Segato, R. (2018) *Contrapedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo.

Tajer, D. (2009) *Heridos corazones: vulnerabilidad coronaria en varones y mujeres*. Buenos Aires: Paidós.

“DIFERENTES PERSPECTIVAS Y ABORDAJES TEÓRICOS DEL CONCEPTO DE VIOLENCIA”

Autora: Reynaldo, Eliana Belén

pselianareynaldo@hotmail.com

Aproximaciones sobre la Violencia desde la perspectiva fenomenológica.

Diversos autores ubican el concepto de ‘violencia’ principalmente como fenómeno que manifiesta la acción de una fuerza. De hecho, así lo indica su etimología ya que deriva de *violo* y ésta de *vis*: “fuerza” en latín (Tendlarz y García, 2009). En este sentido, la violencia tiene que ver con la imposición de fuerza y poder sobre otros, con la implementación de estrategias y técnicas comportamentales en las que un individuo (solo o en grupo) busca imponer su voluntad de poder y dominio sobre otro/s, produciéndole/s daño o malestar (Webster, Douglas, Eaves, Hart, 2005). De manera similar, la Organización Mundial de la Salud define a la violencia como el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. Véase que, desde este punto de vista, se tiende a clasificar a los fenómenos de violencia de acuerdo a, por ejemplo, la naturaleza de los mismos, a saber, violencia física, sexual, psicológica, y privaciones; o bien, según el objeto de la violencia: autoinfligida (comportamiento suicida y autolesiones), interpersonal (familia/pareja y comunidad) y colectiva (social/política/económica). De hecho, el término ‘violencia’ se suele emplear como un adjetivo que clasifica fenómenos y expone algunas de sus características (Castro, 2005). La descripción de la violencia como fenómeno tiene que ver con la pregunta: ‘¿qué hizo?’. Se trata de lo observable, de lo que se ve. No obstante, no muestra ni tiene en cuenta lo que está velado.

Por otra parte, autores como Esbec y Echeburúa (2010) afirman que la conducta violenta tiene que ver principalmente con la psicopatía, la conducta antisocial, el abuso/dependencia de drogas o la ira y que, en menor medida, puede ser ejecutada por “*enfermos mentales*” en estado de indefensión. Desde nuestro punto de vista, por el contrario, la violencia puede entenderse a la manera de un síntoma que expresa una transacción de dos mociones en conflicto y no necesariamente como una conducta perversa, ya que no todo acto violento lo es, pudiendo aparecer éste en cualquier estructura psíquica. En este sentido, entendemos que la violencia es trans-estructural.

De una de las concepciones de violencia desde el discurso del Derecho

En cuanto a la legislación vigente, ésta hace referencia a la violencia familiar, por ejemplo, en la ley provincial N° 11.529 de Protección contra este tipo de violencia. Dicha ley incluye a las personas que sufren lesiones o malos tratos de índole física o psíquica, por parte de un familiar ascendentes, descendente, colateral, unido o no en matrimonio. El decreto 1.745/2001 de la Reglamentación de dicha ley puntualiza que la violencia familiar es una acción u omisión que daña a un familiar a nivel físico (integridad corporal), psíquico (a través de la intimidación, manipulación, amenaza, humillación, aislamiento, etc., que repercuta en la salud psicológica, emocional, entre otras), sexual (participar en interacciones físicas o verbales de ésta índole a través de una fuerza que anule o limite la voluntad personal) y/o patrimonial (en perjuicio de derechos, recursos, objetos, instrumentos de trabajo, documentos personales, bienes, etc.).

Otras conceptualizaciones de Violencia: las miradas del Psicoanálisis

La violencia es un tema que presenta numerosos sesgos; es un drama del presente que tiene su historia, cuyo seguimiento posibilita ceñirla y formalizar su lógica. Consideramos que los términos *violencia familiar*, *violencia de género*, *maltrato y abuso infantil*, *violencia en el adolescente o contra personas de la tercera edad*, etc., localizan ámbitos específicos de la violencia, necesarios de ubicar para identificar problemáticas y establecer dónde aplicar la norma. No obstante, en este apartado nos atenderemos a ubicar las coordenadas desde dónde puede ser pensada desde el discurso del psicoanálisis en su especificidad, interrogándonos acerca de su estructura y sobre las

subjetividades involucradas, más allá de los fenómenos en los que puede manifestarse (Tendlarz y García, 2009).

Aproximaciones sobre la violencia y la desmezcla pulsional

En el artículo "¿Por qué de la Guerra?" (Freud, 1933), que es un intercambio epistolar entre Einstein y el creador del psicoanálisis, el físico le pregunta a Freud si hay algún camino para evitar a la humanidad los estragos de la guerra, y le solicita que lo ilumine respecto de la vida pulsional del hombre para después sugerir métodos educativos para palearla. Respecto de que habría, según la tesis de Einstein, una pulsión a odiar y aniquilar que facilita al ser humano a generar guerras, Freud replica que sí la hay, y que se denomina 'pulsión de agresión o destrucción' (Pulsión de Muerte), opuesta a las pulsiones eróticas (Pulsión de Vida). De su conjugación o contrariedad emergen los fenómenos que observamos cotidianamente en nuestra vida. Dice Freud en su carta dirigida al físico que la pulsión de muerte deviene en pulsión de destrucción cuando es dirigida hacia afuera: cada cual preserva su vida destruyendo la del otro (Freud, 1933). Podemos afirmar, por tanto, que el malestar de la cultura indagado por Freud advirtió sobre los riesgos de la desmezcla pulsional, ya que sin la actuación de Eros, Thanatos se expresa en términos de destrucción (Tendlarz y García, 2009).

Para dar cuenta del origen, como habitualmente lo hace, Freud apela al mito. En este caso, se trata del mito de la Horda primitiva. La violencia es el modo de resolver los conflictos entre los hombres y el mito expresa el paso de la ley del más fuerte al imperio de la ley, pasaje del estado natural al estado de Derecho vinculado al asesinato primordial del padre mítico. Surgimiento de la ley en una sociedad entre hermanos, pacto fraterno instaurado por la vía de la culpa por la muerte del padre ancestral; de lo cual resta un residuo: la satisfacción pulsional reprimida e ineliminable de la muerte del prójimo enemigo. Es uno de los primeros escritos en que Freud postula la tesis de la pulsión de muerte inherente a la estructura de lo humano, el mal en todos y en cada uno. Lo que hace diferencia no es la ausencia de la pulsión de muerte sino cómo cada sujeto se hace responsable de su propia tendencia hacia el mal. Subvierte de este modo la tesis acuñada por Aristóteles, de una tendencia hacia el supremo Bien inherente a la naturaleza humana, reafirmada en la cultura de Occidente. A partir de tales postulaciones es que Freud concluye que no se puede pretender el desarraigo de las inclinaciones agresivas de los hombres, pero sí se puede apelar a vías indirectas

para combatir la guerra. Como primera vía, el creador del Psicoanálisis deja entrever que es la pulsión contraria a la destructiva; a saber, Eros. Una segunda vía consiste en tener en cuenta la desigualdad entre los hombres, entre las autoridades y los subordinados. Por otra parte, Freud afirma que gracias a la cultura se limitan las mociones pulsionales y se trabaja contra la guerra. Freud culmina su carta con una pregunta muy interesante respecto de la guerra: “¿Cuánto tiempo tendremos que esperar hasta que los otros también se vuelvan pacifistas?” (Freud, 1933). En resumidas cuentas, esta concepción de acto violento como aquel en donde existe un exceso, nos vemos frente a una pulsión que no puede civilizarse, no pudiendo equilibrar amor – odio.

Puntualizaciones acerca de la violencia y la agresividad

Según Evans (2003), Freud ve a la agresividad como una manifestación de la Pulsión de Muerte dirigida hacia afuera. Por el contrario, Lacan la ubica en el registro imaginario, no en el simbólico, poniendo el acento etiológico de la agresividad en el cuerpo fragmentado, es decir, en el problema del narcisismo y el estadio del espejo (Barraza-Nuñez, 2010). Lacan traza una distinción entre agresividad y agresión, en tanto la segunda está vinculada a actos violentos. La agresividad está presente tanto en actos aparentemente afectuosos como en actos violentos, vale decir, que acuerda con el concepto freudiano de ambivalencia amor - odio (Evans, 2003). Decíamos que la agresividad en las enseñanzas de Lacan se ubica en la relación dual Yo – Semejante: en el Estadio del Espejo, aquella fase esencial de la construcción de la subjetividad y fundante del narcisismo en que el *infans* asume su imagen unificada en el espejo y a partir de esto adviene un yo que se sostiene en la identificación con una imagen unificada de su cuerpo (Lacan, 1949), lo cual para Evans marca un contraste entre ver su reflejo en el espejo como una totalidad y la falta de coordinación del cuerpo real, que el sujeto experimenta como una tensión agresiva. La emergencia de la agresividad testimonia un trasfondo de fragmentación corporal (Lacan, 1948). Podemos concluir que la agresividad en psicoanálisis no es sinónimo de destrucción sino que es propia de la relación imaginaria especular (Tendlarz y García, 2009). La destructividad se inscribe en otro registro.

Violencia estructurante y violencia desestructurante

La psicoanalista Beatriz Janín habla de una violencia ‘estructurante’ del psiquismo, ligada a una inevitable intrusión humanizante, una acción necesaria para la construcción subjetiva, que implica significar al niño, permitiendo ubicarlo como ser humano para que devenga sujeto (Janin, 2011). La violencia ‘desestructurante’, por su parte, representa un exceso perjudicial que deja un rastro innombrable: no tiene palabras. Se vincula con algo que rompe, perturba y deshumaniza, trabajando al servicio de la Pulsión de Muerte, y avasallando las posibilidades del sujeto (Janin, 1997). En este sentido, se degrada al sujeto a una condición de *objeto-resto-desecho* al cual se le puede agredir, descartar, injuriar (Rivadero, 2006).

Según entiende Evans, se habla de ‘acto’ violento y no de ‘conducta’, en tanto Lacan traza una distinción entre ambos: el primero sólo puede atribuirse al ser humano y, la segunda, sería propia de todos los animales. En este sentido, Barraza Nuñez sostiene que la violencia es lo esencial de la agresión en tanto opera en el plano propiamente humano. Sobre todo, no se trata de la palabra sino de su ausencia: o violencia o palabra (Lacan, 1957). En este sentido, entendemos que la violencia no pertenece al registro simbólico porque constituye un acto, y que se vincula íntimamente con una suerte de ausencia de la palabra. De acuerdo a Tendlarz y García (2009), Lacan sitúa el punto de exceso que caracteriza a la violencia a nivel de un empuje del ‘goce superyoico’ que es propio del discurso capitalista. En su Seminario XX, Aún (1972/3), continúa la orientación freudiana recordando que su propuesta de una ética para el psicoanálisis no se referencia en lo ideal aristotélico sino respecto de lo real, lo pulsional. Define la satisfacción pulsional en términos de goce, para concluir que la problemática de la que se ocupa el Derecho es el goce, sus límites y su distribución; su exceso y transgresión. Ley y transgresión son dos caras de la misma moneda (Lacan, 1950). ¿Hay una primero y luego la otra? En caso afirmativo, ¿será la ley anterior a la transgresión o a la inversa?

Lo epocal de la violencia y sus efectos en los lazos sociales

Nuestro mundo contemporáneo está signado por las consecuencias de la caída de los Ideales, de los semblantes de la ley, de la palabra y del contrato simbólico, ocasionando una circulación de goce sin cauce simbólico y nuevas sintomatologías que develan cierta orfandad e inermidad del sujeto moderno. Este mundo se encuentra gobernado por el nuevo amo moderno: el discurso capitalista, cuya lógica promueve el “no hay imposible”, el “todo está permitido”, dando por resultado en esta lógica

“individualista” la aparición de la violencia generalizada y muchas veces sin límites. En este sentido, pensamos la violencia en nuestra época como tributaria del discurso capitalista que ha sellado su impronta indeleble, caracterizando a la subjetividad de nuestra época y al modo de lazo que se establece entre los hombres y los objetos. Creemos que la violencia se ha instalado en nuestra cultura con sus efectos disruptivos del lazo social. Recordemos que Freud concluye que *no* se puede pretender borrar las inclinaciones thanáticas pero sí se puede apelar a vías para combatirlas: las ligazones de sentimiento entre sujetos. De allí surge la hipótesis de que la violencia en sus diversas formas y manifestaciones se presenta como disruptiva del lazo con el semejante, se muestra como ruptura del lazo social, como quiebre del mismo con el otro. Así puede surgir el vínculo entre la violencia y el desamparo, en tanto éste último implica las dificultades de alojamiento en el Otro, una falta de deseo, una falta de lugar: El sujeto se encuentra solo. La violencia del desamparo social remite a la ruptura del lazo social que produce marginalidad y exclusión social, siendo su paradigma el de “los chicos de la calle”. Se presenta con indicios que dan cuenta de un abandono material verificable; por ejemplo el joven que no es llevado a la consulta médica o que no tiene sus necesidades básicas satisfechas. Este tipo de desamparo denuncia la inexistencia del Otro de los cuidados materiales, encarnado en diversas figuras, que van desde el Estado y sus representantes, hasta quienes cumplen funciones maternas y paternas. El desamparo subjetivo implica, por su parte, encontrarse al margen, estar excluido de la palabra, del reconocimiento, del afecto, propiciado por el narcisismo sin límites ni regulación. Este no se presenta tan evidente, y requiere seguir el hilo de los indicios que llevan a identificar la inexistencia del Otro de los cuidados simbólicos.

O la violencia o la palabra

De acuerdo al análisis que la psicoanalista Castro (2005) tiene de la violencia, siguiendo a Lacan, ésta se ubica más allá del instinto para ser situada como característica ante todo humana y como algo generalmente opuesto a la presencia de la palabra o bien que aparece ante su declinación. Vimos que el maestro afirma que lo que puede producirse en una relación entre personas es o bien la violencia o bien la palabra (Lacan, 1957). Agrega que su abordaje devela el esta característica de paradoja que tiene el ser humano y destaca diversos puntos que lo caracterizan. Entre ellos, se refiere a la violencia freudiana, en cuanto a la desmezcla pulsional: la fuerza

de la destrucción y la del empuje vital, indisociables y, a la vez, pasibles de disociarse (Castro, 2005).

La dependencia como elemento relevante de la violencia

La psicoanalista L. Rebori (2015) remarca este aspecto – para nosotros novedoso-, y se pregunta por la separación de una pareja que vivencia situaciones de violencia de forma intrínseca y no en términos de “quién es bueno y quién es malo” dentro de la pareja, vale decir, no desde el binarismo. Ello se debe a que sostiene que la agresión a veces es un pedido. En este sentido, la autora refiere que en el amor se puede presentar un deseo de poseer, de posesión, donde no se está dispuesto a perder/ceder el objeto amado. Ceder implica un sacrificio y, para la psicoanalista Rebori, la violencia es una salida excesiva a no poder cederlo en nada, en tanto imposibilidad de perderlo. La violencia se presenta, así, como desafiliada porque no reconoce al otro como ajeno. La posesión de objeto de manera coercitiva es, para la autora, una de las formas o características de la violencia.

Conclusiones

Como vemos, en lo que refiere a la violencia no hay unicidad sino más bien variedad, que puede estudiarse desde distintos abordajes teóricos (Tendlarz y García, 2009). La forma más usual de pensar a la violencia es a la manera de un “fenómeno” que manifiesta la acción de una fuerza, quizás a causa de su raíz etimológica.

Ahora bien, consideramos que se hace necesario ubicar, además, los aportes del Psicoanálisis, que nos invitan a re-pensar si la violencia es meramente fenomenología o bien se lo puede analizar desde otras aristas como, por ejemplo, la desmezcla pulsional, el resquebrajo de lazos sociales, el exceso en un acto, la colocación de un sujeto como objeto de desecho, la dependencia como elemento relevante, o la violencia como síntoma.

Desde nuestra perspectiva, entendemos que la violencia en su faz mortífera es desestructurante del psiquismo, que no pertenece al registro simbólico porque constituye un acto, y que se vincula íntimamente con una suerte de ausencia de la

palabra, dejando un rastro sin palabras que lo nombren, que rompe, perturba y deshumaniza, trabajando al servicio de la Pulsión de Muerte, avasallando las posibilidades del sujeto (Janin, 1997) y degradando al sujeto a una condición de objeto, de resto, de desecho, al cual se puede agredir, descartar e injuriar (Rivadero, 2006). La violencia desestructurante del sujeto no requiere tener un desenlace trágico para ser considerada como tal. Lo que requiere necesariamente es que sea un acto no simbolizable por el sujeto, que lo desborde y que se precipite (Gardiner, 2011).

Palabras Clave: Sujeto – Violencia - Psicoanálisis.

Referencias Bibliográficas

- Castro, M. C. (2005). *Transgresión, goce y profanación* Transgresión, goce y profanación: contribuciones desde el psicoanálisis al estudio de la violencia y la guerra. Colombia: Siglo del Hombre.
- Degano, J. (2011). *La responsabilidad precluida en el goce del crimen y el tratamiento judicial*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Evans, D. (2003). *Diccionario introductorio de psicoanálisis lacaniano*. Buenos Aires: Paidós.
- Esbec y Echeburúa. (2010). *Violencia y trastornos de la personalidad: implicaciones clínicas y forenses*. Obtenido de <https://www.actaspsiquiatria.es/repositorio/11/67/ESP/11-67-ESP-500-600-527693.pdf>
- Freud, S. (09 de 1932). *El por qué de la guerra*. Obtenido de <http://10millibrosparadescargar.com/bibliotecavirtual/libros/LETRA%20F/Freud,%20Sigmund%20-%20CLXVIII.%20Porqu%E9%20de%20la%20guerra,%20El.pdf>
- Gardiner, G. (2011). Deprivación y Violencia. En G. Gardiner, *Psicología Jurídica. Recorrer lo construido* (págs. 49-60). Buenos Aires: JVE.
- Janin, B. (1997). Violencia y Subjetividad. *Cuestiones de Infancia. Revista de Psicoanálisis con niños*, 2.
- Janin, B. (2011). *El sufrimiento psíquico en los niños*. Buenos Aires: Noveduc Libros.
- Lacan, J. (1949). *La agresividad en psicoanálisis. Escritos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Lacan, J. (29 de 05 de 1950). *Introducción teórica a las funciones del psicoanálisis en criminología*. Obtenido de <https://enblancoe.files.wordpress.com/2013/09/j-lacan-introduccion-teorica-a-las-funciones-del-psicoanalisis-en-criminologia.pdf>

Rivadero, S. (2006). Violencia familiar y neurosis narcisísticas. *Imago Agenda*.

Rivadero, S. M. (2006). Violencia familiar y neurosis narcisísticas. *Revista Agenda Imago*(104).

Tendlarz y García. (2009). *¿A quién mata el asesino?* Buenos Aires: Grama.

Webster, Douglas, Eaves, Hart. (2005). *Guía para la valoración del riesgo de comportamientos violentos*. Barcelona: I Edición de la Universidad de Barcelona. Obtenido de <http://www.publicacions.ub.edu/refs/indices/06370.pdf>

SOBRE AGRESIVIDAD Y SADIMOS EN EL JUEGO DE LOS NIÑOS

Autor: Baños, Juan Manuel

juanmanuelbd@hotmail.com

“Permanecía atado a la silla y no podía moverme. Jeremías me amenazaba con un cuchillo y me decía que tenía que suplicarle que me libere. Al hacerlo me clavaba el cuchillo en la boca y luego me cortaba la garganta. Con el mismo cuchillo me apuñalaba ambas piernas, las manos, y finalmente atravesaba mis genitales. Luego tomaba un revolver y disparaba en mi cabeza. Minutos después empezábamos de nuevo.”

Fragmento de juego en una sesión con Jeremías

Agresividad y sadismo son dos conceptos a los cuales el psicoanálisis les ha dado un alcance específico. Sin embargo la diversidad de posiciones dentro del psicoanálisis obliga a realizar un rodeo por diversos autores que permita poner en tensión los diferentes posicionamientos. Aún en los desarrollos de Freud una multiplicidad de conceptos se despliegan en el intento de delimitar esta temática generando, por momentos, mayor confusión: sadismo, sadismo propiamente dicho, sadomasoquismo, organización sádico-anal, mociones hostiles, pulsión de apoderamiento, pulsión agresiva, pulsión destructiva, revistiendo cada uno de ellos proporciones diversas de aspectos autoconservativos y/o sexuales. Este breve escrito no intentará dar cuenta del recorrido freudiano en torno a esta temática, o de desarrollar la multiplicidad de trabajos que se han abocado a la problemática de estos conceptos al modo de un “estado del arte”. Nos contentaremos con poner de relieve algunos lineamientos, tanto en Freud como en otros autores príncipes del psicoanálisis, que nos permitan reflexionar acerca de la agresividad y el sadismo, en particular en

torno al jugar de Jeremías, un paciente de 6 años con un diagnóstico de encopresis primaria.

Algunos lineamientos teóricos

Siguiendo las ideas de Laplanche y Pontalis, Freud dio lugar a las conductas agresivas a lo largo de todo su obra. En sus casos clínicos encontramos referencias acerca de mociones hostiles que nos saldrían al paso en el proceso de la cura. En el caso Dora se refiere a las mismas en relación a la transferencia. En el Hombre de las ratas (como en toda neurosis obsesiva) se pone de relieve la ambivalencia que comanda el accionar de su paciente en una permanente oscilación entre amor y odio. Años posteriores, en Pulsiones y destinos de pulsión (Freud, 1915) Freud atribuirá al odio, y la hostilidad que conlleva, una raíz autoconservadora cuyo fin sería el mantenimiento de la existencia individual. La llamada pulsión de apoderamiento, que aseguraría el dominio sobre el objeto, se inscribiría en esta última dirección.

A partir de la última teoría pulsional la noción de pulsión agresiva será utilizada por Freud para designar la desviación de la pulsión de muerte hacia el exterior superponiéndose con aquello que definirá como sadismo.

El concepto de Sadismo será utilizado por Freud de manera predominante para designar “la asociación de la sexualidad y de la violencia ejercida sobre otro.” Este es el sentido que se desprende bajo su pluma en los Tres ensayos de teoría sexual (Freud, 1905).

Erotismo anal y sadismo es una relación que Freud supo establecer a propósito de la neurosis obsesiva. Abraham, en su artículo “La valoración narcisista de los procesos excretorios en los sueños y en la neurosis”, pone de relieve la utilización de los productos del intestino y la vejiga como medios de los impulsos hostiles.

Esquemáticamente, describe:

- Dos tendencias opuestas del erotismo anal:
 - a) La evacuación que produce excitación
 - b) La retención que también produce excitación
- Dos tendencias opuestas en el sadismo:
 - 1) Destruir el objeto
 - 2) Controlarlo
- Estas tendencias pueden combinarse y reforzarse:
 - a1) Destructivas: expulsar y destruir al objeto
 - b2) Conservadoras: retener y controlar el objeto

Por su parte, Laplanche intentará despejar el terreno proponiendo un análisis de la agresividad en al menos tres niveles:

- Primer nivel: de aquello que llama la simple afirmación de sí, agresividad saludable o combatividad, como una característica deseable en un sujeto exitoso. En este nivel no habría fantasmática, violencia inútil o crueldad hacia el otro. El autor nos advierte que en el ser humano esto solo puede hipotetizarse dado el inmediato relevamiento de los montajes autoconservativos por las motivaciones sexuales.
- Segundo nivel: acá incluye la pulsión sexual de muerte, donde el provocar dolor al otro (deflexión hacia el exterior) y a uno mismo está presente, aun si se encuentra más o menos velado.
- Tercer nivel: el de la relación narcisista especular, de la rivalidad identitaria, él o yo.

André Green realiza una contribución capital al considerar necesario distinguir la destructividad hacia el objeto de la agresividad hacia el mismo. Desde su perspectiva la destructividad pone en primer plano la dimensión narcisista en la que “el destructor anhela aniquilar el narcisismo de su objeto”. En cambio vincula la agresividad al sadismo: a partir del estadio sádico anal el maltrato y las torturas dirigidas al objeto expresan el dominio y el control ejercido sobre este gozosamente.

Melanie Klein hablará de pulsiones agresivas hasta 1924 para referirse con posterioridad al sadismo. Es a partir del juego de los niños que teorizará el “sadism at its peak” como una fase normal del desarrollo cuya expresión dependerá en gran medida de los montos constitucionales de instinto de muerte en el niño. El sadismo sería la expresión de este último en dirección a los objetos. Es en ese año que publica el caso de Trude, una niña de 3 años y 3 meses que representará en sus juegos los avatares del sadismo. En la fantasía (expresada en los juegos) los productos excretorios son instrumentos de las pulsiones sádicas anales y uretrales que tiende a la destrucción del objeto. Si bien Klein desarrolla su teoría del sadismo en concordancia con las ideas de su analista (Abraham), la destrucción ocupará el primer plano y no así los aspectos conservadores. La simbolización en el juego de los niños permite elaborar un sadismo arcaico, producto de un objeto primario excesivamente malo. Pero aquí el acento estará puesto en las condiciones de partida de la niña y nunca o rara vez en el ambiente (parental).

En el juego

A los fines de este breve escrito podemos realizar una esquemática distinción entre, por un lado, el jugar como actividad creadora y, por el otro, el jugar como trabajo de ligazón pulsional, si bien entendemos que son las dos caras de la misma moneda.

En “El creador literario y el fantaseo” Freud comenta que la creación preferida por el niño, y la más intensa, es el juego. En este el niño se crea un mundo propio. Es decir, arma algo que no estaba, algo nuevo y creativo, en lo que emplea grandes montos de afecto, se implica, y por eso lo toma con gran seriedad. Es lo Freud llama en aquel texto “*un sistema psíquico cerrado a los fines del juego*”. Esta actividad Freud la compara con la del poeta. Al jugar el niño fantasea, pero lo hace con un apuntalamiento ya que las representaciones del niño parecen requerir de objetos papables para poder sostenerse. Son sus deseos los que comandan esta actividad y todos ellos se subordinan a un único deseo: ser grande y adulto. Esta vertiente del juego nos muestra su aspecto más plástico y creativo, el niño a cuya actividad las musas siempre acuden. El aspecto creativo del jugar ha sido trabajado en profundidad y con gran originalidad por Donald W. Winnicott.

A partir de “Más allá del principio del placer” Freud parte de las neurosis traumáticas producto de la gran guerra y de accidentes ferroviarios, para dirigirse hacia el juego infantil. Este se presenta como un “*modo de trabajo del aparato anímico en una de sus prácticas normales más tempranas*”. El destacado juego del Fort-Da, aquel que Freud observara en su nieto de un año y medio, es descrito como el primer juego autocreado. Vemos que una situación que podría haber sido traumática, una separación de la mayor importancia para el niño, es tramitada a través del juego. Freud refiere, respecto a este juego, que es un logro cultural del niño como renuncia pulsional, a la satisfacción pulsional, de admitir sin protestas la partida de su madre. Aquí ya no se trata del niño-poeta-creador, sino más bien de un niño que trabaja para ligar una pulsión que podría devenir traumática. Freud menciona el juego de este niño como “molesto en ocasiones” dando cuenta del carácter repetitivo de esa actividad. Una compulsión, más originaria, más pulsional que el principio del placer esfuerza a repetir: “...en la vida anímica existe realmente una compulsión de repetición que se instaura más allá del principio del placer. Y ahora nos inclinaremos a referir a ella los sueños de los enfermos de neurosis traumática y la impulsión al juego en el niño.” Creemos que

Winnicott nos indica este aspecto demoníaco, pulsional, cuando menciona lo aterrador del juego. El juego permite ligar la pulsión, es un modo de trabajo psíquico con el que cuentan los niños (en el mejor de los casos) para lidiar con la pulsión de muerte: “Tal actitud [actitud social positiva respecto del juego] debe contener el reconocimiento de que este [el juego] siempre puede llegar a ser aterrador. Es preciso considerar los juegos y su organización como parte de un intento de precaverse contra los aspectos aterradores del jugar”.

Pensar la clínica

Jeremías comandó las actividades en el consultorio desde el día que ingresó. Si bien contestaba algunas de mis preguntas, lo usual era hablar o jugar exclusivamente a lo que él decidía. Y jugar por sobre todo.

La actividad se centró en relación a un muñeco apodado “pipita” al que Jeremías sometía a toda clase de maltratos, accidentes, explosiones, derrumbes disparos y cortes. Luego de una serie de encuentros el repertorio de torturas y golpes se orientó hacia mi persona. Las escenas que se montaban se acercaban a aquello que en el Animé se llama género Gore, con sangre por todos lados, torturas y desmembramientos. Si bien a lo largo de dos años de trabajo fueron muchos los escenarios desplegados, se destaca la insistencia del aspecto sádico en los juegos. Al final de cada sesión, cuando le anticipaba que estábamos por terminar, arrojaba una enorme cantidad de objetos hacia todos los rincones de la habitación y luego me indicaba que iba a tener que juntarlos. En relación a la erótica anal, tan presente en Jeremías, Green nos indica: “Aquí hay más que un deseo de dominación, de posesión: hay deseo sádico, es decir, de romper, degradar, infligir dolor”; “Placer por el sufrimiento, pero también placer por desorganizar, deshacer, revolver la mierda, hacer mierda, armar un desorden.”

La reiteración muestra la insistencia de aquello que requiere un trabajo incesante, esto es, mantener a raya la pulsión y obtener algún tipo de satisfacción en el proceso. Destaca el carácter traumático: “La necesidad de ligazón prevalece sobre la búsqueda del placer”. No obstante, sería un error desconocer la dimensión creativa que también formaba parte del repertorio de Jeremías junto a la compulsión de repetición. En el mismo sentido, consideramos que las dimensiones sádicas agresivas y destructivas no son excluyentes, si bien no deben ser superpuestas.

Una de las reflexiones de este escrito apunta a considerar las múltiples dimensiones que se despliegan, simultáneamente, en el juego infantil. Creemos conveniente pensar la clínica en referencia modos predominantes del funcionamiento psíquico, no excluyentes, sino más bien “dialógicos”. Modos que a su vez se inscriben en un proceso más amplio y dinámico. Nos parece particularmente valioso el aporte de Abraham que permite pensar en un predominio destructivo o conservador, abriendo algunas distinciones clínicas. Por ejemplo, sale a la luz el predominante control sádico que Jeremías ejercía sobre el otro en sus juegos, donde en medio de tanta agresión asoma el aspecto conservador del objeto que no estaba dispuesto a perder: son muchas las ocasiones en que me revivía, me curaba, o me pedía alianza en contra de nuestros perseguidores.

Otra reflexión gira en torno al interrogante por el predominio de representaciones sádicas y agresivas en sus juegos. Freud nos advertía en relación al juego del Fort-Da algunas de sus ganancias:

- Del padecer pasivo al sujeto activo
- La satisfacción del impulso a vengarse de la madre por su partida
- La expresión de mociones hostiles arrojando objetos en lugar de personas.

“En cuanto el niño trueca la pasividad del vivenciar por la actividad del jugar, inflige a un compañero de juegos lo desagradable que a él mismo le ocurrió y así se venga en la persona de este socios.”

Ahora bien, no se trata en este caso de que Jeremías haya sido víctima de semejante maltrato por parte de sus objetos primarios, pero es posible pensar en la idea kleiniana de un objeto primario excesivamente malo. Entendemos, por las entrevistas con los padres de Jeremías, que este fue sometido a procesos intromisionantes, a la par que, al menos inicialmente, hubo profundas fallas en relación al holding que podría haber ligado, apaciguado, esa pulsión de muerte que los adultos mismos inauguraban y a la cual lo dejaban librado. El carácter pulsional mortífero, desligado, a diferencia del planteo kleiniano, deja de ser innato para establecerse en relación con el ambiente humano. A partir de allí vemos en nuestro paciente el ataque y la defensa contra esos perseguidores-perseguidos en un juego de introyección y proyección: en ocasiones Jeremías era quien recibía los ataques; otras veces era él quien atacaba.

Mucho queda por decir en relación a los temas desplegados. Masoquismo primario (Freud; y después Laplanche, Green y otros), la destrucción del objeto para su

uso (Winnicott), etc., pero excede el tímido encaminamiento de estas líneas. Esperamos haber puesto de relieve algunas vías posibles de interpretación para el material clínico del juego de los niños.

Referencias Bibliograficas

- Abraham, K. (1920), *Psicoanálisis Clínico*, Aguilar, Buenos Aires, 2008.
- Freud, S. (1905), *Tres ensayos de teoría sexual*, en *Obras Completas*, Vol 7, Amorrortu, Buenos Aires, 1996.
- Freud, S. (1908), *El creador literario y el fantaseo*, en *Obras Completas*, Vol. 9, Amorrortu, Buenos Aires, 2007.
- Freud, S. (1915), *Pulsiones y destinos de pulsión*, en *Obras Completas*, Vol 14, Amorrortu, Buenos Aires, 1993.
- Freud, S. (1920), *Más allá del principio del placer*, en *Obras Completas*, Vol. 18, Amorrortu, Buenos Aires, 1997.
- Green, A. (2002), *El pensamiento clínico*, Amorrortu, Buenos Aires, 2010.
- Green, A. (2003), *Ideas directrices para un psicoanálisis contemporáneo*, Amorrortu, Buenos Aires, 2005.
- Green, A. (2010), *¿Por qué las pulsiones de destrucción o de muerte?*, Amorrortu, Buenos Aires, 2014.
- Laplanche, J., Pontalis, J.B. (1967), *Diccionario de psicoanálisis*, Paidós, Buenos aires, 1997.
- Laplanche, J. (1992), *La prioridad del otro en psicoanálisis*, Amorrortu, Buenos aires, 1996.
- Laplanche, J. (1999), *Entre seducción e inspiración: el hombre*, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 2001.
- Morín, E. (...), *Epistemología de la complejidad*, en *Nuevos Paradigmas, Cultura y Subjetividad*, D. Frid Schnitman (compilador), Nueva Visión, 1994.
- Petot, J-M. (1979), *Melanie Klein. Primeros descubrimientos y primer sistema (1919-1932)*, Paidós, Buenos Aires, 1982.
- Winnicott, D. W. (1971), *Realidad y juego*, Gedisa, Buenos Aires, 2009.

¿FREUD QUEER?

Autor: Ps. Fernando C. Masuelli

fmasuelli@yahoo.com.ar

Aclaración: Este trabajo es una versión reducida del primero de tres que versan sobre una posible interlocución entre la teoría *queer* y el psicoanálisis, realizados a partir de la investigación *Perspectiva de la identidad y el género en el campo del psicoanálisis. Identificación y sexuación*, radicado en la Facultad de Psicología de la U.N.R.

Palabras clave: *queer*, identidad, sexualidad, género, psicoanálisis

Abstract: En la década del '80 comienza a manifestarse un movimiento social (llamado en ocasiones anti-social) formado lesbianas, homosexuales pobres o de raza negra o latina, travestis, transexuales, prostitutas, grupos rechazados en definitiva, que en tanto movimiento social busca la desconstrucción de las normas instituidas. A principios de la década de los '90 comienza a salir a la luz una importante producción intelectual que tomó el nombre de *Teoría Queer*. Proponen una nutrida discusión acerca del modo de sexuación del ser humano en relación a la historia, la cultura, el lenguaje; y las formas en que el poder influye sobre los cuerpos.

Este movimiento contracultural nos desafía a repensar de qué manera el psicoanálisis puede aportar reflexiones desde su lugar. Freud propone un vuelco similar al que se produjo en torno a la nominación '*queer*': toma el término 'perversión' que traía una carga injuriosa de larga data, pero de reciente patologización, y subvierte el término para introducir a la perversión como un rasgo fundamental de la sexualidad humana "normal".

La organización de la sexualidad a partir de la pulsión implica un quiebre con la doctrina biologizante o naturalista de la misma, el mismo quiebre que reclama la Teoría *queer* que se reconozca. Es fundamental entonces proponer un diálogo entre ambas teorías con el fin de producir nuevos aportes a una lectura de la sexualidad en nuestra época.

A modo de marco:

El 17 de octubre de 2018 aparecen dos noticias de tenor similar: Le cancelan a un bailarín argentino la obra "Puto" que iba a exponer en Brasil. La Universidad de Recife, organizadora del evento, le avisa que decidía suspender la obra por no poder garantizar su seguridad. Sólo la nominación de la misma bastaba para que peligre su vida. El mismo día en la ciudad de La Plata un grupo de padres irrumpe en una escuela secundaria para intentar impedir que se imparta una clase de Educación Sexual Integral. Uno de los padres gritaba: "No voy a obedecer tu ley perversa que me somete a mí y a mi familia a que le tenga que decir (a mis hijos) que la sexualidad es un

constructo social”, mientras una madre repetía “La ley no puede ir en contra de la biología”. El pico de violencia se produce en el momento en que el primero de ellos increpa a una persona con la que estaba discutiendo “¿Vos qué sos?!”. Buscaba una marca identitaria que le de cifra a la violencia de su segregación.

La deuda biologicista no está saldada. La naturaleza enmascara la norma que interpela a su vez los posibles desvíos. Y los desvíos no son tolerados. Así, tanto en “Puto”, como en “¿Vos qué sos?!”, la marca de identidad es producto de la segregación que a su vez reproduce; identidad y segregación confluyen y expresan una agresión en potencia.

Por otra parte se pone en evidencia lo que podemos considerar un fracaso de la transmisión de la teoría psicoanalítica en torno al concepto 'perversión': “No voy a obedecer tu ley perversa” (nos ahorramos explicar acerca de la paradoja) denota que los psicoanalistas no hemos podido transmitir suficientemente la idea de perversión por fuera de su eco peyorativo o abyecto. Mientras que Lacan dice que “para las diferentes fases de la evolución del sujeto, tenemos cuatro eventualidades posibles: ellas conducen a lo que se llama la normalidad, la neurosis, la perversión, la psicosis.” (Lacan, 1962) no hemos podido instalar un concepto de perversión que pervierta su significación para el lego (para algunos analistas tampoco).

El término *Queer*, de origen inglés, hoy en día tiene una traducción un tanto amplia. Si bien quiere decir 'raro' y es antónimo de *straight* (derecho, recto), la connotación nos lleva a traducirlo por 'rarito', 'marica', 'tortillera', 'puto', etc., y fue de uso común al servicio del insulto y la segregación de minorías sexuales. Su uso nombraba “una sexualidad patologizada, el usuario del término se transformaba en el emblema y vehículo de la normalización y el hecho de que se pronunciara esa palabra constituía la regulación discursiva de los límites de la legitimidad sexual”(Butler, 2002: 313). Esos insultos recaían sobre los cuerpos sexuados y los dejaban en los márgenes: “colocan a ciertos cuerpos en los límites de las ontologías accesibles, de los esquemas de inteligibilidad disponibles ” (Butler, 2002: 315).

En la década del '70 un colectivo homosexual norteamericano alcanza a ser integrado socialmente. Se rebautizan con el término *gay* para distanciarse del término 'homosexual', de raigambre médica con implicaciones patológicas. Sin dudas *gay* es un término más *friendly*. Esta autonominación va de la mano de una aceptación cada vez mayor de la sociedad americana. Son hombres blancos homosexuales de clase alta y media alta, de cierta cultura, no interpelan los estándares sociales; de hecho los comparten. Procuran no ser ruidosos; por el contrario, logran formar parte de cierta

armonía social, después de todo nunca faltaba alguno disfrazado de 'progre' que dijera "Yo tengo un amigo *gay*". *Friendly*.

Tener un amigo *gay* no era nada raro. Eso sí: no traigan a los raros. Con lo cual los 'raritos', los *queers*, eran discriminados doblemente: por la sociedad en general que ya los venía discriminando y a su vez por la comunidad *gay* que había encontrado un cómodo lugar entre sus filas. Éstos no querían que los confundan en el mismo cajón en que estaban las manzanas podridas.

En la década del '80 los *queers* producen un movimiento completamente diferente al de la comunidad *gay*: abrazan el nombre que es un agravio y una expulsión y lo enarbolan con orgullo como el estandarte de un movimiento social, contrasocial, subversivo y de ímpetu revolucionario. No reniegan del nombre sino que se lo apropian y resignifican. Son sobre todos mujeres lesbianas, gente de raza negra, chicanos, travestis, transexuales, aquellos considerados la escoria. Demandan por sus derechos a la vez interpelan las normas que los oprimen. Dice Judith Butler en ese sentido:

un término que fue empleado para excluir a un sector de la población puede llegar a convertirse en un sitio de resistencia, en la posibilidad de una re significación social y política capacitadora. Y, en cierta medida, esto es lo que ocurrió con la noción de *queer*. (Butler, 2002: 325)

En 1991 Teresa de Laurentis es la primera en acuñar el término "Teoría Queer", que nombrará nuevos desarrollos teóricos en continuidad pero no sin producir un salto epistemológico respecto a los estudios *gays* y *lesbianos* y los estudios de género que se ubican como antecedentes (Sierra González, 2009). No obstante ello han compartido con estos últimos la línea de interpelación respecto a la imposición del género, extendiendo los mismos conceptos respecto a las categorías de la sexualidad, sobre todo a partir de discutir las identidades (Fonseca Hernández & Quintero Soto, 2009). En 1990 Judith Butler había publicado *El género en disputa* (Butler, 2007), considerado por muchos uno de los pilares indispensables de la 'naciente teoría'; al mismo tiempo que Eve Kosofsky Sedgwick publicaba otro texto directriz *Epistemología del armario* (Kosofsky Sedgwick, 1998).

Confluyen entonces género y sexualidad entre sus páginas, pero los estudios de la 'teoría queer' no toman solamente la cuestión de las llamadas 'sexualidades periféricas', sino que incorporan variables como clase social, raza, economía, ideología política, religión, etc. No es un corpus organizado, quizás no tenga los 'méritos'

tradicionales para ser llamada 'teoría'. Su dirección es política; quizás por eso la misma Teresa de Laurentis se distanció de la nominación "Teoría Queer" al considerar que la 'academización' de lo *queer* estaba llevando a perder la fuerza subversiva de sus comienzos (Arnés, 2014).

Entre sus representantes más destacados podemos nombrar, además de las autoras precedentes: Donna Haraway, Gayle Rubin, Paul Beatriz Preciado, Michael Warner, David Halperin, Didier Eribon y otros. Continúan en cierto modo el trabajo iniciado por Michel Foucault (considerado en referente máximo de sus desarrollos) y por Monique Wittig. Dice Gayle Rubin respecto a Foucault:

La Historia de la Sexualidad, de Michel Foucault, ha sido el texto más influyente y emblemático de esta nueva escuela de pensamiento sobre el sexo. Foucault critica la visión tradicional de la sexualidad como impulso natural de la libido por liberarse de las limitaciones sociales. Foucault argumenta que los deseos no son entidades biológicas preexistentes, sino que, más bien, se constituyen en el curso de prácticas sociales históricamente determinadas. (Rubin, 1989: 131).

Si bien como mencionamos la 'teoría queer' no constituye un corpus homogéneo, podemos extraer una línea de análisis que iría desde *la despatologización, pasando por la desnormalización, hasta lo postidentitario*.

El antecedente foucaultiano

Dice Foucault en Historia de la Sexualidad:

El homosexual del siglo XIX ha llegado a ser un personaje: un pasado, una historia y una infancia; un carácter y una forma de vida; asimismo, una morfología con una anatomía indiscreta y quizás una misteriosa fisiología. Nada de lo que él es escapa a su sexualidad. Está presente en todo su ser: subyacente en todas sus conductas. [...] La homosexualidad apareció como una de las figuras de la sexualidad cuando fue rebajada de la práctica de la sodomía a una suerte de androginia interior, de hermafroditismo del alma. El sodomita era un relapso, *el homosexual es ahora una especie*. (Foucault, 1990: 56-57, cursiva nuestra)

El término 'relapso' quiere decir 'recaída' y se refiere especialmente al ámbito religioso como aquel que ha repetido un pecado o una herejía. Foucault denuncia que

se ha elevado un pecado al rango del ser. Esta es una de las críticas de la teoría *queer*: se hace de un rasgo sexual una identidad.

Para Freud la homosexualidad está en la base de los lazos sociales (no solo de la amistad), como pulsiones sublimadas. (Freud, 1990b)

De hecho, y sin ser exhaustivos, hay varios párrafos en Freud que podrían contestar a esto, en la misma frecuencia que le interesa a Foucault; despatologiza la homosexualidad y no la recorta como una especie:

La homosexualidad no es algo de lo que uno deba avergonzarse, un vicio o una degradación; ni puede clasificarse como una enfermedad. Nosotros lo consideramos una variante de la función sexual, producto de una detención en el desarrollo sexual. Es una gran injusticia perseguir la homosexualidad como un crimen y es también una crueldad.

La investigación psicoanalítica se opone terminantemente a la tentativa de separar a los homosexuales *como una especie* particular de seres humanos. ... sabe que todos los seres humanos son capaces de elegir un objeto de su mismo sexo, y aun lo han consumado en el inconciente. [...] En el sentido del psicoanálisis, entonces, ni siquiera el interés sexual exclusivo del hombre por la mujer es algo obvio, sino un problema que requiere esclarecimiento [aquí López Ballesteros traduce “el interés sexual exclusivo del hombre por la mujer constituye también un problema, y no algo natural”]. (Freud, 1989a: 132, cursiva nuestra)

Vemos que Freud tampoco acuerda en hacer de la homosexualidad una especie. Si bien Foucault reconoce la ruptura que produce el psicoanálisis gracias a la “voluntad normalizadora” de Freud respecto “al gran sistema de la degeneración” (Foucault, 1990: 144-145), no deja señalar su papel adverso entre los dispositivos de la sexualidad, a veces desconociendo el papel revolucionario que operó la subversión del término 'pulsión' y junto a este el de 'perversión'.

Pero la discusión Foucault-Freud es un capítulo aparte, aunque a decir verdad la crítica más férrea que hace al psicoanálisis es posterior a Freud: “el psicoanálisis fue hasta la década de 1940 la que se opuso, rigurosamente, a los efectos políticos e institucionales del sistema perversión-herencia-de- generación” (Foucault, 1990: 145). Freud murió en 1939.

El problema para Foucault es la verdad sobre el sexo: la regulación del sexo a través

de dispositivos discursivos llamados 'dispositivos de la sexualidad', la tecnología del sexo en tanto las ciencias al servicio del estado para el control de la sexualidad y en esa misma dirección el concepto amplio de biopoder:

El establecimiento, durante la edad clásica, de esa gran tecnología de doble faz - anatómica y biológica, individualizante y especificante, vuelta hacia las realizaciones del cuerpo y atenta a los procesos de la vida- caracteriza un poder cuya más alta función no es ya matar sino invadir la vida enteramente. (Foucault, 1990: 169)

Para Freud la verdad sobre el sexo escribe el inconsciente, pero no en forma de verdad sino de ficción investida de afecto. Así, el sexo refiere a una verdad amputada en su inscripción psíquica.

Más allá de Foucault

En 1978 la escritora y activista Monique Wittig dicta la conferencia *El pensamiento heterosexual*. Le hace una dura crítica al feminismo: no se han ocupado hasta el momento del heterocentrismo reinante, considerado por los movimientos lésbicos como una institución política. Para Wittig la abolición de 'lesbiana' como clase en disidencia respecto a la heterosexualidad, es inseparable de la desaparición de otra clase: mujer/hombre. Es así que concluye su exposición con una frase que hará mucho ruido en los teóricos de género y *queers*: "Las lesbianas no son mujeres" (Wittig, 2006: 57).

La articulación Foucault-Wittig da cuenta para los teóricos *queer* del modo en que el biopoder produce cuerpos 'obligatoriamente' heterosexuales; los cuerpos son tomados por la biopolítica y en ellos se acuñan las normatividades propias del poder. (Sierra González, 2009)

Por el camino foucaultiano la teoría *queer* insiste en que la sexualidad no es cuestión de la naturaleza: los dispositivos de sexualidad, la tecnología sexual, el biopoder, explican el modo en que la sexualidad (y no solo el género) es implantada por la cultura.

Judith Butler da un paso más en el que la han seguido muchos teóricos: esa implantación es por la vía de la performatividad: desde la lectura de Derrida retoma el concepto de Austin sobre la performatividad del lenguaje y su división entre los enunciados constatativos y performativos. Un enunciado constatativo refiere a una situación constatable: 'hoy está nublado'; un enunciado performativo realiza aquello que

enuncia, produce la efectividad de un acto; el ejemplo clásico es el matrimonio: “los declaro marido y mujer”, bautismos, inauguraciones, etc. Entonces la performatividad es un modo en que se expresa el poder a través del discurso. Y este poder incide directamente en la formación del sujeto. ¿De dónde toma la fuerza este enunciado para hacer realidad lo que enuncia? Se trata de la “cita”, la iteración de la cita:

Un enunciado performativo ¿podría ser un éxito si su formulación no repitiera un enunciado «codificado» o iterable, en otras palabras, si la fórmula que pronuncia para abrir una sesión, botar un barco o un matrimonio no fuera identificable como conforme a un modelo iterable, si por tanto no fuera identificable de alguna manera como «cita»? (Derrida, 1994: 368)

Entonces los géneros son 'insertados' performativamente, las sexualidades, y más aún, las identidades se inscrutan performativamente: así el insulto *queer* tiene el efecto performativo de fundar una realidad en esa identidad que crea: produce un tipo de sujeto.

Si una expresión performativa surte efecto [...], ello no se debe a que haya una intención que logra gobernar la acción del habla, sino únicamente a que esa acción repite como en un eco otras acciones anteriores y *acumula la fuerza de la autoridad mediante la repetición o la cita de un conjunto anterior de prácticas autorizantes*. (Butler: término *queer*: 318)

Freud señala que la realidad psíquica de un sujeto se construye a partir de lo visto y de lo oído, e incluye en este sentido hasta la prehistoria de los padres. Un ejemplo de la performatividad del sujeto según la teoría *queer* puede pensarse al momento de realizarse una ecografía por embarazo: “es un varón” o “es una nena” puede funcionar como el disparador para que los padres pongan en marcha los dispositivos de transmisión de género: nombre, ropa, color de la habitación, juguetes, etc. Entonces “la femineidad [o masculinidad] no es producto de una decisión, sino de la cita obligada de una norma ” (Butler, 2002: 326).

La teoría *queer* retoma la conclusión de Foucault: se hace de un rasgo (raza, sexual, etc.) una especie, se la refiere, se la mide, se la contrapone a la norma, y de allí los mecanismos de control, segregación, reeducación, etc. En el caso de las sexualidades periféricas, si la identidad creada funda una patología, la despatologización que procura

la teoría *queer* es por la vía de una reformulación de lo identitario, no sin interpelar la normalización. No se trata de entrar desde los márgenes hacia la norma, sino de resistir toda pretensión de normalización.

Ya Freud había desistido de la cuestión de la identidad, él nos habla de identificación, mecanismo que se aleja considerablemente de la idea de lo idéntico. Más aún, Freud sabe que a partir del rasgo se puede producir una identificación, pero esto desde la singularidad y no como atribución de identidad o clase (Freud, 1990a). Butler por su parte señala lo insuficiente que resultan las categorías identitarias:

...las categorías de identidad son insuficientes porque toda posición de sujeto es el sitio de relaciones convergentes de poder que no son unívocas. Pero tal formulación subestima el desafío radical que implican esas relaciones convergentes para el sujeto. Pues no hay ningún sujeto idéntico a sí mismo que cobije en su interior o soporte esas relaciones, no hay ningún sitio en el cual converjan tales relaciones. (Butler, 2002: 323)

Se ha propuesto desde la teoría *queer* dar respuesta al problema de la identidad con las identidades nómades, lo hiper identitario o lo postidentitario.

En tanto considera a la identidad como algo no estable, las identidades nómades se refiere a que la persona puede varias las identidades sucesivamente. Esto dejaría de lado la lógica ser-tener para poner otra tensión en juego: ser-estar, cuestión que observa Ana María Fernández y lo ejemplifica con las remeras que proliferan en las últimas marchas del orgullo gay con la leyenda: "hoy estoy gay" (Fernández, 2017). La identidad nómade es solidaria a una pretensión *queer* respecto al goce sexual: La labilidad, la no estabilidad de los goces sexuales. Desconoce así el concepto de fijación freudiano, o al menos no le propone ninguna discusión.

Lo hiper identitario va en dirección hiperbólica a elevar lo singular del goce sexual como identidad; en ese sentido y siguiendo la dirección que propone del absurdo, habría tantas identidades como personas en el mundo, con lo cual se derroca el efecto de la identidad como fundando una especie y deja de tener sentido. La sigla LGTTBIQ etc. se escribiría indefinidamente.

Lo postidentitario pretende la abolición de todo tipo de identidad: hombre, mujer, homosexual, transexual, puto, marica, lesbiana, pero también los nombres que den referencia de género, la abolición del sexo de los documentos de identidad, etc. En este caso la sigla LGTTBIQ desaparecería, o al menos escribiría la Q como una marca

borrada.

Judith Butler, más cauta, señala los peligros de la erradicación de las patologías (Butler, 2006: 113) y de las identidades (Butler, 2002: acerca 320) por completo: por un lado la despatologización implica inexorablemente la desaparición del estado o las obras sociales como asistencia para los casos de cambio de sexo (ya sean tratamientos quirúrgicos, hormonales o de otra índole). Por otro lado la cuestión de las identidades ha estado al servicio de la consecución de reivindicaciones y derechos: aquí la sigla LGTTBIQ señala lugares de resistencia y lucha social que ha adquirido cada vez más aceptación y reconocimiento.

¿Hasta dónde el psicoanálisis puede acompañar en la idea de despatologizar el campo de la sexualidad cuándo la patología es su norma?

La sexualidad humana está en el núcleo de la cultura, ese núcleo es indisoluble del malestar desde donde el sujeto hace síntoma. Si la Teoría Queer sostiene que el género, la sexualidad, el sexo mismo, son producto de dispositivos culturales, ¿cómo piensa entonces una sexualidad que no anude al malestar? ¿Una cultura sin malestar? ¿Hay pulsión disociada de la lógica de la castración?

Para Freud, desde el comienzo de su obra, la sexualidad nombra un desencuentro, una inadecuación. En *Estudios sobre la histeria* nos dice que el síntoma revela algo inasimilable, dislocado, algo a lo que desde el psiquismo no se puede dar una respuesta adecuada. Ese algo es la inscripción de la sexualidad, siempre a destiempo, siempre con un lastre traumático indisoluble desde su instauración misma bajo el signo de la inadecuación. El psiquismo se constituye en esa desavenencia con un cuerpo sexuado más allá de la anatomía. Por esta senda Freud se va a encontrar que la realidad misma del inconciente es una realidad sexual, y que el inconciente es el producto patológico del malestar en la cultura. De aquí en más separar algo como norma respecto de lo cual lo patológico es el desvío perderá sentido.

En *Tres ensayos* Freud discute permanentemente con con aquello nombrado como *pathos* para reintroducirlo a la normalidad. Lo normal circula en el texto entrando por la puerta para salir por la ventana una y otra vez (Freud, 1989a). Luego de entender que no hay un concilio pulsional al servicio de la reproducción, la sexualidad no dejará de señalar su marca inconciente, patología propia de que en el ser humano no hay qué de la cifra del sexo.

En *Fragmento de análisis de un caso de histeria*, el mentado caso Dora, introduce el concepto de 'solicitud somática' para intentar dar cuenta del origen del síntoma

histórico. Este alude a un proceso “normal o patológico” en los tiempos tempranos de la constitución subjetiva. Freud encuentra que no puede decidirse por cómo separar estos términos: 'normal', 'patológico' (Freud, 1989b). Posteriormente el concepto de 'solicitud somática' desaparece de la obra, quedando subsumidas sus ideas en otros dos conceptos: la fuente de la pulsión y la fijación libidinal, pero no por ello desaparece la paradoja 'normapatológica'. ¿Podemos decir que aquello refería a un proceso normal y patológico a la vez? La norma es la patología, la patología es normal; aquella patología que forma parte de la *vida cotidiana*. La etiología del síntoma es sexual: el síntoma es una práctica sexual de los neuróticos: ¿Cómo practicamos nuestra sexualidad?: con síntomas.

Una mención última respecto a la cuestión de la identidad: ¿Funciona ésta como un intento de respuesta a ese malestar?, o sea, ¿lo identitario no es un índice de lo patológico en sí mismo?, ¿no es un intento de nombrar lo inmóvil? Al respecto Javier Sáez nos recuerda lo que dice Jorge Alemán en sus *Notas antifilofólicas*:

La identidad es el suplemento frágil e inestable, que se construye en relación a y como respuesta al carácter impersonal de la pulsión.

[...]

No hay que curarse de ningún estilo de práctica sexual, pero sí del carácter mortificante con el que la repetición se apropia del recorrido de la pulsión. El “cuidado de sí” debe saber que tras la promesa del Ideal se encubre una orden insensata que asfixia con su exigencia el deber del deseo. Se llama deseo al modo en que en cada existencia se resguarda el vacío. Hay deseo en la medida en que los “objetos” de la pulsión no colonicen definitivamente el hueco, el vacío exterior-interior. Las distintas figuras que intentan apropiarse del lugar vacío deben a su vez ser “expropiadas” por el movimiento del deseo.

La heterosexualidad, como género o práctica dominante, se ha constituido en la norma histórica desde la que se pretende explicar las otras prácticas sexuales; el núcleo fuerte de sentido desde el cual se quiere conjurar la ausencia de proporción-relación sexual. (citado por Sáez, 2004: 167)

Referencias bibliográficas:

Arnés, L. (25 de abril de 2014). De Laurentis básico. Página/12. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/1-3406-2014-04-25.html>

Butler, J. (2002): *Cuerpos que importan*, Buenos Aires, Paidós.

Butler, J. (2006): *Deshacer el género*, Barcelona, Paidós

Butler, J. (2007): *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, Barcelona, Paidós.

Cabrera Sánchez, P. (2012): Lo *queer* del psicoanálisis. *Revista Tramas*, Vol. 36, 13-36.

Derrida, J. (1994): *Márgenes de la filosofía*, Madrid, Cátedra.

Fernández, A. (2017): Las lógicas sexuales actuales y sus com-posiciones identitarias, en Meller, I. (comp.), *Psicoanálisis y género*, 133-157, Buenos Aires, Paidós.

Fonseca Hernández, C. & Quintero Soto, M. (2009): La teoría *queer*: la de-construcción de las sexualidades periféricas. *Sociológica*, Vol. 69: *La diversidad sexual*, 43-60.

Foucault, M. (1990): *Historia de la sexualidad 1-La voluntad de saber*, Buenos Aires, siglo veintiuno.

Freud, S. (1990a): Psicología de las masas y análisis del yo, en *Obras completas*, Vol. XVIII, Buenos Aires, Amorrortu.

Freud, S. (1990b): Sobre un caso de paranoia descrito autobiográficamente (Schreber), en *Obras completas*, Vol. XII, Buenos Aires, Amorrortu.

Freud, S. (1989a): Tres ensayos de teoría sexual, en *Obras completas*, Vol. VII, Buenos Aires, Amorrortu.

Freud, S. (1989b): Fragmento de análisis de un caso de histeria, en *Obras completas*, Vol. VII, Buenos Aires, Amorrortu.

Kososfsky Sedgwick, E. (1998): *Epistemología del armario*, Barcelona, Ediciones de la

tempestad.

Lacan, J. (1962): *El seminario: La identificación*, mimeo.

Rubin, G. (1989). Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad, en Vans, C. (comp.), *Placer y peligro: explorando la sexualidad femenina*, 113-190, Madrid, Revolución.

Sáez, J. (2004): *Teoría queer y psicoanálisis*, Madrid, Síntesis.

Sierra González, A. (2009): Una aproximación a la teoría *queer*: el debate sobre la libertad y la ciudadanía. *Cuadernos del Ateneo*, Vol. 26, 29-42.

Wittig, M. (2006): *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*, Madrid, Egales.

SOSTENER LA INCERTIDUMBRE: EL ANALISTAS «EN JUEGO» EN EL ANÁLISIS CON NIÑOS.

Autora: Zamboni, Lucrecia

lucre_ank@hotmail.com

Sostener la incertidumbre: el analista «en juego» en el análisis con niños.

La presencia del analista en la situación analítica es ineludible y cada análisis que iniciamos es un análisis particular, pero no sólo por las características del paciente, sino también por las características del analista. “El que está ahí ya determina el campo. (...) Como analista participo en la producción del material que tiene que ver con mi deseo como analista y de acuerdo a cómo lo esté pensando”. (Tkach, C., 2000: 5). Por otra parte, “el espacio interanalítico es el lugar de la creación del objeto analítico al encuentro de las realidades psíquicas del analizando y el analista”. (Green, A., 1978: 14). Lo que significa que el analista participa de la construcción de ese objeto al mismo tiempo y junto con el analizante, desde sus lecturas y conjeturas pero también desde su inconsciente y, quisiera agregar, desde su cuerpo. Ya que “sin afecto no existe lenguaje efectivo. Sin lenguaje no existe afecto efectivo. El inconsciente no está estructurado como un lenguaje (Lacan): está estructurado como un lenguaje afectivo o como una afectividad que tiene las propiedades del lenguaje”. (Green, A., 1994: 323-324).

Según Green, Winnicott propone concebir al analista como objeto transicional, aquello que «es» y «no es» pero pensado en términos de su uso: no es tanto el objeto utilizado como la utilización del objeto. (Green, A., 1994). Es decir, que Winnicott propone al analista la tarea de prestarse como objeto para ser usado por el analizante, en el caso de los niños y si se trabaja con un dispositivo de juego, como material de juego, sostener el campo de juego y propiciar que el jugar continúe. Winnicott plantea la psicoterapia como una superposición de dos zonas de juego: la del paciente y la del terapeuta, en otras palabras, se trata de dos personas que juegan juntas. (Winnicott, D. W., 2008). De esta manera se destaca la importancia del aspecto creativo del analista, puesto que jugar es crear, y en la situación analítica, crear una realidad inexistente aunque haya estado allí de manera potencial, construir junto con el paciente eso que no estaba.

Cuando Agustín llega a verme con 8 años era un niño muy impulsivo, daba vueltas el consultorio, abría la caja de juguetes y desparramaba todos los objetos o los usaba

como proyectiles. No hablaba demasiado y le costaba bastante responder cuando yo le hacía preguntas, no se preguntaba qué le pasaba, la comunicación no apareció primero, pero sí jugaba y siempre me involucraba a mí. Yo sentía que mi cuerpo estaba más presente que nunca y tal vez por eso las sesiones en ese momento del tratamiento eran tan agotadoras. Me es útil pensar el comienzo de un análisis con niños como la construcción de un espacio propio del niño, como un ambiente facilitador en términos de Winnicott (Winnicott, D. W., 2008), que le permita sentirse lo suficientemente en confianza como para desplegar sus producciones. “Lo importante para el paciente no es tanto la exactitud de la interpretación como la buena disposición del analista para ayudarlo, su capacidad para identificarse con el paciente y creer así en lo que hace falta...” (Winnicott, D. W., 1981: 146).

Confiaba en la premisa de que el tratamiento analítico es al mismo tiempo un método de investigación y mi inquietud investigativa estaba latente, me había propuesto deliberadamente dejarlo hacer y él... hacía. Ahora bien, ¿qué hacía yo con eso que él hacía... *conmigo*? Intuía que la respuesta no provenía del *saber*; advertida por Lacan de no comprender demasiado rápido, esperaba; pero aun así me preguntaba cómo intervenir, qué decir, cuándo. Aun así: yo, ¿sabía cómo conducir ese tratamiento?, ¿hacia dónde?, ¿sabía qué era lo que le pasaba a Agustín? Incluso, ¿no había *demasiado* cuerpo en juego?

Es indispensable un artificio protector: que el analista advierta de continuo su contratransferencia y le dé pleno empleo por vía de la transferencia del analizando. Con el término contratransferencia entiendo tomar en cuenta no sólo los efectos afectivos, positivos o negativos, de la transferencia del analizando, y no sólo la capacidad de antipatía o simpatía del analista, sino también el funcionamiento mental total de este, incluyendo sus lecturas y sus intercambios con colegas. Dicho esto, vuelvo a estar de acuerdo con las restricciones que Winnicott impuso a la contratransferencia cuando la limitó a la actitud profesional. (Green, A., 1994: 324-325).

No es posible jugar con un niño sino poniendo *en juego* nuestro funcionamiento mental total, involucrándonos, diríamos, de *cuerpo entero*; puesto que si de lo que se trata es de los efectos *afectivos* nuestro cuerpo también está *en juego* y la transferencia, sobretodo, se siente en el cuerpo. Agustín me daba la impresión de un manojito de pulsiones desordenadas, sobre todo agresivas, me sacaba de quicio y concretamente me desordenaba a mí. Yo *no sabía* qué era lo que le pasaba y él tampoco, pero sí sabía lo que me pasaba a mí. Fue el análisis de la contratransferencia

lo que me permitió, en este caso, descubrir la dirección del tratamiento y maniobrar no sólo con aquello que provenía del niño sino también con aquello que generaba en mí el encuentro con él. Tal vez haya sido la intensidad de sus manifestaciones lo que me llevó a pensar estas cuestiones, pero no me caben dudas de que de no haber analizado mi contratransferencia el análisis de este niño no hubiera podido avanzar. A partir de allí pude pensar cómo en mi deliberado *dejarlo hacer* yo había logrado colocarme casi sin darme cuenta en posición de objeto a utilizar y Agustín había hecho uso de ese objeto. Estas dos condiciones fueron necesarias para que el material se desplegara más claramente, la agresividad se trocara en ambivalencia y comenzaran a fluir también las mociones tiernas.

El uso del objeto propició de esta manera el juego, que podemos concebir de diversas maneras. Por un lado, como un trabajo *de* la representación, por otro, como un trabajo *sobre* la representación, trabajos que pueden coexistir o estar presentes en diferentes momentos del tratamiento. El juego como creación implica simbolización, representación, en última instancia, ligazón. Se trata de un trabajo de la representación para el que, como analistas, desde la transferencia, prestamos palabras al niño, prestamos representaciones y prestamos también nuestro cuerpo para construir sentido. Por eso Winnicott señala que “cuando el juego no es posible, la labor del terapeuta se orienta a llevar al paciente, de un estado en que no puede jugar a uno en que le es posible hacerlo”. (Winnicott, D. W., 2008: 61).

Cuando el juego es posible, la labor consistirá en tomar al juego como texto, como un trabajo sobre la representación, para introducirlo en una red de significaciones posibles a través de la interpretación. Si “el juego es un modo de trabajo del aparato psíquico en una de sus prácticas normales más tempranas” (Tkach, C., 2000: 5), el dispositivo de juego es una especie de artefacto que pone al inconsciente a trabajar. De lo que se trata entonces, en esta instancia, es de seguir el inconsciente del niño sobre la hipótesis de que sus producciones se manifiestan en el juego. Desde una perspectiva lacaniana, podríamos pensar que el juego es goce en sí mismo, el juego del niño no pide ser interpretado, no está dirigido al Otro. (Tkach, C., 2000). Sin embargo, si el juego continúa hay algo que pide ser simbolizado, podríamos decir, el inconsciente pide ser representado. Entonces, la tarea del analista es leer en la secuencia del juego una producción del inconsciente, leer los movimientos del juego como discurso y que el juego devenga comunicación. Si el juego no está destinado a ser interpretado, será necesario crear la comunicación donde no está, en un movimiento posterior.

El dispositivo de juego incorpora el actuar, «jugar es hacer», jugar es fantasear en presente, un fantasear ahogado, inhibido que se actualiza en el juego a través de la acción. Sin embargo, si bien hay un actuar y por lo tanto, el inconsciente aparece en acto, es necesario el marco de la situación analítica para construir la escena puesto que el juego en sí mismo no constituye la escena, es decir, el juego muestra a través del actuar pero es desde la escena desde donde se ve. En este sentido, el gabinete analítico es un espacio ambiguo, es un «afuera» y un «adentro» al mismo tiempo; el analista forma parte del marco y es distinto de él. (Green, A., 1978). En el juego, el analista está adentro y afuera, «adentro» para jugar con el niño, comprometido en el juego, y «afuera» para poder leer la situación e interpretar, aun cuando la interpretación se dé en los términos mismos del juego.

Podríamos apelar a una metáfora: la posición del analista podría compararse con la de un actor que se deja guiar por un director teatral: el niño es el director del guión escénico, el analista es el actor que se *deja usar* como intérprete y *deja hacer* el guión al director. Es decir, la tarea consiste en dejarse llevar por el inconsciente del niño, lo que constituye un verdadero trabajo de parte del analista. Ahora bien, el actor-analista no sólo escucha las indicaciones del director-niño, sino que percibe, intuye, conjetura, hipotetiza y utiliza la escena como campo de juego. En la clínica con niños –y en la clínica con adultos también– me he encontrado con que no sólo se percibe con el oído, sino con el cuerpo, y a veces el cuerpo dice más o distinto que las palabras. “Yo creo que en la situación analítica, en lo que circula con los niños, hay más que palabras”. (Tkach, C., 2000: 5).

Los niños no sólo hablan –si es que hablan–, sino que juegan; pero además, se mueven, se quedan quietos, abrazan, golpean, corren por los pasillos, se esconden, se muestran. Por eso es que, siguiendo a Lutereau, no importa tanto *qué* es el juego, sino cuáles son las vías de acceso al juego para un niño. La pregunta para este autor es *¿cuándo* hay juego? o incluso *¿hubo* juego?, lo que permite pensar otra pregunta: *¿cómo?*, porque a fin de cuentas, lo más propio de un niño es el modo de jugar, es decir, cómo el niño *usa* el juego. (Lutereau, L., 2017). En este sentido, las condiciones del juego no están determinadas de antemano, diríamos: el juego es inmanente, el juego nos agarra jugando –cabría agregar: casi sin darnos cuenta– y a veces las cosas que suceden en los lugares o momentos más inesperados –justamente porque ahí nos *cachan*, como se dice jugando “te caché”–, en el ascensor, en el pasillo, en la sala de espera, en la puerta del consultorio, tienen más de *juego* que aquellos que llamamos *juegos*.

Cada vez que Simón, de 7 años, venía a sesión, tanto a su llegada como a su partida, la sala de espera, el pasillo y las escaleras hasta el consultorio (en un primer piso) eran, digamos, un suplicio: corría intempestivamente, se chocaba los muebles, se escondía –a veces con verdadera dificultad para encontrarlo. Rigurosamente, al terminar la sesión, abría la puerta inmediatamente y se adelantaba a nuestra salida en común, abalanzándose escaleras abajo sin medir las consecuencias de su impulso y poniéndose ciertamente en peligro de golpearse o golpeándose efectivamente alguna que otra vez. Como con Agustín, yo lo dejaba hacer. Había logrado delimitar el espacio de consultorio como espacio de trabajo y juego y él lo había comprendido y aceptado, pero esta secuencia en las escaleras seguía repitiéndose y mis intervenciones al respecto no surtían efecto alguno.

Un día me adelanté y logré salir casi a la par, me quedó mirando perplejo, entonces le dije: _ Pará, vamos a ver quién llega primero abajo. *Ahí* había sucedido algo. Yo no había hecho esa oferta ingenuamente, pero tampoco había especulado con sus resultados ni me había imaginado siquiera sus efectos. Ninguno de los dos *sabía* a qué se atenía después de que se pronunciara el _ Pará. Introducir un juego allí, en ese espacio que no era el que se suponía “de juego”, era ver un juego allí donde no estaba, donde no se había visto, donde no había más que un “hábito molesto”. Eso que pasó *fue* juego porque permitió modificar la posición subjetiva del niño y por lo tanto, modificar el *uso* que hacía del juego. Simón usaba el juego para defenderse de una intromisión del Otro que le resultaba insoportable y el espacio de las escaleras era “su” territorio, un espacio de resistencia. Que él pudiera dejarme entrar en su territorio sin que eso significase una invasión era indicio de que el juego podía comenzar a usarse para construir un orden de alteridad que no le resultara amenazante.

Así como Agustín se dirimía entre amar u odiar al objeto, Simón se dirimía entre someterse al objeto o aniquilarlo. En ambos casos fue preciso primero alojar la agresividad para poder ligar, representar, simbolizar, es decir, crear eso que no estaba; para después poder pasar de una puesta en acto a una puesta en escena en la que el juego pudiera decir. En ambos casos fue preciso prestarse como objeto, que en última instancia es siempre objeto de amor y, en términos transferenciales y contratransferenciales, interrogar ese amor que es repetición de otro y también es real, para alcanzar una instancia de juego donde la destructividad del objeto no fuera un peligro, para que el niño pudiera sobrevivir como sujeto.

Tkach advierte que en lo que se denomina Sujeto Supuesto Saber, estructura que Lacan plantea como constituyente de la transferencia, existen dos suposiciones: la

suposición de sujeto y la suposición de saber; e invierte la idea clásica de que el analizante ingresa al análisis con una suposición de saber sobre el analista, considerando que en el caso de los niños ingresan sin suposición, lo que quiere decir que ingresan como objeto. (Tkach, C., 2000). Por lo que, tanto el saber como el sujeto, quedan efectivamente del lado del analista. Esto implica una operación de doble inversión: que el analista, colocándose en posición de objeto, suponga el sujeto en el niño, a través de una invitación a que tome la palabra, que se construya como sujeto a través de su propia palabra; y que el analista, sosteniendo la hipótesis de que el juego algo nos quiere decir, que el niño muestra a través del jugar, suponga un saber en su juego; un saber no sabido, ya que si bien él es el autor de la escena, como tal, está afuera, no sabe que en lo que juega él está jugado, que muestra sin saber. Nótese cómo la suposición vuelve sobre el analista: él supone un sujeto del inconsciente en el niño y un saber no sabido en su juego.

Existe entonces un punto de contacto entre la posición del analista como objeto y el juego: precisamente en términos de su uso. Cómo el niño usa el juego indica su posición subjetiva y cómo hace uso del analista como objeto indica la modalidad transferencial en que se inscribe. Si usamos el juego junto con el niño y si detectamos la transferencia y contratransferencia –para lo cual son fundamentales las supervisiones–, posiblemente seamos capaces de comprender lo que le pasa al niño y posiblemente también, capaces de ayudarlo. Pero esta comprensión no se produce sino a partir de soportar un cierto grado de sin-saber, puesto que si la transferencia es, de todas formas, una suposición de saber, esto implica, por un lado, que el analista opere del lado del saber, pero opera con un saber no sabido, ya que el analista, a su vez, posee un inconsciente, y por el otro, una operación de suspensión del saber que posibilite la emergencia de un saber propio del inconsciente del niño.

Volviendo a la metáfora teatral, en todo proceso creativo, en toda construcción, en toda experiencia lúdica, existe un momento donde el director no sabe muy bien qué está dirigiendo y el actor no sabe muy bien qué está actuando. En ese punto de suspensión del saber, la escena prosigue, continúa, y se produce un material inédito. Si el juego es una experiencia, lo es en tanto un acontecimiento que produce un efecto transformador, una vivencia con un resultado novedoso. En ese diálogo entre actor y director es preciso sostener la incertidumbre. “Lo que hay que tolerar como analistas en la práctica analítica con el niño, por cierto, es el sinsentido del juego”. (Tkach, C., 2007: 17). Pero “si a través del juego un analista soporta ser el interlocutor de un niño, destituido de saber, dejándose engañar, en desmedro de imponer una autoridad

impostada, es posible que el padecimiento se oriente en una dirección saludable”. (Lutereau, L., 2014: 18-19).

Yo *no sabía* que estaba siendo tomada como objeto por Agustín y *no sabía* que eso iba a convertirse en juego con Simón. Si la pretensión de saber se instala obtura el trabajo analítico. “La clínica es inherentemente con dificultades; porque el campo en el que trabajamos es un campo resistencial. El inconsciente no fluye como agua en un manantial; hay que trabajarlo, hay que trabajar el material psíquico para que el inconsciente, en sus distintas manifestaciones, pueda producirse como un saber del encuentro entre el analista y el niño”. (Tkach, C., 2007: 26). El análisis de la contratransferencia en estos casos me enseñó que la verdadera tarea es actuar sin pensar y hablar sin pensar. Los niños me enseñaron que primero es necesario *dejarse usar* como objeto y que el saber viene después; para eso tuve que dejar que los niños me guiaran.

Palabras clave: Psicoanálisis – Niños – Clínica – Juego – Transferencia

Referencias bibliográficas:

Green, A. (1978) “La realeza pertenece al niño” EN Winnicott, D. W. y otros.

Donald W. Winnicott. (13-24). Buenos Aires: Trieb.

Green, A. (1994 [1972]) *De locuras privadas.* Buenos Aires: Amorrortu.

Lutereau, L. (2014) *El idioma de los niños.* Buenos Aires: Letra Viva.

Lutereau, L. (2017) *Los nombres del juego.* Buenos Aires: Letra Viva.

Tkach, C. (2000) “Juego y sujeto supuesto saber”. Clases teóricas, Cátedra Clínica de Niños y Adolescentes, Facultad de Psicología. Buenos Aires: UBA.

Tkach, C. (2007) “El dispositivo analítico con el niño”. Clases teóricas, Cátedra Clínica de Niños y Adolescentes, Facultad de Psicología. Buenos Aires: UBA.

Winnicott, D. (1981 [1965]) “Análisis del niño durante el período de latencia” EN

Winnicott, D. W. *El proceso de maduración en el niño*. (137-147). Barcelona: Laia.

Winnicott, D. W. (2008 [1972]) *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.

BIOPOLÍTICAS Y PRODUCCIÓN DISCURSIVA EN LA PRENSA ESCRITA ARGENTINA. SINGULARES MODOS DE SUBJETIVACIÓN

Autora: Annoni, María Eugenia

mareugan1952@gmail.com

Biopolíticas y gobernabilidad en la complejidad presente

Los debates actuales -surcados por el cruce de saberes provenientes de la filosofía, psicología, sociología, antropología, economía política, entre otros-, intentan de modo diverso y cambiante producir dilucidaciones sobre la complejidad de múltiples problemáticas sociales anidadas en nuestro presente complejo. Y un análisis de nuestro presente es fundamentalmente, como plantea Foucault (1985, p. 207), una “ontología crítica de nosotros mismos”. Una crítica de lo que somos o vamos siendo y que es al mismo tiempo “un análisis histórico de lo que nos es impuesto y una posibilidad de rebasar esos mismos límites”. En la misma línea de pensamiento Abraham (2010: 3) afirma “La actualidad no es la novedad”. “No se sobrevuela el presente. Se está en él y hay que tomar un atajo”

Un presente complejo nos atraviesa y constituye como sujetos en virtud del modo en que se ejerce la gobernabilidad, con sutiles pero copiosas redes de saber y de poder surcando el plexo social conjunto. El célebre Foucault (2006: 136-137) decía “Vivimos en la era de la gubernamentalidad”, aludiendo al conjunto de instituciones, procedimientos, análisis y reflexiones, cálculos y tácticas que posibilitan el ejercicio específico de esa forma de poder que toma por blanco fundamental a la población y

que ha recibido la denominación genérica por parte del propio Foucault (2008a) de biopoder o biopolítica.

La noción de población remite a la masa global, afectada por procesos de conjunto que son propios de la vida (nacimiento, mortalidad, (re)producción, enfermedad, etc.). Su emergencia determina no sólo un modo de gobierno, sino también la conformación de múltiples saberes girando en torno a ella como han sido – desde sus inicios (siglo XIX) y hasta la actualidad- la economía política y la estadística, entre otras. Y por instrumento técnico específico los dispositivos de seguridad, que si bien no suprimen las técnicas jurídico legales y las técnicas disciplinarias, poseen como rasgo distintivo una forma específica la normalización, que de manera implícita o explícita se logra a través de un juego de regulaciones.

Los dispositivos de seguridad se ejercen sobre el conjunto de una población, se apoyan en datos materiales, naturales y sobre cantidades que son reducibles (se trata de maximizar los elementos positivos y minimizar los riesgosos); gestiona series abiertas que sólo pueden controlarse mediante un cálculo de probabilidades y acondiciona un medio en función de acontecimientos o serie de acontecimientos, susceptibles de ser regularizados en un marco polivalente y transformable (Annoni, 2010). Tales dispositivos –propios de biopolíticas- encuentran su campo de acción en los procesos económicos del capitalismo posindustrial y funcionan como elementos de segregación y jerarquización con el fin de fortalecer relaciones de dominación y efectos regulatorios de los procesos de acumulación del capital.

Como plantea Murillo (1999: 1) “...los discursos y prácticas acerca de la gobernabilidad (...) han funcionado como tácticas y estrategias constitutivas de formas de subjetividad”. Por ende, la mutación de las formas de gobernabilidad entraña mutaciones en las formas de subjetividad. Subjetividad que ha de ser comprendida, entonces, como construcción histórico social, mediante una serie de dispositivos estratégicos (familia, escuela, medicina, justicia, sexualidad, etc.) en los cuales la misma se despliega inacabada, abierta. Puesto que, dice la autora, “todo ejercicio del poder supone resistencias y la resistencia hace a la libertad como conciencia de la necesidad”.

En esta perspectiva corresponde advertir que las singulares construcciones discursivas que la Prensa Escrita produce, contribuyen a cimentar la fabricación de los sujetos que las biopolíticas, en tanto diagrama de poder, introducen en las relaciones sociales y en la forma de gobernabilidad.

Construcciones discursivas en la Prensa Escrita Argentina y subjetivaciones

Los Discursos Sociales (Médico, Pedagógico, Jurídico, Mass Mediático, etc.) construyen singulares producciones de sentido de carácter epocal. El sintagma Discursos Sociales –tal como plantea Verón (2004:125-126)- reposa en una doble hipótesis. “De un lado, toda producción de sentido es necesariamente social y todo fenómeno social, en alguna de sus dimensiones constitutivas, es una producción de sentidos, micro y macroscópicamente”. A su vez, esta perspectiva se potencia desde la posición de Foucault (1991, 1987, 2008b) quien plantea que el discurso es práctica social y se halla controlado por procedimientos de exclusión, sumisión, etc. Remite no sólo a hechos lingüísticos, sino también a juegos polémicos y estratégicos, acordes con las relaciones de poder que rigen.

Cabe agregar que resulta particularmente interesante el aporte del semiólogo Verón (s/f) quien afirma que una teoría de los discursos sociales no considera a la Prensa Escrita como lugar de manifestación de las reglas de la lengua, sino como uno de los terrenos donde se diseñan, bajo una forma dominante específica –la de la materialidad de la escritura- los objetos que le son propios; los discursos. Así, la Prensa Escrita debe ser recorrida dentro de una teorización de los objetos discursivos y de la complejidad que los caracteriza. Una complejidad que muestra la presencia de macro-funcionamientos discursivos que permiten arribar a las condiciones productivas sobre los discursos, y su enraización dentro de la sociedad y la evolución histórica. En el planteo de este autor la Prensa Escrita forma parte de una configuración de medios de comunicación resultantes de la articulación entre dispositivos tecnológicos y condiciones específicas de producción y de recepción. Configuración que estructura, según Verón (1997) el mercado discursivo de las sociedades.

A partir de estas conceptualizaciones iniciales, es posible una indagación y análisis, necesariamente provisorio, de la producción discursiva de la Prensa Escrita Argentina, en su actualidad y circunstancias. Corresponde explicitar que la noción de actualidad, es aquí fértil herramienta. Por un lado permite cierta periodización para la búsqueda y selección de un corpus empírico constituido por noticias, informaciones o comentarios, producidos sobre ciertos grupos poblacionales (adolescencias, infancias) y sobre ciertas prácticas sociales ejercidas en sectores poblacionales de la llamada *clase baja*. Por otro lado, retomando el pensamiento de Foucault -volcado en el apartado anterior- la noción de actualidad instala ese inquietante interrogante ¿qué somos hoy?

Pregunta que nos interpela no solo a nosotros mismos sino a nuestro presente como tal.

Con respecto a la focalización realizada sobre adolescencias e infancias se parte de la premisa que tales grupos poblacionales son construcciones histórico sociales. No son categorías universales ni naturales. Su significación cambiante y su legitimación estatutaria derivan de demandas emanadas del tejido social conjunto en diferentes tramos históricos.

En el período considerado en este Trabajo (2008-2018) la Prensa Escrita produce adolescencias e infancias cuya pertenencia a sectores de la llamada clase *baja o pobre*, estalla en singulares problemáticas. Evidentemente las mismas son efecto de múltiples atravesamientos cuyo análisis excede el dominio de lo individual, pero es siempre en este dominio donde se coagula el sentido otorgado a las mismas. Lo mismo sucede con relación a ciertas prácticas sociales propias de sectores humildes sobre los cuales recaen recetas o prescripciones supuestamente remediales de disfuncionalidades o desajustes de estricta índole personal.

En esta perspectiva, el anclaje y posterior puesta en circulación de problemáticas tales como el consumismo -en sus diferentes formas-, los cuerpos, las sexualidades, nuevas sociabilidades, inseguridades y criminalidades atraviesan las adolescencias de nuestro presente, tapizando hegemónicamente la superficie escritural de la prensa. Resulta destacable la cuestión de las criminalidades y de los cuerpos de adolescentes usadas como objetos sexuales y luego descartadas como basura: víctimas de femicidios, son consumidas y descartadas (Annoni, 2016). Al respecto Carbajal (2014) afirma que algunos medios, en lugar de contribuir a desarmar este imaginario de mujeres desechables, suman esfuerzos para instalar la idea de que las víctimas serían culpables de las propias violencias que sufren.

Resulta recurrente la construcción estigmatizante de los denominados jóvenes marginales de barrios pobres. Señalados como responsables de conflictividades sociales urbanas adquieren visibilidad en páginas de la Sección policiales de la mayor parte de la Prensa Escrita. En mayo de 2016 un diario local, en una mezcla no ingenua con personajes ligados al llamado narcotráfico, re/construye la biografía de un joven baleado en un barrio humilde de la ciudad de Rosario, donde *el móvil del hecho se desconoce*, pero sí aparece fotografiado el barrio en cuestión. La fotografía de prensa articula este dispositivo tecnológico (la fotografía como tal) a un fenómeno mediático, el de la prensa gráfica, amplificando, en sus modalidades de producción y circulación, el

alcance o dimensión de lo colectivo en sus posibilidades de consumo. Siendo el medio, entonces, el soporte de tales posibilidades (Annoni, 2016).

Criminalidad y narcotráfico constituyen una dupla que la prensa escrita potencia y replica de modo exponencial. En la Sección policiales del mismo diario local, con fecha 12 de agosto de este año, se presenta la misma construcción discursiva: referencia a la muerte, en 2016, de un adolescente, que fuera enterrado en un kiosco de drogas, con la consecuente foto que deja al descubierto la marginalidad propia del lugar donde ocurre tal episodio. Con la misma lógica se describe, en la página web de rosario3.com del 18/09/2018, la situación de un adolescente que apuñaló a su madre cuando fue a despertarlo para que desayunara y fuera a la escuela.

En otro medio escrito local el relato de este suceso, se refuerza con la fotografía propia del lugar (barrio humilde), generando sugestivos interrogantes que van desde la situación del adolescente presumiblemente perturbado o intoxicado, a una madre sola (jefa de familia), dando cuenta de una presunta familia *disfuncional*, donde el camino de salida marca la intervención del poder judicial para reencauzar la conducta del joven.

Resulta plausible pensar que las construcciones discursivas operadas desde la prensa constituyen formas de gobierno de la inseguridad, contracara ineludible de los propios dispositivos de seguridad que las biopolíticas instauran con el propósito de ejercer el control social mediante tácticas y cálculos específicos. Rodríguez Alzueta (2004) plantea que gobernar la inseguridad es gobernar el delito común, pero también contener la pobreza, no casualmente ligadas: “De modo que para gobernar el microdelito y las incivildades, hay que gobernar la pobreza” (p.25). El autor realiza un lúcido análisis del tema señalando que la juventud se ha vuelto en sello de belleza, vitalidad, éxito y estilo o bien en pesadilla en tanto actores vulnerables. Droga, alcohol, promiscuidad, embarazo adolescente, peleas de pandillas, indolencia o tremendismo, etc., son presentados como fenómenos juveniles. La juventud no debe ser perdida de vista: es aquello que debe vigilarse y gobernarse, según señala.

Desde la distancia y mediante etiquetamientos inquietantes, deviene en chivo expiatorio de una sociedad que no quiere mirarse, fundamentalmente por parte de aquellos atravesados por cierta pereza intelectual y sobre todo por aquellos comunicadores sociales de empresas periodísticas. Pero, no cabe duda que, como afirma Rodríguez Alzueta, los *pibes chorros*, *vagos*, o *delincuentes menores* son, la punta de un iceberg, la cara visible de fenómenos más profundos que involucran otros actores y otros conflictos.

En cuanto a la/s infancia/s, la prensa escrita se ocupa fundamentalmente de mostrar a niños o niñas víctimas de asesinatos -generalmente por parte de algún familiar o allegado a la familia- o bien a aquellos que han sido sometidos a situaciones de abuso sexual y maltrato. Al igual que las adolescencias, también la infancia de sectores humildes, es la protagonista fundamental de la discursividad construida desde la prensa escrita, quedando reservada su visibilización en la Sección policiales de la misma. Títulos tales como “Apresan a un sospechoso de violar a una niña” (2018), “Un hombre filmaba los abusos sexuales a menores de edad y a su hija de 4 años” (2016), “Una niña filmó a su padre cuando abusaba de su amiga y lo denunció” (2017), resultan altamente recurrentes.

También en relación específica a la infancia proveniente de sectores bajos o humildes, con *necesidades básicas insatisfechas* que repercuten negativamente en el aprendizaje escolar, la prensa escrita se ocupa de mostrar y poner en circulación estrategias diseñadas –en otros espacios sociales- para el logro de una práctica pedagógica más eficaz, una mejor educación, según afirmaciones de investigadores de la UBA, y que aparecen expuestas en diario La Capital (2001) de Rosario. Tales estrategias recomiendan –al modo de prospecto- que los mejores docentes y las escuelas mejor equipadas debieran estar en barrios marginales, para evitar de esta manera que los niños se retrasen y/o abandonen la escuela.

Si bien la referencia seleccionada se sitúa por fuera del período seleccionado para este estudio, se lo recupera como ilustración distintiva de la discursividad mediática que pone al descubierto ese engranaje, propio del Discurso Pedagógico, que hace recaer la complejidad propia de la Educación en sus protagonistas más expuestos: niños y docentes. O en el nivel organizacional (la escuela) que al mejorar su equipamiento, garantizaría un mejor funcionamiento. Construcción discursiva que alude a ese rasgo propio de los dispositivos de seguridad que hace posible el control de ciertos acontecimientos mediante el acondicionamiento de un medio que puede convenientemente ser transformable. Pero que al mismo tiempo elude o escamotea que el funcionamiento -malo o bueno- de cualquier organización social, depende de un orden exterior a la misma, es decir, de la modalidad específica de ejercicio del poder.

Las referencias vertidas permiten, además, poner en superficie una especie de trazo que muestra el peculiar devenir *niño en peligro / adolescente peligroso*, modo de objetivación prevaleciente en nuestro presente, que obtura toda posibilidad de mostrar y/o abrir líneas de subjetivación.

El sujeto y el poder, es el título de la entrevista que Dreyfus y Rabinow (2001) mantienen con Foucault. Texto donde el filósofo francés expresa que el tema fundamental de sus investigaciones no ha sido tanto el poder sino el sujeto, la intención de crear una historia de los modos por los que, en nuestra cultura, los seres humanos son transformados en sujetos (p.244). Reconoce que parte de su trabajo teórico ha estado dirigido al estudio de los modos de objetivación del sujeto, mediante procesos o prácticas disociativas que lo separan de sí mismo o de los demás (el loco y el cuerdo, el enfermo y el sano, el delincuente y los “buenos muchachos”) (p.244). Pero también ha sido tema de interés la forma en que los humanos se transforman ellos mismos en sujetos, es decir cuáles son los modos de subjetivación imperantes en cada tramo del devenir histórico.

Plantea que para una comprensión de tal problemática se torna necesario un análisis que permita analizar las relaciones de poder a través de ciertas formas de resistencia o intentos de disociar tales relaciones, mediante luchas que son transversales, inmediatas y cuyo objetivo fundamental apunta a los efectos del poder como tal. Particularmente pone su interés en aquellas luchas que por un lado cuestionan el status del individuo, su derecho a ser diferentes, subrayando todo aquello que los hace individuales. Por otro lado, atacan todo aquello que los separa, fragmenta su vida comunitaria y los ata de forma compulsiva a su propia identidad. Se trata de luchas ni a favor ni en contra del “individuo”, sino luchas contra el “gobierno de la individualización”. Son una oposición a los efectos del poder, tanto en lo concerniente al conocimiento, la competencia, la clasificación. Pero también una oposición a la ocultación, la deformación y las representaciones mistificadoras impuestas a la gente (p.245-249).

Las construcciones discursivas de la Prensa Escrita, seleccionadas para este Trabajo, justamente materializan esa forma de poder que se ejerce sobre la inmediata vida cotidiana que categoriza al individuo, lo ata a una determinada identidad imponiendo una ley de verdad que él debe reconocer y que los demás deben reconocer en él. Como dice Foucault (p.249) “Hay dos significados de la palabra *sujeto*: sujeto a otro por medio de control o dependencia, y sujeto a la propia identidad por una conciencia de autoconocimiento”. Agrega que ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga y somete. Ante estas ligaduras o ataduras, se torna necesaria la pregunta sobre cómo pasar al otro lado de las mismas.

Deleuze (1999: 156-157) –retomando el pensamiento de Foucault- aclara justamente que pasar las líneas de fuerza (objetivaciones) se torna posible cuando las

mismas se curvan, forman meandros, se vuelven sobre sí mismas o se afectan a sí mismas. Es esta dimensión del sí-mismo -no preexistente, sino simple posibilidad, devenir- la que introduce la subjetivación. Subjetivación que se escapa, que es proceso, línea de fuga que se sustrae a las objetivaciones establecidas.

En equivalente perspectiva de análisis, pero mostrando otros rostros de las biopolíticas Astrada Araqué (2007: 57) afirma que la racionalidad del paradigma de la felicidad consumista invade no solo el espacio social sino que se toma al propio sujeto, que frenéticamente gravita en torno a flujos que encadenan su sensibilidad a la variada oferta de la euforia prometida. Atrapado en el esteticismo corporal, laboral, etc., circula por los medios de comunicación como prototipo que incorpora el modelo de la felicidad aquí y ahora, convencido de ser el conductor de la experiencia vital. Una ontología de las técnicas de subjetivación del presente –refiere el autor- muestra al sujeto, sujetado a lo externo, a los pareceres y a los clichés. Su propio cuerpo es la máquina que lo sujeta a modelos, a través de la fraseología y de las imágenes publicitarias.

Sin duda nuestro complejo presente porta recurrentes e insistentes problemáticas necesarias de ser puestas en análisis: inseguridades, consumismos, sexualidades, violencias, etc. toman lugar y función en múltiples Discursos Sociales. Particularmente la Prensa Escrita es un espacio discursivo de materialización de ellas. Pero para un análisis de las mismas se torna necesario seguir aquel surco arqueológico y genealógico que ha brindado Foucault. La fecundidad de su pensar deviene en valiosa caja de herramientas con las cuales es posible comprender cómo se producen y circulan tales problemáticas, a qué juegos de verdad, de funcionamiento del saber y ejercicio del poder reenvían, y por supuesto, qué técnicas de dominación y qué modos singulares de subjetivación se entraman.

Las ideas que se puedan hilvanar al respecto, evidentemente remiten a un posicionamiento teórico epistemológico que permite indagar y comprender qué y cómo sucede lo que sucede.

Palabras clave: Biopolíticas – Actualidad – Prensa Escrita – Discursos Sociales - Subjetivación

Referencias bibliográficas:

Abraham, T (2010) “Enseñanza de la filosofía para no filósofos”. Jornadas: El devenir arte de la filosofía. pp. 1-14. Instituto Goethe. La Paz. Bolivia. Página de Tomás Abraham. Bajado de:
<http://www.tomasabraham.com.ar/>

- Annoni, M. E (2010) *La Praxis Institucional del Psicólogo: alcances y significación en la complejidad presente*. Ponencia en I Congreso Internacional, II Nacional y III Regional de Psicología, UNR, 2010. CD. Congreso/Facultad de Psicología/UNR.
- Annoni, M. E. (2016) Producción y circulación de algunas problemáticas- Revista *Campo Grupal*, Año XIX, N° 191, p.10 Argentina: Ed. Presencias.
- “Apresan al sospechoso de haber violado a una niña” (2018). Sección Policiales, Diario *La Capital*, p. 40 - Rosario, 12/08/2018.
- “Apuñaló a su madre por haberlo despertado para ir a la escuela” (2018). Bajado de: <http://www.rosario3.com/noticias> - 19 de septiembre-
- Astrada Araqué, E. (2007) “Michel Foucault: La ontología de nosotros mismos en los tiempos de la producción”. Revista *Escritos*, Vol.15. N°34. Bajado de <http://www.revistas.upb.edu.co/index.php/escritos/articles/download/399/346>
- Carbajal, M. (2014) “Adolescentes descartables”. Bajado de: <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad3-255484-2014-09-17.html>
- Deleuze, G. (1999) “¿Qué es un dispositivo?”, pp. 155-163. En AA.VV *Michel Foucault, filósofo*. Gedisa: Barcelona.
- “Dos acusados de matar a un jugador de futsal seguirán presos al menos un año” (2018) Sección Policiales, Diario *La Capital*, p.40 - Rosario, 12 de agosto.
- Dreyfus, H. & Rabinow, P. (2001) *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica*. Bs. As. Argentina: Nueva Visión.
- Foucault, M. (1985) “¿Qué es la ilustración?”, pp. 197-207. En: *Saber y verdad*. Madrid: La Piqueta.
- Foucault, M. (1987) *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquet.
- Foucault, M. (1991) *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2008a) *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2008b) *La verdad y las formas jurídicas*. Buenos Aires: Gedisa
- Murillo, S. (1999) “Gobernabilidad, locura, delito. La mutación desde el modelo médico jurídico al modelo tecnológico” pp. 12-23. Revista *Sudestada*, Año 1 N° 1. Rosario, Argentina.
- “Recomiendan destinar la mejor educación para los chicos más pobres” (2001). Noticia periodística. Información General. *La Capital* (3/06/2001, p.24.
- Rodríguez Alzueta, E. (2014) *Temor y control. La gestión de la inseguridad como forma de gobierno*. CABA: Futuro Anterior.

“Una niña filmó a su padre cuando abusaba de su amiga y lo denunció” (2017) Bajado de <http://www.lacapital.com.ar/abuso-menores-a3725.html> -

“Un hombre filmaba los abusos sexuales a menores de edad y a su hija de 4 años” (2016). 19/07/2016.
Bajado de <http://www.lacapital.com.ar/información-gral/un-hombre-filmaba-los-abusos-sexuales-menores-de-edad-y-su-hija-4-años-n1193865.html>

Verón, E. (1997) “Esquema para el análisis de la mediatización”. Revista *Diálogos de la comunicación*. N°48 pp-9-16. Buenos Aires: s/e

Verón, E. (2004) *La semiosis social*. México: Gedisa.

Verón, E. (s/f) Prensa escrita y teoría de los discursos sociales: producción, recepción, regulación. Bajado de: http://www.robertexto.com/archivo16/prensa_escrita.htm

“LECTURA COMPARTIDA TEMPRANA: UNA APROXIMACIÓN AL USO DE SOPORTES TRADICIONALES Y DIGITALES A PARTIR DE UN ESTUDIO DE CASO”

Autora: Ivana Noguera

noquera.iva@gmail.com

Hoy en día los dispositivos tecnológicos forman parte del ambiente cotidiano de los niños, y numerosas aplicaciones son creadas constantemente para su uso. Entre ellas se encuentran los denominados e-Books o libros electrónicos, que han estado desarrollándose desde fines de los '90 y primeras décadas de este siglo. Actualmente hay una amplia variedad de material de lectura digital, así como dispositivos que sirven para su soporte. Entre los primeros se encuentran aquellos destinados específicamente a la población infantil, los cuales han sido objeto de investigación en los últimos años.

Un número importante de investigaciones evolutivo-educativas (por ej., Troseth, Russo y Strousse, 2016; Yuill y Martin, 2016; Reich y Warschauer, 2016) han intentado establecer si el formato digital promueve una calidad similar de interacción que el libro

tradicional en situaciones de lectura compartida con niños pequeños, así como las posibles diferencias que pudiera haber respecto a los aspectos cognitivos y afectivos propios de esta actividad.

Siguiendo la línea de estas investigaciones, que abordan precisamente este aspecto novedoso de la interacción entre padres y niños, la presente investigación tiene por finalidad el análisis comparativo de una situación de lectura compartida temprana, teniendo en cuenta el uso de soportes tradicionales (libro impreso) y digitales (Tablet). Para ello se aborda un caso único conformado por una díada madre-hija (2 años y medio de edad), con el fin de describir las características de la interacción materno-infantil y sus posibles variaciones según el tipo de soporte que medie en las situaciones de lectura.

Metodología

Descripción del caso abordado

La díada que participó en este trabajo está compuesta por Gisela (26 años) y su hija Luz (30 meses) –Los nombres han sido modificados para preservar la identidad de las participantes. La díada fue seleccionada sin pretensión de representatividad, como un acercamiento exploratorio a la problemática a partir de un caso único.

La observación, de tipo semi-naturalística, fue realizada en la sala de estar del departamento de Gisela, con una duración de aproximadamente una hora. En la misma se presentó a las participantes un libro en formato impreso y uno en formato digital y se pidió a continuación que seleccionaran el que más les llamara la atención para leerlo. Una vez completado el primer libro (en este caso el de formato digital), se les pidió que leyeran el segundo.

Al terminar la observación se realizaron una serie de preguntas a la madre respecto a la composición familiar y las experiencias previas de la niña con distintos materiales de lectura.

Ambas sesiones de lectura fueron transcritas textualmente a un protocolo para su posterior codificación y análisis.

Categorías de análisis

Para el análisis de los datos se empleó un enfoque cuantitativo, específicamente exploratorio-descriptivo. Se construyó un sistema de categorías para analizar los aspectos estructurales y de contenido de la interacción, a partir de la adaptación de un sistema de categorías utilizado en investigaciones previas (Peralta y Salsa, 2001; Salsa y Peralta, 2009).

Las características estructurales de la interacción se analizaron a partir de la identificación de episodios y unidades. Un *episodio* es un enunciado (palabra aislada o conjunto de palabras) o serie de enunciados, con o sin acompañamiento no verbal (por ejemplo, señalar, asentir o negar con la cabeza) referidos a un mismo tema, por lo general una figura del libro. Una *unidad* es un enunciado o un acto comunicativo no verbal dentro de un episodio que sirve a una función única en el diálogo (brindar o solicitar información, proveer feedback) y es registrado con un único código de contenido.

Las categorías para analizar las características de contenido de la interacción se organizan en dos subsistemas: conducta verbal de la madre y conducta verbal de la niña. Las categorías de cada subsistema fueron definidas de modo que fueran exhaustivas y mutuamente excluyentes distinguiendo entre nombres, elaboraciones (información adicional sobre distintos aspectos), preguntas, feedback (en el caso de la madre), entre otros.

Conclusión y discusión

En base al estudio de caso realizado podría sugerirse que la utilización de un soporte digital en situaciones de lectura compartida temprana favorecería una “lectura” más autónoma de parte de la niña, con interacciones de tipo no verbal que podrían desplegarse de forma intuitiva para explorar las características y posibilidades que ofrece el e-Book (por ejemplo, la posibilidad de integrar juegos didácticos relacionados con la historia y la disponibilidad de actividades interactivas –a través del uso de los ‘hot-spots’- que atraigan la atención de los niños y aumenten su motivación). Sin embargo, este rasgo de la interacción podría reflejar también una menor calidad de la interacción materno-infantil en términos de una menor diversidad a la hora de que la madre seleccione estrategias comunicativas verbales que favorezcan en la niña el despliegue de lenguaje oral y la comprensión de la historia. La lectura con el formato tradicional parecería en cambio favorecer el intercambio verbal y conceptual,

instaurando al adulto como guía de la interacción y dándole la oportunidad de una participación más activa.

Es necesario resaltar el carácter exploratorio de esta investigación, como apertura a una problemática que apenas comienza a ser estudiada. Sería preciso corroborar si algunas características de la interacción, tales como la predominancia de la lectura textual y la baja frecuencia de preguntas y otras formas de participación verbal activa por parte de la madre en el formato digital, o el número de interrupciones basadas en intervenciones relativas al soporte (tanto por parte de la niña como de la madre) responden a un estilo personal, idiosincrásico de esta díada, o tienen relación con el formato empleado. Queda abierta la posibilidad de llevar a cabo una investigación más profunda en estudios futuros que incluyan un mayor número de díadas y comparaciones de los estilos de interacción poniendo en relación el soporte con la edad de los niños y el nivel socio-educativo de las díadas, factores que han demostrado tener influencia en la lectura compartida entre madres y niños pequeños (Peralta y Salsa, 2001; Salsa y Peralta, 2009).

Otra línea posible de continuidad para estudios futuros sería la realización de una intervención dirigida a las madres para explorar las potencialidades del formato digital. Se trata de un soporte que motiva y capta la atención de los niños, y se podría “enseñar” a los padres un modo de desplegar sus estrategias comunicativas con el fin de fomentar las intervenciones de tipo verbal, es decir, aquellas que estimulen el aprendizaje y desarrollo cognitivo-lingüístico de los niños.

El contacto temprano con los libros y la lectura aporta a los niños múltiples posibilidades desde el punto de vista social, afectivo, cognitivo y de desarrollo lingüístico. Al participar de situaciones de lectura compartida con los adultos de su entorno el niño logra familiarizarse con lo escrito, introduciéndose en el camino de la alfabetización (Ball, 2012). Para ello resulta fundamental la presencia de las figuras parentales, que proveen, mediante diversas intervenciones, un soporte para la interacción del niño con el libro. Si bien estudios anteriores han sugerido que los padres tienden a preferir el material impreso por sobre el digital en este tipo de situaciones (Strouse y Ganea, 2017; Yuill y Martin 2016), no es posible ignorar la presencia de dispositivos electrónicos en la cotidianeidad de los hogares junto con el creciente número de e-Books destinados a la población infantil. Esto hace necesaria la exploración de modalidades de interacción y estrategias comunicativas específicas por parte de los padres que promuevan y favorezcan la adquisición del lenguaje en los

niños, aprovechando al máximo las potencialidades que ofrecen los soportes digitales y reduciendo en la medida de lo posible los inconvenientes de su uso.

Palabras Clave: Lectura compartida; infancia temprana; soporte digital; libro impreso

Referencias Bibliográficas

Ball, Manuela. (2012) “La comunicación humana. Primeros contactos con la lengua y la lectura. Human communication: first contacts with language and reading”. *Anuario del Doctorado en Educación: Pensar la Educación*, n. 6. Visita: 17 de abril de 2017. En:

<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/anuariodoctoradoeducacion/article/view/4361>

Reich, Stephanie y Warschauer, Mark. (2016) “Tablet-Based eBooks for Young Children: What Does the Research Say?” *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*. 2016 Sep;37(7). Visita: 15 de Abril de 2017. En:

<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/27575440>

Peralta, Olga y Salsa, Analía (2001) “Interacción materno-infantil con libros con imágenes en dos niveles socioeconómicos Mother-child interaction reading picturebooks: Two socio-economic groups”. *Infancia y Aprendizaje*. 24(3):325-339

Salsa, Analía y Peralta, Olga (2005) “La “lectura” de material ilustrado: un estudio longitudinal de intervención con madres y niños pequeños en desventaja socioeconómica” XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Salsa, Analía y Peralta, Olga (2009) “La lectura de material ilustrado: resultados de una intervención con madres y niños pequeños de nivel socioeconómico bajo. Picture-book reading: Results of an intervention with mothers and young children from a low socioeconomic group”. *Infancia y Aprendizaje*. 32(1):3-16

Strouse, Gabrielle y Ganea, Patricia. (2017) "A print book preference: Caregivers report higher child enjoyment and more adult-child interactions when reading print than electronic books". *International Journal of Child Computer Interaction*, 12, 8–15.

Troseth, Georgene, Russo, Colleen y Strouse, Gabrielle. (2016) "What's next for research on young children's interactive media?". *Journal of Children and Media*, 10(1), 54-62.

Yuill, Nicola y Martin, Alex. (2016) "Curling Up With a Good E-Book: Mother-Child Shared Story Reading on Screen or Paper Affects Embodied Interaction and Warmth". *Frontiers in Psychology*. 2016; 7: 19-51.

REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE LA PRÁCTICA DE UN PSICÓLOGO EN UNA ESCUELA DE FÚTBOL INFANTIL

Autores: Barreto, Exequiel; Meier, Ainelén y Radío, Marcelo
marceradio8@gmail.com

En las siguientes líneas se intentarán explorar las representaciones sociales sobre la práctica de un psicólogo en educación que poseen los actores de una Escuela de Fútbol Infantil en tanto espacio de Educación No Formal. Para ello se decidió centrar la indagación en un club de barrio, más específicamente en su Escuela de Fútbol Infantil, donde se entrevistó al coordinador de profesores, el entrenador físico y la psicóloga de la institución.

La intención de abordar el sector no formal del campo educativo a través de una Escuela de Fútbol Infantil responde a la escasa bibliografía encontrada en la que se considere al deporte de iniciación desde la Psicología Educacional y, consecuentemente, a las pocas respuestas disponibles para pensar allí los nexos entre psicología y educación. Por estas razones suponemos que hay un gran desconocimiento de esta disciplina en el ámbito y que los actores que allí trabajan, sobre todo los no relacionados con el campo psi, no tendrán representaciones sobre las modalidades que puede asumir la práctica de un psicólogo en el sector no formal del campo educativo.

Para trabajar las concepciones que pretendemos explorar nos vamos a valer de la noción de representaciones sociales formulada por Moscovici, quien las define como un *“conjunto de conceptos, afirmaciones y explicaciones que se originan en la vida cotidiana en el curso de las comunicaciones interindividuales...que están ligadas con una forma especial de adquirir y comunicar el conocimiento, una forma que crea realidades y sentido común”* (Montero, 1994, p. 117).

Por otra parte, seguimos el criterio de institucionalidad postulado por Ricardo Nassif (1986) para delimitar al sector de la Educación No Formal. El mismo *“comprende acciones educadoras, deliberadas e intencionales, solo que cumplidas fuera de los comunes carriles escolares”* (p. 275). En cuanto a lo intencional, esto *“supone la voluntad o el propósito de educar o educarse, abarcando tanto la influencia de los*

educadores (personales o no), como la apertura intencional del hombre hacia aquello que pueda formarlo o perfeccionarlo” (p. 20).

En relación a la concepción de Educación nos apuntalamos en la provista por Barés (1987), quien plantea que

(...) es necesario pensar la educación como un fenómeno de características particulares, cuya especificidad está en su dinamismo, en su simplicidad de fases y en aquella relación dialéctica de su interioridad-exterioridad. La educación es un acontecimiento integral. Por ende, son innumerables las disciplinas que contribuyen al enriquecimiento de un enfoque integral (p. 8).

Para definir la práctica del psicólogo en educación nos parece imprescindible describir cómo se concibe a la Psicología Educativa. Es por ello que tomamos a Menin (1986) quien la postula como una *“disciplina científica que se constituye por la confluencia de diversas disciplinas afines para investigar, tratar y prevenir los diversos problemas de carácter psicológico que emanan del proceso educativo en sus múltiples fases tanto escolares como no escolares”* (p. 30). Al mismo tiempo, recuperamos la caracterización que Nora Elichiry (1996) realiza de esta disciplina al definirla como *“estratégica, de carácter mediador, que permite comprender las interacciones entre las teorías psicológicas y la educación. Esto se plantea a nivel de prácticas educativas escolarizadas, como aquellas no escolarizadas”* (p. 5). Haciendo referencia más precisamente al contexto no escolarizado, la autora anuncia la emergencia de nuevas prácticas profesionales que *“se orientan a dar respuestas a las necesidades básicas de aprendizaje no sólo de los niños, sino también de jóvenes y adultos”* (p. 6-7).

En relación a estas dos definiciones podemos inferir que la práctica del psicólogo en educación implica, como detalla Elichiry (1996), entregarse a un trabajo interdisciplinario para dar respuesta a las diversas problemáticas que surgen en el proceso educativo y a las cuales se las puede abordar desde múltiples perspectivas. El psicólogo educativo tiene, debido a su formación, la posibilidad de elaborar modelos explicativos de los procesos de cambio, desarrollar estrategias para la resolución de problemas y colaborar en el diseño y evaluaciones de situaciones educativas.

¿Escuela? de fútbol infantil ¿Un lugar para el psicólogo educativo?

El primer interrogante que se presenta es si la Escuela de fútbol infantil que abordamos es leída por sus actores como un espacio educativo que responde a la dinámica educativa. Ante esto los entrevistados coincidieron en sus respuestas,

caracterizando a la institución como un lugar que enseña no sólo técnicas de fútbol sino también valores y hábitos saludables que contribuyen a enriquecer el espíritu deportivo y que tiene relación con la impronta institucional. Por otra parte, se puede considerar, siguiendo algunas de las clasificaciones dadas por Nassif (1986), que la enseñanza tiene lugar de manera intencional, tal como lo argumenta la psicóloga. Los profesores preparan actividades sistematizadas, con objetivos claros, con el aval de la institución, la cual no está dentro de lo denominado sistema educativo formal pero sí, dadas sus características, se constituye como un espacio de Educación No Formal.

Una vez dicho esto se abre el interrogante que convoca al psicólogo en un espacio de Educación No Formal como lo es la Escuela de Fútbol Infantil. Analizando el material de las entrevistas se pudieron encontrar diversas representaciones.

El profesor de educación física plantea que cada actor, sea profesional o no, tiene su rol y no concibe una función específica para el psicólogo educacional en la enseñanza del fútbol infantil, sino que más bien lo ve cumpliendo funciones de tipo clínico o preventivo, trabajando desde la contención de los niños, sobre sus problemas emocionales y en la prevención de éstos.

En cambio, el coordinador de profesores de la Escuela sostiene que *“el psicólogo tiene que estar en el entrenamiento, tiene que ver cómo es el comportamiento de los chicos, porque el técnico puede estar compenetrado en lo que está enseñando. Tiene la función de poder hablar con la criatura con términos adecuados a la edad y hacerle entender al chico que no está obrando bien”*. Desde su función, que implica fundamentalmente la coordinación del trabajo en grupo, incluyendo a todos los que intervienen en el proceso de enseñanza de la disciplina deportiva, considera que el aporte de cualquier profesional capacitado potencia la labor. Aunque al parecer no tiene muy clara la manera en que pueden articularse los diferentes saberes, es posible inferir que concibe al psicólogo educacional como un especialista que aplica sus conocimientos sobre la psicología evolutiva del niño y del adolescente para dirigir la atención de los niños hacia las actividades planificadas por los docentes y para motivarlos a que aprendan, además de obrar como mediador de conflictos y disciplinador de la conducta.

Por otra parte, la psicóloga habla de su trabajo en la institución comentando que desde el dispositivo psicológico trabaja con todos los actores involucrados: los niños, sus familias, los docentes y los directivos. Su representación sobre la modalidad de práctica del psicólogo en educación claramente se deriva de su práctica profesional en el establecimiento. Plantea la importancia del trabajo desde una postura crítica, que

problematico aquello que se reproduce en la enseñanza (no sólo en cuanto a contenidos sino también a valores y hábitos), generando un espacio reflexivo y tomando en consideración a la ética.

Se observan así algunas concepciones presentes en los discursos que concurren en este campo en relación a esta temática. Por un lado, se presenta la multidisciplinaria en el discurso del coordinador de entrenadores y del profesor de físico, entendida ésta como una simple yuxtaposición de disciplinas, tal como la conceptualiza Menin (s/f, párr. 11). Por otro lado, se desliza en el discurso de la psicóloga la necesidad de un trabajo más profundo que involucre un enfoque interdisciplinario donde se integren métodos y conceptos que provienen de otros campos disciplinares.

Conclusión

Se encontraron dificultades en aquellos que trabajan en el ámbito del fútbol de iniciación para recortar la especificidad de la práctica del psicólogo en educación, puesto que les atribuyen funciones que se superponen con las desempeñadas en otros ámbitos (como el clínico, el de la psicología del deporte, entre otros) o incluso afirman desconocer las formas en las que puede insertarse profesionalmente un psicólogo especializado en el área de la Educación. En este sentido, suponemos que la formación de cada uno de los consultados y, a su vez, el papel que desempeñan en el espacio en el que trabajan condicionan sus representaciones.

Más allá de estas dificultades, algunas entrevistas arrojaron concepciones positivas de dicha práctica, asociándola a funciones transformadoras, ya que sostienen que desde ese lugar es posible aportar algo para mejorar el trabajo con los niños y para crear un espacio más ameno y saludable para todos los que participan de una u otra forma en la enseñanza.

Por nuestra parte, creemos es necesaria la formación de las personas que van a trabajar con niños en espacios educativos, aún en los no formales, porque ello implica sostener una posición ética en prácticas que producen efectos en sujetos en vías de constitución.

Palabras clave: Educación No Formal - Representaciones sociales – Psicología Educativa

Referencias bibliográficas:

Barés, H. E. (1987). *La educación. Aproximación teórica a la problemática*. (Ficha de la cátedra de Trabajo de Campo - Área Educativa. Facultad de Psicología). Universidad Nacional de Rosario. Rosario

Elichiry, N. E. (1996). Psicología Educativa. Hacia la construcción de nuevas inserciones profesionales. *Revista Ensayos y Experiencias*, 12, pp. 5-7.

Menin, O. (1986). *Psicología de la Educación del adulto*. Rosario: Publicaciones UNR.

Menin, O. (s/f), *Equipos interdisciplinarios en Psicología de la Educación* (Ficha de la cátedra de Psicología Educativa II – Facultad de Psicología). Universidad Nacional de Rosario. Rosario.

Nassif, R. (1986). *Teoría de la Educación. Problemática pedagógica contemporánea*. Madrid: Cincel.

LA TRANSFERENCIA COMO EXPERIENCIA ERÓTICA

Autora: Harraca, María Florencia

florenciaharraca@hotmail.com

En el presente trabajo pretendemos recorrer el interrogante de la transferencia como experiencia erótica, lo que, a nuestro entender, instala necesariamente el entrecruzamiento entre la ética, la clínica y nos abre la pregunta por el deseo del analista.

Freud formuló muy pronto la pregunta sobre la autenticidad del amor tal como se produce en la transferencia. Lacan retoma este interrogante y lo trabaja en diferentes momentos de su enseñanza. En *el Seminario 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis* (2007) plantea que la transferencia suscita la pregunta por el llamado amor auténtico.

Jean Allouch, en *El Psicoanálisis, una erotología de pasaje* (1998) también por su parte plantea la transferencia como una experiencia esencialmente erótica y dirá que el psicoanálisis es una erotología de pasaje, en tanto para el analizante, el análisis no puede producir su solución erótica. Será en otro lugar donde se posibilite la satisfacción erótica, no allí. Por esta razón, es que Allouch habla de pasaje como un medio para lograr dicha satisfacción, no como un fin en sí mismo. El analista deberá dar una respuesta que deja vacío. Siendo necesario que se mantenga así, para que se produzca el análisis y se ponga a Eros al servicio del encuentro analítico.

Nos parece necesario tomar en consideración las referencias precedentes ya que nos sirven como punto de partida para plantear el interrogante por la transferencia y el amor, en su relación con el deseo del psicoanalista, considerando que el camino del amor nos permitirá introducirnos en la posición del analista. Es desde esta posición que Lacan define al discurso del analista como ese tiempo de la transferencia en que el analista es convocado a ocupar el lugar de semblante de objeto *a*. Se trata de que el analista pueda hacerse soporte de esta posición, momento clave en la dirección de la cura, amparado en la abstinencia de satisfacción de la demanda de amor de su analizante y sostenido en lo que llamamos la función *x*, deseo del analista (2007).

Si nos remitimos a los comienzos de la experiencia psicoanalítica, el amor tuvo su papel, el amor y la transferencia, una articulación a la que Freud fue llevado de la mano del trabajo con sus histéricas. En la sesión del 29/4/1964 del *Seminario 11* (2007) Lacan establece que la transferencia se descubrió a propósito de Ana O. Cabe recordar los avatares de Breuer al tratar con Ana O. cuando se presentó algo con lo que él no contaba. Su embarazo histérico.

Ante esto nos preguntamos: ¿No será que el embarazo histérico de Ana O generó una cadena de embarazos? Su demanda insistente, advirtió más que nada a la Sra. Breuer. Breuer, entonces sintiendo un gran embarazo (desde una perspectiva analítica, entendemos por embarazo una situación de máxima dificultad para el sujeto) deja el caso en manos de Freud y se va con su mujer a un viaje del cual ésta regresa embarazada. El embarazo de Ana O se despliega como su respuesta frente a la huida de Breuer ¿De qué huye? ¿De su deseo, el cual quedó al descubierto con esta escena? ¿Le retornaba quizás lo que en la controversia con Freud permanentemente rechazaba: la sexualidad en la etiología de la histeria?

Nos interesa reflexionar sobre este episodio porque el deseo de Breuer como hombre le impidió seguir a la histérica hasta el final. Si el analista se ubica en el lugar del ideal, condenará a que el análisis de su analizante se detenga en la identificación con él. Así sucedió con Ana O.

Es inevitable entonces la pregunta por el manejo de la transferencia: ¿cómo manejarla de manera adecuada? No es una tarea fácil, ya que, por un lado, es el mayor aliado del analista y por otro, el obstáculo que puede llevar incluso a su interrupción. El amor de transferencia para Freud también solía ser un problema, pero trataba de no enredarse como Breuer en las demandas de sus pacientes. Propuso como principio la abstinencia del analista frente a los requerimientos amorosos de sus pacientes. Lacan plantea que se trata de no darle el objeto que el paciente demanda, sino no podría enterarse de cuál es el objeto que lo causa.

El problema del manejo de la transferencia abre la pregunta por el deseo del analista. Podemos tomar como ejemplo la película "Un método peligroso". Jung diagnostica de histeria a su paciente Sabina Spielrein, quien, relatando sus recuerdos de infancia, cuenta distintas escenas de humillación donde su padre violento, a los cuatro años la azotaba y después la obligaba a besar su mano. Jung pesquiza que la paciente encuentra placer en el dolor, lo que determinó su fijación sexual y masoquismo. La paciente se sentía excitada, después de ser golpeada por su padre. El escenario cambia cuando ella pasa a ser su asistente y aprendiz, se entabla así una relación interpersonal que pone en peligro la dirección de la cura. La relación entre ambos se va erotizando, si bien Jung logra la revelación de la raíz incestuosa y masoquista de los síntomas, pasa posteriormente a actuar en la escena erótica, el lugar del padre golpeador.

La reflexión que intento plantearles a partir del análisis de la película es que no aparece el deseo del analista como operador clínico, sino que emerge el deseo de un hombre, Jung, que usando el poder de la transferencia, comete una canallada. Jung no se responsabiliza por su accionar, culpando a su paciente de querer sistemáticamente seducirlo. El analista tiene que negarse a usar el poder que la transferencia le otorga. Esto tendrá que ver con una posición ética que le permita limitar los abusos.

Lacan nos propone mirar al esclavo cuando se trata de delimitar lo concerniente al deseo del analista. ¿Por qué? Porque el esclavo no hace uso de su deseo como

sujeto, sino que está al servicio del deseo del amo. No tiene derecho a hacer valer su propio deseo. Por ello, la regla de la abstinencia del analista es un acto que sostenido en esa incógnita que es esa *x* que es el deseo del analista, hace de barrera para que no sucumba al engaño del amor de transferencia.

Ahora bien, el deseo del analista no puede plantearse como un concepto aislado que existiría de antemano, como una esencia que ya está ahí dada, sino que es una eficacia que se activa en el acto analítico. La transferencia analítica, debe ser regulada por el deseo del analista. El analizante, no solo le atribuye un saber al analista, sino también le atribuye un deseo. En el transcurso de la cura, el deseo que el analizante le supone al analista se convierte en la fuerza impulsora del proceso analítico ya que mantiene al analizante trabajando, tratando de descubrir qué es lo que el analista quiere de él. ¿El deseo del analista es un acto voluntarista? No, es producto de su propio análisis.

El deseo del analista implica una eficacia que se contrapone a la idea de *ser analista*. Implica la posición del analista en su acción, aquello que tiene que ver con el acto analítico. Acto analítico quiere decir aquí que el analista hace de analista, encuentra un lugar desde donde puede actuar. Pero para poder hacer de analista, se requiere que *no sea analista*.

Aquí podemos interrogar ¿qué sería ser analista? Y además que la cuestión de ser analista choca con la lógica del acto. Pienso que el analista se autoriza a sí mismo, plantear ser analista tiene algunos efectos imaginarios, prefiero en todo caso pensar en “operar” como analista, y precisamente la cuestión de cómo el ser analista se opone al acto es la cuestión del acto analítico.

En el *Seminario 15: El acto analítico*, (1967) Lacan define al acto como desestimado por el sujeto que lo realiza, entonces la relación del sujeto con su propio acto siempre cae bajo el manto de la desestimación. Digamos, esto como para pensar el nivel de desconocimiento del sujeto con su propio acto, ¿cómo un analista podría declararse ser analista? En el mejor de los casos podría operar como analista, pero tampoco podría declararlo a su propio acto porque ya estaría sometido a la propia lógica de su propio acto, que es la desestimación.

En este marco, resulta pertinente relanzar lo que plantea en el mismo seminario, que: *El acto psicoanalítico esencial del psicoanalista, implica algo que yo no nombro, que he esbozado bajo el título de ficción, que se vuelve grave si se convierte en olvido, fingir olvidar que su acto es ser causa de ese proceso* (1967)

De aquí se desprenden algunas reflexiones: Lacan advierte que el analista no debe olvidar que su acto es la causa del análisis. Si subraya aquí no debe olvidar es precisamente porque lo olvida, incluso en el sentido de un olvido inconsciente. Existen sobradas razones para que este olvido ocurra: si analizar incluye lo insoportable (la clínica se trata de lo real, en tanto imposible de soportar) si el acto causa horror, no debería sorprender que sea algo rechazado, por tanto, no es tarea sencilla que su acto sea función de soporte del análisis.

Otra cuestión importante que Lacan señala en el *Seminario 15* es que el acto analítico no puede incluir la idea de un análisis interminable. Intentaremos plantear el término fin de análisis, manteniendo y conservando la equivocidad del término, fin, finales, fines de análisis, e introduciendo las intersecciones entre el terminar, el concluir, el finalizar...el acabar. Aun cuando un análisis se sostenga durante años, no significa que sea interminable. El análisis puede volverse interminable por diversas razones, que variarán en cada caso, pero es una función del acto analítico conducir la cura a un análisis terminable. Aun cuando eso no significa que el analizante concluye su tratamiento, sí significa que encontró alguna forma de salida, o que va hallando, inventando, salidas.

Uno de los problemas en torno al concepto de fin de análisis es concebirlo como un concepto temporal. Se trata más bien de un concepto espacial. Hallar salidas no es necesariamente terminar un proceso. Pero un proceso que no halla salidas es entonces sí un análisis interminable, que puede prolongarse en el tiempo, o interrumpirse, las más de las veces. Es en el final del análisis que el sujeto queda advertido de la inexistencia del Otro como garante del sentido de su palabra, momento de desamparo, pero también posibilidad de invención y libertad.

CONCLUSIONES:

El preguntarse por la propia práctica implica un ejercicio necesario y fundante de la autorización analítica. Entiendo que la interrogación es algo inherente al ejercicio del

psicoanálisis. En este caso, nos propusimos recorrer el interrogante de la transferencia como experiencia erótica, lo que, a nuestro entender, instaló necesariamente el entrecruzamiento entre la ética, la clínica y el deseo del analista. A modo de conclusión provisoria, podemos aventurar que el analista tiene que negarse a usar el poder que la transferencia le otorga. Esto tendrá que ver con una posición ética que le permita limitar los abusos. Por ello, la regla de la abstinencia del analista es un acto que sostenido en esa incógnita que es esa x que es el deseo del analista, hace de barrera para que no sucumba al engaño del amor de transferencia.

Palabras clave: Transferencia – erótica - deseo del analista - acto analítico

Referencias bibliográficas:

Allouch, J. (1998). *El psicoanálisis, una erotología de pasaje*. Córdoba: Cuadernos de Litoral.

Lacan, J. (2006). *Seminario 8: La transferencia*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (2007) *Seminario 11: Los cuatro conceptos fundamentales Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. *Seminario 15: El acto analítico*, inédito.

USO PROBLEMÁTICO DE NUEVAS TECNOLOGÍAS, PAREJA, ASERTIVIDAD Y EMPATÍA.

Autores: Bragagnolo, Graciela y alumnos colaboradores: Alderisi Bianca, Alzualde Camila, Baicochea Francisco, Battista Agustina, Brunelli Agustina, Campagna Eva, Cassini Gonzalo, Clementino Daira, Corchuelo Fiosco José M, Cortez Mabel, Cuesta Verónica, De Los Santos Tomás, Dorch María, Duchini Fabio, Eckerdt Candela, Escobar Iliana, Faura María Sofía, Fernández Camila, Fossaroli Martín, Fuentes Nuñez Rosa, Gigena Rodrigo, Gonzales Facundo, Herrera Macarena, Joffre Martina, Jurado Eliana, Lira Belancort Luis F, Llopis Milagros, López Colombo Micaela, Lust Walter, Maggi María Constanza, Martin Maino Lautaro, Martynuk Mijail, Moscatelli Jimena, Nardelli Julia, Ochenazsek M Angeles, Perez Maite Sol, Piola Natalia, Repetto María Victoria, Rótolo Franco, Russo Facundo, Saichuk Nikla, Schuck Sofia, Serna Montero Elizabeth, Solis Alejandro, Sumillera Catalina y X Susel Abigail.

gracielabragagnolo@gmail.com

Problema

El uso de las nuevas tecnologías (NT) ha impactado en la vida cotidiana de todas edades dedicándosele más del 25% del tiempo de actividad diaria, casi el 40% si se restan 8 horas de sueño. (Labrador y Villadangos, 2009). Se alienta su uso y por otro surgen voces de alarma acerca de los posibles problemas que este puede crear, entre otros, en las relaciones interpersonales. Surgen nuevos términos asociándolo a adicción, uso compulsivo, uso patológico, cuyo alcance aún no ha sido claramente definido. Se suponen afectadas especialmente las interacciones sociales, por lo tanto el propósito de esta investigación fue explorar relaciones entre el Uso Problemático de Nuevas Tecnologías (UPNT), relaciones de pareja, asertividad y empatía.

Marco Teórico.

Los estilos de vida y en el desarrollo de las relaciones de socialización se han visto grandemente modificados en la sociedad actual por los Medios de Comunicación y las Nuevas Tecnologías. Al mismo tiempo que Internet se ha posicionado como una herramienta sin dudas “ventajosa, de gran utilidad e inevitable” aparecen a cada paso informes sobre las consecuencias del abuso y descontrol en su empleo y ya se van haciendo habituales en las publicaciones términos como "ciberadicción", "netadicción", "desorden de adicción a Internet", "uso compulsivo de Internet", "uso patológico de Internet" o simplemente "adicción a Internet" (AI) al margen de que quizás aún esté por definir el real alcance de los mismos (Gorrita Pérez, 2016).

No hay criterios de referencia sobre cuál es la “frecuencia de uso” de las NT que debe ser considerada como problemática o “excesiva”, o que la frecuencia sea un criterio de referencia suficiente para identificar un problema de uso (Carbonell, Chamarro, Griffiths, Oberst, Cladellas y Talarn, 2012).

Han aparecido alteraciones físicas, psicológicas y sociales, conocidas como tecnopatologías. *"... no son trastornos nuevos, son alteraciones relacionadas con dependencias, adicciones, problemas de relación o distorsión de la realidad que se han adaptado, o han encontrado su desencadenante, en el mal uso que puede hacerse de dispositivos móviles e Internet"* (Navarro, 2018). La autora menciona: “nomofobia”, la tranquilidad y bienestar emocional depende de llevar siempre el móvil con ellos, se calcula que la mitad de los usuarios de telefonía móvil; “apnea del WhatsApp” o “síndrome del doble Clik”, el “síndrome de la llamada” o el 'mensaje imaginario”, “síndrome FOMO (Fear of missing out)”, miedo a perderse algo que pueda estar pasando en las redes sociales, o incluso noticias del mundo, “depresión de Facebook”, “tecnointerferencias” en la vida diaria, con graves consecuencias en las relaciones, con nuestros hijos, con nuestra parejas o amigos, en nuestro trabajo y vida en general. Un 25% de las jóvenes dicen que su novio o ex-novio la vigila a través del teléfono. No identifican esto como violencia hasta que es grave (Sahuquillo, 2013). Investigación en nuestro medio demostró que casi la mitad de los encuestados estimaron hasta 5 horas diarias de uso de WhatsApp, reportando dificultades para estudiar y trabajar y perder tiempo con grupos y mensajes, Ser más joven estaba asociado a mayor tiempo de uso de WhatsApp y mayor conflictividad en las relaciones interpersonales y un tercio de los participantes manifestaron bastante y mucha dificultad con celos y desconfianza acentuados por el uso de WhatsApp (Bragagnolo et. al., 2017). Roviró en 2016 contabilizaba **28 millones de rupturas por culpa de plataformas como WhatsApp o Facebook.**

Dado el impacto de las NT en las interacciones sociales este trabajo explora la relación de los UPNT con: (a) la conducta asertiva, teniendo en cuenta dos áreas: La auto-asertividad que hace referencia a la manera de expresarnos eficaz pero respetuosamente y la hetero-asertividad, referida al respeto por la expresión de los sentimientos de los demás (García & Magaz, 2011) y (b) La empatía, entendida como respuesta emocional que procede de la comprensión del estado o situación de otra persona y es similar a lo que ese individuo está sintiendo (Jolliffe y Farrington, 2006). El desarrollo de la asertividad y la empatía pueden estar entre los factores de protección frente a las tecnopatologías.

Finalidad: Esta es una investigación no experimental, descriptiva, correlacional, transversal.

Objetivos:

- 1,4,1 Evaluar la relación entre el UPNT, asertividad y empatía,
- 1.4.2 Identificar variaciones en base a datos sociodemográficos.

Hipótesis

El UPNT se relaciona negativamente con autoasertividad, heteroasertividad y empatía.

MÉTODO

Muestra

No probabilística, constituida por 659 sujetos mayores de 18 años, de clase media, nivel de estudio secundario o superior, de la ciudad de Rosario y alrededores.

Diseño

Transversal no experimental. Los datos se recolectarán con los siguientes instrumentos:

Datos socio descriptivos

Edad, género, tipo de pareja, estudios, ocupación, localidad, tiempo de relación sin convivencia y con convivencia.

Cuestionario de UPNT (Labrador, 2011). Mide UP de Internet, Videojuegos, TV y celular ($\alpha=,729$). 41 ítems en escala ordinal (1: Nunca a 4: Siempre).

2,2,3 Autoinforme de conducta asertiva (García y Magaz, 2011). Mide autoasertividad ($\alpha=,806$) y heteroasertividad ($\alpha=,826$). 35 ítems en escala ordinal (2.2.3 Casi nunca a 0: Casi siempre).

Escala básica de empatía (Jolliffe y Farrington, 2006).

Evalúa empatía cognitiva y emocional ($\alpha=,847$). 9 ítems en escala ordinal (1: Nunca a 5: Siempre).

Procedimiento

Participaron 61 alumnos de la cátedra Metodologías y Gestión de la Investigación en Psicología, de la Facultad de Psicología, UNR, Comisión Bragagnolo G. año 2017. Con la dirección del docente los alumnos construyeron en clase, en forma colectiva: La definición del problema, los objetivos, el método, colectivizaron la búsqueda de referencias, diseñaron instrumentos. Divididos en 12 equipos recolectaron los datos, previo entrenamiento. Con fines académicos cada equipo realizó su propio informe con sus sujetos encuestados. La docente unificó las matrices de datos, procesó con SPSS y realizó este informe.

Análisis

Los datos se capturaron con Excel 2013 y se procesaron con SPSS 20.0. Se utilizó estadística descriptiva e inferencial (Coef. de Correlación de Pearson, análisis de varianzas). Se utilizó Alpha de Cronbach para la confiabilidad de los instrumentos.

Declaración de intereses y consentimiento informado

No existe conflicto de intereses. Se cumplieron las normas éticas de consentimiento informado.

RESULTADOS

El 60,4% de los encuestados eran mujeres y 39,4% varones (n=659), mayores de 18 años, clase media, de Rosario (79,9%) y alrededores (19,3%), nivel de estudios secundario a superior. Edad M: 26,9; DT: 10,52. Parejas heterosexuales: 58,7%, Sin pareja: 38,7% y Parejas homosexuales: 2,7%. La mayoría eran estudiantes (53,6 %) y empleados (19,7%). Las parejas tenían 41 meses promedio de relación (DE: 96,53). Declararon tener bastantes o muchos problemas: El 36,8% con el uso del celular, el 29% con Internet, el 11,8% con la TV y el 4,4% con los videojuegos.

Tabla N° 1: Frecuencia semanal de uso de NT. Porcentajes.

NT	1 a 2 hs.	2 a 5 hs.	5 a 10 hs.	Más de 10 hs.
Internet	6,3	14,4	26,4	57,2
Celular	5,6	14,6	19,2	60,3
TV	27	39,6	22,4	8,5
Videojuegos	54,3	26,7	11,6	7,3

La Tabla N° 1 muestra que utilizan más de 10 horas semanales: El celular el 60.3% e Internet el 57,2% de los encuestados.

Tabla N° 2: Frecuencia diaria uso NT. Promedios

Hs Diarias	Media	DT
Celular	4,32	2,19
Internet	3,87	2,20
TV	1,91	1,42
Videojuego	1,49	1,33

Tabla N° 2: Frecuencia diaria uso NT. Promedios
El mayor promedio de hs. diarias de uso (Tabla N° 2) corresponde al celular (M: 4,32; DT:2,19), seguido por el acceso Internet (M:3,87; DT:2,20).

Tabla N° 3: UPNT. Promedios,

UPNT	Media	Desv. típ.	t	Sig.
Internet	1,69	0,46	93,410	0,000
Celular	1,60	0,51	80,480	0,000
Videojuegos	1,43	0,38	57,954	0,000
TV	1,29	0,38	81,809	0,000
Total UPNT	1,53	0,34		

El UPNT (Tabla N° 3) se encuentra asociado sobre todo a la utilización de Internet (M:1,69; DT:0,46) y el celular (M:1,60; DT:0,51)

Tabla N° 4: Autoasertividad, heteroasertividad y empatía. Promedios

	Media	Desv. típ.
Autoasertividad	39,77	8,73
Heteroasertividad	26,87	7,99

Tabla N° 4: Autoasertividad, heteroasertividad y empatía. Promedios
La autoasertividad ubica a este grupo en estilo cognitivo pasivo y la heteroasertividad en agresivo moderado (Tabla N° 4).

El género femenino mostró mayor empatía (M: 3,16; DE: 0,83) que los varones (M: 2,86; DE: 0,77). Dif. Sig. F: 10,611; p=.000

Tabla N° 5: Pareja, UPNT y Asertividad. Promedios.

ANOVA	UPNT		F	Sig.	Asertividad		F	Sig.
	Media	DT			Media	DT		
Pareja Heterosexual	1,50	0,32	6,687	0,001	40,62	8,40	4,61	0,01
Pareja Homosexual	1,76	0,36			37,50	7,56		
Sin pareja	1,56	0,37			38,64	9,16		

Se obtuvieron Dif. Sig (Tabla N° 5) según la condición de pareja en: **(a) UPNT** (F: 6,687; Sig.=0,001). La mayor conflictividad se observó en parejas homosexuales (M: 1,76; DT:0,36), le siguen las personas sin pareja (M:1,56; DT:0,37) y menor conflictividad en parejas heterosexuales (M:1,50; DT:0,40). **(b) Asertividad** (F:4,61; p=0,01). Las personas en pareja heterosexual se mostraron más asertivas (M:40,62 ; DT: 8,40), les siguen las personas sin pareja (M: 38,64; DT: 9,16) y con menor Asertividad las parejas homosexuales (M: 37,50 ; DT:7,56).

Tabla N° 6: Correlaciones.

Correlaciones	r (Sig. 0,01)
UPNT y Asertividad	-0,225
UPNT y Heteroasertividad	-0,191
UPNT y Edad	-0,3
UPNT y tiempo de relación de pareja	-0,203

Según la Tabla N° 6 **el UPNT se asoció negativamene con:** Edad (r=-0,3), Asertividad (r=-225), tiempo de relación de pareja (r=203), Heteroasertividad (-0,191) y con relación de pareja con convivencia (r=-,240).

También se encontraron relaciones positivas con: UP del celular (r=,700), UP de Internet (r=, 676), UP de Videojuegos (=,463), reporte de problemas en UNT (r=,359), UP de TV (r=,395), horas diarias de uso de celular (r=,308), horas diarias de uso de Internet (r=,284). **La edad se relacionó negativamente con:** UP Internet (r=,307) y UP Celular (r=-, 267). **La Autoasertividad se relacionó negativamente con:** UP Celular (r=-,2,69), UP Internet (r=-,249) y UP Videojuegos (r=-,169).

DISCUSIÓN

Algo más de un tercio de los encuestados declaran alto grado de problemas, especialmente en el uso del celular y de Internet. Utilizan más de 10 horas semanales con el celular casi 2/3 de los sujetos y más de la mitad de los mismos con Internet. El promedio de más de 4 hs. diarias de uso del celular es similar al de otros estudios (Bragagnolo, op. cit.; Labrador, op. cit.), implicando esto el 40% de las horas de vigilia.

Las personas con pareja heterosexual mostraron menor promedio de UPNT y mayor autoasertividad, siguiéndoles las personas sin pareja y en último lugar los que tenían parejas homosexuales. Las mujeres tendieron a usar el celular más que los varones. Se corroboraron las hipótesis de mayor UPNT y menor asertividad y heteroasertividad. No se corroboró la relación con empatía. Este grupo presenta factores de riesgo. La cantidad de tiempo de sus vidas subsumidas en el uso de las NT puede producir distorsión en la percepción temporo-espacial de los individuos. El impacto del derroche de mensajes en imágenes, textos o sonidos que proveen los medios se convierten de forma subliminal en referentes para la construcción de su propia identidad (Rab y Díaz, 2015). Otro factor de riesgo es su desarrollo asertivo, ya que el estilo cognitivo que se presenta en sus interacciones sociales es pasivo en la defensa de sus derechos y moderadamente agresivo en el respeto a los derechos ajenos.

CONCLUSIONES

Adherimos plenamente a la postura de Gorrita Pérez (2016) cuando enfatiza el concepto de “*alfabetización audiovisual o alfabetización mediática*”, entendiendo por tal dotar a los individuos a través del sistema educacional formal, o por vías alternativas, de los "conocimientos, habilidades, y competencias para utilizar e interpretar los medios". Asertividad y empatía estarían entre estas competencias. El autor nos advierte del peligro de la “*tendencia raigal*”, de reducir la educación mediática solamente al desarrollo de la competencia digital y la dimensión técnica, tecnológica e instrumental, **dejando de lado las actitudes y la capacitación en los valores que subyacen y que le dan sentido a estas prácticas** y nos propone la necesidad de producir **capacitación intencionada y reflexiva**, haciendo hincapié en los aspectos cognitivos de los valores propios de nuestra sociedad.

Palabras clave: Uso problemático nuevas tecnologías – autoasertividad – heteroasertividad - empatía.

Referencias bibliográficas:

Bragagnolo G. y alumnos colaboradores. (2017). Uso problemático del Whatsapp y confianza en la pareja. *Actas VII Jornadas de Investigación en Psicología 2017*.

- Facultad de Psicología, Sec. de Ciencia y Tecnología, UNR. 150-156. On line
<https://fpsico.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2018/02/ACTAS%20Jornadas%202017%20PDF.pdf>
- Carbonell, X., Chamarro, A., Griffiths, M., Oberst, U., Cladellas, R y Talarn, A. (2012).
Uso problemático de Internet y móvil en adolescentes y jóvenes españoles.
Anales de Psicología, 28, 789-796.
- García, E &Magaz, A (2011). *ADCA-1 Autoinforme de Conducta Asertiva Actitudes y Valores en las Interacciones Sociales*. Manual de Referencia. Madrid: Albor-COHS.
- Gorrita Pérez (2016). Means of communication and new technologies in the Cuban context. *Medimay*, 23 (2), On line 15/10/18
<http://medimay.sld.cu/index.php/rcmh/article/view/1008/1417>
- Jolliffe D. y Farrington D, (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*. 29: 589-611. www.science.direct.com
- Labrador, F. J. y Villadangos, S. M. (2009). Adicción a nuevas tecnologías en adolescentes y jóvenes. En E. Echeburúa, F. J.Labrador y E. Becoña (Dir.), *Adicción a las nuevas tecnologías en jóvenes y adolescentes* (45-71). Madrid: Pirámide.
- Labrador, F., Crespo, M. & Becona, E. (2013). Desarrollo y validación del cuestionario de uso problemático de nuevas tecnologías (UPNT). *Anales de Psicología* 29 (3): 836-347.
<http://www.researchgate.net/publication/244994967>.
- Navarro M. (2018). El auge de las tecnopatologías, las nuevas enfermedades asociadas a tecnologías y redes sociales. *Psiquiatría.com*. Noticia. Adicciones. On line 2018-02-08. <http://psiqu.com/2-55365>.
- Rab L. E.; Díaz G. A. (2015) Impacto de las redes sociales e internet en la adolescencia: aspectos positivos y negativos. *Revista Médica Clínica Las Condes*.2015;26(1):7-13.

Roviró I. (2016) .WhatsApp contra les parelles. *Revista d'Etnologia de Catalunya*, 37-45.

Sahuquillo M. R. (20/11/2013). Sexismo a golpe de WhatsApp. Reportaje. *Diario El País*, España. Contenedor: La Sociedad Digital, Referenciador: 6MMG184.

ANÁLISIS DE LA CONSTRUCCIÓN INTERPRETATIVA DE LOS TRABAJADORES, LAS ASOCIACIONES GREMIALES Y SUS DERECHOS EN EL DISCURSO GRÁFICO SOBRE LA REFORMA LABORAL

Autores: Ferrari Liliana; Córdoba Esteban y Bergara, Vanessa

ferrarliliana@hotmail.com; cordobaesteban@yahoo.com.ar;

bergaravanessa@gmail.com

Repertorios interpretativos detectados en los medios gráficos sobre la Reforma Laboral

El modo de inclusión en el mundo: aquí la tipificación responde a los discursos que fundamentan la profundización de flexibilización laboral como la llave de acceso a un sistema global. La variable salarial y los derechos laborales son la condición a resignar para esta inclusión económico-productiva. El discurso omite cualquier consideración sobre las competencias laborales preferidas, los sistemas de calificación proyectados y el planeamiento de estrategias de productividad.

La conducción sindical: aquí se contemplan los discursos que consideran los liderazgos sindicales como deteriorados, poco representativos, deficientes, inefectivos dados a la connivencia, cercanos a los sistemas mafiosos. El segundo repertorio ataca así la relación de representatividad por una parte, y también la actuación de las agremiaciones en situaciones de alta conflictividad como la presente. En un sentido

psicosocial, pretenden producir desidentificación entre trabajadores, trabajo y asociación gremial.

Análisis informacional de los medios gráficos:

En el cuadro que se presenta a continuación se analizan noticias de diferentes prensas digitalizadas que se difundieron durante la primer semana del corriente año, el mismo ilustra una pequeña proporción de un análisis de mayor magnitud que abarca los momentos más decisivos de la Reforma Laboral argentina y que contiene aproximadamente más de mil noticias sistematizadas y analizadas. A posteriori, se muestran los análisis discursivos de cada una de las mismas.

Figura 1.0:

FECHA	DIARIO	SECCIÓN	TÍTULO DE LA NOTICIA
09-01-18	CLARIN	PORTADA	Sin apoyo en la CGT ni en el PJ, Macri frena el proyecto de reformas laborales
09-01-18	CLARIN	POLÍTICA	Incidentes en el Congreso: se entregó un militante del PO acusado de agredir a un policía
09-01-18	POPULAR	POLÍTICA	Reforma laboral: gobierno sale a aventar fantasmas

09-01-18	EL CRONISTA	ECO/POLITICA	Moyano se mostró con Triaca y aseguró: "No todos los sindicalistas son malos"
09-01-18	LA NACIÓN	POLÍTICA	Sin las garantías del PJ y de la CGT, el Gobierno posterga la reforma laboral para marzo
10-01-18	PÁGINA12	EL PAÍS	Un freno a las reformas previsional y laboral
10-01-18	LA VOZ	OPINIÓN	Moyano tiene la llave para aprobar la reforma
11-01-18	PERFIL	POLITICA	Podrían fracasar las sesiones extraordinarias convocadas para febrero
AUTORÍA: DRA. FERRARI LILIANA Y LIC. BERGARA VANESSA			

Análisis discursivo:

DIARIO CLARÍN: (PORTADA) 09/01/2018

“Sin apoyo de la CGT ni en el PJ, Macri frena el proyecto de reformas laborales”

El gobierno decidió enfriar la iniciativa para promover algunos cambios en las relaciones entre las empresas y los gremios. Es a raíz de la falta de consenso tanto en la CGT como en el Peronismo, hoy sin liderazgos claros (...) Pero Macri ordenó postergar el envío hasta que haya un escenario político más favorable. No quiere que se repitan hechos de violencia como los de fin de diciembre”.

Análisis:

- CARACTERIZACIÓN DE LA REFORMA LABORAL: CAMBIOS ENTRE LAS EMPRESAS Y LOS GREMIOS. LA REFORMA NO TIENE CONSENSO DEL PJ Y LOS GREMIOS
- CARACTERIZACIÓN DE LOS GREMIOS Y EL PJ : SIN LIDERAZGO EVIDENTE
- ¿QUE INTERRUMPE EL DEBATE?: LA POSIBLE REPETICIÓN DE EVENTOS DE VIOLENCIA

DIARIO POPULAR: (SECCIÓN POLÍTICA) 09-01-2018

Reforma laboral: gobierno sale a aventar fantasmas

Al insistir en ratificar que impulsarán la reforma laboral en febrero, el gobierno aseguró que “respetará las conquistas” del movimiento obrero. Aclaran que Argentina se debe adaptar al mundo.

Análisis:

- ¿CÓMO APARECE LA REFORMA LABORAL?: COMO UN EVENTO QUE DESPIERTA FANTASMAS. LO QUE PERMITIRÍA A ARGENTINA ADAPTARSE AL MUNDO.
- CARACTERIZACIÓN DEL MOVIMIENTO OBRERO: EL REALIZADOR DE CONQUISTAS. EL QUE PUEDE IMPEDIR QUE ARGENTINA SE ADAPTE AL MUNDO.

DIARIO EL CRONISTA: 09-01-18

Moyano se mostró con Triaca y aseguró: "No todos los sindicalistas son malos". En medio de las tensiones entre Gobierno y sindicatos, el gremialista inauguró la restauración de un sanatorio con la presencia del ministro de Trabajo.

Análisis:

- CARACTERIZACIÓN DEL SINDICALISMO: "-ALGUNOS SINDICALISTAS SON BUENOS"-, DICE UN SINDICALISTA. ALGUNOS PRODUCEN OBRAS COMO EL CASO DE LA RESTAURACIÓN DE UN SANATORIO.

DIARIO LA NACIÓN: SECCIÓN POLÍTICA 09-01-2018

Sin las garantías del PJ y de la CGT, el Gobierno posterga la reforma laboral para marzo. La Casa Rosada busca evitar un desgaste como el que afrontó con la sanción de la ley previsional y pasará el debate para las sesiones ordinarias; dura advertencia a los sindicalistas por el cambio de postura.

Análisis:

- CARACTERIZACIÓN DE LA REFORMA LABORAL: LA QUE PODRÍA PRODUCIR UN DURO DESGASTE EN EL GOBIERNO Y ADEMÁS PROVOCA ADVERTENCIAS A LOS SINDICALISTAS.

DIARIO PÀGINA12: SECCIÓN EL PAÍS 10-01-18

Un freno a las reformas previsional y laboral. El PJ se sumó a la campaña de un millón de firmas.

Análisis:

- LOS ANTAGONISTAS DE LA REFORMA LABORAL: EL PARTIDO JUSTICIALISTA Y UN MILLÓN DE FIRMANTES DE LA SOCIEDAD CIVIL.

DIARIO LA VOZ: (SECCIÓN OPINIÒN) 10-01-18

Moyano tiene la llave para aprobar la reforma. Para el Gobierno los Moyano fueron los que hicieron caer la reforma laboral que quería sacar en febrero.

Análisis:

- ¿QUIÈN IMPIDE LA REFORMA?: EL GREMIALISMO EN PARTICULAR, LOS MOYANO.
- EL GOBIERNO APARECE RESPONSABILIZÀNDOLOS DE INCUMPLIMIENTO.

DIARIO PERFIL: SECCIÓN POLÍTICA 11-01-18

Podrían fracasar las sesiones extraordinarias convocadas para febrero. El oficialismo no contaría con el apoyo necesario para aprobar la reforma laboral y electoral, y la de la ley orgánica del Ministerio Público.

Análisis:

- ¿QUÈ ES LA REFORMA LABORAL?: IMPULSADA POR EL GOBIERNO, DE NO SER APOYADA SE CONVERTIRÀ EN UN FRACASO.

Objetivo

Analizar la dimensión informacional del discurso grafico relativo a la reforma laboral.

Interpretar los recursos semióticos, sintácticos y semánticos de los distintos medios gráficos en la construcción de la reforma laboral como acontecimiento.

Metodología

Análisis cualitativo con énfasis en el tratamiento informacional de contenido y semiótico.

Resultados

Este trabajo forma parte del cierre del Proyecto UBACyT: "Hacia un modelo comprensivo de las condiciones de emergencia y de las consecuencias psicosociales del acoso y la violencia en el trabajo. Insumos para intervenciones preventivas y resolutivas orientadas a la salud del trabajador" (Ferrari, 2018) y del inicio del Proyecto UBACyT: "Hacia un modelo contextual explicativo de los riesgos psicosociales y el acoso laboral: transformaciones de la cultura organizacional y del contrato psicológico en contextos de reforma." (Ferrari, 2020).

Palabras clave: Reforma laboral- Psicología del Trabajo- Trabajadores- Discurso.

Referencias bibliográficas:

Ferrari, L. & Filippi, G.: Proyecto UBACyT N° 200201301 00419BA: “Hacia un modelo comprensivo de las condiciones de emergencia y de las consecuencias psicosociales del acoso y la violencia en el trabajo. Insumos para intervenciones preventivas y resolutivas orientadas a la salud del trabajador”, Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología – UBA. Período 2014-2018.

Ferrari, L. & Filippi, G.: Proyecto UBACyT N° 20020170100760BA “Hacia un modelo contextual explicativo de los riesgos psicosociales y el acoso laboral: Transformaciones de la cultura organizacional y del contrato psicológico en contextos de reforma”, Instituto de Investigaciones de la Facultad de Psicología – UBA. Período 2018- 2020.

Potter, J. y Wetherell, M. (1996). *El Análisis del Discurso y la identificación de los Repertorios Interpretativos*. En Gordo, A.J. y Linaza, J.L. *Psicologías, Discursos y Poder (PDP)*. España: Visor.

SIGMUND FREUD EN LAS LECTURAS DE MICHEL FOUCAULT AUTOR, OBRA Y ESCRITURA EN PSICOANÁLISIS.

Autores: Laus, Ivonne; García, Diego; Arroyo, Ma. Eugenia; Del Ponte, Javier; Eyra, Mauro; Cammardella, Juan Francisco; Gómez, Miguel A.; Contino, A. Martín; Gras, Rebeca; Cánaves, Agustina; Caffaratti, Catalina; Herrera, Agustina y Molina, Natalia.

lausivonne@hotmail.com

Producto de una investigación (PID 1PSI393, 2018) sobre ***Experiencia y práctica de la escritura en psicoanálisis y psicología***, cuya directora es la Dra. Ivonne Laus, este trabajo recoge los avances preliminares de la misma, tras el propósito de advertir –tanto en el discurso del psicoanálisis como en el de la psicología- la experiencia de una *escritura de sí*, y la práctica -en sentido técnico y profesional- de una *escritura de los otros*.

La escritura de sí es una denominación que Foucault utiliza (2010a), entre sus estudios más amplios acerca del *cuidado de sí, las artes de sí mismo* y del *gobierno de sí y de los otros* en la cultura grecorromana, bajo la noción más general de *gubernamentalidad*, en lo que se considera la última parte de su obra. Si una *escritura de los otros*, con su pretensión de claridad y exactitud, excluye la posibilidad de reflexión en un ejercicio que conlleva una escritura *sin escritor*; la *escritura de sí* implica, en términos foucaultianos, la *función autor*.

Tras el reconocimiento, a los fines de este trabajo, de la psicología y el psicoanálisis en tanto dos discursos que sin ser extraños entre sí, resultan heterogéneos; se opta aquí por la presentación parcial de resultados en la línea de investigación que delimita específicamente el discurso psicoanalítico. (Vale la aclaración, en tanto es objetivo de esta investigación discernir la inmanencia de la escritura como experiencia y de la escritura como práctica en cada uno de los dos campos discursivos).

El presente trabajo traza un recorrido arqueológico que tras ubicar las condiciones de posibilidad que hicieron funcionar ciertos modos de escritura del psicoanálisis en los primeros tiempos de su invención como discurso (*epicrisis*,

historiales clínicos), intenta provocar aportes a una cartografía de las relaciones del psicoanálisis con la escritura. Pues, desde el punto de partida de este discurso, se supone un efecto de transformación de la escritura misma: del estilo de la epicrisis, característico de *Estudios sobre la histeria*, al estilo ficcional o narrativo que singulariza a los denominados ‘casos’.

¿En ambos procesos obtiene Freud una posición transdiscursiva, en tanto iniciador de discurso? (Foucault 2010b) ¿Qué modificaciones resignifican su obra y la función autor a través de las distintas formas de escritura que la componen?

La localización de esta función y de estas formas se erige aquí como un criterio metodológico, en la medida que permite trazar las coordenadas de rastreo de la obra de Freud en las lecturas de Foucault (expresada en libros, conferencias o entrevistas), donde Freud aparece relacionado con las problemáticas más relevantes de las investigaciones foucaultianas, tales como la locura, el lenguaje, la sexualidad, el sujeto, etc.

En aquella conferencia de 1969, conocida bajo el título *¿Qué es un autor?*, cuya gacetilla de difusión ya advierte cuáles son los emplazamientos en los que se ejerce esta función, haciendo referencia en último término a lo que denomina “fundadores de discursividad”; Foucault toma como ejemplos a Marx y a Freud: “Estos autores tienen la particularidad de que no son solamente autores de sus obras, de sus libros. Han producido algo más: la posibilidad y las reglas de formación de otros textos.” (Foucault, 2010, p.304).

Freud: el autor y la obra

El psicoanálisis tiene ciertamente una historia que particulariza su devenir, al tiempo que lo distingue del derrotero seguido por otros discursos de las llamadas *ciencias humanas* con los que tiene relaciones de vecindad. En tanto producto del estallido del campo epistemológico dado en el siglo XIX, (el pasaje del hombre al lado de los objetos científicos), adviene con él un acontecimiento bisagra en la historia de la humanidad. Su corpus teórico adquiere el estatuto de un nuevo discurso, vigente en la actualidad, cuya invención se atribuye a Sigmund Freud. Pero ¿es Freud el autor del psicoanálisis? ¿Podría el psicoanálisis pensarse sin Freud?

Desde sus inicios, la historia se presentó al *padre* del psicoanálisis en boca de sus pacientes, aquellas mujeres consagradas a la mirada médica (Foucault, 2003) cuyos cuerpos sufrientes les merecieron el nombre de histéricas. Así surgieron las primeras historias e histerias clínicas, las epicrisis, que –junto a Breuer– vieron la luz como *Estudios sobre la histeria* (Freud, 1993). La apuesta a una escritura del decir analizante establecía allí sus primeras coordenadas.

¿Se podría decir entonces que la invención de Freud es enteramente original? Freud mismo advierte cómo, en el contexto médico de su época, la sexualidad era reconocida *por los pasillos* como etiología traumática de las neurosis. “Esa idea, por la que se me había hecho responsable, en modo alguno se había engendrado en mí. Me había sido transmitida por tres personas (...) a saber, Breuer, Charcot y el ginecólogo Chrobak” (Freud, 2000, p.12). Además, su método de interpretación de los sueños ya había sido pensado, en parte, en la obra del poeta Jensen.

Si es dable decir que la historia del psicoanálisis es la historia de sus histéricas, es decir haber dado lugar a la histeria en la historia, no es menos cierto que el psicoanálisis es también la historia de su escritura, de las preocupaciones por su transmisión y de los modos de hacer letra con lo que retorna de su experiencia. Se conjugan, de este modo, la propia historia del movimiento psicoanalítico, sus luchas institucionales, fundaciones y refundaciones como discurso, con las historias de cada analizante (hechas caso o no) sin las cuales habría cesado, justamente, de moverse.

¿Se trata entonces en la historia de constitución del movimiento psicoanalítico, sencillamente, de la reorganización de una serie de elementos preexistentes? Una de los aspectos de la originalidad de Freud consiste, probablemente, en la construcción de un saber que acontece en soledad. Él mismo declara, “Estaba totalmente aislado. En Viena se me hizo el vacío, en el extranjero no se me tenía en cuenta. La interpretación de los sueños (...) apenas mereció reseñas en las publicaciones especializadas” (Freud, 1998, p.45).

Aun, cuando ya circulaba de manera velada la etiología sexual de las neurosis y ficcionada la interpretación de los sueños, Freud asume el peso de la construcción del saber analítico. Si bien en 1909, declara que Breuer es quien comienza con la práctica analítica, años después (rupturas con Jung y Adler mediante), afirma tajantemente “yo debía ser, de todo lo que lleva su marca, el exacto autor” (Freud, 1914 en Rabant, 1993, p.83).

Tuvieron que pasar diez años para que la obra de Freud comience a obtener reconocimiento tanto en sus allegados como en la comunidad científica internacional.

Es recién en el Congreso de Nuremberg en 1910 cuando se organiza -a propuesta de Ferenczi-, la Asociación Psicoanalítica Internacional que comienza a configurarse la historia de su edificio doctrinal. “De suerte que ahora”, dirá Freud años más tarde, “cuando una grave enfermedad me anuncia el final, puedo pensar con calma interior en el cese de mi labor” (1998, p.51).

Foucault, lector de Freud

Desde el principio de su obra, Michel Foucault se detiene en una lectura de Freud, a quien vincula algunas de las problemáticas más relevantes de sus investigaciones, tales como la locura, el lenguaje, la sexualidad, el sujeto, etc.

Por razones que exceden las dimensiones de este trabajo, se mencionan aquí algunos pasajes que refieren a Freud en tanto *iniciador de discursividad*, en la medida que se considera que tales referencias son de destacada importancia respecto de las problemáticas abordadas en la obra foucaultiana.

En *Historia de la locura en la época clásica* (1964), Foucault sostiene que Freud “ha liberado al enfermo de existir dentro del asilo en el cual lo habían alienado sus ‘libertadores’”. Pero, agrega, “no lo ha liberado de lo que tenía de esencial esa existencia (...) ha creado la situación psicoanalítica, donde, por un circuito genial, la alienación llega a ser desalienación, porque, dentro del médico, ella llega a ser sujeto” (2009, p. 262).

La aclaración sobre estas afirmaciones, Foucault las hará años más tarde cuando dicte sus conferencias sobre *El Poder Psiquiátrico* (1973-74) y atribuya a Freud -y al psicoanálisis- apenas un camino de despsiquiatrización de la locura, sin llegar a constituir una antipsiquiatría.

Pero es en un apéndice (“La locura, la ausencia de obra”) publicado en *Historia de la locura*, en consonancia con lo que Foucault trabajará en *Las palabras y las cosas* (1966), donde la referencia al psicoanálisis freudiano aparece en torno al lenguaje.

Allí Foucault propone “tomar la obra de Freud por lo que es” (2009, p.335), pues es él quien “desplaza la experiencia europea de la locura para situarla en esta región peligrosa, siempre transgresiva (...) que es la de los idiomas que se implican a sí mismos”. Y agrega: “lo cual habría debido bastar para proteger su obra de todas las interpretaciones psicologizantes con que la ha recubierto nuestro medio siglo, con el nombre (irrisorio) de las ‘ciencias humanas’” (2009, p.336).

Diferencia que el autor de *Las palabras y las cosas* profundizará, en la medida que reconoce en la invención freudiana del discurso del inconsciente, la potencia crítica del psicoanálisis “que inquieta desde el interior todo el dominio de las ciencias del hombre” (1998, p.365). Quizás sea precisamente esta obra -la más célebre de Michel Foucault-, la más *psicoanalítica*; no sólo por el sitio que los psicoanalistas –desde aquí- darán a Foucault, sino también por el que Foucault da aquí al psicoanálisis: “un lugar privilegiado en nuestro saber” (1998, p.362). “Que hace posible -agrega- cualquier saber en general en el orden de las ciencias humanas” (pp.364-65).

Esta apertura no puede ser hecha sino en el interior de una práctica en la que no es sólo el conocimiento que se tiene del hombre lo que está comprometido, sino el hombre mismo (...). Todo saber analítico está, pues, invenciblemente ligado a una práctica, a esta estrangulación en la relación entre dos individuos, en la que uno escucha el lenguaje del otro, librando así su deseo del objeto que ha perdido (haciéndole entender que lo ha perdido) y liberándolo de la vecindad siempre repetida de la muerte (haciéndole entender que un día morirá). Por ello, nada es más extraño al psicoanálisis que algo como una teoría general del hombre o una antropología. (Foucault, 1998, p.365)

Pero cuando el asunto foucaultiano pase de la locura y su lenguaje, a la sexualidad, y Foucault ponga de manifiesto toda una proliferación de discursos en torno al sexo; Freud –“el oído más famoso de nuestra época” (Foucault, 2005, p.137), aparecerá ceñido al mismo dispositivo político que configura, en el discurso médico, el despliegue de una *Scientia sexualis*; donde el sexo, lejos del placer, se inscribe como un dispositivo que se entrama con el saber, el poder y la verdad.

La historia del dispositivo de sexualidad, tal como se desarrolló desde la edad clásica, puede valer como arqueología del psicoanálisis (...) éste desempeña en tal dispositivo varios papeles simultáneos: es mecanismo de unión de la sexualidad con el dispositivo de alianza; se establece en posición adversa a la teoría de la degeneración; funciona como elemento diferenciador en la tecnología general del sexo. La gran exigencia de confesión formada muchísimo antes adquiere en él el sentido nuevo de una conminación a levantar la represión. La tarea de la verdad se halla ahora ligada a la puesta en entredicho de lo prohibido. (2005, p.158).

En una entrevista de 1977, poco tiempo después de la aparición del primer tomo de *Historia de la Sexualidad*, Foucault reafirma sus enunciaciones y agrega:

En el fondo Freud no hizo más que tomar al pie de la letra lo que había oído decir una tarde a Charcot: desde luego se trata de la sexualidad. El fuerte del psicoanálisis consiste en haber desembocado en otra cosa, en la lógica del inconsciente. (Foucault, 1991, p.152).

Si bien Foucault no hace referencia explícita a un retorno a Freud, es el mismo Lacan quien interviene hacia el final de la conferencia acerca de *¿Qué es un autor?*, donde, además de leerse el agradecimiento que hace a Foucault -“usted respondió completamente a mis expectativas”-, dice Lacan: “Tal vez se retorne a muchas cosas, pero el retorno a Freud es algo que he tomado como una especie de bandera” (Foucault, 2010, p.317). Una *bandera* que en tanto -*retourner*- trastorna la deriva del movimiento analítico y posibilita su alteración.

Pero Foucault parece no advertirlo aún. Cuando en 1977, en la entrevista antes mencionada y respecto al mismo asunto -desarrollo sexual vs. Inconsciente- le señalen: “- Ciertamente. Tú dices: el psicoanálisis. Para lo que aquí evocas, se podría decir: Lacan, ¿no?”; Foucault responde “- Freud y Lacan (...) lo importante no son los Tres ensayos sobre la sexualidad, sino la *Traumdeutung*.” (Foucault, 1991, p.152).

El psicoanálisis, una escritura de sí

El trasfondo del cuidado de sí en la cultura antigua funciona como condición de emergencia de cierta estética que implicaba hacer de la propia vida un objeto de conocimiento o de *techne*, un objeto de arte (Foucault, 2015). La escritura de sí podía verse reflejada en unos cuadernillos individuales, que se denominaron *hypomnemata*, en tanto oficiaban de “libros de vida” o “guías de conducta”. Estas libretas recuperaban por escrito toda la memoria material que resultaba importante para quien las escribía; se tratara de cosas pensadas, escuchadas o leídas que podían formar tratados que, eventualmente, ayudaban a superar un duelo, un exilio, una desgracia (Foucault, 2015).

Si bien nuestras sociedades, como señala Foucault, apenas si recuerdan la idea de una *escritura de sí*, su trazo se podría advertir en el psicoanálisis, en la medida en que la misma sucede y se articula no sólo con la función autor sino, en términos

generales, con la función sujeto. Pues se trata de un sujeto que escribe. Un sujeto que es, precisamente para Foucault, parte de la obra.

Tal como en los primeros relatos freudianos predominaron, durante poco menos de diez años, descripciones físicas, rasgos del habla, posiciones, movimientos y todo un rejunte de lo que, en los *Estudios sobre la histeria*, se muestra del lastre médico; esta pretensión de objetividad en la que el lector no tiene nada que ver con lo que lee, constituye, precisamente, no obstante, el punto de inflexión que dará lugar a la implicancia, es decir, la transferencia. La misma hará, de los relatos freudianos, un giro completo: el analista es partícipe de lo que se dice, porque es a quien se dice a pesar de no ser a quien se habla.

El efecto de transformación se ve en la escritura misma: del estilo de la epicrisis, característico de *Estudios sobre la histeria*, al estilo ficcional o narrativo que singulariza a los casos de “Dora”, “El hombre de las ratas”, o el mismo caso “Hans”.

Dos momentos entonces en la historia del movimiento psicoanalítico se sustentan en dos modos de registro y transmisión mediante la escritura: Por un lado, lo que se ha denominado *estilo de epicrisis*, y que implica una descripción rigurosa y detallada de la observación de signos y datos específicos como fechas y números, ligado a la formación médica de Freud y a los estrechos lazos que todavía sostenía con ella en esa época (1893). Por otro lado, contrariamente, la característica ficcional y argumental de los casos anteriormente mencionados dejan entrever una escritura novelesca y sin linealidad temporal.

La escritura, entonces, es una experiencia que conjuga la importancia de transmitir con un correlato de placer, donde los *historiales clínicos* ponen al descubierto un saber inédito, que logra plasmar la voluntad de transmitir y la imposibilidad de contar todo. Por esta razón la pretensión de exactitud para el psicoanálisis es una ilusión, y en este sentido vale la pena recordar las cualidades de la doxografía en sus dos aspectos complementarios: por un lado, el hecho es un *factum*, una fabricación, una ficción; y por otro, esta ficción es discursiva, es un efecto de significante, y es significante ella misma, eficaz, productora de efectos (Cassin, 2012).

Arqueológicamente, la escritura de sí -compuesta en su materialidad por los denominados *hypomnemata*- configura una de las condiciones de posibilidad de la literatura pero mucho después, también, del psicoanálisis, con la recuperación precisamente de la literatura. ¿Qué otro discurso más que éste hizo lugar a Freud para erigirse, en términos de Foucault, en un iniciador de discurso?

Si bien ambos dominios –literatura y psicoanálisis- no son, hablando estrictamente, autónomos: pues puede afirmarse que la literatura ha sabido desarrollarse durante varios siglos sin el psicoanálisis; no caben dudas que Freud encuentra psicoanálisis en la literatura. Es decir, que “en la ciencia del alma [los poetas] se han adelantado grandemente a nosotros, hombres vulgares” (Freud, 1907 en Cammardella, 2017, p.5). Seguido esto de su propia advertencia según la cual “no tenemos derecho a hacer poesía con nuestros análisis (...) Hay una diferencia entre revelar el inconsciente encubierto y encubrir lo que ha sido reconocido como tal (...) Ambos pueden coexistir, pero el acento no será el mismo (Porge, 2007, p.35).

De Freud y de su obra se podrá decir, finalmente, que han iniciado un nuevo discurso en un régimen de verdad imperante sobre el hombre que, aún hoy, inquieta. Sobre Foucault, *lector* de Freud, lo que puede pensarse -con Allouch- es que “Hasta el final de su recorrido, el psicoanálisis le interesa como aquello con respecto a lo cual tiene que tomar distancia.” (2007, p.61).

Palabras clave: Freud – Foucault – escritura - autor - obra

Referencias bibliográficas:

Allouch, J. (2007). *El psicoanálisis ¿es un ejercicio espiritual? Respuesta a Michel Foucault*. Bueno Aires: El cuenco de plata.

Cammardella, J. F. (2017). *La pretensión de totalidad en Borges: Una lectura lacaniana*. Trabajo Integrador Final de grado académico. Facultad de Psicología, UNR.
Recuperado en: <https://psicoanalisisrosario.files.wordpress.com/2018/08/tif-juan-f-cammardella.pdf>

Cassin, B. (2012). *Jacques el sofista. Lacan, logos y psicoanálisis*. Buenos Aires: Bordes Manantial.

Foucault, M. (1991). “El juego de Michel Foucault”, en Foucault, M. *Saber y verdad*, trad. Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría, Madrid: Ediciones La Piqueta, pp. 127-162.

Foucault, M. (1998). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. México: Siglo XXI.

Foucault, M. (2002). *El nacimiento de la clínica*. Buenos Aires.: Siglo XXI.

Foucault, M. (2005). *Historia de la Sexualidad I: La voluntad del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Foucault, M. (2008). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Foucault, M. (2009). *Historia de la locura en la época clásica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2010). “¿Qué es un autor?” en: Foucault, *Obras esenciales*. Barcelona: Paidós, pp. 291-318.

Foucault, M. (2015). *La ética del pensamiento: para una crítica de lo que somos*. Edición y traducción de Jorge Álvarez Yaguez. Madrid: Biblioteca Nueva.

Freud, S. (1998). Presentación autobiográfica. En *Sigmund Freud Obras completas* (T. XX., pp. 1-70). Buenos Aires: Amorrortu. (Original de 1925).

Freud, S. (2000). *Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico*. En *Sigmund Freud Obras completas* (T. XIV., pp. 1-64). Buenos Aires: Amorrortu. (Original de 1914).

Porge, E. (1987). “De la escritura nodal” en Revista *Littoral* 4 (pp.7-28). Córdoba: La torre abolida.

RIZOMÁTICA DE ADOLESCENTES EN TRATAMIENTO JUDICIAL Y POR CONDICIONES

Autores: Real, Patricia; Adad, Guillermo; Musa, María del Carmen; Bolla, Liliana; Ballanti, Inés; Domínguez, Ramona; Cárcamo, Ignacio; Chiappetta Martha; Trefiló, Luisina; Ominetti, Liliana y Firpo, Stella.

patireal@gmail.com

La finalidad de este estudio es la construcción de conocimiento acerca de las dinámicas socio-institucionales de Rosario que obstaculizan y/o facilitan la articulación de los diversos dispositivos que se ocupan de la implementación de estrategias socioeducativas dirigidas a los adolescentes en conflicto con la ley penal. En tal sentido, se describirán los dispositivos de trabajo instituidos en relación con la temática de referencia, tanto en lo técnico como en lo operativo en Rosario. Se analizarán, igualmente, las diversas instancias y canales institucionales que intervienen en la ejecución de las medidas socioeducativas que se definen para los adolescentes en tratamiento judicial y por condiciones. Se buscará comprender la perspectiva de los adolescentes y grupos familiares demandantes de justicia, respecto de la articulación entre las instancias judiciales y del poder ejecutivo, así como la perspectiva de los agentes, operadores, técnicos y profesionales que trabajan próximos a los afectados. Además, se analizará la situación que viven los adolescentes punibles y las oportunidades que les brindan para tratamiento jurídico y por condiciones y cómo esto modifica aspectos de sus vidas. Finalmente, se transferirán los resultados alcanzados a

los diversos actores del sistema social, educativo y judicial, implicados en la problemática, en forma directa e indirecta. De acuerdo con lo antedicho, y en relación con el problema en análisis, la estrategia metodológica que se utilizará es de índole cualitativa y se basa en la aplicación de un Análisis de dispositivos, de tipo Microsocial y Micropolítico (Tarde, G., *Monadología y sociología*, 2006; Deleuze, G. y Guattari, F., *Mil Mesetas*, 1988) en una de sus dimensiones. También se emplearán, para la construcción de datos, estrategias metodológicas cualitativas y porciones de datos cuantitativos secundarios existentes. La estrategia privilegiada es la de estudio de Caso, en consonancia con la finalidad de esta investigación aplicada que persigue el análisis en forma intrínseca del fenómeno de estudio y procura mejorar la comprensión del mismo. Asimismo, se emplearán la entrevista y la revisión de documentos (antecedentes, otras investigaciones, etc.) en tanto estrategias útiles para el propósito de este trabajo. Por consiguiente, la generación de conocimiento resultante de este estudio instaurará posibles aplicaciones que se concretarán en la transferencia de resultados mediante dispositivos de extensión - articulados con investigación y docencia - que cuentan con actores institucionales del ámbito universitario (estudiantes, docentes e investigadores) y también actores sociales implicados en la problemática de los adolescentes en conflicto con la ley penal. Al respecto, uno de los trabajos en terreno que se realizan es con adolescentes alojados en la cárcel de menores IRAR, servicio que llevan adelante estudiantes con la supervisión de docentes y la guía y formación por parte de investigadores. De este modo se contribuye a la articulación entre investigación, extensión y docencia.

El propósito de esta investigación es comprender la situación que viven los adolescentes penalizados, en general residentes de zonas periféricas de Rosario ó en ciudades del Gran Rosario. Esta iniciativa es apoyada tanto por la universidad como por organizaciones sociales como clubes, cooperativas, vecinales y escuela, y por instituciones gubernamentales.

Las acciones que se llevan adelante vinculan investigación social y científica, extensión y docencia universitaria. Este equipo de investigadores, docentes, graduados y estudiantes universitarios tiene como guía la ética del compromiso y el trabajo colaborativo como herramienta transformadora. Se trata de ir desde lo micro a lo macro, construir un proceso de 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, *Mil mesetas*, 1980). Como participantes de este proyecto que incluye transferencia al medio, nos disponemos a aprender de ese otro

espacio-tiempo social que a su vez, pasa a ser nuestro. Construimos “entre” todos. Alcanzar o poner en manos de un sujeto colectivo las herramientas para poder comprender, tratando de desmitificar ciertas verdades establecidas en el discurso. Incluso esto se da entre los propios adolescentes y jóvenes de los barrios en relación a los que viven en zonas de asentamientos precarios.

Múltiples son las actividades que desarrollamos con estos adolescentes en situación de encierro, como también con adolescentes y jóvenes que viven en barrios periféricos y con los grupos en los cuales se prolongan, es decir, familiares, vecinos e integrantes de organizaciones sociales. Estos adolescentes y jóvenes sufren cada vez más la exclusión y la falta de oportunidades que dificultan hacer posibles un proyecto de vida alejado del delito. En el plano de lo social se aprecia una ausencia de espacios de convivencia como solían ser clubes, plazas o la calle misma, 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.

Estos niños y jóvenes que viven en asentamientos precarios, como por ejemplo, los que residen al costado del terraplén de la vía en calle Uriburu y Bv. Oroño, pueden participar de talleres en el vecino club de calle Balcarce 4554 de Rosario, sede de nuestras actividades en esa zona. Allí se percibe cómo el sistema educativo formal expulsa a niñas, niños y jóvenes con un modo escolar cerrado y ajeno en lo cultural. Los momentos de aprendizaje efectivo 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. Abunda el desempleo y el aislamiento, muchas acciones de capacitación no brindan aprendizajes significativos.

En el mundo productivo y laboral, las empresas encuentran dificultades para conseguir empleados con cualificación y cultura laboral del cumplimiento y hábitos saludables. La precarización laboral ha deteriorado la valorización que el joven tiene sobre las obligaciones contractuales y, a su vez, los derechos laborales, retroceden cada vez más. La desesperación y exclusión de los grupos convivientes y familias provoca en sus integrantes una pasividad importante, donde en vez de moverse más aún, o intentarlo en otra dirección, por el contrario, frecuentemente quedan paralizados, inhibidos, con miedos. Esta situación, por ejemplo, no es tenida en cuenta por los programas sociales, de salud, de salud mental, educativos, municipal y provincial cuya lógica de gestión se basa en que las “niñas, niños y jóvenes concurren al distrito municipal para recibir cualquier servicio”. ¡Y, justamente no pueden moverse!; y lo peor

es que se insiste en esta modalidad que provoca una ineficacia en los instrumentos para la intervención. Por nuestra parte, partimos del “encuentro” existencial y empático con las niñas, niños y jóvenes. Desde ese lazo social se tironea para implicarnos en el entramado de esos grupos familiares o convivientes en el propio territorio y apoyar los intentos de salirse de situaciones asfixiantes o de callejones sin salida.

Las instancias ejecutivas de promoción social están ausentes o corren por detrás sobre las situaciones de marginación y pobreza que aquejan a adolescentes y jóvenes. En cuanto a los programas gubernamentales, los recursos que se vuelcan a esta problemática son escasos y de baja calidad e ineficientes para los cometidos que se proponen, lo que se consigue no incluye una lógica integral lo cual disminuye la apropiación de herramientas útiles para un progreso. Los dispositivos y estrategias gubernamentales, en general, son elaborados alejados de la realidad por no incluir trabajo en terreno, provoca un desconocimiento sobre los diversos procesos de subjetivación y de cultura que atraviesan a estos adolescentes y jóvenes de sectores vulnerables. Estos son estrategias necesarias si se pretende generar procesos que transformen las condiciones de vida de los mismos. La tarea es incluirlos desde el punto de partida del proceso psi y social. Por medio de esas estrategias ineficientes se desperdician potencialidades colectivas y materiales.

La sociedad civil, si bien está sensibilizada en esta problemática social, educativa y laboral y que también es de salud y de salud mental, ve limitadas las posibilidades de actuar debido a que esa macropolítica incluye como requisito un debilitamiento de las organizaciones sociales y a las que no se canaliza el suficiente financiamiento ni recursos hacia ellos por parte del Estado, de modo que no proliferan los procesos de fortalecimiento.

Por otro lado, en el medio universitario predomina un modo academicista que ha desplazado el propósito de investigación y producción de conocimientos y se ha dissociado de lo social. Si bien aparecen intentos por superar esta mirada del conocimiento e ir hacia un sentido “útil” en lo social y cultural. Fomentar esta presencia en el medio social brinda una estrategia distinta, que cuestiona la dureza y lejanía de las lógicas de la intervención social, sino que aporta a la riqueza de un entorno de flexibilidad como otorga “lo universitario” al combinar una diversidad de conocimiento y disponerlo para unos individuos y grupos concretos, determinados, localizables, “concretos”, aquellos que la crisis de las instituciones clásicas ha olvidado, o ha apartado, “los que sobran” (Bauman, Archipiélago de excepciones, 2008).

En este dispositivo se trabaja en red y se aprovecha el intercambio entre las distintas actividades. Para ahondar en los problemas que atraviesan los distintos sujetos se construye de este modo un espacio que se sienta como propio y lograr empatía con quienes venimos a ser los terceros en la historia. Empatía que requiere dejar a un costado la categoría de mero observador, como si los niños y jóvenes del lugar fueran objetos de estudio transformándonos en terceros participantes, involucrados. De ese modo se logra mediante la aplicación de distintas técnicas de trabajo efectuar un encuentro y dialogo con esos adolescentes y jóvenes. Pero existe una cuestión social difícil en la vida que atraviesa a estos grupos de niños y jóvenes de un modo igual, común y a la vez diferenciante. La no participación de los implicados en las decisiones sobre los programas a los que van dirigidos, torna ineficaz el sistema.

Los aparatos de la droga, la carencia de lazos de contención incluso en lo educativo, 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. Manifestaciones de la complejidad del problema, integral, atravesado por múltiples variables, que incluyen los respectivos contextos económicos, políticos, de trabajo, etc.; y la ineficiencia en el abordaje desde los espacios institucionales creados al efecto.

La construcción de criterios y precauciones metodológicas de investigación a tener en cuenta en relación con estudios focalizados en la vida de estos adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad requiere poner la mira en la colaboración de distintos subgrupos de conocimiento tales como aquellos que integran esta propuesta. El punto en común es que se hallan implicados en el sostenimiento de dispositivos que, al mismo tiempo, producen intervenciones en relación con los individuos, grupos, organizaciones e instituciones involucradas en la problemática en estudio.

El abanico de colaboradores en esta investigación incluye a trabajadores y profesionales que intervienen desde los distintos aparatos del Estado, así como funcionarios y personal gubernamental, integrantes de ONGs, educadores, docentes y extensionistas universitarios. Esta estrategia de investigación incluye, paralelamente, la construcción de un espacio para un análisis, donde se plantean los problemas en pos de hacer viable su comprensión. Esta finalidad de conexión de la investigación con un exterior es, en un primer momento, de naturaleza social y política.

Esta modalidad de concebir la ciencia social y las ciencias humanas es diferente a una concepción racional del Estado, a un enfoque oficial de la ciencia, implica por el

contrario una concepción más sensible a la conexión entre ciencia y exterior, al cual le es útil (se utiliza la palabra útil no en el sentido de utilitario sino en el de socialmente útil, se sugiere consultar la obra Deleuze, G. y Guattari, F. Mil Mesetas. Tomo II de Capitalismo y Esquizofrenia, 1ª Edición 1980, Ed. Minuit, París, Ed. Pre-Textos, Valencia, 1998: 374). Para este análisis nos hacemos eco de este modelo procesual constructivo que advierte que no se trata de una metodología general, sino simplemente de saber *qué clase de micropolítica intentamos poner en marcha*.

Se hace por ello necesario conocer y explorar la dimensión micro de la problemática, y paralelamente, entender cómo se prolonga en componentes macro tales como los distintos aparatos de Estado, las Legislaciones, la actuación del ámbito judicial, la implementación de las nuevas leyes, etc.

El esquizoanálisis (Deleuze y Guattari, 1980) se pregunta acerca de cuáles son las líneas micropolíticas y de segmentaridad en las que se prolongan la vida de los individuos y grupos.

Este análisis supone, pues, *una evaluación de este problema en tanto social y político*; es decir, cómo importa al sistema social y al gobierno esta cuestión. En el marco de las investigaciones de referencia el objetivo es *promover un espacio de intercambio que permita comprender la incidencia de las políticas públicas en relación con personas en situación de vulnerabilidad*.

Como estrategia metodológica de la investigación se ha utilizado el modelo procesal constructivo de Deleuze y Guattari (1980): el Microanálisis y la Rizomática; la Microfísica del poder sobre La verdad y las formas Jurídicas (1980) que aporta Foucault y el tratamiento a partir de ítems o temas que expresan los actores según la perspectiva de Stake (1998). La metodología utilizada incluyó la elaboración de agrupamientos de la información encontrada organizándola según las categorías de *focos de poder y focos de resistencia al poder* en cada uno de los casos en que se intervino. Con los datos relevados y organizados a partir de la indagación de cada caso se procedió a condensar la información en ítems para luego proceder a distribuir el material textual obtenido con el fin de presentarlo a los distintos investigadores y colaboradores que participaron del análisis.

La investigación con estudio de casos ilustra el problema del poder que se presenta en la actualidad donde pasa a *componer fuerzas vivas que produzcan al máximo y multiplicarlas*. Es un problema de organización: son los llamados enunciados disciplinarios. La meta es *la gestión y el control de la vida*. Comienza así el mundo moderno que es disciplinario y gestionario (administrar la vida). En correlación a esta

distinción en los modos de vida en los barrios periféricos donde cualquier historia que es sacada a la luz por un breve instante adquiere espectacularidad en la medida en que se topa con el poder.

Nos preguntamos, ¿cuáles son las condiciones propias de esta época, aquí y ahora, que vuelve posible tanto los comportamientos como las mentalidades de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes que viven en la periferia? ¿Cómo son esas circunstancias? No se trata de hacer un estudio sobre la manera de enfocar la vida; se trata de ir hasta las condiciones bajo las cuales los deseos e intereses se manifiestan.

La primera tarea necesaria para abordar las preguntas de la investigación de referencia fue la construcción del corpus de enunciados para el análisis. Los enunciados no están ocultos pero tampoco están dados. Por eso, de lo que se trata ante todo es de situar lo que los determina, es decir, el poder que los modela, ya que según nuestra perspectiva el poder no reprime sino que produce. No hace callar, hace hablar. No impide actuar, hace actuar.

Los enunciados privilegiados son, siguiendo a Foucault (1976), los enunciados “sin referencia”. Tales enunciados sin referencia provienen de autores poco conocidos, o anónimos, y son del nivel de “lo que se dice en tal época”: señalan la indeterminación del sujeto. Aquello que en ellos “se habla” es lo que hay que captar. No interesó, por tanto, referenciar a un gran autor, un autor consagrado, sobre los términos encontrados en el proceso o la temática en discusión, sino más bien el uso corriente del discurso y sus marcas, sus palabras clave, palabras-faro. Para este cometido se utilizó como herramienta de análisis la propuesta teórica de Gabriel Tarde (1893) que hace una microsociología en la cual se desinteresa de las grandes infraestructuras sociales ya establecidas, así como también de las grandes ideas de los grandes hombres. Lo que allí interesa es, por el contrario, las pequeñas ideas de los pequeños hombres. Al mismo tiempo que es de especial interés saber *cuándo y cómo se introduce una nueva costumbre local*.

Puestos en esta vía, se trata de oír en el proceso de la entrevista *cómo las cosas son dichas* entre el entrevistador y el entrevistado sin perder los significados producidos o las circunstancias que condicionan el proceso de construcción, *mucho más que qué fue dicho*.

En resumen, se ha procurado la consulta de una gran variedad de fuentes, yendo al encuentro del experto, el acompañante, el profesional, el operador, el funcionario, el juez, el auxiliar social y el joven involucrado, para *ver qué enunciados producen*, atendiendo aquello que ha contribuido decisivamente a la organización del corpus de

frases, proposiciones y palabras, y que ha sido metodológicamente indispensable: la localización de los *focos de poder* y *focos de resistencia al poder* que sobredeterminan la enunciación en cada caso. Ellos han sido los índices de los lugares en que buscar las palabras, las frases y proposiciones en uso en esta época.

Hoy frente a este panorama complejo no perdemos de vista que este espíritu de trabajo que parte de lo microsocioal hacia una mirada y un horizonte macropolítico de la cuestión para articular una ejecución adecuada y garantizar una eficiencia en las respuestas de una política pública al servicio de los destinatarios. No es fácil pero siempre se trata de no perder el norte, es decir, que el objeto del análisis y la intervención de este dispositivo es siempre la multiplicidad concreta que constituyen los grupos de niñas, niños y jóvenes. Afirmar creencias, deseos y subjetividades que a cada uno lo mueven hacia horizontes de creatividad y cultura.

Palabras clave: Proceso – Derechos - Inclusión.

Referencias bibliográficas:

Bauman. Z. (2005) Archipiélagos de excepciones. Katz Editores, Buenos Aires, 2008.

Deleuze, G. (1986) Foucault, Bs. As., Edit. Paidós, 1987.

Deleuze, G. y GUATTARI, F. (1980) Mil Mesetas. Tomo II de Capitalismo y Esquizofrenia, Valencia, Ed. Pre-Textos ,1998.

Foucault M. (1980) La Verdad y las formas Jurídicas. Editorial Gedisa. Buenos Aires

Foucault M. (1976) Historia de la sexualidad, Tomo I. La voluntad de saber. 12º ed. en español, Bs. As. Ed. Siglo XXI, 1992.

Real, P. y Mac. Donald, A. (2015) “Criterios y precauciones metodológicas para investigar sobre acceso a justicia y derechos”. En Riegelhaupt. E. (comp.) Acceso a la justicia: vulnerabilidades, vulneraciones y vulnerados. Un mapeo de Entre Ríos y Santa Fe, 1ª ed. Paraná, Editorial EDUNER.

Stake, R. E. (1998) “Investigación con estudio de casos”. Madrid. Ed. Morata.

Tarde, G. (1893) *Monadología y sociología*. Buenos Aires, Ed. Cactus, 2006.

SEGUIMIENTO DE GRADUADOS DE CARRERAS DE POSGRADO DEL CENTRO DE ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS (CEI) DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO (UNR).

Autores: Elizalde, Martina; Peralta, Nadia; Aranda, Pilar; Biagioni, Franco; Caffaratti, Catalina; Cono, Ana Laura; La Licata, Ana Clara.

martinaelizalde@yahoo.com.ar

Introducción

El seguimiento sistematizado de graduados de carreras de posgrado es, en la actualidad, un aspecto requerido desde diferentes organismos de Estado, como parte de la evaluación del funcionamiento de dichas carreras. La CONEAU, en base a los estándares elaborados por el CIN, y con el aval del Ministerio de Educación de la Nación y de la SPU, solicita y evalúa en los procesos de acreditación de las carreras de posgrado, la inserción de los graduados en el medio laboral y académico. En este contexto, resulta importante contar con estudios enfocados a abordar esta

problemática. Sin embargo, en nuestra universidad son pocas las investigaciones que tratan el tema. Al mismo tiempo no se cuentan con herramientas específicamente diseñadas para la indagación de la situación de graduados de carreras de posgrado que puedan aplicarse a carreras diversas.

En Argentina (Lvovich, 2009), la oferta de posgrados ha crecido notablemente pero de manera desorganizada. Este crecimiento podría explicarse por la transformación de la demanda laboral, el crecimiento de la importancia de la investigación y el aumento de exigencias académicas para desarrollar algunas actividades laborales. Según los datos analizados por el autor, entre 1994 y 2008 hubo un crecimiento del 400 % de la oferta de posgrados en Argentina.

En el rastreo de investigaciones sobre este tópico, se pudieron encontrar diversas investigaciones en otros países de Latinoamérica. Entre ellas, algunas se orientan a la indagar el impacto social de los egresados (Jaramillo, Giraldo Pineda y Ortiz Correa, 2006). Según Luna (2008) resulta central incluir los factores de orden institucional y las particularidades del contexto educativo, así como la sistematización de los procesos de evaluación de la formación. Ramírez, Reyna, García, Ortiz, y Valdez (2011) han investigado el perfil de los graduados de posgrado (científico/académico o profesional). Por su parte, Cañedo Ortiz, Figueroa Rubalcaba, Villalpando Calderón y Zavala Peñaflor (2008) exploran la percepción de los estudiantes con respecto a la metodología de enseñanza de los profesores como uno de los aspectos que influyen en su aprendizaje. López Suárez (2006) expone resultados de la evaluación a partir de una investigación evaluativa externa de corte cuantitativo, descriptiva, considerando eficacia interna, eficacia externa, utilidad de los conocimientos, coincidencia entre actividad laboral y formación recibida, satisfacción y calidad de los servicios recibidos.

Objetivos

Son objetivos específicos de este trabajo:

- Caracterizar a los egresados de posgrado del CEI de la UNR.
- Conocer la situación académica y/o profesional de los graduados de posgrado.
- Analizar la opinión de los egresados respecto a la formación recibida.

Metodología

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

1- de corte cuantitativo: análisis descriptivo de la información sobre carreras y egresados de posgrado y aplicación de cuestionario a graduados de las carreras del CEI de la UNR.

2- de naturaleza cualitativa: prevé la realización de entrevistas en profundidad con los directores de las carreras de posgrado y con egresados de cada una de las carreras.

El cuestionario implementado ronda sobre 7 ejes: 1- Información general; 2- Estudios de Posgrado; 3-Trayectoria laboral; 4-Continuación de la formación; 5- Actividades de investigación y vinculación; 6-Valoración de la formación recibida y 7- Recomendaciones para mejorar la formación.

Actualmente se trabaja en la primera etapa, con una muestra compuesta por 40 graduados. En función de las respuestas obtenidas se detallan las carreras incluidas, el año de inicio y los cambios en planes de estudio: Especialización en Gestión de la Innovación y la Vinculación Tecnológica (2010); Maestría en Sistemas Ambientales Humanos (1998); Maestría en Política y Gestión de la Educación Superior (2006); Maestría en Gestión de Sistemas y Servicios de Salud (2002); Maestría en Estudios Culturales (2010); Maestría en Salud Pública (1995; modificaciones en 2001 y 2017); Maestría en Integración y Cooperación Internacional (1995). El período observado comprende desde el inicio de las carreras hasta la actualidad.

A partir de la aplicación de cuestionarios a graduados se analizan los datos obtenidos y se realiza un señalamiento de los porcentajes considerados más significativos.

Resultados

Acercas de las varias *razones por las que eligió la institución*, el 57.5% lo hizo por el prestigio de la institución, un 40% señaló la cercanía geográfica, un 35% por ser la única institución que ofrecía la carrera, un 25% por los costos accesibles y sólo un 12.5% por la facilidad de ingreso.

Sobre las diversas *razones por las que eligió la carrera*, un 85% indica que lo hizo para ampliar sus conocimientos, un 50% indica el prestigio académico, un 47.5% para estar en mejores condiciones para enfrentar la problemática laboral y un 30% por

el CV de sus docentes. Sólo un 20% lo hizo para tener acceso a una beca y un 5% para mejorar el nivel de ingresos económicos.

El 100% de los graduados se dedicó también a *otras actividades académicas y/o laborales durante la carrera* y un 77.5% *financió sus estudios* de posgrado.

Acerca del *tiempo de graduación* un 46.2% lo hizo entre 4 y 5 años, un 33.3% en más de 6 años y un 20.5% entre 2 y 3 años.

El 97.5% *trabajaba antes* y el 100% *trabajó durante* sus estudios de posgrado. Para el 77.5% hubo una *coincidencia* significativa entre sus estudios y su trabajo.

Sobre la *búsqueda de trabajo*, sólo un 30% buscó trabajo activamente al recibirse. Sobre las *razones*, un 47.5% expresa que el trabajo que tenía era suficiente.

Una vez concluía la carrera, un 45% *continuó con otros estudios*.

Un 52% participa actualmente en tareas de *investigación*; sólo un 15% pertenece actualmente a *organismos oficiales* de investigación (CONICET, facultades). Un 80% ha presentado, luego de graduarse, *trabajos en eventos científicos* vinculados a la carrera. Un 28.2% de los participantes no ha publicado trabajos mientras que el 71.8% cuenta, desde su graduación, con *publicaciones vinculadas a la carrera* (entre 1 y 40).

La mayoría (67.5%) no participa, desde su graduación, en *asociaciones profesionales* relacionadas con el título obtenido. Un 57.5% participa desde su graduación en *organismos dependientes del Estado* en actividades profesionales vinculadas al título obtenido.

En cuanto a la *valoración de la formación recibida*, para 92.5% fue un *factor de crecimiento* y desarrollo personal. Para un 70% le propició relaciones profesionales favorables en el medio laboral; un 85% opina que le brindó conocimientos necesarios para el ejercicio profesional. Para un 85% le brindó habilidades para identificar y solucionar problemas y para un 80% para la búsqueda de información. Para un 92.5% le brindó herramientas para el análisis y la investigación y para el 75% para la toma de decisiones. Un 62.5% cree que le brindó habilidades para el trabajo en equipo; el

67.5% opina que fomentó su responsabilidad social. Sólo para un 30% la formación le ha brindado algún beneficio económico.

Acercas de en qué medida el proceso de formación *cubrió las expectativas*, un 85% pondera la organización del Plan de Estudios y un 77.5% la actualización del mismo. El 100% valora positivamente el nivel académico de los docentes y un 82.5% la metodología de enseñanza y el sistema de evaluación. Un 95% opina suficiente el material bibliográfico y un 90% lo considera actualizado. Un 72.5% considera positivamente las instalaciones y recursos tecnológicos disponibles. Para un 72.5% la movilidad académica resultó insuficiente.

Acercas del *nivel de satisfacción*, un 90% valora positivamente los conocimientos teóricos y un 77.5% los conocimientos metodológicos recibidos. Para carreras con prácticas, un 50% valora positivamente las prácticas realizadas. Un 82.5% se encuentra satisfecho con la formación recibida para continuar con estudios posteriores.

Sobre el *grado de satisfacción general* respecto a la formación, para un 80% es muy bueno o excelente; para otro 20% es bueno. El 100% elegiría la misma institución y un 87.5% elegiría la misma carrera.

Discusión

Tal como puede observarse, los datos obtenidos ponen de manifiesto una valoración general positiva acerca de la formación obtenida, considerando los diversos aspectos presentados. Estos resultados resultan coincidentes, en gran medida, con los reseñados en informes anteriores sobre otras carreras de posgrado de la UNR (Elizalde y Peralta, 2018).

En cuanto al aspecto económico, resulta significativo que sólo un 25% de los encuestados eligió la carrera por sus costos accesibles, un 20% lo hizo para tener acceso a una beca y un 5% para mejorar el nivel de ingresos económicos. El 77.5% financió sus estudios de posgrado, el 97.5% trabajaba antes y el 100% trabajó durante sus estudios. Sólo para un 30% la formación le ha brindado algún beneficio económico. Estos resultados no coinciden con lo expuesto por Sánchez Delgado, Gutiérrez Gómez, Valdez Gutiérrez, Sánchez Delgado y Reyna Carmona (2010), quienes señalan que el realizar una carrera de posgrado les brindó a los egresados la oportunidad de obtener mayores ingresos.

Por otra parte, la mayoría de las investigaciones reseñadas coinciden en la importancia del seguimiento de graduados de posgrado y la necesidad de su sistematización (Cano Flores, Figueroa Rodríguez, Olivera Gómez, y Ortega Rodríguez, 2007; Martínez González, Bernal Moreno, Hernández Cruz, Gil Miguel y Martínez Franco, 2005; Querol Tejeda y Ayala Hernández, 2009).

Palabras clave: seguimiento - graduados - posgrado

Referencias bibliográficas:

Cano Flores, M.; Figueroa Rodríguez, S.; Olivera Gómez, D. y Ortega Rodríguez, Y. (2007). Construcción de un índice de calidad educativa en programas de posgrado a partir de un análisis Factorial. *IIESCA, Ensayos*, 1-13. Disponible en:

<http://www.uv.mx/iiesca/files/2012/10/calidadeducativa2007-2.pdf>

Cañedo Ortiz, T.; Figueroa Rubalcaba, A.; Villalpando Calderón, D. y Zavala Peñaflor, C. (2008). Evaluando la enseñanza en el posgrado. *Reencuentro*, 53, 63-74.

Elizalde, M.; Peralta, N. (2018) Estudio sobre inserción profesional y académica de graduados de posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). *Revista Educación*, 27(53), 92-106.

Jaramillo, A.; Giraldo Pineda, A y Ortiz Correa, J. (2006). Estudios sobre egresados. La experiencia de la Universidad EAFIT. *Revista Universidad EAFIT*, 42(141), 111-124.

López Suárez, A. (2006). Evaluación de un programa de posgrado mediante el seguimiento de egresado: un reporte de investigación. *Procesos Psicológicos y Sociales*, 2. Disponible en <http://www.uv.mx/psicologia/files/2013/06/Evaluacion-de-un-programa-de-posgrado.pdf>

Luna, E. S. (2008). Evaluación en contexto de la docencia en posgrado. *Reencuentro*, 53, 75-84.

Lvovich, D. (2009). Resultados e impactos de los programas de apoyo a la formación de posgrado en Argentina. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 5(13), 157-173.

Martínez González, A.; Bernal Moreno, A.; Hernández Cruz, B; Gil Miguel, A. y Martínez Franco, A. I. (2005). Los egresados del posgrado de la UNAM. *Revista de la Educación Superior*, XXXIV(1-133), 23-32.

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), 503-508.

Querol Tejeda, R. y Ayala Hernández, E. (2009). El seguimiento de egresados como una herramienta de vinculación. El caso del doctorado en pedagogía de la UNAM. Actas del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, México.

Ramírez, C.; Reyna, M.; García, A.; Ortiz, X. y Valdez, P. (2011). Formación científica de los egresados de tres programas de Maestría en Ciencias: seguimiento a 10 años (1999-2009). *Revista de la Educación Superior*, XL (2-158), 91-103.

Sánchez Delgado, L.; Gutiérrez Gómez, E; Valdez Gutiérrez, M.; Sánchez Delgado, I. y Reyna Carmona, J. (2010). Sistema de Información para el Seguimiento de Egresados de las Maestrías del Instituto Tecnológico de Aguascalientes EGRESATEC. *Conciencia Tecnológica*, 40, 20-24.

LA TRANSFERENCIA COMO EXPERIENCIA ERÓTICA.

Autora: María Florencia Harraca

floreneharraca@hotmail.com

En el presente trabajo pretendemos recorrer el interrogante de la transferencia como experiencia erótica, lo que, a nuestro entender, instala necesariamente el entrecruzamiento entre la ética, la clínica y nos abre la pregunta por el deseo del analista.

Freud formuló muy pronto la pregunta sobre la autenticidad del amor tal como se produce en la transferencia. Lacan retoma este interrogante y lo trabaja en diferentes momentos de su enseñanza. En *el Seminario 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis* (2007) plantea que la transferencia suscita la pregunta por el llamado amor auténtico.

Jean Allouch, en *El Psicoanálisis, una erotología de pasaje* (1998) también por su parte plantea la transferencia como una experiencia esencialmente erótica y dirá que el psicoanálisis es una erotología de pasaje, en tanto para el analizante, el análisis no puede producir su solución erótica. Será en otro lugar donde se posibilite la satisfacción erótica, no allí. Por esta razón, es que Allouch habla de pasaje como un medio para lograr dicha satisfacción, no como un fin en sí mismo. El analista deberá dar una respuesta que deja vacío. Siendo necesario que se mantenga así, para que se produzca el análisis y se ponga a Eros al servicio del encuentro analítico.

Nos parece necesario tomar en consideración las referencias precedentes ya que nos sirven como punto de partida para plantear el interrogante por la transferencia y el amor, en su relación con el deseo del psicoanalista, considerando que el camino del amor nos permitirá introducirnos en la posición del analista. Es desde esta posición que Lacan define al discurso del analista como ese tiempo de la transferencia en que el analista es convocado a ocupar el lugar de semblante de objeto *a*. Se trata de que el analista pueda hacerse soporte de esta posición, momento clave en la dirección de la cura, amparado en la abstinencia de satisfacción de la demanda de amor de su analizante y sostenido en lo que llamamos la función *x*, deseo del analista (2007).

Si nos remitimos a los comienzos de la experiencia psicoanalítica, el amor tuvo su papel, el amor y la transferencia, una articulación a la que Freud fue llevado de la mano del trabajo con sus histéricas. En la sesión del 29/4/1964 del *Seminario 11* (2007) Lacan establece que la transferencia se descubrió a propósito de Ana O. Cabe recordar los avatares de Breuer al tratar con Ana O. cuando se presentó algo con lo que él no contaba. Su embarazo histérico.

Ante esto nos preguntamos: ¿No será que el embarazo histérico de Ana O generó una cadena de embarazos? Su demanda insistente, advirtió más que nada a la Sra. Breuer. Breuer, entonces sintiendo un gran embarazo (desde una perspectiva analítica, entendemos por embarazo una situación de máxima dificultad para el sujeto) deja el caso en manos de Freud y se va con su mujer a un viaje del cual ésta regresa embarazada. El embarazo de Ana O se despliega como su respuesta frente a la huida de Breuer ¿De qué huye? ¿De su deseo, el cual quedó al descubierto con esta escena? ¿Le retornaba quizás lo que en la controversia con Freud permanentemente rechazaba: la sexualidad en la etiología de la histeria?

Nos interesa reflexionar sobre este episodio porque el deseo de Breuer como hombre le impidió seguir a la histérica hasta el final. Si el analista se ubica en el lugar del ideal, condenará a que el análisis de su analizante se detenga en la identificación con él. Así sucedió con Ana O.

Es inevitable entonces la pregunta por el manejo de la transferencia: ¿cómo manejarla de manera adecuada? No es una tarea fácil, ya que, por un lado, es el mayor aliado del analista y por otro, el obstáculo que puede llevar incluso a su interrupción. El amor de transferencia para Freud también solía ser un problema, pero trataba de no enredarse como Breuer en las demandas de sus pacientes. Propuso como principio la abstinencia del analista frente a los requerimientos amorosos de sus pacientes. Lacan plantea que se trata de no darle el objeto que el paciente demanda, sino no podría enterarse de cuál es el objeto que lo causa.

El problema del manejo de la transferencia abre la pregunta por el deseo del analista. Podemos tomar como ejemplo la película “Un método peligroso”. Jung diagnostica de histeria a su paciente Sabina Spielrein, quien, relatando sus recuerdos de infancia, cuenta distintas escenas humillación donde su padre violento, a los cuatro años la azotaba y después la obligaba a besar su mano. Jung pesquiza que la paciente encuentra placer en el dolor, lo que determinó su fijación sexual y masoquismo. La paciente se sentía excitada, después de ser golpeada por su padre. El escenario cambia cuando ella pasa a ser su asistente y aprendiz, se entabla así una relación interpersonal que pone en peligro la dirección de la cura. La relación entre ambos se va erotizando, si bien Jung logra la revelación de la raíz incestuosa y masoquista de los síntomas, pasa posteriormente a actuar en la escena erótica, el lugar del padre golpeador.

La reflexión que intento plantearles a partir del análisis de la película es que no aparece el deseo del analista como operador clínico, sino que emerge el deseo de un hombre, Jung, que usando el poder de la transferencia, comete una canallada. Jung no se responsabiliza por su accionar, culpando a su paciente de querer sistemáticamente seducirlo. El analista tiene que negarse a usar el poder que la transferencia le otorga. Esto tendrá que ver con una posición ética que le permita limitar los abusos.

Lacan nos propone mirar al esclavo cuando se trata de delimitar lo concerniente al deseo del analista. ¿Por qué? Porque el esclavo no hace uso de su deseo como sujeto, sino que está al servicio del deseo del amo. No tiene derecho a hacer valer su propio deseo. Por ello, la regla de la abstinencia del analista es un acto que sostenido en esa incógnita que es esa *x* que es el deseo del analista, hace de barrera para que no sucumba al engaño del amor de transferencia.

Ahora bien, el deseo del analista no puede plantearse como un concepto aislado que existiría de antemano, como una esencia que ya está ahí dada, sino que es una eficacia que se activa en el acto analítico. La transferencia analítica, debe ser regulada por el deseo del analista. El analizante, no solo le atribuye un saber al analista, sino también le atribuye un deseo. En el transcurso de la cura, el deseo que el analizante le supone al analista se convierte en la fuerza impulsora del proceso analítico ya que mantiene al analizante trabajando, tratando de descubrir qué es lo que el analista quiere de él.? ¿El deseo del analista es un acto voluntarista? No, es producto de su propio análisis.

El deseo del analista implica una eficacia que se contrapone a la idea de *ser analista*. Implica la posición del analista en su acción, aquello que tiene que ver con el acto analítico. Acto analítico quiere decir aquí que el analista hace de analista, encuentra un lugar desde donde puede actuar. Pero para poder hacer de analista, se requiere que *no sea analista*.

Aquí podemos interrogar ¿qué sería ser analista? Y además que la cuestión de ser analista choca con la lógica del acto. Pienso que el analista se autoriza a sí mismo, plantear ser analista tiene algunos efectos imaginarios, prefiero en todo caso pensar en “operar” como analista, y precisamente la cuestión de cómo el ser analista se opone al acto es la cuestión del acto analítico.

En el *Seminario 15: El acto analítico*, (1967) Lacan define al acto como desestimado por el sujeto que lo realiza, entonces la relación del sujeto con su propio acto siempre cae bajo el manto de la desestimación. Digamos, esto como para pensar el nivel de desconocimiento del sujeto con su propio acto, ¿cómo un analista podría declararse ser analista? En el mejor de los casos podría operar como analista, pero tampoco podría declararlo a su propio acto porque ya estaría sometido a la propia lógica de su propio acto, que es la desestimación.

En este marco, resulta pertinente relanzar lo que plantea en el mismo seminario, que: *El acto psicoanalítico esencial del psicoanalista, implica algo que yo no nombro, que he esbozado bajo el título de ficción, que se vuelve grave si se convierte en olvido, fingir olvidar que su acto es ser causa de ese proceso* (1967)

De aquí se desprenden algunas reflexiones: Lacan advierte que el analista no debe olvidar que su acto es la causa del análisis. Si subraya aquí no debe olvidar es precisamente porque lo olvida, incluso en el sentido de un olvido inconsciente. Existen sobradas razones para que este olvido ocurra: si analizar incluye lo insoportable (la clínica se trata de lo real, en tanto imposible de soportar) si el acto causa horror, no debería sorprender que sea algo rechazado, por tanto, no es tarea sencilla que su acto sea función de soporte del análisis.

Otra cuestión importante que Lacan señala en el *Seminario 15* es que el acto analítico no puede incluir la idea de un análisis interminable. Intentaremos plantear el término fin de análisis, manteniendo y conservando la equivocidad del término, fin, finales, fines de análisis, e introduciendo las intersecciones entre el terminar, el concluir, el finalizar...el acabar. Aun cuando un análisis se sostenga durante años, no significa que sea interminable. El análisis puede volverse interminable por diversas razones, que variarán en cada caso, pero es una función del acto analítico conducir la cura a un análisis terminable. Aun cuando eso no significa que el analizante concluye su tratamiento, sí significa que encontró alguna forma de salida, o que va hallando, inventando, salidas.

Uno de los problemas en torno al concepto de fin de análisis es concebirlo como un concepto temporal. Se trata más bien de un concepto espacial. Hallar salidas no es necesariamente terminar un proceso. Pero un proceso que no halla salidas es entonces sí un análisis interminable, que puede prolongarse en el tiempo, o interrumpirse, las

más de las veces. Es en el final del análisis que el sujeto queda advertido de la inexistencia del Otro como garante del sentido de su palabra, momento de desamparo, pero también posibilidad de invención y libertad.

CONCLUSIONES:

El preguntarse por la propia práctica implica un ejercicio necesario y fundante de la autorización analítica. Entiendo que la interrogación es algo inherente al ejercicio del psicoanálisis. En este caso, nos propusimos recorrer el interrogante de la transferencia como experiencia erótica, lo que, a nuestro entender, instaló necesariamente el entrecruzamiento entre la ética, la clínica y el deseo del analista. A modo de conclusión provisoria, podemos aventurar que el analista tiene que negarse a usar el poder que la transferencia le otorga. Esto tendrá que ver con una posición ética que le permita limitar los abusos. Por ello, la regla de la abstinencia del analista es un acto que sostenido en esa incógnita que es esa x que es el deseo del analista, hace de barrera para que no sucumba al engaño del amor de transferencia.

Rereferencias bibliográficas:

Allouch, J. (1998). *El psicoanálisis, una erotología de pasaje*. Córdoba: Cuadernos de Litoral.

Lacan, J. (2006). *Seminario 8: La transferencia*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (2007) *Seminario 11: Los cuatro conceptos fundamentales Psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. *Seminario 15: El acto analítico*, inédito.

**LOS ACCIDENTES GRAVES Y/O MORTALES EN SECTOR DE RIESGO
EXPLOSIVOS. LA MEMORIA SOCIAL COMO RECURSO DE SUBJETIVACIÓN
ANTE ACONTECIMIENTOS TRAUMÁTICOS SINGULARES Y COLECTIVOS.**

**Autores: Valles, Iris; Grande, Silvia; Kohen, Jorge; Lacour, Juliana; Rios, Erica;
Romero, Sabrina; Santoro, Elisa; Gonzales, Lucia y Scetti, Julián.**

irisvalles@hotmail.com

Objetivo general:

Analizar en ciertos colectivos de trabajadores que sufrieron accidentes graves, los efectos en sus estrategias defensivas.

Específicos:

-Analizar accidentes graves y/o mortales en rama de actividad con riesgo por producción de explosivos y la construcción de estrategias defensivas en los procesos de trabajo.

-Indagar la posibilidad de generar instancias de coordinación y cooperación a través de procesos de movilización subjetiva

-Analizar aspectos de la memoria social como recurso para fortalecer o propiciar los aspectos productivos y subjetivantes del colectivo frente al trauma.

Se trata de profundizar en el análisis de estos procesos ubicando el trabajo en su doble faz de poiesis (trabajo como producción) y arbeit (elaboración psíquica proceso de constitución del propio sujeto), así como las implicancias en sus facetas de sujeción y de sujeto creativo.

Es una investigación cualitativa, descriptiva exploratoria a través del análisis de casos, con aportes de la metodología de grupo homogéneo de la Psicodinámica del Trabajo. El caso analizado es un accidente mortal donde se propiciaron intervenciones singulares y colectivas ante el desmoronamiento de las estrategias defensivas y el impacto de catástrofe social que el mismo configuró.

Conclusiones

Se relevó la incidencia de la individualización del sufrimiento en los procesos de trabajo y en especial frente a hechos traumáticos como los accidentes graves y/o mortales y los efectos de los avances de las teorías de la falla humana que se aplican desde niveles gerenciales, exponiéndolos en una culpabilización que impide tramitar el sufrimiento y obtura los procesos colectivos de apropiación de los hechos en base al conocimiento y reconstrucción del proceso productivo, ámbitos solidarios y cooperativos.

En el caso recortado se destaca el lugar de la memoria social tanto en su aspecto de marcas del dolor y gran sufrimiento por atravesamiento de procesos sociales ligados al genocidio del Terrorismo de Estado que llevaron a la destrucción de la producción y produjeron muchas víctimas entre los trabajadores, como al mismo tiempo recurso que permite tramitar el dolor en procesos colectivos donde los trabajadores recrean sentidos de sus luchas e historias mediatizando procesos de sufrimiento no sólo individuales.

Se pudo reconstruir el proceso de trabajo en el marco de una historización del modo de producción y con la posibilidad de recuperación de saberes de oficios incluyendo personal jubilado en un proceso participativo donde se reorganizó las normativas de producción y de salud en el trabajo con participación concreta del colectivo de trabajadores, instancias gremiales, algunos jerárquicos y el sector de Salud y Seguridad de la empresa

La seguridad y la Salud en el trabajo

Esta presentación hará foco en un recorte de la Investigación donde se propuso analizar en ciertos colectivos de trabajadores que sufrieron accidentes graves, los efectos en sus estrategias defensivas, este recorte se propone transmitir acerca del caso específico de accidente mortal en empresa con riesgo por fabricación de explosivos.

En el recorrido por marcos teóricos acerca de las problemáticas del trabajo resaltaremos aquí dos aspectos, uno ligado a los efectos de los procesos de individualización en los procesos de trabajo en relación a las políticas de seguridad de las empresas y su relación con las teorías de la falla humana sobre accidentes y por otro lado, los efectos de la individuación del sufrimiento y la puesta en relación con nuevas estrategias colectivas de protección en el trabajo a partir de la concepción sobre la memoria social.

Este marco es correlativo a dos dimensiones del trabajo que consideramos simultáneas, una es el trabajo como producción de valor y otra como subjetivación en tanto el trabajador se produce a sí mismo en procesos de identificación y nominación, del mismo modo que todo trabajo transforma al sujeto en lo que produce y las formas en que lo hace.

La individuación en los procesos de trabajo. Modernización?

Danièle Linhart (1997) ha problematizado la posibilidad de que el taylorismo como lógica de organización de los procesos de trabajo haya dejado de estar presente ante el avance de lógicas gerenciales modernizadora que se pretenden en ruptura radical con la lógica taylorista y plantean autonomía, libertad de iniciativa, responsabilidad de los asalariados y promueven formas compatibles con la evolución de la sociedad, formas de trabajo cada vez más individualizadas de acuerdo a cualidades personales no sólo su adaptabilidad o creatividad sino incluso su afición al riesgo.

La supuesta humanización del trabajo sostiene la subordinación o dominación y la propuesta es que se deberán ir cambiando las formas para tener el consentimiento de los trabajadores. El motor del taylorismo es promover una organización que se autonomicen de las necesidades y estados de los trabajadores por lo que tiene su base en la rentabilidad y eficacia necesarias para las empresas.

Las Direcciones de Recursos Humanos hacen saber que cada trabajador es único y acompañan el proceso de manera de solucionar los problemas aún de la vida privada, pueden proponer consejerías, masajes, consejos para buena salud y relajación, servicios de limpieza o meditación, cada asalariado es único. Es la búsqueda de una estrategia para que tome la forma de una política de cambio permanente lo que a su vez es planteado como capacidad de la gerencia de hacer frente a la incertidumbre. Siguiendo a Murillo (2010) esta incertidumbre es un efecto

buscado en la producción de subjetividad y es parte importante de la forma de gubernamentalidad.

Linhart (1997) destaca que la política de las nuevas gerencias sería la de debilitar y precarizar subjetivamente. Los trabajadores serán obligados a dirigirse a quienes los niega y descalifica, contrario a sus propios valores, que lo denigran mientras se espera que seanse activos en la puesta en marcha de la destrucción de una parte importante de ellos mismos. Se combinaría así las virtudes instrumentales de las herramientas y los activos persuasivos, pedagógicos y micropolíticos.

La precarización subjetiva es considerada como un conjunto de procedimientos puestos en acto por la gestión empresarial moderna para probar de mantener al asalariado en una situación de precariedad, en una sensación de incertidumbre aún cuando se encuentre en una situación estable de empleo o cuando sea un funcionario, un contrato a tiempo indeterminado. Hay una serie de prácticas que lo han desestabilizado para que viva en la inseguridad sin saber cómo hacer su trabajo, a no saber hacer con su entorno, no sabe cuáles son sus objetivos temor a la evaluación.

Las Políticas de individuación irán ingresando por innovaciones salariales, variaciones en función de resultados o instauración de carreras obreras que atentan contra la solidaridad, se minimiza lo colectivo y se privilegia la dimensión individual que se cristaliza en una negociación anual individual lo que rompe la idea de un destino e intereses comunes. En vez de distancia con la racionalidad empresarial se propone el desafío de servir mejor a la empresa. Cambiar los trabajadores en vez de cambiar el trabajo. (Linhart 1997 pp.100-3)

Accidentes. El error humano

Desde la década del 90 se ha planteado el valor de los aportes de Vasilachis (1992) respecto al contexto catástrofe, contexto solidario de las teorías del “error humano” que permite analizar en su versión moderna los planteos acerca del llamado factor humano, teorías que individualizan aún más el sufrimiento, por lo que el carácter de lo traumático de lo que se presenta como verdadera catástrofe proponemos pueda ser leída desde la perspectiva de la catástrofe social y las derivaciones de la misma en relación a los lazos sociales y la producción cultural.

Un desarrollo de importancia en el intento de dar cuenta de los accidentes en el Trabajo es la teoría llamada del Factor Humano, se designa de este modo el comportamiento de los hombres y las mujeres en el trabajo. Esta perspectiva intentará responder a cuáles son los orígenes y cuáles los medios de controlar las fallas

humanas en la situación de trabajo, para esto se plantean cómo movilizar, desarrollar y administrar los recursos humanos lo que conduce a definir objetivos de la acción, se interesa y sostiene en la previsibilidad de las conductas humanas y las implicaciones normativas (Dejours 1998).

En las teorías de la falla humana se evoca la negligencia o incompetencia, en general en las situaciones de riesgo no se encuentra consenso sobre la evaluación de estas hipótesis entre diseñadores y organizadores con lo que plantean los operadores. Se relaciona con el modo de pensar al hombre. Si el sujeto cognitivo hegemóniza se propondrá un enfoque objetivo que conduce a la naturalización de la falla y el error. Si se parte de pensar al trabajador como actor social se llevará a una interpretación constructivista de la falla del factor humano.

En los aportes respecto a las representaciones y saberes en juego en la construcción de normativas y diseño de procesos de trabajo recuperados en la tesis doctoral de Mario Poy (2006) se destacan el análisis del riesgo asumido en el trabajo, las razones que plantean los trabajadores especialmente en el no cumplimiento intencional de la norma sin apelar a la moralización del planteo del fraude o mentira. Allí emerge el trabajo humano como regulador entre la lógica externa de la producción y la interna de las personas en cuanto a la seguridad y protección de la vida, estos aportes se despliegan entre la organización del trabajo, la producción de normas de oficio y una inteligencia que trasciende el aspecto cognitivo

En el caso de los riesgos de accidentes, su dominio implica al colectivo y pasa por prácticas de lenguaje específicos que no sólo reflejan un saber común sino que contribuyen a constituirlo y construirlo. Se trata del Saber hacer e inteligencia astuta. Se trata de la Inversión de la inteligencia en la tarea como diferente a meros requisitos cognitivos, es la Inteligencia astuta cuyas características metapsicológicas están enraizadas en el cuerpo. Los colectivos son alertados en incidentes por solicitud de sentidos, esto se distingue de un razonamiento lógico en tanto suele implicar una desestabilización del cuerpo.

Mecanismos Protectores de la salud

Los primeros antecedentes cercanos a lo que se denominan mecanismos protectores de la salud se pueden ubicar en los desarrollos de la Epidemiología Crítica, especialmente lo que Jaime Brehil (2003) denomina como procesos protectores y destructivos de la salud. Parte de la necesidad de superar los análisis fragmentados y

estáticos de los factores recuperando la dimensión histórica a través de la concepción de proceso.

Estos procesos toman proyección según las relaciones sociales en las que se desarrollan:

Cuando un proceso se torna beneficioso, se convierte en un favorecedor de las defensas y soportes y estimula una direccionalidad favorable a la vida humana, individual y/o colectiva, y en ese caso lo llamamos proceso protector o benéfico; mientras que cuando ese proceso se torna un elemento destructivo, provoca privación o deterioro de la vida humana individual o colectiva, lo llamamos proceso destructivo (Breilh,2003 p.290)

Esta concepción sobre los procesos de salud se complejiza desde la perspectiva del reconocimiento de las estrategias defensivas sólo como una instancia en la búsqueda de atenuar el sufrimiento desde la resistencia. En el recorrido por encontrar mecanismos y estrategias que favorezcan la salud psíquica se intenta analizar lo que Malfé (2010) ha denominado como como estrategias de afrontamiento y se propone nombrar como mecanismos protectores. Estos mecanismos son aquellos que no sólo aproximarían a los colectivos de trabajadores al polo del placer, sino que posibiliten mayor apropiación de la organización del proceso de trabajo.

Se trata de Mecanismos Protectores en relación al modo de organización del trabajo, a través de la constitución del colectivo de trabajadores, del proceso de deliberación, el surgimiento de normas de oficio y la instancia de la cooperación en el proceso de trabajo. Estos mecanismos protectores analizados en su dimensión subjetiva son abordados a partir de la movilización subjetiva necesaria para la producción de esos colectivos y la cooperación, de la dinámica de la sublimación no sólo como mecanismo individual sino como ganancia social y la dinámica de retribución- reconocimiento como necesidad de instancia simbólica en relación a las condiciones necesarias para ampliar la posibilidad de apropiarse colectivamente del trabajo producido.

Entre lo traumático y el accidente como catástrofe social

Cuando ocurren accidentes en el mundo de trabajo debemos considerar no sólo sus efectos en el psiquismo individual de cada trabajador como impacto de lo traumático y la posición del sujeto frente al acontecimiento, sino las formas primeras de

simbolización espontánea que haya podido realizar y los modos en los que pueda irse resignificando, articulando, el suceso en su historia vivencial singular “Pero también y ello no es de menor importancia- dependerá de las formas que el suceso vaya tomando en el imaginario colectivo y de las respuestas sociales que el conjunto pueda ir brindando frente a una catástrofe” (Waisbrot, Wikinski, Rolfo, Slucki y Toporosi 2003p.22).

Se propone así el trabajo con los efectos traumáticos no sólo en el plano del individuo sino que el cuerpo colectivo no puede rescatarse de lo traumático si no hay develamiento de la verdad y vigencia de la justicia. Surge el sentimiento de la devastación, lo no simbolizable predomina y la sensación es de inermidad o sea que la sensación será de no disponer de los recursos para hacer frente a la situación, el presente desorganizado amenaza la posibilidad de construcción de un futuro.

Es en la posibilidad de construir una narración en ámbitos singulares y colectivos deliberativos donde estará el intento mayor de producción de sentido, Suaya (2006) nos plantea si el trabajador puede armar una historia diferente en su relato por medio del cual resignifica su ser de sujeto trabajador con capacidad creadora, allí la historia es una narración que construye sentido. La memoria se produce en acto, es potencia, es posibilidad de alguna realización.”Memoria e historia se conjugan para elucidar la idea de pasado personal como relato ficcional que produce un sentido”. (p.205).

Yerushalmi (1998) recomienda ser prudentes respecto a las nociones de olvido y memoria colectiva para no encerrarlos en una mera acepción psicológica.

Lo que llamamos olvido en el sentido colectivo aparece cuando ciertos grupos humanos no logran voluntaria o pasivamente, por rechazo, indiferencia o indolencia, o bien a causa de alguna catástrofe histórica que interrumpió el curso de los días y de las cosas transmitir a la posteridad lo que aprendieron del pasado. (p.18)

La memoria social su articulación singular

Respecto al individuo y la memoria surge la pregunta: qué memorias y qué olvidos son constituyentes y cuáles son disolutorias de nuestra condición de Sujeto. Qué es lo que se conserva como pasión socializada e instituyente de la identidad grupal, un hombre no podría pensarse sin su pasado ni sin recrear o forjar sus orígenes, habrá un tiempo fundador donde caben simultáneamente la verdad y el enigma.

Para Bleichmar (2003) en la catástrofe social los efectos psíquicos dependerán de diversos factores, la posición del Sujeto frente al traumatismo, las formas primeras

de simbolización espontánea que haya podido realizar y los modos en los que pueda ir resignificando, entramando el suceso en su historia vivencial singular. Sin embargo, también dependerá de las formas que el suceso vaya adquiriendo en el imaginario colectivo y de las respuestas sociales que pueden generarse frente a la catástrofe. (p.103)

Cuando el estado desmiente la ruptura catastrófica se propone dislocar los conjuntos y desarticular los vínculos que sostiene al sujeto en estas situaciones. Aspecto importante para cuando se analice en la presente tesis los efectos de las Políticas Públicas sobre la salud y seguridad en el trabajo aplicadas específicamente en los accidentes graves y/o mortales. (Kaes, 2003)

Un accidente mortal en fabricación de explosivos

El caso seleccionado en el marco de este escrito trata de un accidente mortal en una fábrica de explosivos con aproximadamente 400 operarios.

Por los medios de comunicación circuló la noticia, la fábrica volvió a explotar, no es la primera, no es la única ni la primera vez que allí acontece, aparecen las especulaciones, que pasó, que podría haber pasado, si seguía habiendo riesgo, ¿quién murió, quienes están heridos y la gran incógnita, esto pone en riesgo la población de la fábrica y de la zona cercana? La Gerencia de Producción de la que depende el establecimiento que se dedica a la producción de explosivos cuenta con equipos de Salud y Seguridad en el trabajo y podrán intervenir desde los primeros momentos.

El análisis se centra en el modo de abordaje en una intervención donde los modos de transitar por esta reconstrucción del accidente y el acompañamiento técnico a sectores de trabajadores y algunos jerárquicos de la empresa, se irán delineando en forma participativa dentro del equipo de salud y seguridad así como con el colectivo de trabajadores que se fue conformando.

Desde sus inicios será noticia el accidente en los medios locales donde aparece como noticia policial resaltando la muerte de un trabajador y las heridas a otros, el accidente aparece como catástrofe pero no enlazado al proceso laboral y no se menciona nada de lo que luego se pudo constatar como discurso en la población, en los primeros momentos ronda la suposición de que el riesgo de explosión se pudo haber extendido y afectar incluso la ciudad cercana.

El equipo de salud y seguridad de la empresa constata importantes niveles de sufrimiento y desbordes en los trabajadores tanto directa como indirectamente afectados, se decide pensar formas no sólo individuales de abordar la emergencia por

lo cual si bien en un primer momento se prioriza a los directamente afectados, física y subjetivamente, incluido familiares de la víctima, a los pocos días se evalúa la posibilidad de generar un ámbito colectivo para tramitar la catástrofe, lo que contó además con el aval sindical.

Los primeros acercamientos además de la participación de bomberos y el sector salud local fue de los responsables de construir la investigación del accidente, la explosión que costó la vida a un trabajador en el sector amasado de dinamita, el operario tenía 6 años de antigüedad y se encontraba realizando tareas de preparado para la elaboración de dinamita mientras otros dos compañeros se habían dirigido al sector de cartuchos llevando el producto de amasado.

Desde el inicio se conforma equipo interdisciplinario para el acompañamiento del proceso con el acuerdo de abordajes singulares y grupales desde una lógica colectiva. Una de las primeras decisiones fue consensuar el no retorno al trabajo hasta que no estén dadas condiciones necesarias para producir y resguardar la salud de los trabajadores, así transcurrieron más de 2 meses, sin que al mismo tiempo se ausentaran de estar en el ingreso de fábrica, querían estar juntos y a su vez se custodiaba la fuente de trabajo.

Los intentos primeros de agrupamiento fueron dificultosos por la gran afectación de la mayoría de los trabajadores y de sus familiares, que hacían a un clima social donde primero circula la amenaza de destrucción y sobrepuesto a esto el riesgo de cierre de planta. Se consulta con referentes, se acuerda con el sindicato y se plantea el encuentro con los sectores de producción coordinado por una psicóloga y una trabajadora social ligada al equipo central de Salud y Seguridad, en paralelo se sostienen otros ámbitos grupales que se articulan desde el inicio con la revisión de procesos de trabajo desde la perspectiva de la seguridad.

Es la angustia, el llanto, el cuerpo afectado por un gran sufrimiento y especialmente los sueños convertidos en pesadillas, una alerta permanente y el hecho real que retorna como trauma, no hay cabeza que pueda transitar esto, piden seguir hablando entre todos, no aislarse y no dejar de juntarse en la planta aunque no se trabaje. Dos razones para esto último, hablar con los compañeros es necesario, hace bien y por otro lado la incertidumbre por la fuente de trabajo, comienza a aparecer el planteo de que esto devela las condiciones en que se produce, inseguras, peligrosas, y temen el retorno de las opciones militares o la privatización.

Se irá intentando que se reconozca el impacto sin que esto implique psicopatologizar la situación, buscar razones a la experiencia de sufrimiento que

atravesaban la mayoría. Evitar la estigmatización o etiquetamiento de la situación, es sólo la expresión de un dolor que tiene sus raíces en algo real, más allá de los fantasmas que nos despierte. ¿Porqué era importante esto? No sólo por la búsqueda de bienestar sino porque necesitamos disponer de nuestros pensamientos, hay que poder pensar y la mortificación intensa anula el pensamiento.

Los trabajadores plantean como traumático, impactante esto de que algo desaparece, un cuerpo desaparece, ya no está allí, tratando de evitar la crudeza del relato se evoca que el cuerpo desapareció, se pulverizó, muy pocos restos pudieron recuperarse en una bolsa con la que recorrieron un gran espacio en el medio del campo. Allí retornan cual capas genealógicas las escenas transmitidas de un accidente mortal anterior y el imaginario sobre la desaparición de cuerpos al interior de una empresa que formó parte del andamiaje militar en otras épocas, aunque desde hace unos años se intenta retornar el control civil de las gerencias.

Debe destacarse que el proceso implicó reuniones grupales, por sectores y también un ámbito asambleario así como estrategias singularizadas cuando el sufrimiento se patologizaba. En los primeros encuentros no hubo emergencia de la palabra miedo, sí la angustia como una presencia permanente y cuerpos tomados por el llanto, a medida que se transitan instancias en búsqueda de la producción de algún sentido, razones, teorías y análisis sobre esto de poner en relación los elementos del proceso de trabajo, aparecen los mecanismos de negación develados por ellos mismos, mucho de esto se puso en relación a la necesidad de negación y del humor como recurso grupal.

Fue muy importante respecto a la posibilidad de tramitar lo traumático y producir cierta reapropiación de un proceso de trabajo en condiciones seguras el trabajo con ingenieros y ergónomos tendientes a redefinir toda la normativa que regula el proceso de trabajo, lo que se realizó no sólo con capataces sino con los propios trabajadores, recuperando así saberes y capacidades de pensamiento sino que se convocó al personal ya jubilado de la misma empresa. De este modo se acerca la brecha trabajo prescrito –trabajo real considerando el grado de implicación que se logró y en este mismo proceso se cuestiona el modo de ingreso de personal y los modos de capacitación desde niveles jerárquicos que además en parte boicotean este proceso.

Se recupera la historia ya no sólo en la dimensión del terror sino de cómo instalar la perspectiva de Memoria Verdad y Justicia, se está hablando de Derechos Humanos en el campo del trabajo, en un lugar donde desaparecieron otros cuerpos. Los accidentes mortales deben ser analizados pero en el marco de una historia

colectiva, comienza el intercambio sobre diferentes maneras de conservar marcas, de recordar, son monumentos? ¿O se hace algo que recuerde sus vidas? La amasadora es un cráter, un hueco a llenar pero para no olvidar.

Otras intervenciones y dimensiones

Es necesario considerar dos como importantes. La primera fue la modalidad de asistencia en el abordaje de problemáticas físicas y especialmente subjetivas donde se priorizó acompañar para evitar la estigmatización y aislamiento de los más vulnerables, la singularización también propicia otras posibilidades. La estrategia fue el énfasis en procesos de elaboración a través de la posibilidad de la palabra, minimizando el abordaje farmacológico y respetando sus procesos se favoreció la asistencia a las deliberaciones colectivas apenas esto fue posible, pensando el dispositivo grupal como posibilidad de alojamiento del sufrimiento.

Un indicador importante fue la pronta evolución favorable de los trabajadores que debieron recibir asistencia en salud mental, en general se presentaron al modo de stress postraumático, a los 30 días había 10 situaciones en tratamiento, a los 90 días 5 en tratamiento psicoterapéutico y a los 180 días sólo un trabajador con carpeta psiquiátrica.

Toda convocatoria debe tender a recrear lazos o puentes, poder esperar en los inicios de una experiencia y construir una demanda que pueda llegar a sostenerse, generalmente hay fragmentación y desgaste, los propios ideales de los equipos pueden convertirse en imperativos para los grupos, los trabajadores no son lo que se representa a priori y también ellos se encontrarán con que sin su posicionamiento no hay transformaciones posible aunque sean pequeñas. Es importante no transformar ideales en exigencias, cuando se intenta recrear cierta mística es posible el empoderamiento colectivo para por ejemplo poder parar una producción cuando las fallas en la seguridad pongan en riesgo la vida.

Palabras claves: accidentes graves- estrategias defensivas- proceso de trabajo- subjetividad- memoria social

Referencias bibliográficas:

- Bleichmar S. (2003) Conceptualización de catástrofe social. Límites y encrucijadas. En Waisbrot D, Wikinski M, Rolfo C, Slucki D & Toporosi S. comp. *Clinica Psicoanalítica ante las catástrofes sociales. La experiencia Argentina*. Buenos Aires: Paidós
- Breilh J. (2003) *Epidemiología crítica*. Buenos Aires: Lugar
- Dejours C. (1998) *El Factor humano*- Buenos Aires: Lumen Humanitas.
- Linhart D. (1997) *La modernización de las empresas*. Buenos Aires PIETTE CONICET
- Malfé R. (2003) Caracterización somera de recursos para el afrontamiento del “distress” laboral. En Suaya D. *Salud Mental y Trabajo*. Buenos Aires. Lugar
- Murillo S. (2010) Estado, sociedad civil y gubernamentalidad neoliberal . Revista Entramados y perspectivas. UBA. Buenos Aires Vol1 N°1 91-108
- Poy R. (2006) Aspectos funcionales de los riesgos y desvíos de las normas de seguridad en el trabajo: un aporte a la comprensión de las relaciones entre actividad humana y seguridad. Tesis doctoral Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Palermo. Dirigido por J Neffa y L. Sznelwar (Escola Politecnica Universide de Sao Pablo)
- Suaya D. (2003) *Salud Mental y Trabajo. Historia Vital del trabajo. Un dispositivo psicosocial*. Buenos Aires; Lugar.
- Vasilachis de Gialdino I. (1992) *Enfermedades y accidentes laborales*. Buenos Aires: Abeledo Perrot
- Waisbrot D, Wikinski M, Rolfo C, Slucki D & Toporosi S (2003) comp. *Clinica Psicoanalítica ante las catástrofes sociales. La experiencia Argentina*. Buenos Aires. Paidós
- Yarushalmi Y (1998) Reflexiones sobre el Olvido En *Usos del Olvido*. Buenos Aires. Nueva Visión.

EL DISPOSITIVO CONCENTRACIONARIO – LOS CENTROS CLANDESTINOS DE DETENCIÓN, TORTURA Y EXTERMINIO – SECUESTRO Y DESAPARICIÓN – LA DESAPARICIÓN FORZADA DE PERSONAS.

Autores: Delgado, Osvaldo; Careaga, Ana María; Pino, Silvia; Anton, Adriana; Castellani, Diego; Crivelli, María Eugenia; Cuomo, Gabriela; Garcia, Silvia; Mariño, Liliana; Marquez, Fernando; Meli, Yamila; Montiel, Alma; Quiroga, Bettina; Riveros, Julio; Setton, Ana Laura; Wainszelbaum, Verónica.

yamilameli@gmail.com

En la Argentina del terrorismo de Estado sucedido en los años 70 y 80 el modelo represivo adquirió una estructura concentracionaria que tuvo su soporte material en los Centros Clandestinos de Detención, Tortura y Exterminio (CCDTyE). Estos verdaderos sitios del horror fueron en su mayoría las propias dependencias del Estado, sedes de la Fuerzas Armadas y de seguridad devenidos en virtuales campos de concentración al servicio del secuestro, desaparición, tortura, reclusión en condiciones inhumanas de vida y posterior asesinato de miles de personas.

Numerosos testimonios dan cuenta de que una de las estrategias que se dio la represión con el funcionamiento y carácter de los CCDTyE fue imposibilitar las expresiones de organización y resistencia que los presos políticos se daban en las cárceles.

De ahí el carácter clandestino e ilegal de la represión por el que las personas eran secuestradas muchas veces a altas horas de la madrugada de sus domicilios, en

operativos que declaraban “zona liberada” el área de acción de las fuerzas represivas para evitar la intervención de las comisarías zonales; o de sus lugares de trabajo o en la vía pública con personal que actuaba camuflado, sin identificación, con las caras tapadas y mediante el uso de apodos. Las personas eran llevadas maniatadas, con los ojos vendados a lugares clandestinos de los que desconocían la ubicación, así como la identidad de sus captores, e inmediatamente eran sometidas a torturas, tormentos y tratos inhumanos y degradantes, siendo despojadas hasta de su nombre.

En el instante mismo de la detención comenzaba el calvario al que habrían de ser sometidas sin límite de tiempo, en lugares acondicionados a tal fin, sin que ni la víctima ni sus familiares pudieran tener acceso alguno a la información sobre su paradero. Así se instauró, generalizó y sistematizó la práctica más terrible de la desaparición forzada de personas que generaba una profunda incertidumbre respecto del destino de la víctima tanto a ésta como a quienes la buscaban. Estas prácticas constituyen delitos de lesa humanidad, son imprescriptibles y por lo tanto no tienen vencimiento en el tiempo por lo que, como la desaparición, el delito permanece.

En tal sentido podemos considerar diferentes niveles respecto del alcance del concepto de tortura. En un plano, se trata de la tortura específica que involucra el maltrato físico y la vulneración del cuerpo de la víctima y en otro plano, -incluido también en la propia definición de tortura por los organismos internacionales de protección de los derechos humanos-, lo que se nombra como tortura psicológica, que puede incluir a un universo de personas que, si bien no fueron torturadas físicamente en forma directa, han sido afectadas.

El *Protocolo de Estambul* (2004) sostiene que “la tortura suscita profunda inquietud en la comunidad mundial. Su objetivo consiste en destruir deliberadamente no sólo el bienestar físico y emocional de la persona sino también en ciertos casos, la dignidad y la voluntad de comunidades enteras. Es algo que concierne a todos los miembros de la familia humana porque ataca a la misma base de nuestra existencia y de nuestras esperanzas en un mundo mejor”.

El trauma y lo traumático – el trastorno de estrés postraumático

Freud caracteriza al trauma al inicio de su obra como una “... vivencia teñida de afecto...”, afecto de terror que implica un peligro mortal. Osvaldo Delgado ubica en “La aptitud del psicoanalista” dos caracteres esenciales del trauma: lo accidental y lo inasimilable, en tanto deja a la escena traumática como irrecuperable. De este modo el recuerdo de la vivencia tendrá como efecto un displacer mayor de ese primer tiempo

silencioso, un efecto perturbador, Delgado nos dice “la memoria cambia de signo, tiene una función des-adaptativa en relación con la memoria del organismo...” (Delgado, 2012: 137).

Freud postula la Angustia Traumática como primera respuesta del cachorro humano ante la irrupción de un estímulo hipertrófico, un excedente cuantitativo, dejando sin defensa al sujeto en situación de desvalimiento. En la *Conferencia 32 “Angustia y vida pulsional”* indica que la represión primaria nace de estos instantes traumáticos, instantes donde el acontecimiento disruptivo, sentido en el cuerpo, no es posible de ligar vía la cadena de representantes psíquicos. Acerca de esta perturbación económica, traumática, que cancela las defensas, Freud dice que puede producirse como un acontecimiento nuevo a lo largo de la vida del sujeto, dejándolo desvalido para ligar lo acontecido vía los representantes psíquicos. Osvaldo Delgado en el mismo texto indica “...La ausencia de significación en el nivel de la perturbación económica es central. Dicha ausencia de significación funda esa perturbación económica como fuera del lenguaje, fuera de la cadena asociativa, por lo tanto, carece aún de todo contenido psíquico. El desamparo es situado como un ‘sin recursos’ ante la presencia del deseo del Otro, a merced del Otro absoluto...” (Delgado, 2012: 137).

Los crímenes de Lesa Humanidad afectan la dignidad de la persona, provocando persistentes alteraciones en la subjetividad. Son crímenes imprescriptibles y sus efectos son duraderos, lo traumático no cesa de no escribirse para el sujeto, y el padecimiento desborda el hecho traumático mismo por la complejidad social del fenómeno.

La tortura sistemática en los campos de concentración en Argentina, en un contexto de terrorismo de Estado, indudablemente ha producido efectos traumáticos en la subjetividad de las víctimas. Los relatos nos hablan de las consecuencias que introduce el trauma a nivel del cuerpo hablante, el desgarramiento en la subjetividad, el intento de bordear lo indecible, y a su vez el intento insistente de armar un decir que logre dirigirse al Otro. Asimismo, la ajenidad del trauma se sostiene en el relato de cada quien, ajustándose a la palabra sin perder su extrañeza. Osvaldo Delgado en el texto “La indignidad del Estado terrorista argentino” indica “... la escena de la tortura implica querer apropiarse del último de los significantes y dejarle a la víctima solo un grito, un registro sonoro, la voz de la división de la angustia...” (Delgado, 2015: 47).

Desde el psicoanálisis y más allá del discurso jurídico que establece herramientas -como el TEPT que es tomado por el *Protocolo de Estambul*-, para tipificar la existencia y alcance del delito específico, y que, en determinadas

circunstancias puede ser de suma utilidad a los fines probatorios, postulamos, ampliando el alcance de los efectos de la tortura, que éstos deben contextualizarse además en la significación personal del sujeto singular y en relación al contexto concreto de la experiencia histórica en el que éstas han tenido lugar.

Podemos situar que el trauma está ahí dependiendo de los significantes, que no lo nombran pero que lo pueden bordear, y en este punto es interesante recordar que la construcción que cada uno de los sujetos víctimas de estos delitos pueda hacer, no borra la marca del trauma como aquello indecible, pero compone de alguna manera, con la experiencia traumática, una trama, señalando eso indecible.

El psicoanálisis nos enseña que aquello que adquiere valor de trauma para el sujeto, toca el cuerpo, irrumpe insoportable e incomprensiblemente.

Es un nombre de lo real inasimilable, aquello que irrumpe en el seno del campo del sentido e implica por excelencia al sin sentido.

Freud bordea de diversas maneras ese sin sentido: lo que no se liga, no se recuerda porque no se traduce en palabras, no se negativiza de ninguna forma, pero se presentifica.

No deja de ser un interrogante, pensar en los efectos permanentes de las prácticas de tortura sufridas en el cuerpo, que han cambiado la vida de un sujeto para siempre y por ende devienen en acontecimientos traumáticos. Lo traumático se ubica a nivel de los efectos del avance del goce del otro sobre el cuerpo, deshumanizándolo, hiriéndolo, sometiéndolo como objeto. Ubicamos entonces el trauma inherente a la estructura misma como excedente, y lo traumático reintroducido, como un acontecimiento en el cuerpo, efecto de las prácticas aberrantes de tortura sufridas en el cuerpo, donde se localiza la permanencia de lo imborrable.

La afectación del cuerpo. El valor del testimonio

El cuerpo queda afectado por algo que no es del orden del sentido, que no tiene que ver con el significante en tanto enlazado, ligado.

Osvaldo Delgado plantea que la experiencia concentracionaria produce una devastación del yo del sujeto y se pregunta si esta devastación es correlativa de la pérdida del cuerpo como tal.

Cuando hablamos de cuerpo no nos referimos al organismo, sino al cuerpo tal como lo entiende el psicoanálisis. El cuerpo no es algo dado, se construye, y si se tiene, se puede perder e incluso dar testimonio de que se tiene, en esa pérdida.

Sometidas a la aplicación de tormentos las personas eran agujereadas, despojadas de su cuerpo.

Los afectos son del cuerpo. El afecto tiene la cualidad de indecible, se experimenta y al mismo tiempo es difícil de identificar.

El campo de concentración implica un modo particular de tratamiento de los cuerpos, del "todos por igual", un intento de universalización que borra la singularidad. Los métodos de tortura, sumamente estudiados por los miembros de las fuerzas encargadas de la represión, muchos de los cuales fueron entrenados para esas prácticas represivas en la Escuela de las Américas y bajo los antecedentes de la metodología aplicada por los franceses en Argelia, eran suministrados sistemáticamente a casi la totalidad de las personas que eran secuestradas, con un orden y rigurosidad de alcance universal. ¿De qué modo puede el sujeto conservar su singularidad en ese marco?

Si los afectos "pasan por el cuerpo", pueden ser un testimonio de que se tiene un cuerpo en el marco del campo de concentración.

El afecto pasa entonces por el cuerpo ¿pero de dónde proviene? El afecto entonces es efecto y el cuerpo también lo es en la medida que es consecuencia del choque del viviente con el significante... No es algo dado. Así como se lo tiene, se lo puede perder... y para tenerlo se depende de determinadas coordenadas que lo sujeten, no sin lo simbólico. Desde esta perspectiva podemos decir que no nacemos con un cuerpo, nacemos con un organismo. En el encuentro con el significante adviene el cuerpo pulsional que tampoco es el cuerpo del narcisismo. Éste último se constituye a posteriori. Con Freud sabemos que el cuerpo no es la anatomía, más aún, es un cuerpo que desconoce la anatomía.

De eso se trata el cuerpo hablante. El cuerpo de las representaciones que fundó el psicoanálisis.

Entonces, nos preguntamos qué posibilidad hay de tener un cuerpo o de perderlo, en un centro de represión y exterminio.

Sostenemos la idea de que el primer efecto que la tortura ha tenido sobre los sobrevivientes es la eliminación de la dimensión del cuerpo. Allí en la tortura se eliminaba lo subjetivo, se eliminaba el cuerpo del ser hablante y por ende no había mundo.

Entendemos que estas experiencias no son sin consecuencias. Haber sido desposeído de lo propiamente humano, del cuerpo, del mundo, deja marcas.

El cuerpo que habla no es sólo el soporte biológico. Habilitar al testimonio implica posibilitar poder armar con los trozos, una trama... sabiendo que quedará por siempre, de esa experiencia de inhumanidad, la huella y lo que no se entrama.

En lo que hace a la Asociación de Sobrevivientes de la Tortura, consideramos un hecho a destacar en relación a la dificultad de decir respecto del hecho traumático: que una asociación que nuclea a personas que sobrevivieron a la tortura decida nombrarse desde ese significante que connota una de las prácticas más siniestras, cuarenta años después de ocurridos esos flagelos de los que fueron objeto.

Es decir, a cuarenta años –aproximadamente-, surgen los “sobrevivientes de la tortura”, dando cuenta, en ese enunciado, de un sujeto vulnerado en lo más propio de su existencia, la relación con el cuerpo propio.

El cuerpo que se pierde en esas prácticas aberrantes es el cuerpo que fue significado, el cuerpo que fue historizado, que fue libidinizado.

Con el terrorismo de Estado, y con la práctica de la tortura en particular, se apuntó a despojar a esos seres humanos, precisamente, de ese cuerpo metaforizado, de ese cuerpo significado y de significantes. Se trata aquí de ese cuerpo reducido a puro objeto desde el goce oscuro del Otro.

Cuando se escucha decir en los testimonios: “la tortura no era lo peor”, “lo peor era el encierro”, “lo peor era escuchar los gritos de los torturados”, se está remitiendo siempre a lo mismo: “Lo peor era la tortura”, tanto porque por eso se toma como referencia para “medir lo peor” como porque todo eso era parte de la tortura. Desde el instante mismo en que el sujeto es privado violentamente de su libertad y sometido a esos tratos crueles e inhumanos, pierde su cuerpo, esos “Dioses dueños de la vida y de la muerte” se apropian de él y hacen lo que quieren con ese cuerpo. Lo que quieren: lo secuestran, lo torturan, lo mancillan, lo abusan.

Ese cuerpo que fue otrora arrasado conserva en sus marcas el registro de una práctica atroz e inadmisibles, con la dimensión que adquiere un cuerpo que duele allí donde quedó marcado, agujereado por la tortura. Lo que la tortura vulnera es ese cuerpo libidinal, el cuerpo del afecto, es allí donde produce el daño, por eso el concepto de daño psíquico implica que siempre hay consecuencias en torno a la experiencia traumática. Se trata de efectos respecto de la subjetividad, y de ahí la importancia de un dispositivo de escucha, tanto para la recepción de los testimonios como para propiciar la escucha analítica. Quien da su testimonio experimenta lo que cuesta decir sobre el agujero en el cuerpo, sobre la experiencia traumática, la palabra rodeará

aquello que no se puede decir, pero en ese intento se está propiciando un acto de reparación.

Y así entonces tomamos en nuestra investigación la importancia que tiene el decir en torno a la experiencia traumática. La palabra no es sin consecuencias, en tal sentido adquiere, en el marco de un espacio que aloja lo que la persona tiene para decir, -como es el caso del dispositivo armado de cara a esta investigación y tal como corroboramos en torno a otros testimonios trabajados-, una relevancia singular.

La palabra aloja al cuerpo, lo restituye con sus marcas singulares de los acontecimientos vividos. Hacer lugar a eso, habilita a armar trama. De lo traumático a hacer trama para intentar dar trámite a lo intramitable.

Como sitúa J Miller “si hay derechos humanos, si existe la comunidad humana, es porque somos todos hijos de síntomas” (Miller, 1997).

Entonces, la cuestión a tener presente es que para tener síntomas es necesario tener un cuerpo...

El síntoma es un modo de hablar del cuerpo. Entendemos que hacer lugar a la palabra del testimonio es invitar a que el cuerpo hable... y circunscriba de este modo el horror.

El psicoanálisis como instancia ética

Los efectos de estas prácticas represivas generan importantes secuelas que es necesario observar, y de cara a las cuales la implementación de justicia adquiere un efecto reparador irrenunciable que, en su eficacia, debe apuntar a rescatar la singularidad del sujeto. Es ésta una posición ética que representa al psicoanálisis en un aporte de singular valía.

Las preguntas por la percepción subjetiva del dolor, lo perdido, la existencia y un sentido posible como horizonte de vida más allá del horror y la mortificación no ingresan en el universo de la evaluación, dado que no existen tests, cuestionarios o instrumentos válidos que permitan develar esta consecuencia dolorosa del hecho criminal acaecido.

Por tanto, la importancia del relato que este tipo de dispositivos valorativos preserva, es su carácter de Testimonio, mediante el cual accedemos, por una parte, a valorar el estado de vulnerabilidad subjetiva y, por otra, quizás a un lugar posible donde el hecho mismo de narrar permita acceder a un estatuto del ser diferente.

Es por este motivo que el acceso a la palabra de las víctimas de delitos de lesa humanidad requiere no solo de una política estatal sino de una “política del síntoma”. Es decir, un dispositivo que finalmente de lugar y aloje a ese afectado en el pasaje del dar testimonio al de ser un sujeto en la asunción de su decir. En tanto el que testimonia recupere una distancia desde donde enuncia lo dicho, cuando esto acontece el plus de significación permitirá tramitar el excedente de dolor, los restos del horror y la posibilidad de deslizar su fijeza.

Con el terrorismo de Estado, y con la práctica de la tortura en particular, se apuntó a despojar a esos seres humanos, precisamente, de ese cuerpo metaforizado, de ese cuerpo imaginario, real y simbólico, significado y de significantes.

De esta experiencia resulta, tanto para quien testimonia como para quien escucha, una labor delicada e impactante, de un alto compromiso con los derechos humanos. Baste solo mencionar la conmoción que se produce al evocar, al revivir en un decir el espanto padecido y la renovada pregunta de cómo eso fue posible, en una práctica que transforma también a quien escucha en una nueva condición de testigo.

Palabras clave: psicoanálisis, derechos humanos, cuerpo

Referencias bibliográficas:

Bayer, O. y otros. (2010). El Terrorismo de Estado en la Argentina. Buenos Aires: Instituto Espacio para la Memoria.

Careaga, A.M. (2015). Terrorismo de Estado. Justicia y psicoanálisis. Tomar la palabra. En Delgado, O. Consecuencias subjetivas del terrorismo de estado. (51-76) Buenos Aires: Grama, 2015

Delgado, O. (2015), “La indignidad del Estado terrorista argentino”. En Delgado, O. Consecuencias subjetivas del terrorismo de estado. (23-50) Buenos Aires: Grama.

Delgado, O. (2011). La sonrisa de Videla. En Conjeturas psicoanalíticas. Buenos Aires: JVE.

Delgado, O. (2011). Lo no negociable. En Conjeturas psicoanalíticas. Buenos Aires: JVE.

Delgado, O. (2012). La aptitud de analista. Buenos Aires: Eudeba.

Freud, S., (2004). Conferencia 32. Angustia y vida pulsional. En Obras Completas. Vol XXII Buenos Aires: Amorrortu

Lacan, J. (1991). El Seminario, Libro 11. Buenos Aires: Paidós.

Miller, J.-A. (1997). Joyce con Lacan, en Revista Uno por uno, Nro. 45.

Protocolo de Estambul, (2004),

<https://www.ohchr.org/Documents/Publications/training8Rev1sp.pdf>

PULSIÓN EN PSICOANÁLISIS

Autora: Graciela Lembeger y Comba Miguel

lembeger@gmail.com

Objetivo:

- Deslindar el concepto de pulsión desde la noción de fuerza-energía hasta su conexión con la subjetividad.

Metodología: Investigación textual, comparación de escritos para modelar el concepto.

Primeramente para acercarnos a nuestro propósito ubicaremos el concepto que nos ocupa en el accionar de un análisis:

La pregunta clínica que aparece recurrentemente es ¿Qué impulsa? ¿Qué es lo que hace que algo se mueva? ¿Una **energía**?

Ante esta incógnita proponemos en principio una aseveración: Cuando trabajamos con este cuerpo **pulsional** no se trata de un soma cargado de un efervescente fluido, no podemos sostener fácilmente esta hipótesis.

Pero ante semejante afirmación nos interrogamos ¿Qué creemos que es eso? en realidad ¿Cuál es el cuerpo con el que se trabaja en esta disciplina?

A esto podemos responder, un soma entretelado de lenguaje, de manera que se diferencia y contrapone a lo biológico.

Cuando se instala el discurso analítico el cuerpo orgánico queda fuera de juego. Pero Freud en Introducción del Narcisismo (1914) afirma que:

Debe recordarse que nuestras provisionalidades psicológicas deberán asentarse alguna vez en el terreno de sustratos orgánicos. Es probable pues, que sean materias y procesos químicos particulares los que ejerzan los efectos de la sexualidad y hagan de intermediarios en la prosecución de la vida individual en la vida de la especie, Nosotros tomamos en cuenta tal probabilidad sustituyendo esas materias químicas particulares por fuerzas psíquicas particulares. (Freud, 1966 p.76)

El autor da cuenta del carácter provisional de sus conceptos y apuesta a que la ciencia haga descubrimientos para poder localizar las materias químicas, mientras tanto él introduce la hipótesis de **fuerza** psíquica.

No sería disparatado creer dentro de este contexto que si la hipótesis química fuera corroborada la noción psicoanalítica se reduciría a lo orgánico. Ahora bien, el concepto de **fuerza** nos remite también a la física.

Al respecto Lacan comenta que el vienés no rompe con el cientificismo del momento en que le tocó vivir:

Decimos contrariamente a lo que suele bordarse sobre una pretendida ruptura de Freud con el cientificismo de su tiempo, que en ese cientificismo mismo, si se tiene a bien designarlo en su fidelidad a los ideales de un Brucke, a su vez transmitidos del pacto que un Helmholtz

y un Du Bois Reymond se habían consagrado de hacer entrar a la fisiología y a las funciones del pensamiento. (Lacan, 2002, p.815)

Este pacto que menciona Lacan se refiere a un firme acuerdo establecido entre Brucke y Du Bois Reymond, a su vez comunicado a Hemholtz donde se sostenía la no existencia en el organismo de otras **fuerzas** activas que las físico-químicas y si momentáneamente un fenómeno no podía ser explicado por esta vía se buscaba sostener la existencia de nuevas **fuerzas** de igual dignidad y reductibles a los mecanismos de atracción y repulsión.

Es así que estas maniobras son las que ponen en funcionamiento el dinamismo del aparato psíquico freudiano. Aparato que se caracteriza por ser de carga, y cuya tendencia para mantener un equilibrio sería la búsqueda de la menor tensión.

Lacan produce un salto y destaca que la energética va de la mano del discurso económico de la época. Así la “máquina a vapor” y la economía política liberal fueron los parámetros donde se enmarcó Freud.

El francés localiza a la **energía** en el contexto histórico dentro del campo discursivo desligado de toda posibilidad de cuantificación.

A mediados del siglo 20 la cibernética introduce una nueva manera de situarse en el mundo. Esta ciencia estudia el control y la circulación de los mensajes y a Lacan le interesa esta máquina: “Máquina lógica” –

Bateson afirma que la cibernética es el más grande mordisco a la fruta del conocimiento que la humanidad haya dado en los últimos 2000 años. Es el estudio interdisciplinario de la estructura de los sistemas reguladores, es decir que estudia los flujos de **energía** estrechamente vinculados a la teoría de control y a la teoría de sistemas.

En un análisis ponemos en juego esta lógica, el **sujeto** implicado se reduce al cálculo de jugadas factibles, esto es equivalente a la matriz de combinaciones significantes.

La transferencia, relación entre analista y analizante forma parte de esta trama, hace que se exceda la dimensión del sentido para poner a trabajar la “relación con” lo que permite introducir la posibilidad del engaño y la mentira. Esto no podría ser jugado por la máquina

Conforme a la economía política se mantiene y regulan las relaciones y el tipo de lazos con los otros (**subjetividades**), lo que da forma a distintas modalidades y posiciones discursivas .

Lacan va encontrar razones para proponer la economía política como referencia dejando caer a la **energía**.

Palabras claves: Fuerza; energía; pulsión; subjetividad.

Referencias bibliográficas:

Freud S. (1966). Introducción del narcisismo. En Obras completas tomo XII. Buenos Aires: Amorrortu

Lacan J. (2002). La Ciencia y la verdad. En Escritos 2. Buenos Aires: Siglo XXI

TRABAJADORES DE LA SALUD: EFECTOS SUBJETIVOS DE LA PRECARIZACIÓN E INCERTIDUMBRE LABORAL.

Autora: Bordalejo, María Pía

pia_bordalejo@hotmail.com

Sistema de Salud en la Argentina: composición y características

En nuestro país el sistema de salud se encuentra conformado por tres subsistemas; el público, el privado y el de la seguridad social.

El subsistema público, conformado por los hospitales y centros de salud, recibe presupuesto de la Nación, provincias y municipios, así como también a través de los usuarios que cuentan con prepagas y obras sociales. En estos casos, el hospital tiene la posibilidad de facturar los servicios brindados a los entes privados u obras sociales, es decir un método de financiamiento retrospectivo ya que se reembolsa la prestación una vez realizada. Para ello, existen tarifas prefijadas por el hospital en acuerdo con organismos estales o provinciales. Sin embargo, muchas veces estos nomencladores se encuentran desactualizados en el valor de los costos que implica el servicio/tratamiento otorgado.

La administración de los establecimientos de salud públicos se encuentra a cargo de cada una de las 24 jurisdicciones provinciales, con excepción de hospitales como el Garrahan y el Posadas que dependen de forma directa del Estado Nacional.

Por su parte, el subsector privado integrado por las prepagas, también llamadas aseguradoras privadas, cuenta para su financiamiento con las cuotas que pagan los usuarios directos que contratan sus servicios. Las tarifas son variables, dependiendo de la edad del usuario, los servicios cubiertos de forma anual, y la preexistencia de enfermedades anteriores a la contratación del servicio.

Las prepagas también pueden recibir ingresos a través de las obras sociales que buscan subcontratar a estas empresas para derivar la atención médica especializada.

Finalmente, el tercer subsector correspondiente a la Seguridad Social (obras sociales), recibe los aportes obligatorios de los trabajadores y empleadores del sector formal de la economía (Aspiazu, 2016; Galin, 2002; Messina, 2012; Stolkiner, 2009), es decir de aquellos trabajadores “en blanco” o que tienen monotributo.

El sistema de salud se encuentra segmentado y fragmentado (Maceira, 2006; Stolkiner, 2011), características que se profundizaron durante la reforma neoliberal de los años noventa. A pesar de la recomposición de la economía luego de la crisis del 2001, y la mayor intervención estatal, esos rasgos continúan afectando al sistema de salud.

Ahora bien, la fragmentación refiere al hecho de que coexisten entidades sanitarias que no se encuentran integradas en una red al tiempo que difieren en su población objetivo, los servicios que brindan y el origen de los recursos que disponen (Acuña & Chudnoski, 2002). La Organización Panamericana de la Salud (2011) dice que la falta de integración de las instituciones de los tres subsectores (público, seguridad social y privado), es una particularidad del sistema argentino.

La heterogeneidad, puede advertirse a través de las distintas instituciones que constituyen el sistema, como en la fuerza de trabajo. Al interior del sector coexisten trabajadores que cuentan con distintos niveles máximos de estudios alcanzados; desde profesionales que han realizado estudios de posgrados como maestrías, doctorados, y residencias médicas, hasta trabajadores con estudios secundarios completos.

Cuando se menciona la fuerza de trabajo, la OPS brinda una definición que resulta útil para comprender el fenómeno de heterogeneidad; define a la fuerza de trabajo en salud pública como aquella que incluye a “todos los trabajadores cuya responsabilidad primaria es la provisión de servicios de salud colectivos. (Son) trabajadores responsables de contribuir –de manera directa o indirecta- a las metas de

salud pública, independientemente de su profesión y de la institución en donde trabajen” (OPS, 2007).

Belmartino (2005) sostiene que el desarrollo histórico del sistema de servicios de atención médica en Argentina estuvo caracterizado por un déficit en la regulación del Estado generando la fragmentación y heterogeneidad organizativa de las instituciones que integran el sistema de salud, imponiendo una lógica contraria a los supuestos de: igualdad, universalidad, accesibilidad, integralidad, oportunidad, eficacia, y efectividad.

Hasta aquí hemos mencionado las principales características del sistema de salud en nuestro país. En la sección siguiente nuestro propósito es analizar cuáles fueron los cambios ocurridos en la década del noventa y reflexionar sobre los específicos para el sector de la salud. En esta línea, nos preguntamos en qué medida la tendencia hacia la flexibilización y mercantilización del sistema de salud vuelve visualizarse en la actualidad como parte del proyecto político.

Transformaciones en el sistema de salud en los ´90

Diversos autores coinciden en señalar que durante la década de 1990 las reformas sociales, económicas y políticas repercutieron deteriorando las condiciones de trabajo. Por ello, el deterioro en las condiciones de trabajo en el sector de la salud debe ser analizado en relación al contexto social y económico de la época.

Durante los años previos a la aplicación del Plan de Convertibilidad, la Argentina se encontraba afectada por un proceso hiperinflacionario que había deteriorado los salarios y condiciones de vida de la población, aumentando en porcentajes significativos el índice de pobreza. En este contexto, nuevo gobierno de Carlos Menem tuvo la urgencia fue frenar la inflación, para lo cual se aplicó el llamado Plan de Convertibilidad. Al mismo tiempo, se llevaron a cabo una serie de reformas que fueron apoyadas por organismos internacionales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, enmarcado en el “Consenso de Washington” (Neffa & Del Bono, 2016; Beccaria, 2012; Arceo, Monsalvo, Schorr, & Wainer, 2008; Zuazua, 1999).

El Consenso de Washington fue el nombre que adquirió el conjunto de medidas económicas recomendadas por organismos internacionales hacia los países en vías de desarrollo, como la Argentina, para hacer frente a la crisis de la deuda externa y déficit fiscal. Estos organismos, garantizaban solventar los costos de las propuestas que ellos apoyaban como salida a la crisis en la que se encontraban varios países de América

Latina. Los principales puntos que menciona Williamson (1990) sintetizando los mensajes del Consenso de Washington fueron:

1. Disciplina fiscal: justificando que el déficit presupuestario deriva de las políticas proteccionistas, por lo que Washington recomienda recuperar la disciplina presupuestaria para generar condiciones de confianza para los prestamistas.

2. Reordenación de las prioridades del gasto público: se aconseja retirar las subvenciones “indiscriminadas” a las empresas estatales.

3. Reforma fiscal: necesidad de una reforma fiscal para garantizar la recaudación tributaria.

4. Liberalización financiera: los intereses deben ser determinados por el mercado.

5. Tipo de cambio competitivo: para favorecer las exportaciones, y generar seguridad a las inversiones extranjeras.

6. Liberalización del comercio: se busca liberalizar el comercio de los insumos necesarios para el sector exportador. Los aranceles debían ser reducidos.

7. Liberalización de la inversión extranjera directa.

8. Privatizaciones para disminuir el gasto público e impulsar el crecimiento y combatir la pobreza en América Latina.

9. Desregulación: modificar leyes y reglamentos que favorezcan la entrada e instalación de empresas nacionales y extranjeras.

Estas recomendaciones fueron elaboradas en función de necesidades detectadas en América Latina, orientando a la función de los Estados hacia una función subsidiaria en relación a los mercados, con el fin de “modernizar la economía” e insertar al país en el mundo globalizado (Cortes & Marshall, 1991; Zuazua, 1999). Se dejó de lado el esquema universalista de provisión pública de educación, salud y seguridad social, ya que no resultaba compatible con el nuevo modelo de crecimiento económico (Cortes & Marshall, 1999)

Los cambios para el sistema de salud plasmaron en el escrito “Invertir en Salud”. Este informe realiza un análisis del sistema de salud argentino, y expresa las orientaciones que debían seguirse para su mejoramiento. Entre ellas, se sugiere la necesidad de promover un enfoque de políticas de salud bajo la lógica del mercado; que las familias elijan libremente que seguro de salud utilizar y en que institución realizar los tratamientos médicos. En sintonía, se propuso reorganizar el gasto público

apartándolo de la atención médica especializada, para redirigirlo hacia las actividades de bajo costo para obtener mejores resultados. Finalmente, se sugiere lograr una mayor diversidad y competencia en las prestaciones de servicios de salud, mediante la descentralización de los hospitales y servicios de atención hacia las provincias. - transferencia que no tuvo el correspondiente financiamiento-. El informe expresa que la promoción de prácticas competitivas entre las obras sociales, hospitales y prepagas, iba a llevar a una mejora de la calidad de los hospitales públicos.

Siguiendo el texto “Invertir en Salud” se observa una crítica al subsector público: “los hospitales retienen a los pacientes más tiempo del necesario y están mal organizados y administrados. Los países pagan demasiado por medicamentos de escasa eficiencia y las medicinas y materiales son objeto de robos o se echan a perder en los almacenes y hospitales estatales” argumentando la necesidad de una reforma de manera urgente para modificar dichas “deficiencias”. Es decir que en lo que respecta a la salud pública se redujo el gasto del estado y se favoreció la transferencia de recursos económicos mediante la tercerización de servicios a las empresas privadas.

Los países de América Latina aplicaron estas “recetas” para contar con el financiamiento y prestamos extranjeros. De este modo, quedó la salud pública reducida a la prestación de servicios médicos mínimos y esenciales, los hospitales destinados para quienes no poseían recursos y en las obras sociales se quebró el principio de solidaridad, estratificando la atención médica según los ingresos de los trabajadores.

Este escenario estuvo caracterizado por el aumento de los índices de pobreza, desocupación y desempleo, muchos trabajadores que tradicionalmente habían gozado de la seguridad social – por tener un trabajo registrado acorde a los requisitos impuestos por la normativa laboral- perdieron sus beneficios, entre ellos el de la obra social. Como consecuencia, se produjo un aumento de la demanda de los servicios en los hospitales públicos, que se vieron desbordados en un contexto de reducción del gasto público -no hubo aumento de profesionales y presupuesto para insumos-. Los trabajadores de los establecimientos públicos tuvieron que atender una mayor cantidad de pacientes, con recursos que resultaban cada vez más escasos, quedando expuestos a emociones y sentimientos de impotencia dada la falta de materiales, insumos y de apoyo de parte de los organismos estatales. Todo ello deterioró la calidad de la atención médica.

En lo que respecta a las obras sociales, perdieron ingresos que provenían de los aportes de los trabajadores y empleadores, lo cual perjudicó a las más pequeñas.

Las condiciones de trabajo en el sector se vieron afectadas negativamente. El ritmo de trabajo se tornó más intenso, el pluriempleo creció, se hicieron masivos nuevos tipos de contratación como la modalidad de monotributo, la subcontratación y tercerización de prestaciones médicas (Novick & Galin, 2003). En muchos trabajadores, la extensión de la jornada laboral pasó a ser mayor a 45 horas semanales, una posible explicación a este fenómeno es que debido a la pérdida del poder adquisitivo de los salarios, los trabajadores optaron por la estrategia de realizar horas extras para mantener los niveles de consumo pasados.

En la actualidad, muchas de estas cuestiones vuelven a hacerse visibles con más intensidad en el ámbito de la salud. En nuestro intercambio con trabajadores de una Obra Social ubicada en Ciudad de Buenos Aires que venimos realizando desde el año 2017, muchos de los déficits en sus condiciones de trabajo y malestar que experimentan resuenan con temas y situaciones vividas durante las décadas pasadas. Los técnicos y administrativos expresan la dificultad que tienen para hacer frente a la pérdida de valor sus salarios durante el último año (por la devaluación ocurrida del dólar) y la falta de una adecuada actualización por medio de paritarias (los acuerdos de aumento salarial realizado en los convenios colectivos es menor a la inflación registrada en el último año). En este marco, la realización de horas extras vuelve a surgir como una estrategia para incrementar los ingresos nominales. Otros comentan estar dispuestos y en la búsqueda de nuevos espacios de trabajo en adición a la actividad laboral actual.

Por otro lado, la rescisión de contratos laborales genera malestar y sufrimiento psíquico no solo en quienes pierden su empleo, sino también en aquellos compañeros que continúan en el sanatorio, con el temor de que lo mismo puede ocurrirles a ellos. En varias de las entrevistas realizadas aparece la preocupación por perder el empleo como un tema recurrente.

Debates actuales: una mirada crítica hacia la Cobertura Universal de Salud

La gestión presidencial de Mauricio Macri iniciada en diciembre de 2015 ha avanzado en la reestructuración de la administración pública caracterizada como ineficiente, afectando indudablemente al sector de la salud. La alianza de Cambiemos ha vuelto plantear una lógica de aprobación y aceptación de los vínculos con los Estados centrales y en particular, con Estados Unidos, legitimando sus recomendaciones y consejos que los organismos con sede en Washington realizan sobre la administración pública de nuestro país (Busso, 2017).

En lo que respecta al sistema de salud, hace un par de años comenzó a ser tema de discusión la implementación de la Cobertura Universal en Salud –abreviada como CUS-. Durante un acto se dio a presentar la decisión de crear la Cobertura Universal de Salud con el supuesto fin de "fortalecer el sistema de salud pública" así como a "las obras sociales" (Diario Página 12, martes 2-8-2016). Días después, a través del decreto 908/2016 publicado en el Boletín Oficial Argentino se creó la unidad ejecutora para la CUS que originalmente iba a depender del Ministerio de Salud de la Nación (MSN). Ahora bien, muchos nos preguntamos qué sentidos hay detrás de esta propuesta, así como también nos interpela la preocupación por la falta de planificación en materia de políticas de salud pública ya que recientemente el MSN ha sido disuelto.

La propuesta puede equipararse con la lógica de un Seguro Universal de Salud –reemplazando la palabra cobertura por seguro- ya que de este modo de vuelve visible el sentido atribuido al concepto “seguro” que connota la búsqueda de lucro. La contratación de un seguro que cubra los daños acaecidos ya sea de un objeto material como de salud, encuentra sustento en el miedo que nos genera la posibilidad del siniestro. Si ese miedo no estuviera, nosotros como usuarios dejaríamos de aportar y contratar seguros. Ahora, cuando nos referimos al sector de la salud, para que estos seguros médicos se impongan es necesario que la salud sea un bien de alto costo, para aumentar el miedo de no poder afrontar los gastos de un tratamiento o consulta en caso de ser requerido. La implementación de la CUS se basaría entonces en dos pilares: la falta de prevención y de promoción de la salud, y el exceso de prestaciones que lleva al sobrediagnóstico y el sobretratamiento (Rovere, 2016; Stolkiner, 2012).

Un punto indefinido que exhibe el decreto es que no se hace mención alguna a cuáles serán los destinos de los fondos que el Estado brindará para la unidad ejecutora de la CUS, ni cuáles serán las futuras formas de financiación. En esta línea, las obras sociales quedarían habilitadas para gestionar servicios para la población que cuente con la CUS. Lo que según Dávila permite inferir posibles articulaciones entre los actores privados y el -ex- Ministerio de Salud. Dicho esto, creemos que es claro el objetivo de avanzar hacia un sistema de aseguramiento, que llevará al aumento de la inequidad en detrimento del derecho de acceso a la salud. Con esta propuesta el Estado Nacional pasará a subsidiar la demanda de aquellas personas que no cuenten con obra social o prepaga a través de un carnet que les permitirá el acceso a los centros de atención médica.

No podemos dejar de hacer mención que los cambios emprendidos por el gobierno continúan afectando al sistema de salud argentino. En el mes de Septiembre

(año 2018) el Ministerio de Salud de la Nación fue disuelto por decreto pasando a ocupar el rango de secretaria, es decir inferior al de Ministerio, lo cual implica un retroceso institucional significativo. El actual presidente, expresó y justificó la disolución expresando la necesidad de “compactar más mi equipo, para así poder dar una respuesta más focalizada en la agenda que se viene”(Diario Página 12, martes 4-9-2018). Este cambio de estatuto del Ministerio de Salud pone en tensión dos formas de entender la salud: como un paquete de prestaciones o como un derecho universal, integral y gratuito que el Estado Nacional debería garantizar y asegurar a todos los habitantes del territorio argentino.

Bajo esta lógica mercantilizadora, los efectores públicos y privados tendrán que competir en el mercado, llevando a que los primeros deban introducir lógicas de mercado para reducir costos y buscar nuevas formas de autofinanciamiento. Creemos que los cambios que siguen esta línea de reducción de costos, van a producir una mayor precarización laboral y empeorar las condiciones de trabajo de los agentes de salud, atacando la solidaridad entre los equipos de trabajo, y produciendo conflictos de valores en aquellos trabajadores que orientaron su desarrollo laboral y profesional bajo los supuestos de brindar una atención igualitaria y de calidad a todos los habitantes de la Argentina.

Finalmente, esperamos que el análisis y reflexiones presentados sobre las transformaciones en el sistema de salud, sirvan de aporte al momento volver a formular proyectos políticos y líneas de acción en el futuro, revitalizando el derecho a la salud, la equidad y universalidad.

Palabras clave: trabajadores de la salud – precarización laboral – malestar laboral

Referencias bibliográficas:

Acuña, C. H., & Chudnovsky, M. (2002). El sistema de salud en Argentina.

Arceo, N., Monsalvo, A. P., Schorr, M., & Wainer, A. (2008). Salarios y empleo en la Argentina. Una visión de largo plazo. *Colección Claves para Todos, Editorial Capital Intelectual, Buenos Aires.*

Aspiazu, E. L. (2016). Heterogeneidad y desigualdades de género en el sector Salud: entre las estadísticas y las percepciones sobre las condiciones de trabajo. *Revista Pilquen, 19(1), 55-66.*

- Aspiazu, E. (2010). Los conflictos laborales en la salud pública en Argentina. *Trabajo, ocupación y empleo. Una mirada a sectores económicos desde las relaciones laborales y la innovación. Serie Estudios*, (9).
- Aspiazu, E., Baldi, L., & Lanari, M. E. (2011). Prestadores, prestatarios y pacientes: un análisis de las voces y silencios de los reclamos de los profesionales de la salud.
- Beccaria, L., & Maurizio, R. (2012). Reversión y continuidades bajo dos regímenes macroeconómicos diferentes. Mercado de trabajo e ingresos en Argentina 1990-2010. *Desarrollo Económico: Revista de Ciencias Sociales*, 205-228.
- Belmartino, S. (2005). La atención médica argentina en el siglo XX. *Instituciones y procesos*, 1.
- Busso, A. (2017). El rol de los Estados Unidos en el diseño de política exterior del gobierno de Mauricio Macri: Conceptos básicos para su análisis.
- Cortés, R., & Marshall, A. (1999). Estrategia económica, instituciones y negociación política en la reforma social de los noventa. *Desarrollo económico*, 195-212.
- Cortés, R., & Marshall, A. (1991). Estrategias económicas, intervención social del Estado y regulación de la fuerza de trabajo. Argentina 1890-1990. *Estudios del Trabajo*, 1, 21-46.
- Ferrari, L.; Bordalejo, M. P. & Trotta, M. F. (2017) Violencia laboral: ¿Trabajando con víctimas o situaciones? En Sesión de Ponencias Libres 10, V CIAPOT – 2017 V Congreso Iberoamericano de Psicología de las Organizaciones y del Trabajo. “Entre la disciplina y lo profesional. Aciertos y desaciertos”. Universidad del Valle. Cali, Colombia.
- Galín, P. (2002). Dependencia y precarización laboral: los profesionales de la salud en la Argentina. *Revista Latinoamericana de Estudios del Trabajo*, 8(15), 87-103.
- Homedes, N., & Ugalde, A. (2005). Las reformas de salud neoliberales en América Latina: una visión crítica a través de dos estudios de caso.
- Maceira, D. (2006). Tendencias en Reformas de Salud en Naciones de Ingreso Medio. Aportes para el caso Argentino. *CEDES, Buenos Aires, Argentina*.
- Messina, G. M. (2012). El sector salud argentino en los dos modelos de crecimiento en las etapas de la convertibilidad y la posconvertibilidad: factores económicos y

políticos que explican su evolución. *Revista Perspectivas de Políticas Públicas*, (3), 65-97.

Neffa, J. C. & Del Bono, A. (2016). Una visión de conjunto sobre los estudios del trabajo en Argentina (1990-2014). En Enrique de la Garza Toledo (editor), *Los estudios laborales en América Latina. Orígenes, desarrollo y perspectivas*, Antropos y Universidad Autónoma Metropolitana, México.

Novick, M., & Galín, P. (2003). Flexibilización del mercado de trabajo y precarización del empleo. El caso del sector salud. *Representación OPS/OMS Argentina: Observatorio de recursos humanos en salud en la Argentina: Información estratégica para la toma de decisiones*, 58.

Organización Panamericana de la Salud (2011). Aportes para el desarrollo humano en Argentina. El sistema de salud argentino y su trayectoria de largo plazo: logros alcanzados y desafíos futuros. Disponible al 1/03/2018 en:
<http://www.paho.org/arg/images/Gallery/publicaciones/EI%20sistema%20de%20salud%20argentino%20-%20pnud%20ops%20cepal.pdf?ua=1>

Organización Panamericana de la Salud (2007). Capacidades en salud pública en América Latina y el Caribe: evaluación y fortalecimiento. Washington, D.C.

Página 12 (4 de septiembre de 2018). Recuperado el 12 de agosto 2018 de:
<https://www.pagina12.com.ar/139853-el-gobierno-devaluado>

Página 12 (2 de agosto de 2016). Recuperado el 12 de agosto 2018 de:
<https://www.pagina12.com.ar/diario/ultimas/20-305837-2016-08-02.html>

Rovere, M. (2016). El sistema de salud de la Argentina como campo: tensiones, estrategias y opacidades. *Revista Debate Público. Reflexión de Trabajo Social, artículos centrales*, 6(12), 23-41.

Stolkiner, A. (2012). Infancia y medicalización en la era de "la salud perfecta". *Propuesta Educativa*, (37), 28-38.

Stolkiner, A. (2009). El sector salud en la Argentina: ¿qué pasó luego de la reforma neoliberal de los '90 y de la crisis de 2001?. En XV Conference of International Association of Health Policy, Toledo, España. Disponible al 1/03/2018 en:
http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/oblig

atorias/066

salud2/material/unidad2/subunidad_2_1/stolkiner_el_sector_salud_argentina.pdf

Williamson, J. (1990). Lo que Washington quiere decir cuando se refiere a reformas de las políticas económicas. *La Cultura de la Estabilidad y el Consenso de Washington, Colección Estudios e Informes*, (15)

Zuazua Giosa, N. (1999). Desempleo y precariedad laboral en la Argentina de los años '90. *Epoca. Revista argentina de economía política*, 1(1).

LA DIMENSIÓN JURÍDICA DE LA INFANCIA EN LA FORMACIÓN DE LOS PSICÓLOGOS EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNR

Autores: Degano, Jorge; Marisa, Marini; Fernandez, Fernanda Mariel; Reynaldo Eliana y Olcese, María Susana.

jdegano@unr.edu.ar

I - El “peligro” de la niñez

Es llamativo que no estando aún organizado todo el sistema institucional que prevé la ley de protección integral de derechos de niñas, niños y adolescentes, no habiéndose armado toda la estructura del sostén institucional de la existencia del *significante de la niñez* extrajurídicamente formulado, se festeje la caída del “paradigma tutelar” cuando, si atendemos a la realidad cultural e institucional existente a la fecha, la Minoridad continúa vigente tanto en las instituciones como en la lectura que sobre la infancia se hace desde la posición protectora imperante en los discursos de la cotidianeidad (periodísticos, religiosos, publicitarios, puericulturistas, educativos, de los operadores institucionales, de la beneficencia, etc.) además del sistema penal vigente.

Por otro lado continúa también vigente la interrogación sobre cómo hacer para que florezca otra posición en la subjetividad colectiva que otorgue espacio a la dimensión subjetiva de la niñez, pregunta a la cual muchos han contestado que con la creación de una norma que reconoce los derechos en su dimensión evolutiva y de género y cree los mecanismos de su reaseguro, es suficiente.

Si la subjetividad es el lugar que define la real dimensión humana, la eficacia de lo simbólico resulta de sostener acciones que, efectivamente, ofrezcan un espacio para la niñez en el marco de su condición subjetiva. En ese punto es que los emblemas organizadores de un *cuerpo de derechos*, si pierden la capacidad de efectivizarse y su sustancia se constituye en una dimensión dogmática, situada en el terreno de la

violencia, conservando el espacio del poder institucional de su aplicación por poder, tal como desarrolla Agamben, se avanza hacia una dogmática que da lugar al ejercicio de la excepción.

El peligro de los niños es el de quedar nuevamente por fuera de un espacio de habitabilidad subjetiva, quedar potencialmente convocados por el texto de la ley pero desarraigados de su propuesta enunciativa. Porque la realidad del peligro de la infancia hoy día - y siempre lo ha sido - es el de quedar posicionados como el sustrato de las pasiones de quienes los toman como objetos de goce -abusos o ataques sexuales - , no menos que como objetos del goce de los funcionarios que disponen de los menores sin más fundamento que sus propias pasiones; también del goce narcisista de aquellos adultos que los muestran como sus atributos – entre los que principalmente se suelen encontrar sus progenitores - sin poder, ni querer, filiarlos; tanto como del goce de quienes dicen ser los *protectores* de la infancia y sólo establecen una práctica burocrática donde el infante sigue siendo objeto de gestión.

Esta circunstancia proviene principalmente de dos lugares diferentes: uno de ellos el de quedar “capturados” dentro del encierro jurídico del concepto “minoridad”, con lo que implica de función objetalizante; el otro el de quedar “empaquetados” como objetos de mercado y del consumo, es decir forzados a abandonar la infancia a manos de una dimensión lúdica prefabricada, espejándose en el marketing.

La *dimensión jurídica de la vida* nos habla de la institución del sujeto, de su articulación en un espacio genealógico y “la conservación de la especie de acuerdo con las obligaciones insuperables de la diferenciación humana” (Legendre 1994,11); es decir, de un espacio de lo humano que se instituye incluyendo la diferencia como premisa, diferenciando a cada uno de los sujetos genealógicamente respecto de sus prójimos, como también de otras formas de su vida que lo emparentan con su dimensión orgánica, una de sus tres dimensiones.

La *dimensión mercantil de la vida*, en cambio, se monta sobre los atributos representacionales de la subjetividad conservando las diferencias pero en tanto y en cuanto a su valor de diferencia de competencia, de promoción del consumo, es decir de diferencia de oferta en el campo de una demanda que repercute en el mismo acto, diferencia de objetos diversos, objetos de consumo y sujetos consumidores.

De este modo el mercado globalizado ofrece una *soberanía* de la cual nada tiene que decir el Derecho situado nacionalmente (Bauman, 2004) y evidenciando allí su ineficacia frente a la potencia global de aquél ante la cual queda impotente de acción efectiva y presente y sólo como marco jurídico sin eficacia simbólica en la función de

decir sobre la vida. Esta circunstancia organiza una franca competencia entre la *soberanía jurídica* y la *soberanía del mercado*, dejando por fuera la *soberanía subjetiva* (Agamben, 2006, 43).

II - El mundo real de los niños

Creemos que la personificación de la niñez –su subsunción en el concepto de persona jurídica-, en tanto sea el único registro, es justamente el desconocimiento de la verdadera dimensión a la que reconocemos en el juego y su magia productora de realidad. La dimensión subjetiva requiere de otras operaciones, como por ejemplo del juego en el que los niños aprenden a ver y tener *un/el* mundo real, a apropiarse de las palabras y a hablar, a reconocer sus mandatos orgánicos y la convocatoria a la alteridad, a imaginar su deseo, a pensar mediante las operaciones lógicas del orden evolutivo que sean, etc.; en el juego el niño se subjetiva y organiza una *tecnología de subjetividad*. Ese espacio del juego es referenciado en la ley 26.061 (art. 20). Pero atención: de no darse realidad a esa necesidad íntima de la dimensión de la creación y existencia de un mundo que incluye un “*mapa cognitivo*”, es decir de captura de su realidad, estructural a la concepción de niñez, no existirá el escenario subjetivo necesario para que los niños habiten lo que la norma prefigura como *realidad de derechos* y en la que supone agotada la dimensión de toda niñez posible.

III - De la necesidad de políticas

Pero tal vez sea necesario también repensar el concepto de necesidad en el orden de la subjetividad.

El concepto freudiano de *apoyo*, traducido en algunos textos como *anaclisis*, ha dado cuenta -mas allá de una arbitraria discriminación que ingenuamente sufriera-, de un estado en la evolución psíquica y la subjetivización. El estado anaclítico como estado de estructura del montaje del psiquismo que reconoce a la *necesidad*, entendida por vía de la impronta pulsional en su diferenciación, organiza la fisiología primeramente, y se encuentra vinculado con la organización del protoyo en la formulación del Yo y el Ello (Freud, 1923) y en la afirmación de que el yo es primigeniamente orgánico, ha dado cuenta de la dimensión de la necesaria inclusión de la posición llamada de apoyo o anaclítica. Sin pretender agotar la problemática destacamos que posteriores lecturas han relegado el concepto del lado de lo orgánico presubjetivo, pero en realidad el señalamiento freudiano toma sentido visto desde la necesidad como espacio que “hace falta” y “hace exceso” en lugar de producir

completamiento, como se lo entendió tradicionalmente. La sexualidad primigeniamente toma su objeto apoyándose en las pulsiones de autoconservación (Freud, 1905), pero es necesario reconocer que ese apoyo lo es sólo en sentido transitorio, con lo que el deseo no presupone a la necesidad sino que la subvierte, lo que permite decir que el sujeto tiene necesidad de deseo.

Si pensamos el estado de necesidad desde su resignificación, más allá del orden primigenio vinculado a los mandatos positivos – ya sean orgánicos como antropológicos o políticos - y lo situamos en el orden subjetivo, las necesidades como *potencia* de operaciones superviven y se las puede reconocer en el mandato al juego.

Las necesidades de los niños son las de ser niños, es decir las de ser reconocidos políticamente como niños, sujetos en la dimensión política de la vida, de políticas de la subjetividad y esas necesidades deben tener derechos. Pero ello implica una operación política para su realización, es decir para la existencia de contenidos que den realidad a esos derechos. La necesidad política de ser niños está en el mismo estatuto de la dimensión política de lo inconsciente (Miller, 2003) ya que allí está mediatizada la relación al Otro que, en el caso de los niños, le propone un trabajo político de montaje al cual el juego trae el auxilio de la magia lúdica y por ello pasible de resignificaciones múltiples donde el drama encuentra posibilidades de simbolización. Esas políticas que el niño debe tejer en su relación a la alteridad y que van permitiéndole sobrevivir a las pasiones, son el verdadero trabajo político que es necesario favorecer. La construcción de una política de la subjetividad (Degano, 2005) implica obrar el espacio político de la niñez y dar sustrato de realidad subjetiva, a lo que el sistema normativo pretende en prospectiva ya que es justamente allí donde se puede leer la verdadera exposición de motivos que funda la norma.

Es que desde su emergencia a la vida mediante la perforación de la ley es que el niño puede ser sujeto en la proyección que la vida humana le permite. Todo otro espacio que se le quiera endilgar es su encierro. Los niños juegan y *son* fuera de las instituciones ya que en ellas no se puede jugar, sólo recorrer sus mandatos. Los niños no son adultos pequeños como ocurría antes del advenimiento de la infancia en el imaginario histórico de Europa. En todo caso la adultez es la escritura que la infancia inscribe en su proyección hacia la apropiación de las políticas de vida que la dominación de las pulsiones impone como necesarias y cuya representación social es el sujeto adulto (Aries, 1987).

IV - La objetualización de la infancia

Es necesario reconocer que la objetalización de los niños no se detiene en su captura jurídica ni en la mercantilización únicamente, sino que pasa por múltiples lugares, a veces impensados, tales como la utilización franca de los niños como objetos decorativos, de cumplimiento de mandatos familiares, trofeo de rupturas matrimoniales, estandarte de posiciones ideológicas, objeto de exhibición de minusvalía, estrategia de mendicidad, etc. Estas y muchas otras formas de objetalización de los niños habitan en la cotidianidad de nuestro tiempo transversalizando las clases sociales y su adquisición de realidad reconoce muchos factores, tanto socioeconómicos como de carencia de recursos simbólicos, culturales, psicopatológicos, educativos, de políticas de gobierno, de políticas de población, de producción de diversidad, de interpretación de la democracia, de cultura de la marginalidad, etc. Todas ellas, reconocidas en su conjunto, están indicando la necesidad de su consideración por quienes tienen la responsabilidad de sostener una escucha sobre sus existencias y la de los niños en esas tramas.

La tendencia a la objetalización de los niños es arraigada en ciertas formas culturales heredadas de causas múltiples sobre las que la concepción tutelarista se ha montado en su momento, pero esas formas culturales habitan en la cotidianidad de la vida formando parte de una inercia que toma a los niños como objeto. Pero, con la sola construcción normativa -instrumentos jurídicos e instituciones que tramitan la defensa de los derechos-, y sin una formulación política que brinde contenido a la estructura institucional (creando lugares para la emergencia de la niñez como espacio subjetivo en el marco de la infancia) ¿es reconocible la *dimensión crítica* de la niñez?

V - La condición crítica de la niñez

Si algo caracteriza a la niñez, es su *condición crítica* en cuanto a la estructura del mundo al que irrumpe. Es necesario reconocer que el nacimiento de un niño altera y alteriza toda una modalidad de organización de la intersubjetividad previa a su advenimiento. Por sus demandas, el niño abre un espacio crítico en la organización familiar que lo recepta de modo que de la resolución de esa tensión surge, en la dimensión que nos interesa destacar, el hecho que pueda ser *hijo/a*. Si no se abre el lugar para el niño, si no se inaugura su crecimiento y subjetivación, no se articula al género, no se permite su despliegue en la dimensión del juego que su vida trae como necesidad principal, el niño es expulsado, no es incluido en la genealogía. Si no existe una capacidad de tramitación de la tensión crítica que el niño trae, lo que suele ser muy posibilitado por el humo como herramienta de enfrentamiento a la dramática,

herramienta política por excelencia, muy difícilmente el niño pueda ser colocado en el espacio del significativo “niño *tal*” (nombre o sobrenombre o apócope cariñoso, etc.) con el riesgo de degradar y permanecer en el lugar del objeto crítico.

VI - La condición política de la niñez

Una situación similar es necesario reconocer en el advenimiento de la niñez como entidad subjetiva de dimensión colectiva en el marco de una nación.

Es que es justamente pensable sobre el impacto que el advenimiento de la niñez como *locus* social – en el pleno sentido que ello tiene en la organización democrática – importa en el costo político. No es lo mismo la existencia de la minoridad que la de la niñez. A la minoridad se la administra con represión y control y se la utiliza con el beneficio secundario subjetivo e institucional de la depositación a su carga de todas las dificultades (que toman estado público, aunque también subjetivo) de modo de cumplir la función de sostener la diferencia segregándola de la circulación social. Esa es la economía política y subjetiva de la minorización: ser el lugar de depositación de la alteridad en su sentido no tramitable políticamente.

Si entendemos que la niñez es una dimensión en la que se exhibe y presenta la diferencia, es necesario reconocer que su inclusión trae aparejado la puesta en acción de políticas públicas en las cuales la *diferencia* sea un eje necesario y su tramitación el objetivo de esas políticas. Las anteriores políticas de minorización no podían acoger felizmente a la dimensión de la niñez, entendida como dimensión subjetiva. Más bien hay que reconocer que la puesta en crisis de esas políticas implica pensar que es necesario reconocer y habilitar a los niños como realidad y de ella sus derechos y, correlativo a ellos, también la interrogación sobre si los derechos enunciados en las normas son los derechos de los niños.

El derecho a ser niño (*Degano, 2006*) es el derecho que se trata de capturar con los derechos jurídicamente formulados, pero esa es una dimensión que no debe confundirse, la existencia de los derechos sustantivados no significa que el derecho a ser niño esté garantizado, no significa que la subjetividad esté propuesta para la partida. Hacen falta otras operaciones para que los niños efectivicen sus derechos al juego, a la genealogía, al equívoco, a oponerse, a la invención. Hace falta una política de niñez que organice el espacio subjetivo en la infancia posibilitando los *derechos no positivizables*, los derechos a la niñez.

VII - De la Subjetividad y el Derecho o El Derecho a la Subjetividad. A modo de

conclusión

La inclusión de las asignaturas “Psicología en el Ámbito Jurídico Forense” e “Intervenciones en Infancia y Adolescencia” permitió que los Psicólogos egresados de la Facultad de Psicología de la UNR dispongan de una formación adecuada facilitando su intervención en áreas laborales que abordan la subjetividad de niñas, niños y adolescentes. No obstante, a la luz de los anteriores razonamientos, la *Dimensión Jurídica de la Infancia* no debe ser confundida con la *Dimensión Subjetiva* ya que, ocurriendo esa advertencia, los Psicólogos obrarán en la línea de la *objetivación de la Infancia* propia de los operadores jurídicos poniendo nuevamente a la Niñez ante el peligro de no acceder al Derecho a la Subjetividad.

Palabras clave: PSICOLOGÍA JURIDICO FORENSE / SUBJETIVIDAD-DERECHO / INFANCIA / FORMACION CURRICULAR / PLAN DE ESTUDIOS

Referencias bibliográficas:

Agamben, G. (2004), *Estado de Excepción*, Adriana Hidalgo editora, Buenos Aires.

Agamben, G. (2006), *Homo Sacer – El poder soberano y la nuda vida*, Pre-Textos, Valencia.

Ariès, P. (1973), 1987, *El Niño y la Vida Familiar en el Antiguo Régimen*, Taurus, Barcelona.

AAVV (1991), *Ser Niño en América Latina - De las necesidades a los derechos*, Galerna, Buenos Aires.

Bauman, Z. (2004), *La sociedad sitiada*, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

Degano, J. (1999) “De los discursos y el Sujeto. La Ley y la Vida” *Revista Psyche Navegante* Año 1, Nº 4 , Buenos Aires.

Degano, J. (2005), *La ficción de la rehabilitación*, Juris, Rosario.

Degano, J. (2006), *El derecho a ser niño*, Memorias de las XIII Jornadas de

Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur
“Paradigmas, Métodos y Técnicas”, ISSN 1667-6750 – Tomo II, pag. 141/143 -
Ediciones de la Facultad de Psicología UBA, Buenos Aires.

Freud, S. (1905), “Tres ensayos para una teoría sexual” en *Obras Completas*, Nueva
Hélide, Edición hipertextual multimedia ISBN 8977-95463-0-X (1995).

Freud, S. (1923), “El Yo el Ello” en *Obras Completas*, Nueva Hélide, Edición
hipertextual multimedia ISBN 8977-95463-0-X (1995).

Miller, J-A. (2003), “El Inconsciente es político”, *Revista Lacaniana*, Editorial EOL, Año
1, Nº 1, Buenos Aires.

DE FINLANDIA A SANTA FE: UN PROBLEMA SI NFIN.

Autores: Cortez, Lucio; Lapunzina, Camila y Rodriguez, Emanuel.

ema4332194@gmail.com

• PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

Esta investigación se propone analizar el “fenómeno” del bullying desde una perspectiva psicoanalítica, utilizamos esencialmente un libro de Mauricio Goldenberg llamado “Bullying, acoso y tiempos violentos” (2016).

Siguiendo esta corriente de pensamiento, observamos que su concepción de “violencia”, es casi irreconciliable con la noción actual que se impone, donde el problema pareciera radicar en que un chico ataca y el otro sufre, siendo uno malo y el otro bueno, cayendo en un drástico binarismo, sin explicar concretamente en qué radica la maldad de uno y la bondad del otro.

Por eso nos resultó interesante esta perspectiva, bastante olvidada, pero sumamente útil en nuestra investigación, porque si el fenómeno es sólo lo que podemos captar, hay algo de él que se nos escapa, y es precisamente en ese bache donde debemos indagar. No es casualidad que la terminología “bullying” venga como un eclipse-miento

de un problema más complejo, lo propio, lo constitutivo del sujeto: la agresividad. Por ende, anexamos al concepto de violencia, también el de narcisismo e identificación, entendiendo que hay cierta relación asimétrica entre el par golpeado-golpeador, sin por eso ser opuesto.

De trasfondo en el trabajo, estará la idea de Freud de cultura, y sobre todo la de malestar, en el otro vértice, el famoso “estadio del Espejo” de Lacan, junto con algunas interpretaciones guiadas especialmente por Oscar Masotta.

El mito de bullying es precisamente el borramiento de ese origen, y lleva su correlato en las soluciones rápidas y eficaces propias del neoliberalismo. Particularmente en Argentina, desde el 2013, llega una solución envasada para este problema, desde Finlandia, y fue llamada “Kiva”, un programa que tiene como fin “prevenir y erradicar la violencia”.

Debemos, por lo tanto, revisar este paquete de soluciones mágicas y encontrar en él la novedad. A su vez lo pusimos en diálogo con la “Guía de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar” (2014), protocolo que rige actualmente en la provincia de Santa Fe, buscando contrastar dos visiones de entendimiento sobre un mismo problema.

El objetivo que nos propusimos, lejos de proponer una solución última, fue intentar enfocarnos en tratar de visibilizar lo que la ciencia ya viene sosteniendo hace bastantes años, un instrumento desarrollado en el exterior es muy poco confiable y útil, por varias razones, una de ellas son las condiciones materiales, otra el nivel de enseñanza, el destinamiento de presupuesto, etc.... Por eso antes de responder un “qué hacer”, nos centramos más en un “cómo hacerlo” y desde ya decimos que el Kiva no es una solución a ningún problema.

Para finalizar, nos vimos en la necesidad de anexarle a nuestra investigación algo llamado “Plan Maestro”, éste consiste básicamente, en tomar a los alumnos como clientes y a los docentes como meros vendedores de un producto, es decir, reconciliaríamos al Kiva y este plan en tanto que toman a la educación como un objeto de consumo, entre otras cosas.

En síntesis: nos parece preocupante la búsqueda incesante de soluciones “efectivas” traídas desde afuera, ya sea investigadas por un banco o por una corporación.

Creemos que hay potencial más que suficiente en Argentina para enfrentar a esta llamada “crisis en la Educación”, entendemos que forma parte también de la crisis constante en la cual vivimos, llamada por algunos filósofos “post-modernidad”.

Introducción a la postmodernidad.

El término “postmodernidad”, se lo atribuyen a Jean Francoise Lyotard, esta polémica no hace a esta investigación, por lo tanto, cuando digamos “post-modernidad”, nos referiremos a que: el saber ya no es apreciado por su valor epistemológico (todo nuevo saber es positivo) para distribuirse públicamente (todo el mundo puede tener acceso al saber), sino por su valor monetario/económico (se investiga aquello de lo que se extraiga rentabilidad), de modo que se controlan los flujos de información según intereses comerciales (al conocimiento tendrá sólo acceso “quien pueda pagarlo”).

El pedagogo argentino, Roberto Follari (1996) sostiene que: lo postmoderno no representa una simple inversión de lo moderno, sino su culminación, es decir: lo moderno ha sido absorbido en lo postmoderno. Entonces cabría preguntarse qué caracteriza a esta época y podríamos responder: el ethos individualista, el auge de ídolos banales y superfluos, el desarrollo de una vida narcisista y materialista, el avance de utopías sustentada en el culto consumista del aquí y ahora y el declive del ser humano crítico, convertido en una persona anémica ante el empuje de fuerzas mass-mediáticas (cuyo interés es el provecho propio).

¿En qué creen los posmodernos? Solo tienen una idea clara: que la modernidad fue una falacia. Todavía no encontramos ningún tinte positivo que añadir al panorama, porque si el hombre posmoderno descubre que algo en lo que creía afecta fuertemente a su acción, pronto se da cuenta de que se trata de un residuo de la modernidad. Un trasto de esos que aparecen en las casas y que nunca acabamos de tirar a la basura, por si algún día sirve para algo.

Podemos sintetizar diciendo que el relato humanista que veía en el avance del conocimiento y de la tecnología asociada a ella la vía para alcanzar una sociedad libre, próspera y pacífica, se invalida dado el potencial destructivo y coercitivo de ciertos usos de la ciencia y la tecnología (la bomba atómica, por ejemplo). Por ello la “postmodernidad” se constituye como la época que cambia la percepción del tiempo y de su transcurso ya que la historia no progresa, no avanza hacia un futuro mejor, ni conduce a la emancipación humana.

Educar en la postmodernidad:

Siguiendo la lectura que propone C. Cullen (2004); el discurso pedagógico se apoya o constituye en el "discurso del método" y el "discurso del contrato social", es decir: en la

forma de conocer mediante "la razón", y también en la forma de relacionarse pactadamente: dentro de una comunidad, o sea, la sociedad debe ponerle un freno al sujeto, a su vez, este sujeto es el mismo que se da la ley.

La caída de los valores (la llamada "Muerte de Dios") no sólo repercute en la desconfianza mutua, sino y ante todo, al no tener un criterio único y último de Verdad, el sujeto se pierde con el fondo, no encontrando nunca su marca, un borde del cual sostenerse. La crisis de la escuela es también la crisis del sujeto, que cada día se encuentra más sujetado, ahogándose en su pretendida libertad. Al estar sin identidad los cuerpos que enseñan y aprenden: hay una crisis del sujeto público, culminando con la crisis del sujeto pensante, que deja sin dinamismo creativo a las inteligencias que enseñan y aprenden.

Cullen (2004) sostiene que esta crisis deriva en:

- 1)- El malestar en las instituciones: dedicadas a enseñar, despojadas de su significación social, deja a sus actores sin identidad social clara; se acumula sufrimiento y frustración en el trabajo cotidiano y en la singularidad de los sujetos, "construidos" en el complejo de relaciones que llamamos escuelas.
- 2)- Hegemonía del mercado: en la configuración y regulación de la oferta educativa ha abandonado los cauces de las políticas públicas, porque desnuda otro malestar más radical: el de los excluidos de la "sociedad del conocimiento", por un perverso mecanismo de segmentación educativa, presentado con estrategias encubridoras, como la "lucha por la calidad de la educación".
- 3)- Transformación del saber: en unidades cuantitativas de información, confundida irresponsablemente con el conocimiento, es quizás el síntoma más claro de la crisis y de la retirada de la ética y la política del campo educativo, porque es lo que permite legitimar el "malestar" y la "hegemonía". Presentar el conocimiento como "valor de cambio" justifica la mercantilización de la educación y las relaciones de "disciplinamiento simbólico" como necesidad de la institución escolar.

La violencia en las escuelas se ha constituido en los últimos tiempos en un síntoma social, demostrando nuevas formas de malestar, en un ámbito donde se transmiten ideales, valores culturales y sociales. La declinación social de la imago paterna formulada por Lacan al inicio de su enseñanza, es correlativa de la declinación de los semblantes de autoridad.

Elevar el problema de estas nuevas formas de ruptura de lazos, no van en la vía reivindicativa, sino a la destrucción. El paradigma de la subjetividad anterior al Dios ha

muerto, ha sido la ética del sacrificio, la ética de la religión, que ha llegado de alguna manera a nuestros tiempos; en cambio la ética del capitalismo se sostiene en la diversión, la renuncia pulsional (Como dice Freud en el Malestar...) ha devenido en un mandato a gozar, a no renunciar a nada. Asimismo, el avance de la ciencia, de la tecnología, del mercado, han producido un efecto devastador en la subjetividad, implica un rechazo del lazo social y a su vez de lo imposible, la fragilidad de los lazos que Bauman nombra como amor líquido. No es necesariamente el odio aquello que comanda la violencia actual (el sinsentido de esta), sino el mandato a gozar y la plusvalía, son quienes encarnan el discurso hipermoderno, sin ningún dique ético.

¿Ousía?

Un poco de historia, esta palabra griega fue traducida por Cicerón al latín como “essentia”, que viene del participio presente activo del verbo εἶμι o “ser”. El término “essentia” se usaría en la filosofía para definir aquello verdadero de lo falso, ya que en la filosofía clásica lo verdadero era lo que realmente es y tiene siempre validez como conocimiento. Lo falso, no es, no es real, o como dirían los platónicos, es solamente opinión o una imagen.²

Todo este rodeo fue necesario para sostener que no hay nada esencial, dado que al no haber una regla verdadera, ni un saber objetivo que decida por todos, no hay una única solución definitivamente válida que, al aplicarse, asegure el consenso, sino que en ella toda cuestión es susceptible de litigio, de debate y de confrontación entre los diferentes, cuya igualdad más manifiesta es que todos pueden tener posibilidad de acceder a la palabra, teniendo la certeza de que lo que puedan defender es significativo (Nietzsche, 1873).

La crisis de la educación es el precio que pagan las democracias por la incertidumbre que asumen, en términos de poder político, moral y social. Cuando una democracia afirma que no hay poderes en sí y que son los hombres quienes asumen el poder, no puede entonces imponer a la educación una dirección única, una trayectoria que sea la misma para todos. Esta crisis de la educación se ve reforzada por algunos fenómenos sociológicos, en particular, el desligamiento entre generaciones (Meirieu, 2006).

² Esta interpretación es traída por Guillermo González Insua, filósofo argentino que actualmente se encuentra en la facultad de historia y filosofía en Heidelberg, Alemania.

Hay algo innegable, que son los episodios de violencia cotidiana en el ámbito escolar. Se puede decir que el contexto global es violento –desde las guerras hasta la delincuencia cotidiana–, pero la violencia escolar tiene su particularidad en el sinsentido de sus razones. Se ha intentado abordar este modo de conflicto, desde una lectura del acoso o maltrato escolar (conocido por el término de bullying), que interpreta el fenómeno desde una lectura fantasmática, de victimario y víctima, y, a su vez, reduce el problema a una patologización de los casos al no dejar entrever de qué son síntomas estos episodios. Hay varias líneas a profundizar: por un lado, la subjetividad del acosado, su posición de no-respuesta, su sumisión al otro, cómo permitir a partir de un marco analítico producir alguna subjetivación que posibilite otra respuesta; por otro lado, la posición del maltratador no es confrontar al otro, sino aniquilar su subjetividad. El matoneo apunta al ser; es tomar al otro como objeto borrando su singularidad, encarnando lo insoportable de lo hetero, de la diferencia. Lo que se ataca en el otro es algo insoportable en el propio sujeto (Goldenberg, 2016).

Siguiendo algunos dichos de Laurent (2012), podemos testificar que la experiencia de la infancia en nuestra época es más solitaria que en el siglo XX. Existe un individualismo de masa de la época. Es una de las consecuencias de las reconfiguraciones de las familias en las cuales se ven los efectos de las dificultades particulares que tienen los padres en el mundo laboral. Hace que los niños sean más solitarios, tienen menos hermanos, las familias numerosas son cada vez más escasas; pasan más tiempo en Internet, o solos frente a la tele. La oferta del mercado esconde lo que es el objeto en el niño mismo, que es objeto de goce. Va en contra de la posición del niño como ideal en el deseo de los padres.

Hay síntomas de esta crisis del control de la infancia, como ejemplo, el sistema DSM, más profundo que una industria farmacéutica: como un conflicto de intereses más intelectuales; es una lucha entre expertos que sobrevaloran su campo de pertenencia y quieren extender sus dominios transformando todos los problemas de la vida cotidiana en trastornos mentales. Hoy en día vemos como todo se “etiqueta”, surgen epidemias de “trastornos” en los niños, y las cifras solo aumentan y aumentan. No se busca un sentido o una solución a esta serie de problemas, solo encasillar y sobrediagnosticar; basándose en métodos de control estadístico, se reducen las psicopatologías en ítems sencillos, empíricos, claramente observables.

El chiste, lo cómico, lo gracioso y lo trágico.

El conflicto del acoso escolar es que va más allá de una simple broma o chiste, donde haya una intencionalidad clara por parte del agresor, sino que existe una continuidad que va más allá de una agresión puntual y existe un desequilibrio claro entre el agresor y víctima que impida a ésta defenderse.

Siguiendo a Masotta (2015): Lo que hace reír en el chiste es el sentido que pasa a través, porque la palabra, en una doble remisión, como en un cruce de vías, suprime un sentido y dejar entrar otro, entonces se produce una satisfacción, como si algo se realizara por efecto del lenguaje. Cuando el otro se ríe, accede a la demanda de quien está contando el chiste, porque, en verdad, en el chiste, lo que se demanda del otro es que acepte el sentido que uno está otorgando a las palabras. Entonces hay satisfacción del chiste, que está dada por esa demanda, concedida por el otro, que es demanda de sentido. En contraposición: El modelo de lo cómico sería el porte de una persona importante que, de pronto, tropieza y se cae al suelo. Te puedes reír de algo cómico, sin que nadie hable una palabra. Un chiste tiene que ser contado. El tercero del chiste es el Otro que sanciona. Hay un paso cómico como acto creativo del sujeto. De lo siniestro a lo cómico, como una de las formas de abordar lo inabordable. "La risa está lejos de ser resulta, aunque sea un fenómeno del que es posible decir, aunque esto no sea absolutamente cierto, que es lo propio del hombre" dice Lacan (las formaciones del inconsciente). La risa toca a todo lo que es imitación, doblaje, fenómenos de sosías, máscaras y, no solamente al fenómeno de la máscara, sino también al del desenmascaramiento. El humor es el reconocimiento de lo cómico.

La dimensión de la palabra en relación con la agresión.

¿A quién mal-digo? Siguiendo a Lacan plantea que se puede percibir, o pareciera que hay una relación de necesidad entre el narcisismo, lo que se funda en esa alienación yoica de la imagen del espejo, y la agresividad, cuando el que ocupa el lugar de la imagen en el espejo es uno igual a mí.

El Otro, dice Lacan, que es al que nos dirigimos, "estamos obligados a admitir más allá de la relación de espejismo", donde localiza al otro con minúscula, la alteridad en el espejo, que nos hace depender de la forma de nuestro semejante. La presencia de ese Otro entre el yo y el semejante, es importante tenerla en cuenta, pues se constituye en aquel que falla en su función de mediación y así se facilita el paso de la confrontación

acorde a la subjetividad de la intención agresiva del yo, a la aniquilación acorde a la violencia propia de la tendencia pulsional a la agresión.

Hay una rivalidad originaria con el semejante, implica una estricta comunidad del yo y el otro en el deseo del objeto, comunidad que anuncia el reconocimiento, se convertirá en violencia únicamente si no interviene una autoridad que permita llegar a un acuerdo y así impida que los rivales se vean forzados a destruirse mutuamente en el punto de convergencia de su deseo. Siguiendo la lógica del deseo, es que no hay rivalidad imaginaria en sí misma, una satisfacción criminal de ejercer violencia contra el semejante, sino la intención de hacerse reconocer. El terreno de la violencia es sin el otro que pauta, que regula, media o resuelve.

¿Entonces la agresividad está directamente ligada con el narcisismo? Según Lacan, si; lo cual quiere decir que hay que rechazar toda teoría que funde la agresividad en la frustración. El sujeto agrede porque hay una relación de identificación a otro que es igual que él y no porque el otro no le dio lo que necesitaba. Entonces ¿Cuándo hay agresividad? La agresividad podríamos decir a grandes rasgos: es función de la identificación narcisista con el semejante.

Por lo tanto, hay agresión cuando uno se equipara al otro, cuando ve en el otro a un semejante. El abuso se liga con el rasgo de indefensión del objeto, que no hace nada para provocarlo y menos para defenderse. La fascinación por dañar al más débil se presenta bajo el influjo de lo que Lacan (1956) llama “una creciente implicación de las pasiones fundamentales del poder, la posesión y el prestigio”. La injuria es una pregunta planteada sobre la aptitud del sujeto para desistir o no desistir, mientras que el insulto no es una pregunta sino una afirmación.

¿Cómo repercute lo que yo (me) digo? Depende como nos posicionemos: es necesario diferenciar insulto de injuria: Injuria difiere radicalmente del insulto porque dice algo falso en tanto que el insulto nombra un real que el sujeto no está en condiciones de discutir.

El otro, el par del niño en la vida escolar, que es para él una especie de alter ego fácil de confundir con el ideal del yo, tiene un valor cautivador. Verse no solo segregado sino también acosado por aquel que de cierta manera le permite situar su relación libidinal con ese mundo escolar, puede tener como efecto ya no saber cómo estructurar su ser en relación a ese lugar en donde transcurre su vida cotidiana.

La palabra no dicha: entre la violencia y la agresividad.

Lacan (2007) establece una diferencia entre agresividad y violencia: ésta última es lo esencial en la agresión, al menos en el plano humano. En el fundamento de la agresión lo que se hace más visible es algo que no involucra la palabra. Violencia es lo contrario de la palabra, involucra la tendencia bruta que desaloja la intención en donde todavía hay posibilidad de hablar. No comporta un llamado al Otro de la ley, al Otro marcado por el significante, que en tanto lugar de la palabra autoriza y funda un sistema de relaciones simbólicas. Violencia es una imposición real omnipotente y caprichosa, realizada por Otro que se conduce como si no estuviera marcado por la articulación significante y que literalmente anula la autoridad instituida, simbolizada.

Cuando la escuela deja de ser vivida por un niño como lugar de encuentro aprendizaje para convertirse en un espacio infernal, el ideal entra en profunda “contradicción con la oscura realidad”. Se produce un aplastamiento del sujeto, quien se queda “sin recursos bajo la palabra del ideal”. La agresividad no excluye ese elemento objeto de intercambio –la palabra– mediante el cual nos reconocemos, mientras que en la violencia deja de circular como elemento que permite la constitución del símbolo.

Aquellas situaciones en las que se introduce la violencia en el ámbito escolar (o familiar o laboral), existe un más allá de la lucha por el reconocimiento y en consecuencia se manifiesta, ya no un fracaso del diálogo, sino una ausencia radical del mismo.

Lo escolar prima la relación imaginaria, sitúa al niño en una relación de espejo. El niño de a poco va a tener que ir comprendiendo que su deseo no hace la ley, que choca con la existencia de los demás y va a tener que aceptar salir de su omnipotencia. El acosado se vuelve un enemigo necesario del acosador para afirmar su diferencia, colocarse en la posición que Freud llamaba del yo-placer-purificado, donde todo lo excelso lo constituye, y todo lo despreciable se pone en el otro, en lo no-yo. Es un *odioenamoramiento*, como llama Lacan a la ambivalencia, que vincula el acosador al acosado; lo requiere, sin saberlo. Meirieu (2006), sobre esto dice: Es muy difícil para el chico el aprendizaje de la alteridad. El chico tiene que aprender progresivamente a entrar en relación con el otro a reconocerlo como su semejante pero también como un ser distinto.

Toda diferencia, toda marca de singularidad sobre el cuerpo puede tomar un valor negativo. Parece que el fenómeno de la angustia tomó otro nivel, involucrando no solamente los atributos del cuerpo sino también a la degradación del sujeto. Nadie

quiere saber cómo la ferocidad de las palabras puede ser irremediable (Goldenberg, 2016).

¡Goza!, es el superyó de nuestra civilización. Se nos impone una siniestra metamorfosis, cómo la persona se transforma en objeto, cómo un cuerpo es degradado hasta hacer desaparecer la voluntad. El crecer es aceptar que el mundo existe fuera de nosotros, que no somos omnipotentes, que el mundo nos ofrece resistencia (Goldenberg, 2016).

Educar a un chico es ayudarlo a renunciar a su narcisismo y educarnos como pueblo democrático es educarnos para renunciar cada uno de nosotros a nuestros intereses individuales, para reflexionar acerca de lo que podría ser el bien común y el interés colectivo. Cuando aceptamos la diversidad, el encuentro y la creación de la posibilidad del encuentro hacen al fundamento mismo de la sociedad.

El bullying como significante hegemónico: Algo nos dice sobre la época, y hay que saber leerlo. La confianza no podrá ser restablecida sin discusiones teóricas sobre los desgastes producidos por la confusión de nivel entre usos y funciones de la lengua clasificatoria que hace habla en esta época (Laurent, 2012). Este significante hegemónico también nos dice algo sobre el mismo significante. El lenguaje es un dispositivo, y como tal, tiene la capacidad de producir o moldear subjetividades. Un discurso que rechaza el lazo es el discurso criminalizante (víctima-victimario), no es nuevo ni exclusivamente de esta época. Las mismas categorías dan cuenta de la equiparación entre problemas de convivencia e infracción. El concepto de víctima pertenece a este ámbito, y según lo que define la ONU, supone la existencia de un delito; víctima es quien padece sus consecuencias. Un discurso que sostiene este par cuando se refiere a las relaciones de pares y no al delito, es en sí mismo cuestionable por sus resonancias en el lazo.

Un sujeto puede responder desde ese lugar de víctima o resistirse a ocuparlo. La victimización va en contra de la asunción de responsabilidad y, por lo tanto, deja al sujeto sin salida. Hacer consistir a alguien como víctima o victimario imposibilita la pregunta que un sujeto realizará para responder por sus actos.

Reflexiones actuales sobre “cómo abordar la violencia en las aulas”

En la actualidad esta problemática está en boga en cuanto a búsqueda de posibles abordajes, esto no escapa a la lógica y a los intereses del mercado, pudiéndose observar en seguros por posibles juicios ante el Bullying o casos de violencia en las escuelas, o venta de métodos de abordaje publicitados como “totalmente efectivos”, sin tener en cuenta los factores socioeconómicos, culturales, e históricos de cada sociedad o país en donde desembarcan.

Existe un malestar en la infancia: la más “ruidosas” son cuando se diagnostican como trastorno bipolar infantil, por déficit de atención con hiperactividad, o de conducta, etc. El sujeto queda mudo, oculto tras la categoría que pretende absorberlo. Proponer una categoría cerrada es una manera de impedir que el ser hablante testimonio de su real, y al adoptar el discurso “listo para llevar”, velar así su singularidad. Otras más discretas y silenciosas, cuando el sufrimiento del sujeto queda oculto en la cifra negra de su contabilidad. Por ejemplo, el acoso escolar, del cual se observa un crecimiento notable en los últimos años. Aprovechándose de esta imagen de “crisis” en la infancia, las empresas y los mercados venden un “guion” a seguir, “facilitando la intervención” a este problema desligando la responsabilidad de realmente abordarlo o de visibilizar lo que ocurre de fondo en estos hechos sobre la relación con el otro.

Se da paso a una lógica de red y a una victimización horizontal. Si antes era el amo-maestro el que regulaba el ejercicio de esa violencia represora (castigos, sanciones) ahora esa violencia puede estallar entre los iguales más fácilmente. El sentimiento de impunidad del acosador nace de este vacío educativo, en esta “aula desierta” de la palabra del adulto.

Siguiendo las referencias de Lewkowickz (2002): La lógica de estado, la lógica de las instituciones, es la lógica de lo sólido. El estado produce realidad al modo de instituciones. El paradigma de "lo que es" es lo que fluye y no lo que se consolida. La subjetividad estatal supone que la vida social está asentada sobre la solidez del territorio. El mercado que era pensado como un lago interno dentro de la solidez estatal, ha crecido a tal punto que ha devenido océano. La infancia era una institución sólida porque las instituciones que la producían eran a su vez sólidas. Agotada la capacidad instituyente de esas instituciones, tenemos chicos y no infancia. Los ejes estructurales no tienen ya potencia para aglutinar lo que consolidaban en su momento, y los agentes de la vida social ahora se enfrentan a la experiencia inédita de forjar cohesión en un medio fluido.

En la era de la fluidez hay chicos frágiles con adultos frágiles, no chicos frágiles con instituciones de amparo. Y con esas fragilidades estamos trabajosamente tramando consistencias, cohesiones. La solidez supuesta en un tercero se desfondó (chico, adulto y el tercero el estado). Ya no se trata de fragilidad por un lado y solidez por el otro; somos frágiles por ambos lados.

El “método KiVa”

El “éxito” de este programa denominado KiVa (acrónimo de *Kiusaamista Vastaan*, que en finés significa en contra del *bullying*) no pasó desapercibido en Europa, donde cerca de 20 países decidieron implementarlo. Como lo manifiesta su propia página web (<http://www.kivaprogram.net/>): el [Programa KiVa](#) se basa sobre todo en el cambio de actitudes y actuación de los “by-standers” (alumnos que no son ni víctimas ni bullies) que apoyan a la víctima, en lugar de fomentar el acoso. Consiste en prevenir y enfrentar el acoso (*bullying*) en los colegios, a partir del cambio de actitudes y de actuación de los alumnos para la convivencia respetuosa.

Resalta la intervención sobre el acosador y sobre la víctima, pero principalmente sobre los testigos que observan. Se trata de influir en el grupo de estudiantes para que manifiesten abiertamente que no aceptan las prácticas de abuso. Una vez que se identifica en la clase una situación de acoso, un equipo entrenado trabaja siguiendo un protocolo específico con la víctima, el acosador y los testigos de forma individual, sin enfrentarlos. “El impacto del sistema se siente sobre todo en los acosadores, porque si cambian las actitudes de los demás, (acosar) ya no es tan divertido”, explica Tiina Mäkelä, directora del programa KiVa del Instituto Escalae en España y entrenadora del programa en los países de habla hispana.

Dos escuelas de Salta y una de Buenos Aires comenzaron a aplicar un método finlandés para tratar los casos de *bullying* en las aulas. La psicopedagoga Paula Ratti, del colegio Noordwijk Montessori, de Pilar, al respecto, expresó que “una de las situaciones más clásicas de *bullying* es que cuando los docentes o adultos responsables se encuentran ante un caso y en muchas ocasiones no saben qué hacer para solucionarlo”. Y agregó: “Este es justamente uno de los fuertes del método KiVa, que frente a ello dispara de manera urgente un protocolo de trabajo que involucra a un equipo especialmente formado para tratarlo. Es fundamental la capacitación de los docentes y de todos los trabajadores de la escuela para que sepan identificar el problema del *bullying* para que lo pueda abordar satisfactoriamente”.

En Argentina, rige desde septiembre de 2013 la Ley Nacional de Convivencia Escolar, que en sus artículos aborda la problemática del *bullying* y propone una serie de medidas para terminar con los casos de acoso escolar entre pares dentro las escuelas.

Hasta el momento, es dispar la aplicación de esta política en todos los establecimientos educativos del país. En este sentido, la ley nacional habilita a que las escuelas tomen acciones en materia de lucha contra el bullying para poder solucionar esta problemática. De esta forma se recurre a este método Kiva, que fue elaborado por la Universidad de Torku a pedido del Ministerio de Educación de ese país y que desde 2007 se aplica en el 90 por ciento de las escuelas finlandesas “con muy buenos resultados”.

Una de las características fundamentales del método Kiva es que todos los adultos que trabajan en la escuela sean docentes o no, fueron capacitados para saber reconocer de forma rápida qué es bullying y qué no. Se hace saber a los alumnos que no están solos frente a ese acoso y que hay gente adulta que los ayudará a superar la situación para recuperar la armonía escolar. La psicopedagoga aclaró que “el bullying es devastador para los niños y adolescentes, por eso es fundamental que los adultos se involucren en la situación con las herramientas adecuadas para tratarlo, porque si no la cuestión se pone cada vez más cruel y violenta”. Por otro lado, dijo que “lo peor que se puede hacer frente al bullying es creer que es algo que se arregla entre los chicos, porque se trata de una situación de violencia que requiere la urgente intervención de padres y docentes”.

El método está apoyado en tres ejes fundamentales: el primero es un conjunto de acciones universales que se aplica en todo el colegio a manera de prevención para explicar a los alumnos que no está bien acosar a un compañero. Además, busca sensibilizar a toda la población de la escuela sobre el bullying, para que sepan identificar los casos y se pueda hacer visible para todos.

El segundo paso son las acciones focalizadas, que están descritas en un protocolo que no puede durar más de una semana y que se dispara de manera urgente con distintos niveles de entrevistas del equipo de docentes preparado para este fin con el niño acosador, el acosado y también con el resto de los que observan. Se trata de resolver con los propios alumnos la situación de acoso en una primera instancia y luego, si esto no logra solucionarse, se convoca también a los padres.

Este método trabaja mucho con los niños que figuran como observadores de la situación de acoso escolar, porque son ellos los que en definitiva pueden hacer que esa situación perdure o termine. A la vez, “un niño que acosa a un compañero enfrente del resto es porque busca lograr una posición de poder frente al grupo, y por eso necesita de un público para validar ese liderazgo”. El niño acosado siente que se encuentra solo

frente a la agresión y no logra ningún tipo de ayuda de sus pares, que sólo observan el hecho. Por eso es primordial trabajar en el grupo de los que miran, cambiando la actitud de ellos se modifica la situación, sin público no hay bullying.

El tercer paso es el monitoreo y el seguimiento de la situación de bullying por parte de docentes y adultos para constatar que la situación haya desaparecido y que la relación de convivencia entre los alumnos haya mejorado.

Este programa se centra en: trabajar las emociones o competencias socioemocionales y valores, principalmente la empatía. También se trabaja con un Buzón virtual en el que denunciar posibles casos de acoso bajo el anonimato. Cuenta con “Profesores en los que confiar”: responsables de la seguridad de todos, los profesores que vigilan el recreo usan chalecos reflectantes.

Según sus defensores, además de ser un método eficaz contra el temido acoso escolar, al mejorar la convivencia en las aulas, los menores acuden contentos al colegio porque se sienten seguros, lo que aumenta su rendimiento escolar.

En cuanto a la compra o incorporación de este método se deben seguir ciertos requisitos aclarados y descritos en la página oficial: El primer paso es: Solicitar la carta de precios al Instituto Escalae - kiva@escalae.org.

Pago inicial: Este es un pago único hecho por la formación y se realiza al contratar el programa. Incluye:

- Formación del profesorado y personal no docente de 2 días.
- Apoyo en la planificación inicial.
- Guion del profesorado por cada grupo clase (Unidades 1, 2 y/o 3).
- Un chaleco para las personas que supervisan los recreos.
- Un poster por cada 100 alumnos.

*No incluye los costes de transporte y alojamiento de los trainers. El pago es por

Licencia: Este es un pago por alumno y es hecho anualmente. Incluye:

- Reconocimiento oficial como escuela KiVa y miembro de la comunidad nacional e internacional (visibilidad en la página web regional, intercambios internacionales relacionados con el programa, etc.)
- Acceso y derecho al uso del programa y materiales impresos y online a nivel primaria dentro del propio colegio (no de divulgación).

- Autorización para utilizar el logo de KiVa en la página web del centro, así como en el material publicitario. Es obligatorio incorporar lo siguiente al utilizar el logo ("KiVa y KiVa (logo) son marcas registradas por la Universidad de Turku en la Unión Europea y en ciertos otros países. (Nombre de su institución) ha adquirido el programa por medio del Instituto Escalae quien es Socio Oficial de Licencia de la Universidad de Turku".)

Otra perspectiva: “Manual de orientación para intervención educativa en Santa Fe”.

El material hace eje en dos cuestiones clave: la vulneración de derechos y la convivencia. En ese marco se abordan cuestiones como qué hacer ante casos de discriminación, maltrato, extravío de personas, abusos, adicciones, presencia de armas, entre otros.

Con el propósito de brindar a los docentes, equipos directivos y de supervisión, orientaciones desde un marco pedagógico y en relación con las propuestas de intervención de otras áreas gubernamentales. Busca profundizar el carácter pedagógico de las intervenciones en las escuelas, comprendiendo el conflicto como inherente a la vida de las instituciones y en sus dimensiones individual, colectiva y social. Propiciar una política de cuidado de cada estudiante, estableciendo un vínculo asimétrico entre las personas adultas frente al alumnado, que fije límites claros y proteja a niñas, niños y jóvenes que sufren acciones de violencia o vean vulnerados sus derechos.

Como indica su Prólogo: Se parte del reconocimiento de que los conflictos son constitutivos de la trama de relaciones complejas en las cuales se encuentran los sujetos, como así también, las instituciones escolares. Este punto de partida permite entender la posibilidad de la existencia y/o emergencia de situaciones de crisis, cuyo abordaje posibilitará promover aprendizajes al asumirlos y trabajarlos desde una perspectiva de Derechos Humanos, en la búsqueda de acuerdos para la convivencia. Adquiere importancia su abordaje institucional, privilegiando la intervención de los actores del sistema educativo, particularmente: supervisores, equipos directivos, docentes, asistentes escolares y equipos socioeducativos regionales, siendo significativas sus acciones en la promoción de los derechos y la prevención de su vulneración en cada una de las prácticas escolares. Para ello el Ministerio de

Educación de Santa Fe, elabora y pone a disposición la Guía de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas a la vida escolar. La misma está estructurada con base en una síntesis de un trabajo conjunto desarrollado entre las Jurisdicciones y acordado en el marco del Consejo Federal del Ministerio de Educación de la Nación (Resolución N° 217/2014) y suma aportes desde la mirada de experiencias implementadas en la provincia de Santa Fe.

La importancia de elaborar una versión provincial del material se sustenta en la necesidad de articular las miradas y los acuerdos federales con las perspectivas, recursos y procedimientos jurisdiccionales. Pretende tener una mirada integral e interdisciplinaria -pedagógica, ética, jurídica, sanitaria, entre otras- se refiere concretamente a la intervención pedagógica y desde el ámbito institucional de la escuela.

Esta Guía propone que lo ideal es prevenir el mayor número de conflictos posibles. El diálogo y, en especial, la escucha activa, previenen violencia en los conflictos. Es importante enseñar el buen trato, el reconocimiento del otro como “un legítimo otro”, con mis mismos derechos y obligaciones. Se debe buscar que ellos mismos aprendan a superar situaciones problemáticas y conflictos y promover la reflexión para el cuidado de cada uno y de todos ayudando a sus compañeros.

Las comunidades educativas deben intervenir sistemáticamente generando estrategias para una convivencia democrática, no sólo cuando una situación compleja sucede, sino interviniendo activamente en el “antes”, “durante” y “después”, posibilitando una reflexión colectiva sobre las situaciones que acontecen o impactan en las instituciones. La vida cotidiana de las escuelas está inserta en una trama conformada por variables sociales, políticas, culturales, económicas y geográficas. La intervención institucional requiere el análisis de los problemas en todas sus dimensiones: social, pedagógica, grupal y relacional.

Las sugerencias que se proponen como modo de abordaje: Sostener una actitud de escucha que propicie un espacio para que el alumno diga cómo se siente, qué le ocurrió y qué necesita. Dado que las agresiones físicas y verbales pueden entenderse como manifestaciones de un conflicto que no logró ser adecuadamente procesado, poner en palabras los sentimientos y pensamientos puede ser una ocasión valiosa para que empiecen a comprender con mayor perspectiva el conflicto.

Frente a una agresión física, se debe separar a los intervinientes, propiciar serenidad en ese momento; y conversar por separado acerca de los hechos una vez que sea posible dialogar con más tranquilidad. Es importante profundizar y fortalecer el lazo entre las familias y la escuela para la educación de las nuevas generaciones, convocar a las personas adultas responsables de los alumnos involucrados en el conflicto con el objeto de informarlos acerca de los hechos y acordar una acción inmediata que evite situaciones de riesgo ulteriores. Es necesario que la familia y la escuela actúen de manera coordinada y colaborativa. Elaborar un registro escrito en el que se describan los hechos, sin emitir juicios de valor al describir el episodio, que tanto adultos como estudiantes involucrados deberán firmar; se dejará establecido que el conflicto se abordará dentro del marco fijado por los Acuerdos de Convivencia Institucionales.

Anexo: Un plan Maestro.

Este es un proyecto de ley que pretenderá bajar las altas tasas de ausentismo docente en toda la región de América Latina y el Caribe y las observaciones de clases que indican que los profesores a menudo están muy poco preparados para usar los tiempos en el aula de forma eficaz. Entre las estrategias para reforzar la rendición de cuentas se incluyen medidas para reducir o eliminar la estabilidad laboral docente, aumentar la supervisión de parte de los directivos y empoderar a los clientes (padres y estudiantes) para supervisar o evaluar a los profesores.

Está escrito por los economistas del Banco Mundial, Bàrbara Bruns y Javier Luque, quienes sostienen que las “reformas educativas” que se vienen dando en la región presentan una apariencia con centro en lo pedagógico, aunque en última instancia constituyen reformas administrativas, burocráticas y laborales en el espíritu de la precarización o flexibilización de todo tipo de empleo.

Ni las “recomendaciones” educativas del Banco Mundial, ni su visión neoliberal sobre el funcionamiento del mercado de trabajo, pueden ser una sorpresa. Desde los primeros préstamos al sector en la década del sesenta y fundamentalmente durante la década del noventa, el Banco Mundial instó a los gobiernos a adoptar una lógica economicista de la educación en la que los criterios de eficiencia, productividad y costos debían regir la estructura de los sistemas educativos. La misma debía ser llevada a cabo a través de procesos crecientes de descentralización, mayor participación de las familias, las ONG y el sector privado y la responsabilización de las instituciones educativas por los “resultados” en función a estándares de “calidad educativa” bajo el supuesto que la

mayor competencia (privada y pública) genera un aumento de la calidad de los servicios. La Ley de transferencia de los servicios educativos (1992) y la Ley Federal de Educación (1993) dan cuenta de dicha avanzada y de la utopía neoliberal por mercantilizar y privatizar todos los espacios.

El borrador del proyecto de ley, que se dio a conocer para que “la ciudadanía opine”, deja a las universidades, los institutos de formación docente, los sindicatos, las escuelas de los diferentes niveles educativos, como “invitados de piedra”. El Plan Maestro es un plan para los maestros, sobre los maestros, no con los maestros y mucho menos de los maestros.

Resulta por tanto imprescindible traducir el “cambio” en educación utilizando las fuentes que en el mismo documento se mencionan. Con pretensiones de discurso neutral y universalista, dice el Plan Maestro: “El desempeño profesional de los docentes constituye un factor clave para la mejora de la calidad educativa. La experiencia internacional muestra que la calidad de la educación de un país se define por la calidad de sus maestros y profesores (...) La calidad de los aprendizajes está fuertemente condicionada por la calidad de la enseñanza y de la gestión escolar, una vez despejadas las variables socioeconómicas. En este sentido, se suele sostener que un estudiante es tan bueno como lo es su maestro”.

Los economistas “expertos en educación” del Banco Mundial, citados en el Plan Maestro, aclaran, sin eufemismos, qué es lo que recomiendan hacer con ese “factor clave”: “Hasta la fecha existe poca evidencia de investigaciones sobre alguna de estas estrategias, excepto el empoderamiento de los clientes: en algunos contextos, las formas más “sólidas” de gestión basada en las escuelas, en las que los padres y los miembros de la comunidad podían opinar sobre la contratación y el despido del personal de la escuela, han logrado reducir el ausentismo docente y aumentar los resultados de aprendizaje de los estudiantes“. La solución: despidos y flexibilización laboral. “El mejoramiento radical de la profesión docente en América Latina y el Caribe requerirá medidas mucho más agresivas para descartar a los profesores de peor desempeño en forma sistemática”, proponen los economistas.

El Banco Mundial no escatima esfuerzos e incluso hace recomendaciones a los gobiernos sobre la implementación: “El impulso a favor de las reformas es mayor si se introducen al comienzo de un nuevo Gobierno. En la mayoría de los casos, el proceso es conflictivo y los sindicatos demuestran gran interés en extenderlo más de lo necesario. Si los líderes avanzan rápidamente, aprovecharán su punto de máxima influencia política y establecerán la educación como tema prioritario”.

Las pretensiones privatizadoras de la década de los noventa, llevadas adelante a través de la descentralización y desfinanciamiento, se profundizan en la actual restauración neoliberal a través del intento de una reforma laboral que precariza y flexibiliza (neologismo que quiere significar pérdida de derechos) el trabajo docente. Asimismo, y “por el mismo precio”, se busca mercantilizar espacios públicos mediante la creación de un mercado muy rentable en la que “nuevos” actores privados prestarán servicios educativos, por un lado, en torno al diseño, implementación y síntesis de las evaluaciones estandarizadas sobre el desempeño docente, y por el otro brindando una oferta de cursos y capacitaciones que permitan a los docentes, que “se esfuercen y lo merezcan”.

Algunas consideraciones finales traídas por ADIUNGS:

- El proyecto, entiende que la educación “distribuye” sus “productos” y estos “productos” son información y conocimiento. Así reduce la educación a la función de “formar recursos humanos” para el país, desconociendo la Ley Nacional de Educación (LEN) que entiende la educación como bien público, como un derecho personal y social y es función del Estado garantizarlo. Desconoce el rol que la LEN le otorga a las Provincias y al Consejo Federal de Educación, considerándolos meras instituciones de aplicación.
- Concibe las escuelas técnico-profesionales exclusivamente como proveedoras de mano de obra. Considera que solo debe responder a las demandas de las empresas, en vez de concebir una educación amplia e integral para los jóvenes.
- Pretende avanzar sobre la autonomía universitaria cuando impone metas para la homogeneización de los planes de estudio o para la internacionalización.
- Afirma que “la calidad de la educación de un país se define por la calidad de sus maestros y profesores”, cargando exclusivamente sobre éstos las responsabilidades y desestimando el lugar irrenunciable de las políticas públicas. Las únicas metas inmediatas son la reforma de la carrera docente y los mecanismos de definición salarial, es decir, reducción de derechos laborales y ajuste salarial.
- Niega el rol del Estado nacional en la templanza de las desigualdades respecto del salario docente: No reconoce la Paritaria Nacional Docente. Supone la desaparición progresiva del Fondo Compensador. Establece el piso salarial como un techo para limitar los aumentos.
- Casi ninguna de las afirmaciones realizadas se respaldan en datos (no se citan fuentes ni años). El objetivo es construir un imaginario negativo sobre la educación pública, negando y ocultando los avances producidos.

- Desaparece la noción de derecho a la educación superior, deja de hablar de igualdad e inclusión, para hablar de igualdad de oportunidades, reforzando el discurso meritocrático.
- No se discute en ninguna parte el concepto de calidad educativa. La calidad de la educación superior se lograría exclusivamente a través de tener más docentes con títulos de posgrado, es decir, a través de la parte más mercantilizada de la formación superior. Pero no menciona en ninguna parte las condiciones de trabajo de los docentes universitarios.

Breve análisis

¿En qué medida un método creado (para un mercado) para una sociedad determinada, tan diferente a la nuestra puede ayudar brindar los mismos resultados?

"Hay problemas básicos que son iguales en todos los países", dice Mäkelä, co-fundadora, quien es también la primera formadora certificada de KiVa en Hispanoamérica, aunque reconoce que ciertos aspectos de la metodología requieren aquí, en nuestro país, más atención. Primero que todo, tenemos que remarcar que la diferencia económica y ciertas otras desigualdades que determinan en gran manera la forma de abordar un método para tratar con problemáticas sociales. Entendemos que algunos problemas que son básicos no lo son así en todos los países sino en la cultura occidental. Vivimos un malestar en la cultura, hay violencia en la mayoría de las partes del mundo, pero cada país lo expresa de diferentes maneras. Plantear la idea de que en todos sucede lo mismo, es una idea de globalidad propia del mercado, de son lo mismo y así poder vender a todos la misma solución. Como un remedio, un método profiláctico para la violencia.

En América Latina, el método ha sido modificado en algunos aspectos -como en la inclusión de la participación familiar- después de consultar con Finlandia. Siendo que proclamaban un método "infalible y universal", aplicable a cada uno de los países, necesitan modificarlo por la realidad social de nuestro país. "Los docentes aquí necesitan más apoyo que en Finlandia, porque ellos allí tienen más autonomía y más tiempo para preparar sus clases", dice su co-fundadora. Se colabora con las familias, el método termina abarcándose por fuera de las aulas, mostrando un panorama completamente diferente al país finlandés.

"Muchas veces en América Latina, en vez de colaborar se busca a los culpables: la familia culpa a la escuela y viceversa. En vez de buscar culpables hay que buscar

soluciones; involucrar a las familias ayudó a agilizar los cambios", agrega Mäkelä. Se demuestra que se buscan soluciones rápidas, no definitivas. Se incluye a la familia porque la problemática va más allá del salón de clases, y KiVa busca un método de producción más ligero. Apuntando al aquí y al ahora y no a la reflexión.

Este método no escucha a los chicos, no presta atención al significado de los hechos. El método elige a algunos docentes a los cuales los alumnos están obligados a contarles lo que le sucede y sobre todo acusar cuando sucede un caso de acoso escolar. Sin tener en cuenta que no se da de manera tan simple la transferencia entre alumno y profesor, pudiendo producir una isla entre los dos. Se trata mucho más que de una herramienta para intervenir en un medio escolar. Es un modo de producción escolar, produce subjetividades al modo del mercado. El método KiVa se paga por alumno y este incluye de regalo un cartel cada 100 alumnos.

"Es más que un programa *antibullying*. Es una filosofía de vida que apunta al bienestar escolar, a crear un clima de trabajo donde los chicos puedan tener tolerancia y respeto", dice su co-fundadora; podemos remarcar el énfasis en el "clima de trabajo" que se busca en la escuela, este método no apunta a las singularidades de las problemáticas de cada chico involucrados, o al aprender a convivir con el otro, sino a la productividad y eficacia en el marco escolar.

"El bullying se encuentra en la cúspide de la pirámide de violencia escolar, por lo que para prevenirlo y erradicarlo, no hay que enfocarse tanto en el acoso en sí mismo sino en las bases previas de la pirámide que tiene que ver con la violencia cotidiana en las escuelas y el maltrato entre los chicos", describe un docente en cuya escuela se aplicó el método. Busca erradicar algo imposible, cuando lo importante es encontrar una manera de tramitarlo (lo que si observa la guía de Santa Fe).

La educación en Finlandia tiene mucho para enseñarnos, pero también hay que contextualizar y en Argentina no somos muy parecidos a los finlandeses. En nuestro país los chicos no quieren pedir ayuda por miedo a ser tratados de "buchones". Todos los métodos tienen sus defectos y no hay que pensar que es la única solución contra el bullying, sobre todo porque su costo es inaccesible para muchas escuelas argentinas. Se piensa que el método KiVa es lo mejor porque es el más conocido, pero no es necesario tenerlo para poder actuar contra el bullying. Claramente lo es, ya que tienen todo un sistema de publicidad y de promoción.

No es la solución en Argentina ni en ningún otro país fuera de Finlandia. De hecho, la práctica se ha promovido tanto desde la embajada y el consulado Finés, que terminó por comercializarse como un producto caro y rentable que se vende como la solución al bullying, cuando no lo es. Se vende como una caja de soluciones y la solución a una problemática no viene en un paquete cerrado, y ni siquiera se sabe si tiene una solución definitiva. Solo se muestran estadísticas positivas y que se muestra como una solución fácil e infalible.

Para combatirlo se necesita del trabajo interdisciplinario y del compromiso de la escuela, la familia y gobierno. La prevención y el compromiso de todas las partes involucradas son la clave para apaciguar el acoso en las escuelas.

“Estamos encantados de estar en la vanguardia de la oferta de soluciones educativas finlandesas en Iberoamérica”, pronuncia su página de Inicio. “Solamente tenemos cosas buenas de decir sobre KiVa. El guion del profesorado es fácil de seguir, con historias bonitas, actividades divertidas y está bien planeado. Los alumnos también participan activamente en las actividades que hacemos”, dice un profesor de referencia en la página oficial de KiVa. Podemos ver una postura no crítica ni reflexiva de un método para seguir mejorándolo (o mejorándose), sino como una solución absoluta y sin dar lugar a otras perspectivas. Se habla de un “guion” al profesorado para abordar una problemática de gran complejidad que se aborda en cada caso de manera singular, del caso por caso; nuevamente muestra un rol no reflexivo por parte de los profesores sobre estas temáticas.

¿Cómo puede darse una participación activa en algo guionado? Las soluciones se muestran como historias “bonitas” o “divertidas”, dejando de lado u ocultando el sufrimiento y angustia de las partes implicadas, además que no suena a una solución muy concreta cuando se habla de algo que está preescrito y ya determinado.

“El agresor puede proponer algo para tratar de contrarrestar lo que hizo y eso sale de él. A veces propone empezar a almorzar con su compañero y se hace seguimiento de que lo haga. A la semana se le pide que plantee una nueva propuesta, y se observa que tenga ese cambio actitudinal. Al actuar en público se busca que los chicos que son testigos que los detecten y acusen. El impacto del sistema se siente sobre todo en los acosadores, porque si cambian las actitudes de los demás, (acosar) ya no es tan divertido”, explica Mäkelä, hablan de erradicar la violencia pero todo el impacto cae sobre una sola parte. Se obliga al agresor a elaborar planes para solucionar el conflicto

con la víctima, pero la víctima no tiene que elaborar ni reflexionar nada sobre esta situación.

El sentimiento de impunidad del acosador nace de este vacío educativo, en esta “aula desierta” de la palabra del adulto (Goldenberg, 2016). Es apropiándose de la imagen del otro como construimos la nuestra propia. Está incluida la mirada del Otro adulto que da su aprobación. Ya de entrada, mirar y ser mirado van unidos. En esta lógica del mercado un “otro que nos amenaza”, un “otro que nos victimiza”, la impunidad deja a los sujetos como objetos pasivos, inermes, desamparados a merced de ese otro. Aumenta la sensación de desamparo y el miedo frente al otro, el círculo se cierra sobre sí mismo. Por eso KiVa responde guiones, líneas que seguir como soluciones mágicas en esta sensación de desamparo.

A la construcción de un otro temido, se suma la construcción de una subjetividad victimizada, con los efectos de ruptura de lo colectivo, de los lazos de solidaridad que supone. Aferrarse a una etiqueta, a un modo estigmatizado y estigmatizante de ser nombrado es una resolución fallida ante la complejidad para construir identificaciones por la vía del ideal propio de nuestra época. Puede ser momentáneamente tranquilizador, pero tiene un alto costo: el borramiento de lo singular. Se elude la pregunta sobre un malestar acerca del cual el sujeto podría hacerse responsable.

En este mundo globalizado donde el intento permanente es a la uniformidad, el “para todos igual”. El significante víctima se ha transformado en un semblante posible del que se puede hacer uso. Favorecida por la posición adoptada por el “niño víctima”, que excluido del coraje y con dificultades para vincularse con sus pares por diferentes razones en cada caso, se produce una perpetuación de una violencia ejercida sobre un individuo que ya no sabe cómo salir de ese circuito.

En comparación con la guía de abordaje de Santa Fe, éste tiene una lógica acompañada más por el marco legal y respetando las singularidades de cada caso. Forma parte de un programa que tiene en cuenta cada provincia y las necesidades particulares de cada una y de cada escuela. Recuperar la significación social de la escuela, desde la enseñanza, no es sólo una demanda social sino que es también una política educativa.

La instauración del capitalismo y la urbanización han cambiado el mecanismo del lazo social. Así nace la escuela como el nuevo espacio institucional al cual se encargará la tarea de sostener el lazo; será el lugar donde se accede a la calidad de ciudadanos,

donde se adquieren los recursos culturales mínimos para formar parte, de manera autoconsciente, de la sociedad y de sus procesos de gobierno y legitimación (Follari, 1996).

El material de Santa Fe hace eje en dos cuestiones que son muy importantes: la vulneración de derechos y la convivencia. Tiene en cuenta muchas realidades sociales, no solamente el bullying. Da un marco más amplio de problemáticas, que conforman un entramado escolar propio de nuestra provincia.

La importancia de elaborar una versión provincial del material se sustenta en la necesidad de articular las miradas y los acuerdos federales con las perspectivas, recursos y procedimientos jurisdiccionales. Pretende tener una mirada integral e interdisciplinaria, se refiere concretamente a la intervención pedagógica y desde el ámbito institucional de la escuela, comprendiendo el conflicto como inherente a la vida de las instituciones y en sus dimensiones individual, colectiva y social. Tiene tanto en cuenta los conflictos en la institución, como que este es inherente a todas las personas y puede estallar en cualquier momento.

Responde una lógica de derechos y no de mercado. Es un instrumento al servicio de la institución educativa y no un método de “oportunidades de venta”. Habla del cuidado de cada estudiante y no de prevención, teniendo en cuenta que hay elementos o sucesos que son inevitables. De igual modo, este instrumento se hace valer de un trato asimétrico, para tener su efectividad.

Las situaciones problemáticas y los conflictos forman parte de la vida, y ponen dinamismo a las relaciones humanas. El conflicto, es un emergente natural en las relaciones humanas que se dan en las escuelas. Lo que debe ser evitado es la violencia con la que se pretende manejarlos, enseñando que hay otra manera de hacerlo. Generar convivencia es el método más efectivo de prevenir violencia. El dialogo y, en especial, la escucha activa previenen violencia en los conflictos.

Se debe buscar que los alumnos mismos aprendan a superar situaciones problemáticas y conflictos y promover la reflexión para el cuidado de cada uno y de todos ayudando a sus compañeros. “La prevención es crear puentes para generar diálogo en relaciones débiles. Atender necesidades es prevenir situaciones conflictivas”, dicta como reflexión. La figura del docente y el tutor docente, facilitadores de la convivencia, son los adultos que deben actuar en primer lugar.

“Enseñar a hablar hasta entendernos es un excelente modo de prevención”, señala como precepto. Posibilitando la emergencia de la palabra y distanciándose del ser hablado por otros. Hay que escuchar tanto al acosado como al acosador, y los adultos también deben participar. Actuar de manera diferente según lo singular de los sujetos y las particularidades de cada situación, es la forma de que surja una escucha, un lugar para que pueda surgir un sujeto responsable.

Las comunidades educativas deben intervenir sistemáticamente generando estrategias para una convivencia democrática, no sólo cuando una situación compleja sucede, sino interviniendo activamente en el “antes”, “durante” y “después”, posibilitando una reflexión colectiva sobre las situaciones que acontecen o impactan en las instituciones. Podemos observar el reflejo de una escuela de la post modernidad que nos busca constituir como ciudadanos en democracia. La vida cotidiana de las escuelas está inserta en una trama conformada por variables sociales, políticas, culturales, económicas y geográficas. La intervención institucional requiere el análisis de los problemas en todas sus dimensiones: social, pedagógica, grupal y relacional. Siguiendo a Cullen (1997): Las razones de educar son razones para justificar una práctica social, una acción humana. La educación no sólo tiene que ver con la historicidad y la discursividad, sino abiertamente con la normatividad, con la ética y la política. ¿Cómo se legitima el conocimiento que educa? Se trata de saber estar con los nombres desnudos y con los sujetos desfondados y desde ahí crear el mundo de vuelta.

Se trata de desvictimizar a la víctima (y también al victimario), de devolverle su condición de sujeto allí donde participa, sin saberlo y sin quererlo, de la lógica del grupo en la que se juegan las identificaciones. Interrogar a los otros dos lugares en su condición de sujetos de goce: al acosador en su demanda de amor-odio, al observador en la satisfacción que lo confirma como parte integrante de la escena. (Goldenberg, 2016)

Es en el interior de esta posmodernidad que se da en Latinoamérica, donde hallamos la distancia que nos permite mirar hacia la génesis de la modernidad y escrutar su sentido. Toda sociedad requiere sostenerse como tal en la consecución de la adhesión a ciertos valores compartidos. Por eso la convivencia es fundamental. Abordar la problemática con el dialogo es la mejor solución.

Siguiendo con el planteamiento de Follari (1996), el lazo de convivencia es el lazo sobre el cual se edifica la posibilidad de existencia de la cultura. Este lazo inicial es el que toda comunidad humana requiere para sostenerse. Los valores que hacen que una

comunidad se reconozca como tal, como una, como la misma, más allá de los contrastes entre sus miembros. Toda sociedad requiere prolongarse en el tiempo, reproducirse. Para ello, tiene que mantener el lazo a través de la transmisión a los nuevos miembros de los principios y valores que sostienen la cohesión básica.

Nunca hubo tal relación punto a punto educación/producción en las escuelas Argentinas. Esto lo podemos ver reflejado con nuestra cultura de educación pública. El método KiVa no se adapta a esta lógica, y vende un producto con soluciones ya “definidas”, pero es solo eso, vender. No aborda la problemática como se requiere en nuestro país.

- CONCLUSIÓN.

El mercado no tiene necesidades, las necesidades los tienen los hombres codiciosos que se esconden detrás de sus compañías, para fundamentar una crítica a la educación. Primero, es necesario “desnaturalizar” conceptos. La escuela, al igual que otras instituciones fue víctima y partícipe de este capitalismo que esconde su salvajismo en “aires del progreso”, metáfora inacabada siempre. Podemos preguntar, como lo hace Carlos Fuentes: ¿Progresan el progreso?

Intentamos contrastar dos métodos distintos de entender/explicar este mito, que no tiene nada de mítico, llamado “bullying”, nos encontramos por un lado con el protocolo de Santa Fe, donde brindan herramientas al docente (y los alumnos) para qué hacer con este chico que golpea, o mejor dicho, qué hacer con esos golpes, que parecieran más gritos de ayuda, que simplemente un “golpear por golpear”. Se proponían reestablecer vínculos, que los niños se respeten en lo posible y aclaran en todo momento que si bien el docente ocupa un lugar de autoridad, no por eso tiene que ejercer un rol de policía, como es observable en KiVa.

Sosteniendo lo que venimos diciendo en toda la investigación: la educación es un objeto de consumo, se busca la “eficiencia” que el niño responda de la forma más rápida y segura; no se trata de aprender, sino de afirmar, entonces, deberíamos poner en tensión el par: información-saber. El chico está tan bombardeado de información que sabe, pero este afirmar no es más que una pregunta: “¿qué sé?”. Entonces tenemos por un lado grandes repetidores (grandes rendidores de exámenes) y por el otro lado, chicos que no se adaptan al sistema educativo, que siempre es normalizante; cayendo todo el peso sobre ellos (los malos alumnos): ¿eso no es violencia? ¿No es violento considerar que el que más estudia es el que más sabe? ¿En dónde radica su

saber? ¿Con que ojos leyó, con los suyos o con los del profesor? ¿Qué lugar queda para la imaginación? Está claro que la objetividad siempre es bastante hipócrita. Adoptar una postura constructivista también implica ver culpables a los supuestos inocentes, sabemos que las cosas más terribles se han hecho en nombre de bellas metáforas, tales como la libertad, el amor o la solidaridad.

“Chicos con la infancia postergada” sería un buen título para un libro, pero aun así no alcanzaría, pero de lo insaciable podemos sacar provecho, nuestra tesis es: el niño violento es ante todo violentado, y tanto el agredido como el agresor están conectados de una forma dialéctica (por así decirlo), cómo si uno fuera el espejo (reflejo) del otro, lo que más se nos a-semeja, quizás es lo que más nos daña porque nos despoja de nuestro pretendido lugar.

¿Entonces el niño no tiene culpa? Todos tenemos culpa y es hora de empezar a asumirlo; el Estado es culpable de no garantizar las condiciones materiales; los ciudadanos de no pelear por leyes más justas e inclusivas con respecto a la educación. No hay que olvidar que “educar” es dos cosas, por un lado: un trabajo y por otro una vocación. Pareciera ser que en el capitalismo ambos conceptos se excluyen, así estaría justificado el sueldo miserable que se les paga a los profesores.

El modelo, quizás más de tipo marketing, más ajustado al modelo de mercado, el método Kiva, es un producto que vende las “soluciones mágicas” del capitalismo; nacido en Finlandia y exportado a América Latina, donde en apariencia los niños son más violentos. Propone que los profesores usen chalecos naranjas, y que en vez de dirigir el tránsito, dirigirán a los niños, pero el problema es hacia donde, hacia rutas oscuras e individuales que derivarán en la indiferencia mutua, en tanto uno se corre del camino, se lo reta y rápidamente se lo “corrige”; y en el caso de que no funcione, se lo echará o derivará a otro lugar. Es para nada inclusivo; ¿qué beneficio tiene? Primero, los arreglos que hace la institución escolar con dicha compañía, y también cuentan con un lindo logo que se puede pegar en las escuelas y como si fuera poco, cada 100 niño se regala un poster...

La pregunta que se oculta, nuevamente, es: ¿qué hacer con los chicos? ¿Qué hacer con el que no estudia o que se porta mal? Todas las reformas hechas en épocas de liberalismo atentaron contra la educación, tal vez porque ahí radica el motor de la crítica. Comienzan por eliminar los talleres de arte, y luego reemplazarlos por “talleres más científicos”, como si dijeran: “que el niño no juegue tanto, y se vaya adaptando para trabajar”. No es ingenuo, con cualquier tipo de trabajo, tampoco cualquier tipo de

saber, en éste caso uno: lógico-matemático, pero el chico está lejos de ser exacto y la lógica no es más que un artificio para que uno afirme sus propios prejuicios.

¿Y la violencia? La violencia es algo constitucional, como tiene en cuenta el protocolo de acción de Santa Fe; no podemos erradicar eso de nosotros, pero sí darle otro fin, cambiar la meta: reemplazar un golpe por un insulto, y por qué no: un insulto por una caricia. Es difícil, no decimos que sea inmediato, tal vez suene utópico, pero lo posible es lo que ya está; soñar es ir a lo imposible; ¿por qué no soñamos como cuando éramos niños?

En la “Casa de Asterion”, Borges invierte el orden de la historia, mostrando al Minotauro con la capacidad de hablar, en tanto hablar, sufrir; en tanto sufrir, indagar. Ahora, ¿qué hacer con ese sufrimiento?, no era el típico “villano” de los libros, ni mucho menos Teseo era el “héroe” que creía ser, cada cual tenía su rol y estaban muy compenetrados en sus personajes. Lo trágico radica en que Asterion se acercaba a sus visitantes, pretendiéndolos abrazar y ellos caían rendidos, muertos; y él, sin saber por qué, buscaba ese abrazo que lo contenga. A diferencia del “héroe”, él no había tenido conducción, no tenía padres, y tampoco contaba con un hilo rojo que lo guíe, que lo haga sentir que no está solo, que no todo es malo, que aún quedan esperanza. Podemos decir que no contaba con el amor y por eso no podía hacer vínculo, nadie puede enseñar a amar, porque para amar, al menos tienen que haber dos.

Concluye el relato: ¿Lo creerás Ariadna? Dijo Teseo: “el minotauro apenas se defendió”. Quizás la esperada visita llegó, no como él lo esperaba, tal vez ensayó abrazos más amistosos, y esta vez fue dispuesta a ser menos afectivo y se encontró con una espada, que puso fin a su dolor, pero también a sus esperanzas.

Tal vez, y sólo tal vez, el niño violento, este monstruo, no es más que un minotauro perdido en interminables laberintos, pretendiendo abrazar, estando solo sin ninguna cinta roja y sin ninguna Ariadna, está en nosotros juzgar al villano y al héroe, todo es una cuestión de perspectivas.

Proponemos retomar el concepto de vínculo educativo, volver a encontrar en el trabajo educativo su carácter de aventura y desvelamiento del mundo. La importancia del agente de la educación, del docente, es que la transmisión de algo difícil se produzca. Lejos de facilitarle el trabajo al niño, hay que dejarlo frente a las dificultades. El interés del educador se orienta en un primer momento a la cultura, al deseo de enseñarla. No se trata de una posición tú a tú, sino, de profunda asimetría, de dejar al niño cara a cara

con las dificultades. El niño no quiere a quienes le “divierten”, sino más bien a quienes lo educan. (Nuñez, 2003)

Siguiendo a Alain, dice, el sujeto puede equivocarse y volver a empezar. La educación está lejos del mundo adulto del trabajo porque es el momento de la paciencia, el “momento del ocio”. El vínculo educativo no es algo que se establezca de una vez y para siempre entre un agente y un sujeto de la educación, se trata de un instante fugaz, pero que deja su marca. No es del orden de lo estable. Se lo puede definir como un articulador de las generaciones; teje hilos de confianza. Si se trata de un buen educador, será para el sujeto su mentor: aquel que lo ha puesto en contacto con el mundo y no ha pretendido ahorrarle sus vicisitudes, aunque sí le dado buenos instrumentos para soportarlas.

Cuando alguna de estas cuestiones (de violencia) suceden, se ha producido con mucha antelación algo en torno a la dimisión del vínculo educativo; ello se incardina a historias de desprotección, no solo familiar, sino social, cultural y educativa. Cuando las responsabilidades adultas se borran, dimitiendo del ejercicio de la violencia pedagógica de la que habla Hegel, el espejo devuelve un sujeto atrapado. Cita a María Zambrano: en la violencia, “toda ignorancia tiende a liberarse en la agresividad, la del Minotauro en su oscuro laberinto”.

La educación, tal vez, ha de ser ese delgado pero fuerte hilo de Ariadna, el cual entrega a Teseo para que, cuando entre en el laberinto a enfrentarse con el minotauro, pueda, a su vez, salir de él. Este delgado hilo que permite entrar y buscar salidas en los laberintos de la vida, de la cultura, en las profundidades en las que se agazapa, para cada uno, el minotauro. Posibilitando la emergencia de la palabra y distanciándose del ser hablado por otros, se permite un movimiento hacia otra cosa.

Actuar de manera diferente según lo singular de los sujetos y las particularidades de cada situación, es la forma de que surja una escucha, un lugar para advenir sujeto responsable (que puede hacer algo con eso que le sucede). La palabra posibilita a un “otra cosa”, permite salir de la categoría de “víctima” o “victimario” para buscar un sentido y ver el más allá de lo que aqueja.

Siguiendo los dichos de Freud, “el primer ser humano que insultó a su enemigo en vez de tirarle una piedra fue el fundador de la civilización”, y a esto podemos sumarle el buen uso de la palabra, de una manera más conciliadora, para canalizar los problemas y llegar a algún acuerdo.

Las palabras ocupan todos los espacios puesto que fuimos arrojados a un mundo que es nombrado. El acervo de este territorio se encuentra en educar y no en enseñar, no sirve para saciar las necesidades del yo, ni para modificar drásticamente las condiciones del mundo exterior, solo es útil en cuanto puede convertirse en cultura propia, y que puede constituirse en una experiencia propia.

Referencias bibliográficas:

(2017), ¡Bienvenid@s a escuela KiVa!, Lugar de publicación: *KiVa school: Let's make it together!*. Consultado en: <http://www.kivaprogram.net/ssc-en>

(2017), Consultas, Lugar de publicación: *elastellano.org. La página del idioma español*. Consultado en: <http://www.elcastellano.org/>

[Adiungs. \(2017\).](#) ¿Qué es el plan maestro? El proyecto de ley "Plan de educación" del gobierno de Cambiemos. Recuperado de: <http://adiungs.org.ar/wp-content/uploads/2017/07/plan-maestro-por-separado-pdf.pdf>

Andújar, C. y Brenner, M. (2017), El plan maestro, Lugar de publicación: *Página 12*. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/43301-el-plan-maestr>

Blanco, D., (2015), Tiempos violentos en la escuela: llegó la hora de "gestionar" el bullying y dejar de describirlo, Lugar de publicación: *infobae*. Recuperado de: <https://www.infobae.com/2015/04/25/1724493-tiempos-violentos-la-escuela-llego-la-hora-gestionar-el-bullying-y-dejar-describirlo/>

Bourdieu, P., (1999), *Meditaciones Pascalianas*, Ed. Anagrama, Pág. 224/225.

Cambroner, M., (2013), ¿A qué llamamos hombre posmoderno?, Lugar de publicación: *Aleteia*. Recuperado de: 0090<https://es.aleteia.org/2013/02/26/a-que-llamamos-hombre-posmoderno/>

Cullen, C., (1997), *Crítica de las razones de educar*, BJKKuenos Aires, Argentina, Paidós.

Cullen, C., (2004), *Perfiles ético-político de la educación*, México, Paidós. (Extraído de: Ficha bibliográfica de la Federación de Educadores Bonaerenses).

Follari, R., (1996), *¿Ocaso de la escuela?*, Buenos Aires, Argentina.

Goldenberg, M. (Comp.), (2016), *Bullying, acoso y tiempos violentos*, Buenos Aires, Argentina, Grama.

- Laurent, E., (2012), *El psicoanálisis y la crisis del control de la infancia*, Conferencia pronunciada en el IV Congreso internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología y VIII Encuentro de Psicología del Mercosur, Universidad de Buenos Aires. Publicada en Intersecciones Psi: revista electrónica de la facultad de psicología de la universidad de Buenos Aires.
- Lewkowicz, I., (2002), *Sobre la destitución de la infancia*, Conferencia en el Hospital Posadas, Paidós.
- Meirieu, P., (2006), *El significado de educar en un mundo sin referencias*, seminario de Institutos de Formación Docente, Ciudad de Buenos Aires, Argentina.
- Ministerio de Educación - Santa Fe, (2014), Guía de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar.
- Montes, G., (1999), *La frontera indómita*, México, Fondo de la cultura económica.
- Nietzsche, F., (1896), *Sobre verdad y mentira en sentido extramoral*, NoBooks.
- Núñez, V., (2003), “*El vínculo educativo*”, en: Tizio, Hebe. Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis. Barcelona, España, Gedisa.
- Plitt, L., (2017), Cómo es KiVa, el exitoso método creado en Finlandia para combatir el bullying que están empezando a usar en escuelas de América Latina, Lugar de publicación: *BBC mundo*. Recuperado de: <http://www.bbc.com/mundo/noticias-39845405>
- Ratti, P., (2017), El método Kiva se aplica en tres escuelas de Argentina, Lugar de publicación: *el territorio*. Recuperado de: <http://www.elterritorio.com.ar/m/mnota.aspx?c=1001764519597079>
- Vallejos, S., (2017), Bullying: un método finlandés para superar la violencia en las aulas argentinas, Lugar de publicación: *La Nación*. Recuperado de: <http://www.lanacion.com.ar/2016031-bullying-un-metodo-finlandes-para-superar-la-violencia-en-las-aulas-argentinas>

**INVESTIGAR EN LAS ORGANIZACIONES: UN ENFOQUE CENTRADO EN LA VIDA,
EL DIÁLOGO Y LA AFECTIVIDAD.**

Autores: Perlo, Claudia Liliana; Costa, Leticia del Carmen y de la Riestra, María del Rosario

perlo@irice-conicet.gov

Introducción

Dentro de la perspectiva cualitativa y compleja, elegimos el diseño de la investigación-acción por considerarlo en íntima coherencia con las posturas ontoepistemológicas y éticas adoptadas en nuestro equipo de investigación

Las investigaciones que venimos desarrollando buscan generar conocimiento para facilitar procesos de aprendizaje y cambio organizacional. El trabajo está enfocado en trascender el malestar organizativo, sosteniendo y profundizando procesos de integración afectiva que generen ambientes laborales saludables. Trabajamos con el potencial afectivo de las personas en las organizaciones, que toman la decisión consciente de realizar un cambio. A tales fines, el enfoque metodológico adoptado en nuestros estudios además de cualitativo y complejo, es sistémico, dialógico, ecológico, biocéntrico y holográfico.

Desde la perspectiva de la investigación cualitativa, en la que se inscribe la investigación-acción, se: “...*parte del supuesto básico de la necesidad de comprensión del sentido de la acción social, en el contexto del mundo cotidiano y desde la visión de los participantes*” (Sagastizabal, Perlo, 2006:96). En este sentido, los datos emergentes de la multiplicidad de la acción social y su complejidad, no se reducen a muestreos, tablas o procesamientos estructurados (Erlandson, Harris, Skipper & Allen: 1993), sino que constituyen un proceso participativo y creativo en su construcción. La investigación-acción implica un proceso donde se investiga mediante la reflexión-acción, que facilitan perturbaciones eficaces en las prácticas cotidianas (micropolítica) y recursivamente transformaciones en las matrices de aprendizaje. Estas matrices ejercen directa influencia en el cambio de prácticas. Por lo tanto, el encuadre de trabajo es sobre la emergencia de la política del acontecimiento. El foco se pone en lo micropolítico, se facilitan contextos específicos en directa vinculación con la totalidad, con lo sistémico de las organizaciones. Desde el enfoque holográfico con el que hemos caracterizado nuestro diseño, esta acción micro se amalgama y entrama para transformar lo macropolítico. Esta metodología sostiene que la construcción del conocimiento se produce en el accionar y que permanentemente se resignifica al andar (Najmanovich, 1995); es en la acción de conocer que se crea y transforma la realidad (Dewey, 1978; Argyris & Schön, 1978; Argyris, 1999).

Finalmente entendemos que la investigación excede una tarea profesional específica y técnica. Investigar fundamentalmente es arte y vida, también ciencia.

¿Qué y cómo investigar?

En el sentido que venimos desarrollando, referimos a un proceso de investigación en primera persona, (Fuks, 2010) en la cual, el problema de investigación enfocado es una cuestión propia que me interpela, conmueve, desvela, duele y desafía a no solo “darme cuenta” sino a “hacerme cargo” de su solución. Investigar desde cualquier campo del conocimiento, me implica a mí y a la comunidad investigada.

De este modo no sólo proponemos aprender de la vivencia, también aquí investigamos a través de la vivencia, constituyéndonos en investigadores investigados (Perlo, 2014). Se trata de observar desde adentro y desde diferentes distancias, ensayando a modo de zoom diversos focos, creando nuevos espacios y ángulos de visión. En el sentido que venimos desarrollando, las preguntas de investigación requieren estar formuladas de manera tal que nos abran la puerta a lo que no sabemos, lo desconocido. Buscamos adentrarnos mediante el *diseño de perturbaciones eficaces* (Schvarstein, 2000) en la sombra de la incertidumbre; formulando preguntas que habiliten el caos, el desorden, la multiplicidad de posibilidades; perdiendo el miedo a desarmar y desarmarnos. Las preguntas de investigación deben abordar la realidad que produce malestar y a veces sufrimiento. En el diseño metodológico es relevante considerar los supuestos o anticipaciones de sentido del investigador. Los supuestos previos son inevitables, constituyen la lente del investigador. Es necesario que el observador explicita a priori los conocimientos con los que cuenta acerca del problema estudiado; para luego realizar el delicado ejercicio de ponerlos en suspenso, será imposible ya pensar que el proceso de la investigación dejará intacto nuestros supuestos. Se trata entonces de diseñar técnicas e instrumentos orientados a vivenciar lo fenomenológico. Hacer lugar a lo sensible de lo que *intuyo, presiento y siento con lo que acontece*; espejar la realidad para observarnos, conocernos y transformarnos a través del proceso de la investigación. Existe vasta bibliografía científica que da cuenta de numerosos instrumentos que puede ser resignificados a través de las nuevas perspectivas de la complejidad. (Morin, 1995). Consideramos que la construcción de los instrumentos, es otra fase creativa del arte de investigar. En nuestra experiencia en varias oportunidades, los instrumentos fueron aportados por los mismos participantes a

partir de sus producciones genuinas de trabajo.

El abordaje metodológico que aquí proponemos supone un salto cuántico del investigador, desde su laboratorio hacia la selva (trama de la vida). En este momento, de la historia de la ciencia, lo que se busca es despertar a la conciencia del entorno, en un estado de sensibilidad indivisa entre nuestra piel y la naturaleza. En nuestra manera de investigar necesitamos borrar la frontera entre el conocimiento interno y externo. En este proceso la conciencia y la atención se mueven en armonía, en un «presente eterno» de la naturaleza.

Investigar haciendo y haciendo al investigar

El investigar haciendo se produce en un proceso espiralado y cíclico que permite la reflexión en la acción investigativa para ajustar y recrear estrategias de intervención. Ello implica que los procesos de investigación-acción se realizan facilitando metodologías que incluyen en sus propuestas operativas el juego, el movimiento, la música, el diálogo y la reflexión con la finalidad de generar aprendizajes vivenciales superadores de la fragmentación cuerpo-mente. La coherencia de ello reside en que al apoyarnos en los supuestos de la teoría enraizada (Glaser y Strauss; 1967), es la información que el campo brinda la que guía el proceso investigativo. El aprendizaje se configura en una matriz fundada en el hacer (Argyris & Schön, 1974; Argyris, 1999). Dicha matriz se trama mediante los vínculos e intercambios relacionales entre las personas que son parte de la propia realidad organizativa. Una característica principal de este método lo constituye el hecho de que trasciende el cerebro cortical (razón), dirigiéndose a nuestro cerebro o sistema adaptativo límbico hipotalámico e induciendo vivencias integradoras que aceleran procesos de cambio y transformación. En nuestros trabajos hemos ido integrando y adaptando diversas técnicas provenientes de diferentes movimientos, que han puesto el eje en la vida y la persona. A continuación, haremos referencia a las nociones que sustentan las técnicas que ponen el centro en la vida. En relación a la educación biocéntrica, Cavalcante, Wagner y col. (2015) proponen: Acuerdos de convivencia, círculos de cultura, encuentros temáticos, imágenes generadoras, historias de vida, visualizaciones creativas y rituales de vínculos entre otros. Estas metodologías constituyen un: *“...sistema de desarrollo humano volcado en la expresión y la identidad, punto de partida para su propio desarrollo y base de las nociones que construimos acerca de nosotros mismos y del mundo”* (Gois, 2000:12).

Todas las técnicas instrumentadas son participativas. Las mismas promueven la activación de los potenciales afectivos de las personas haciendo posible la íntima articulación de ésta consigo misma y fortaleciendo su identidad para encontrarse de manera más saludable con el semejante y con la totalidad de la vida. Hay un compromiso con la identidad de las personas desde la emoción, y la incidencia directa es sobre el organismo y la vida humana a diversos niveles: orgánico, afectivo, motor y existencial. Mediante estos procesos las personas logran progresivamente integrar percepción, motricidad y afectividad. En esta articulación, la afectividad es el núcleo integrador de las anteriores (Toro, 2007). Esta metodología: “...*lleva al despertar progresivo de potencialidades inherentes a la vida en general y al ser humano en particular, develando niveles cada vez más profundos de la identidad humana*”. (Góis, 2000:16).

Finalmente nos interesa señalar que así como los pensamientos no son el único insumo de la mente, tampoco la ciencia es el único insumo del conocimiento. El conocer se encuentra entramado en la vida. (Maturana y Varela, 1984) y la ciencia es una forma particular moderna y occidental de conocer. Por lo que, para sostener la legitimidad de un tipo de conocimiento llamado ciencia en nuestro contexto histórico-sociocultural, será necesario ampliar los límites que esta forma de conocer ha cercado y explorar la multiplicidad de posibilidades de la cognición humana.

Caso Pueblo

Desde el encuadre ontoepistemológico y metodológico antes mencionado, presentamos el siguiente Caso que, constituye un trabajo de investigación-acción realizado bajo convenio de cooperación entre Conicet-IRICE (Área de Aprendizaje y Desarrollo Organizacional) y la Universidad Autónoma de Entre Ríos (Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales, Carrera de Psicología). El proceso se realizó vinculando ámbitos públicos de investigación, docencia y defensa de derechos. La tarea tuvo como eje transversal sostener prácticas sociales en el escenario público y en relación a la responsabilidad ciudadana. El proceso de investigación-acción se desarrolló durante los años 2011-2014.

Contextualización y demanda

Se trata de una organización provincial independiente del Gobierno, que actúa con plena libertad de criterio y autonomía funcional. Creada por ordenanza a partir de la

Reforma Constitucional de 1994. La organización referida no constituye parte del órgano de gobierno de turno. La misma cuenta con veinticinco (30) miembros (directivos, jefes de área y empleados), se focaliza en la defensa y protección de los derechos humanos y demás derechos, garantías e intereses tutelados por la constitución y las leyes (Art. 86). La estructura organizativa está gestionada por un director y co-director y está conformada por las siguientes áreas:

Servicio al Vecino-Promoción y Fortalecimiento comunitario-Comunicación y Relaciones Institucionales-Despacho y Organización Interna-Centro de mediación y lazos comunitarios.

La organización en su totalidad, en función a la ley, realiza las siguientes tareas: Vigilar el cumplimiento de las normas por parte de funcionarios y agentes del municipio. Recepcionar denuncias, quejas y reclamos de quienes se consideran afectados por deficiencia, abuso, negligencia, discriminación, demoras excesivas en trámites, y todo acto que se traduzca en menoscabo de sus derechos, garantías e intereses. Controlar el funcionamiento de los órganos y entes municipales; de organismos descentralizados autárquicos, consorcios, cooperativas; de entidades estatales y no estatales que desarrollan actividades públicas; de empresas prestatarias de servicios públicos. Controlar la conducta de sus funcionarios y agentes, e investigar si existen situaciones de arbitrariedad, irregularidades, desviaciones de poder y errores administrativos. Informar al vecino sobre sus derechos y los instrumentos que posee para hacerlos respetar. De manera transversal la organización sostiene que cada vez que se defiende un derecho en una situación particular se procede a la afirmación de ese derecho, y de otros derecho vinculados al mismo. Su accionar debe ser prudente, más no complaciente ante la vulneración.

Demanda inicial

Ante la demanda de intervención, inicialmente se concertaron dos entrevistas preliminares con el director y co-director en el transcurso de las entrevistas los responsables a cargo enunciaron malestares institucionales relacionados principalmente con la atención al vecino y la permanente escucha de múltiples carencias y necesidades que conllevan un alto grado de desgaste anímico y físico.

Otra de las cuestiones importante para trabajar que mencionan los responsables se relaciona con la forma de comunicarse en torno a los problemas

acontecidos de su reciente gestión, la complejidad de la tarea, las quejas del personal en las relaciones

interpersonales, problemas para la organización de tiempos y espacios, conjuntamente con problemas de salud (pedidos de licencia por enfermedad).

Proceso

Se elaboró un proyecto de investigación- acción que articuló las necesidades de la Organización Pueblo, y la formación de pasantes de la Universidad en tareas de extensión. El trabajo se focalizó en el estudio de las realidades cotidianas y prácticas conversacionales. El foco de la investigación intentó pesquisar la red conversacional (microprácticas), y sus posibles limitaciones ante atravesamientos institucionales (macrosocial). La propuesta se organizó en torno a dos fases:

Fase Fundacional, indagación apreciativa con la identificación del contexto laboral, *Fase de Crecimiento*, condiciones generativas para acciones colaborativas y en la construcción de un campo co-evolutivo.

Construcción de la muestra.

Para la construcción de la muestra, se tuvo en cuenta las áreas de la organización, los niveles en la estructura (Directivos, Jefes de Área y personal de planta).

Articuladas a la fase y el momento para trabajar con la totalidad de la organización o por áreas.

Cuadro integrador de los instrumentos, fases, momentos y actores participantes.

FASES	INSTRUMENTOS	ACTORES
FUNDACION AL	- Observación directa y participante. -Tipificación de un día crítico y un día ideal.	Personal (23). Defensores (2). Coordinadora Del Centro de lazos comunitarios (5).
CRECIMIENT O	-Focus group círculo de indagación y conversaciones reflexivas. - Observación directa y participante.	Personal de planta permanente (23). Defensores (2). Coordinadora Del Centro de lazos comunitarios (5).

Ciudadanos de una trama fortalecida

Mediante este proceso surgieron nuevos beneficios que permitieron en la matriz grupal recuperar soportes, reafirmando e incluyendo y creando opciones. Si bien se reconocía que la nueva gestión era democrática, tanto la dirección como el personal tenía configuración limitada o ignoraba la red organizacional compuesta por la interconexión de sus acciones individuales. Lo cual los dejaba solos en la tarea de atención al ciudadano. Esta visión fragmentaria o piramidal impedía el “pensar

juntos”, restando la responsabilidad de la participación en la red, produciendo malestar y desgaste, “...*la trama de la vida está constituida por redes dentro de redes*”. (Capra, 2006:82). El abordaje metodológico enmarcado en la investigación- acción, transformó paradigmas tradicionales y acompañó a los participantes a elucidar situaciones complejas y de alto compromiso subjetivo para optimizar su trabajo cotidiano, mejorar la atención al ciudadano y crecer dentro de la organización. A partir de la información revelada se puede concluir que los participantes lograron identificar modos de conversación, interacción cara a cara y de convivencia en lo cotidiano. Se reconocen en la conversación productiva y el pensar juntos como estrategia para el desarrollo de acciones colectivas. Se valora la importancia de los equipos de trabajo, optimización de los talentos y aprendizaje compartido. Se evidencia la valoración de las prácticas conversacionales dialógicas, para la articulación de un “entre” individual y colectivo facilitador de un contexto laboral saludable. Se visualiza la construcción de relaciones colaborativas que re- actualiza la configuración reticular organizativa.

A modo de cierre de este recorrido y como resultado trascendental obtenido, se incluyen las palabras expresadas por el director de la organización, ante audiencia pública. “*El proceso que realizamos nos sirvió para conversar y reflexionar.*”

Apreciaciones Finales

Para gestionar procesos transformativos que remuevan las configuraciones ontoepistemológicas de la modernidad en los contextos organizacionales, necesitamos aprender tres movimientos que se encuentran entrelazados y emergen recursivamente. Dichos movimientos constituyen el andamiaje (Wood, Bruner, Ross, 1976) y la matriz (Lewin, 1949) de aprendizaje ineludible de un proceso transformativo.

Uno de ellos consiste en *pasar de la inevitabilidad del conflicto a la emergencia de la controversia*, que posibilita el encuentro entre Yo-Otros. El conflicto busca homogeneizar, normalizar al otro poniendo en peligro la convivencia en las diferencias y perpetuando el desencuentro. Quien cree en el conflicto produce conflicto. En cambio, la controversia constituye una importante oportunidad de desarrollo coevolutivo (Jantsch, 1980) que implica el reconocimiento de lo adverso, lo diferente. El otro, es otra versión de mí. Requiere reconocer al diferente como un legítimo otro (Dávila y Maturana, 2007).

El tratamiento de la otredad requiere *transitar desde la perspectiva crítica dialéctica hacia la gestión dialógica*; pues en el campo de la dialéctica la tesis supone un enfrentamiento a una antítesis. Esto reduce las posibilidades de reconocimiento de lo semejante y descalifica la diversidad y diferencia. Los opuestos son partes individuales no complementarios, desligadas de la totalidad, se contradicen y requieren del enfrentamiento y la lucha para su resolución. Conjuntamente advertimos un movimiento más que requiere *transformar nuestra concepción del poder. Evolucionar en el uso de la fuerza*, pasando de la dominación y la opresión, en tanto esfuerzo desmedido que produce pérdida de energía, despotenciación y sometimiento *hacia la potencia transformadora* (Foucault, 1979). Esta perspectiva autopoietica (Maturana, Varela, 1984) matrízica no antropocéntrica, necesita el reconocimiento de la fuerza en sí mismo y en el otro, en definitiva, en la red, en el entre, en el vínculo. Si bien nuestro trabajo en el contexto organizativo inicia en la optimización de la tarea, es importante señalar la articulación que realizamos, entre la dimensión personal y organizativa. Esto se debe básicamente a que *el hacer implica el ser*. Existe un movimiento pulsante entre la dimensión individual y colectiva, que permite danzar el malestar y generar una nueva forma de saber estar en las organizaciones.

Palabras clave: Organizaciones- metodología- estudios en casos- perspectiva biocéntrica.

Referencias bibliográficas:

Argyris, C. (1999) Conocimiento para la acción. Una guía para superar los obstáculos del cambio en la organización. Buenos Aires. Granica.

Argyris, C., Schön, D. (1974) Theory in practice: increasing professional effectiveness. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.

Argyris & Schön, 1978; Argyris, C., Schön, D.A. (1978) Organizational Learning: a Theory of Action Perspective. Reading, Mass. Addison-Wesley

Böhm, D. (1994) On Dialogue. Kairós. España. Cambridge University Press. Capra, F. (2006). La trama de la vida. Anagrama, Barcelona.

Cavalcante, R; Wagner De Lima Góis, C y col. (2015) Educação Biocêntrica : ciência, arte, mística, amor e transformação. Edições CDH. Fortaleza.

Dávila Yáñez, X. & Maturana, H. (2007). La gran oportunidad: Fin del liderazgo en el surgimiento de la gerencia co-inspirativa. Entendimiento Matriztico

Organizacional: El Fin del Liderazgo y el comienzo de la gerencia Co-inspirativa. Santiago de Chile: Instituto Matriztico.

Dewey, J. (1978) Democracia y Educación. Buenos Aires, Losada. IM, E.

Erlanson, D.; Harris, E. Skipper, B. y Allen, S. (1993) Doing naturalistic: a guide to methods. Newbury Park, CA. Sage.

Foucault, M. (1979). Microfísica del poder. Madrid: La Piqueta.

Fuks, S. (2010) En primera persona: investigando mundos de los que somos partes.

EN Estudios e pesquisas em psicologia, UERJ, RJ, Año. 10, n.1, p. 31-47.

Glaser, B. y Strauss, A. (1968) The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Chicago. Aldine.

Góis, C. W. de Lima (2000) Identidad y Vivencia: una visión Biocéntrica. 2ª edición.

Cezar Wagner de Lima Góis. Fortaleza.

Jantsch, E. (1980). The self-organizing universe. Oxford. Pergamon Press.

Maturana, H & Varela, F. (1984). El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano. Buenos Aires. Lumen.

Morin, E (1995) *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona. Gedisa.

Najmanovich; D. (1995) El lenguaje de los vínculos. En Redes. El lenguaje de los vínculos. Hacia el fortalecimiento de la sociedad civil. Elina Dabas & Denise Najmanovich (Comp.). Buenos Aires. Paidós.

Sagastizabal, M.; Perlo, C. (2006) La investigación-acción como estrategia de cambio en las organizaciones; 3ª Ed. Buenos Aires, Argentina. Editorial Stella, Ediciones La Crujía.

Schvarstein, L. (2000) Diseño de organizaciones. Tensiones y Paradojas. Buenos Aires. Editorial Paidós.

Toro Araneda, R. (2007) Biodanza. Chile. Ed. Cuarto Propio

Wood, D. J., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The Role of Tutoring in Problem Solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17, 89-100.

POSTER

EL AGOTAMIENTO EMOCIONA EN LOS ESTUDIOS DE BURNOUT

Autor: Victor F. Quiroga Calegari
quirogavictor@hotmail.com

Resumen

Los estudios sobre Síndrome de Burnout desde C. Maslach (1976) y Maslach y Jackson (1981) interpretan la psicopatología desde tres dimensiones Cansancio Emocional (*Emotional Exhaustion*), Despersonalización y Baja Realización Personal.

Hicimos un seguimiento durante 9 años utilizando el MBI-ES (*Maslach Burnout Inventory-Educators Survey*) a modo de instrumento epidemiológico y luego realizamos entrevistas en profundidad para recolectar indicadores de salud de los trabajadores de la educación.

En este trabajo presentamos los resultados obtenidos con el MBI-ES para luego desde la Psicología Social profundizar los estudios de la variable Cansancio Emocional.

El Cansancio Emocional como objeto de estudio específico puede ser definido como el conjunto de sentimientos asociados que integran las emociones y (por lo mismo) puede ser considerado el lugar más delicado y vulnerable de los trabajadores.

El Cansancio Emocional puede reconocerse a partir de un conjunto de síntomas como el insomnio, la rápida y fácil irritabilidad, la falta de ganas y de motivación, el distanciamiento afectivo de las personas que nos rodean, los olvidos frecuentes y las dificultades para pensar (incluyendo pasajes de estado confusional esporádicos).

Hemos estudiado como los trabajadores de la educación se someten a largas jornadas laborales y en esa suerte, el contacto emocional sostenido erosiona el carácter y en cierto modo también la voluntad.

El trabajo docente debería incluir en su formación un entrenamiento en competencias socio-emocionales como caja de herramientas para poder operar en contexto de alta demanda emocional.

Los cuestionarios *Emotional Labour Scale* y *Emotions Work Requirements Scale* son conocidos en los trabajos de investigación por considerar las expresiones emocionales fundamentales para el manejo de las relaciones interpersonales que se ponen en juego en el aula. Las emociones (el manejo adecuado) repercute en el trato y la relación con los alumnos, con los colegas, los directivos y los familiares que son parte necesaria de acto educativo.

El trabajo de Choi y Kim (2015) sintetiza de forma global los problemas con que nos encontramos los investigadores al momento de intentar teorizar las múltiples implicancias que tiene el estudio de las emociones en el campo laboral.

En esta línea citamos también los trabajos de Grandey (2000), Hochschild (1983) y Von Scheve (2012) quienes sintetizan la perspectiva del estudio de las emociones en tres aspectos, por un lado la cantidad y la intensidad de contacto ocurrido a lo largo de la jornada laboral, por otra, que emociones debe el docente exhibir, en que cantidad, en que momentos y orientadas hacia que (tipo) de sentimiento dentro del ámbito organizacional como contexto donde puede expresar sus sentimientos y por último, el proceso de autocontrol de sus emociones y como ello repercute en los alumnos, colegas, directivos y demás participantes del ámbito escolar.

Nuestro análisis incluye finalmente una articulación con los estudios de grupo iniciados por E. Jacques (1974) y J. Bleger (1966).

Palabras clave: Burnout. Cansancio Emocional. Psicología Social.

Referencias bibliográficas:

Bleger J (1966) *Psicohigiene y Psicología Institucional*. Paidós. Buenos Aires.

Grandey A A (2000) Emotion regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational and Health psychology*, 5(1), 95-110.

Hochschild (1983) *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley. University of California Press.

Jacques E (1974) Los sistemas sociales como defensa contra la ansiedad.
Paidós. Buenos aires.

Kim y Choi (2015) Effects of Creativity Instruction Activities on Academic
Motivation and Career Maturity of University Students: Based on NFTM-
TRIZ Creativity Education Model. *Journal of Digital Convergence*, 13(9),
277-286.

Maslach C. (1976) Burned-Out. *Human Behavior*, 9, 16-22.

Maslach C. Jackson S E (1981) The measurement of experienced Burnout.
Journal of occupational Behaviour. Vol. 2; 99-113.

Von Scheve (2012) Emotion regulation and emotion work: two sides of the same
coin? *Front Psychol*; 3: 496.

ASPECTOS METODOLÓGICOS DEL PROYECTO “ANSIEDAD FRENTE A LOS EXÁMENES: SU RELACIÓN CON ENFERMEDADES INFECCIOSAS, FACTORES SOCIODEMOGRÁFICOS Y FACTORES ACADÉMICOS. UN ESTUDIO EXPLORATORIO EN LA U.N.R”

Autores: Martino Pablo; Scaglia Romina; Cavallaro Sabrina; Verbauvede Ana Paula; Latini Gabriela y Pascucciello Daniela
p.martino@hotmail.com

ANTECEDENTES Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Ansiedad frente a los exámenes (AE). Conceptualización

La ansiedad es una reacción emocional cuyo distintivo radica en su carácter anticipatorio, siendo un predictor de peligro y amenaza (Sandín y Chorot, 1995).

A su vez, la ansiedad se despliega en tres dimensiones (Cano-Vindel y Miguel-Tobal, 2001): 1. Dimensión fisiológica, con alta activación del sistema nervioso autónomo (elevación de la frecuencia cardiorespiratoria, sudoración, palidez facial y dilatación de las pupilas), 2. Dimensión subjetiva, con sentimientos de aprensión, incertidumbre y tensión, y 3. Dimensión conductual, con inquietud motora o evitación.

En el ámbito universitario, la ansiedad es muy habitual, especialmente durante los períodos de exámenes. De allí la adopción de la categoría “ansiedad frente a los exámenes” (de aquí en adelante AE).

Gutiérrez-Calvo y Averó (1995) definen la AE como a la tendencia relativamente estable de algunos individuos a responder con elevada ansiedad ante situaciones en las que sus aptitudes están siendo evaluadas, y cuyo aspecto central gira en torno a una insistente preocupación por el posible mal desempeño en los exámenes y sus consecuencias aversivas en la autoestima, el estatus, o bien, en la pérdida de algún beneficio esperado. Hodapp, Glazman, & Laux (1995) destacan que se trata de un rasgo específico-situacional, con una predisposición a reaccionar con elevada ansiedad en contextos que se relacionan con el desempeño. Algunos trabajos recientes sobre AE en estudiantes

universitarios advierten de una elevada y preocupante frecuencia con la que se presenta (Álvarez, Aguilar y Lorenzo, 2012; Flamini, Barbeito y González, 2012).

AE. Su relación con enfermedades infecciosas

La AE constituye un factor de riesgo para la salud de los estudiantes universitarios, tanto en el plano psíquico (Fisher & Hood, 1987; Gallart, Ferrero & Furlan, 2013) como en el plano físico (Martino, Terradez y Cavallaro, 2015; Marty et al., 2005; Segerstrom & Miller, 2004). En este último aspecto, se ha reportado una serie de desajustes inmunitarios entre los estudiantes que atraviesan el período de exámenes (Pellicer, Salvador y Benet, 2002). Debido a estas alteraciones inmunitarias, momentos de mayor exigencia académica como los exámenes, podrían significar un aliciente a procesos infectocontagiosos.

Al respecto, Segerstrom & Miller (2004), en un metaanálisis reportaron que el estrés académico, y particularmente el estrés vinculado al período de exámenes, aumentan significativamente el riesgo de reactivación de infecciones latentes.

Por su parte, Martino et al. (2015) evaluaron la susceptibilidad a las enfermedades infecciosas en estudiantes de Psicología durante el período de examen y posteriormente a éste. Los autores observaron un incremento considerable de casos de gripe, herpes y otras manifestaciones infecciosas durante el período de examen en comparación con días posteriores.

AE: su relación con variables sociodemográficas y académicas

Algunos estudios señalan diferencias significativas en función del sexo, siendo las mujeres más ansiosas frente a los exámenes en comparación a los hombres (Asghari, Kadir, Elias & Baba, 2012; Grandis, 2009; Hembre, 1988; Heredia, Piemontesi, Furlan y Hodapp, 2008; Rosario et al, 2008; Sánchez-Gallo y Castañeiras, 2010; Sowa y La Fleur, 1986). No obstante, un puñado de estudios no hallaron esa presunta relación (Ávila-Toscano et al., 2011; Montaña, 2011).

En cuanto a los factores académicos, uno de los aspectos más estudiados corresponde al momento que atraviesa el estudiante en la carrera. Se ha informado que los recién ingresantes, y de años inferiores, presentan mayores

niveles de estrés y ansiedad en comparación a estudiantes avanzados (Casari, Anglada y Daher, 2014; Muñoz, 1999). Sin embargo, en una tesina reciente (Montaña, 2011), no se hallaron diferencias significativas entre estudiantes de primero y quinto año.

Otra variable académica que ha resultado de interés en estudios previos es la carrera universitaria seleccionada. Se reportan diferencias significativas de AE según el tipo de carrera, con especial distinción entre las Humanidades y las Ciencias Exactas (Domínguez-Lara, Bonifacio-Vilela y Caro-Salazar, 2016; Grandis, 2009). Por ejemplo, se observaron marcadas diferencias entre los estudiantes de Biología, Ingeniería y Psicología (Domínguez-Lara et al., 2016), con niveles de AE superiores en los estudiantes de Biología e Ingeniería, en comparación a los de Psicología.

En lo que concierne al desempeño académico, si bien algunos estudios han observado que elevada AE puede operar como un factor motivador y asociarse ello al aumento del rendimiento académico (Sánchez, Heredia y Furlán, 2007), por el contrario, la mayor parte de los trabajos destacan que una elevada AE se asocia a bajo desempeño académico (Ávila-Toscano et al., 2011; Cassady & Johnson, 2002; Gutiérrez-Calvo, 1996). La teoría de la interferencia (Mandler & Sarason, 1952) es el modelo más propicio para comprender ese efecto negativo. Sostiene que la ansiedad interfiere o compite con los recursos mentales destinados al cumplimiento de una determinada tarea. Es decir, la ansiedad obstaculiza el aprendizaje, al reducir la atención y la concentración, y ello conlleva a un menor rendimiento académico. Las preocupaciones son el componente cognitivo de la ansiedad que más afecta el rendimiento académico (Seipp, 1991 en Piamontesi y Heredia, 2011). Vale aclarar que no solo se presentan dificultades atencionales en la instancia previa al examen o instancia de aprendizaje, sino durante la propia ejecución del examen (Furlan, Kohan-Cortada, Piamontesi & Heredia, 2008).

El presente proyecto de investigación contemplará la relación entre la AE y otras variables sociodemográficas y académicas menos estudiadas hasta aquí (como la localidad de origen del estudiante, edad cronológica, hijos, ingresos, estado civil, actividad laboral y cantidad de materias rendidas).

Antecedentes en Argentina

Hemos hallado algunos antecedentes recientes, en nuestro país, destinados específicamente al análisis de la AE en la universidad. Entre ellos, una investigación de la Universidad Nacional de San Luis que exploró la ansiedad en alumnos ingresantes (Correché, Solares, Barbenza y Penna, 2002). Más recientemente una Tesis Doctoral realizada en la Universidad Nacional de Córdoba (Grandis, 2009) relevó la AE en alumnos de primero a quinto año de diferentes carreras de dicha alta casa de estudios, investigación que permitió además la adaptación y validación de un instrumento, denominado “Cuestionario de Ansiedad Frente a los Exámenes Universitarios” (CAFEU). Este instrumento será utilizado en el presente proyecto. Otro estudio ahondó en la AE en la Carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata (Sánchez-Gallo y Castañeiras, 2010), aquí evaluando su relación con el sexo y tipo de examen. En referido estudio se hizo uso del cuestionario de ansiedad ante exámenes (CAEX). Por su parte Montaña (2011) estudió en la Carrera de Psicología de la Universidad Abierta Interamericana, la relación entre la AE y las estrategias de afrontamiento, mediante el Inventario alemán TAI-G. En la Carrera de Veterinaria de la Universidad Nacional de la Plata (Flamini et al., 2012) se exploró la frecuencia de AE a través del CAFEU, mientras que Gallart et al. (2013), y Furlán, Ferrero y Gallart (2014), se han enfocado en las relaciones entre la AE y otras variables psicológicas como la comorbilidad mental y la procrastinación, aplicando en todos los casos la escala cognitiva de AE.

Planteamiento del problema

Una elevada AE puede afectar la salud física y mental del estudiante universitario, como así también resultar motivo de bajo desempeño académico. Sin embargo, no contamos con datos concretos de los niveles de AE entre los estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario (U.N.R). Ante esa situación, como docentes e investigadores de referida alta casa de estudios, consideramos necesario reunir nuestros esfuerzos y dirigirlos hacia una mejor comprensión de referida problemática, contemplando no solo la magnitud de la AE, sino además

su relación con variables sociodemográficas, académicas y con la susceptibilidad al padecimiento de enfermedades infecciosas.

Esperamos además que el presente PID constituya un antecedente y punto de inflexión para la futura elaboración e implementación -desde la propia U.N.R- de estrategias orientadas al manejo y reducción de la ansiedad entre nuestros alumnos.

Objetivo general:

Explorar la AE en estudiantes de la U.N.R.

Objetivos específicos:

1. Relevar la magnitud de la AE.
2. Analizar la relación entre la AE y las enfermedades infecciosas.
3. Investigar la relación entre la AE y las variables sociodemográficas.
4. Estudiar la relación entre la AE y las variables académicas.

MATERIALES Y MÉTODO

Se trata de una investigación empírica cuantitativa de carácter exploratorio y transversal. La muestra quedará constituida por estudiantes de Carreras de grado de la U.N.R, delimitando como criterio de exclusión a los estudiantes que al momento de ser encuestados cursaran en simultáneo dos o más carreras.

Variables

- Ansiedad frente a los exámenes (AE)

Su medición resultará de los puntajes del Cuestionario de Ansiedad frente a los Exámenes Universitarios (Grandis, 2009).

- Variables sociodemográficas

Edad (cantidad de años), sexo (mujer u hombre), localidad de origen, hijos (cantidad), ingresos (monto mensual percibido ya sea por trabajo o por mantención de los padres), estado civil (soltera/o, concubina/o, casada/o, divorciada/o, viuda/o), ocupación laboral (no trabaja, empleada/o administrativa/o, empleada/o de comercio, tareas técnicas, docente, profesional, empresaria/o) y tiempo destinado a la ocupación laboral (en horas semanales).

- Variables académicas

Carrera (carrera de grado seleccionada), momento de la carrera (alumno de años inferiores o alumno avanzado), antigüedad en la carrera (cantidad de años), exámenes rendidos (cantidad) y desempeño académico (promedio histórico).

- Susceptibilidad a enfermedades infecciosas

Se solicitará una serie de preguntas cerradas (Si/No) tendientes a que los alumnos informen si presentan o no, con frecuencia durante los períodos de exámenes, algunos de los siguientes diez síntomas o cuadros infecciosos: resfrío, fiebre, ulceraciones o llagas, herpes, debilidad general, gripe, estornudos reiterados, dolor de garganta, congestión y picor nasal, y tos reiterada.

Instrumentos de medición

-*Cuestionario de Ansiedad frente a los Exámenes Universitarios (Grandis, 2009):* permite una valoración general de ansiedad frente a los exámenes, y una valoración en torno a tres dimensiones: fisiológica, cognitiva y conductual.

-*Encuesta del Estudiante:* diseñada por los integrantes del proyecto y orientada a la obtención de datos sociodemográficos, datos académicos e información sobre la susceptibilidad a enfermedades infecciosas.

Procedimiento en recolección de datos

A mediados del año 2018 se iniciará una convocatoria destinada a estudiantes de grado de la U.N.R. Una vez contactados y aceptada en forma voluntaria la participación, comenzará la recolección de datos. En algunas ocasiones se enviarán el Cuestionario de Ansiedad frente a los Exámenes Universitarios y la Encuesta del estudiante, vía mail y redes sociales. En otras ocasiones, dependiendo la conveniencia, se concurrirá a las aulas.

Consideraciones éticas

La inclusión como participantes en el estudio y posterior administración de los instrumentos de evaluación, requerirá previamente y sin excepciones, del

consentimiento informado de cada participante. Para ello se hará entrega de un documento en el cual se informará acerca de las características generales del proyecto, objetivos, riesgos, utilidad, y que se podrá participar del estudio solo en caso de reconocer haber comprendido y aceptado las condiciones informadas.

Plan de análisis de datos

Los datos se cargarán y analizarán en un programa estadístico computarizado. Se obtendrán los estadísticos descriptivos para cada una de las variables de interés: AE, variables sociodemográficas, variables académicas y enfermedades infecciosas. Respecto a las variables cuantitativas, se calcularán las medidas de tendencia central y de dispersión, mientras que para las variables cualitativas o categóricas se obtendrán las frecuencias y los porcentajes.

Por otra parte, se analizará la distribución de normalidad de las puntuaciones obtenidas en el Cuestionario de “Ansiedad frente a los Exámenes Universitarios” conforme a cada una de las variables con las cuales se pretende contrastar eventuales asociaciones. Para ello se utilizará la prueba Kolmogorov Smirnov. Finalmente procederemos a la aplicación de comparaciones de medias a través de pruebas paramétricas o no paramétricas según corresponda (de cumplirse los criterios de normalidad se aplicará Prueba T para muestras independientes y ANOVA, y en caso contrario, Prueba U de Mann Whitney y Kruskal Wallis). Serán indicativos de significación estadística valores $<.05$.

IMPACTO SOCIAL Y CIENTÍFICO

La principal e inmediata transferencia de los resultados alcanzará en primer lugar a los estudiantes, docentes y personal de las unidades académicas de la U.N.R. Para ello se prevé informar los resultados preliminares y finales del proyecto en las Jornadas de Investigación que anualmente organiza la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la U.N.R, y en las Jornadas anuales de Investigación de la Facultad de Psicología de la U.N.R.

En segundo lugar, la transmisión de los resultados podría resultar valiosa para docentes, investigadores y estudiantes de otras universidades del país y de

la región. Por lo cual se efectuarán presentaciones en congresos de alcance internacional (ej. Congreso de Psicología de la UBA).

En tercer y último lugar, los datos recolectados aportarán un diagnóstico de la situación actual, pudiendo constituir un antecedente inmediato para el desarrollo e implementación -desde la propia universidad- de estrategias orientadas al manejo y reducción de la ansiedad.

Referencias Bibliográficas

Álvarez, J., Aguilar, J. y Lorenzo, J. (2012). La Ansiedad ante los Exámenes en Estudiantes Universitarios: Relaciones con variables personales y académicas *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (26), 333-354.

Asghari, A., Kadir, R.A., Elias, H. & Baba, M. (2012). Test anxiety and its related concepts: a brief review. *GESJ: Education science and psychology*, 3 (22), 3-8.

Ávila-Toscano, J., Hoyos-Pacheco, S., Gonzales, D. y Polo, A. (2011). Relación entre ansiedad ante los exámenes, tipo de prueba y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicogente*, 14(26), 255-68.

Cano-Vindel, A. y Miguel-Tobal, J. J. (2001). Emociones y salud. *Ansiedad y Estrés*, 7, 111-121.

Cassady, J. C. & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety, procrastination, and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270-295.

Casari, L., Anglada, J. y Daher, C. (2014). Estrategias de afrontamiento y ansiedad frente a los exámenes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 32(2), 243-69.

- Correché S; Solares E; Barbenza M y Penna F. 2002. Situaciones de Ansiedad en Ingresantes a la Universidad Nacional de San Luis. Revista IDEA, 36, 19, 16-23.
- Domínguez-Lara, Bonifacio-Vilela y Caro-Salazar, 2016. Prevalencia de ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios de Lima Metropolitana. Rev. Psicol., 6(2), 47-56.
- Fisher, S. & Hood, B. (1987). The stress of the transition to university: a longitudinal study of vulnerability to psychological disturbance and homesickness. British Journal of Psychology, 79, 1-13.
- Flamini, M., Barbeito, C. y Gonzalez, N. (2012). Ansiedad ante exámenes en estudiantes de Veterinaria: un estudio exploratorio. Memorias III Congreso Internacional de Enseñanza de las Ciencias Agropecuarias, 843-50.
- Furlan, L., Kohan-Cortada, A., Piemontesi, S. y Heredia, D. (2008). Autorregulación de la Atención, Afrontamiento y Ansiedad ante los Exámenes en estudiantes universitarios. XV Jornadas de Investigación y IV Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Pp, 246-247.
- Gallart, G., Ferrero, M. y Furlan, L. (2013). Comorbilidades de la ansiedad frente a los exámenes universitarios. Memorias V Congreso de Psicología de la UBA. Psicología Educativa y Orientación Vocacional, Tomo 1, 153-55.
- Grandis, A. (2009). Evaluación de la ansiedad frente a los exámenes universitarios. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Psicología
- Gutiérrez-Calvo, M. (1984). Ansiedad evaluativa y deterioro del rendimiento. Los mediadores cognitivos directos. Revista de Psicología General y Aplicada, 39 (5), 963-982.

- Gutiérrez-Calvo, M. y Averó, P. (1995). Ansiedad, estrategias auxiliares y comprensión lectora: Déficit de procesamiento versus falta de confianza. *Psicothema*, 7, 569-578.
- Gutiérrez-Calvo, M. (1996). Ansiedad y deterioro cognitivo. Incidencia en el rendimiento académico. *Ansiedad y estrés*, 2(2-3), 61-75.
- Heredia D, Piemontesi, S., Furlan L. y Hodapp, V. (2008). Adaptación del Inventario Alemán de Ansiedad frente a los Exámenes: GTAI-A. *Evaluar*, 8, 46-60.
- Hembree, R.(1988). Correlates, causes, effects and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58(1), 47-77.
- Hodapp, V., Glanzmann, P.G. & Laux, L. (1995). Theory and measurement of test anxiety as a situationspecific trait. In: Spielberger, C.D. and Vagg, P.R. (Eds.), *Test Anxiety. Theory, Assessment, and Treatment*, 47-58. Taylor & Francis, London.
- Mandler, G. & Sarason, S., (1952). A study of anxiety and learning. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 47, 166–173.
- Martino, P., Terradez, M. y Cavallaro, S. (2015). Estrés académico y enfermedades infecciosas en estudiantes universitarios. *Memorias VII Congreso de Psicología de la UBA. Psicología de la Salud, Epidemiología y Prevención*, tomo 2, 144-145.
- Marty, C., Lavin, M., Figueroa, M., Larraín, D. y Cruz, C. (2005). Prevalencia de estrés en estudiantes de área de la salud de la Universidad de los Andes y su relación con enfermedades infecciosas. *Rev Chil Neuro-Psiquiat*, 43(1), 25-32.
- Montaña, L. (2011). Ansiedad en situación de exámenes y estrategias de afrontamiento en alumnos universitarios de primero a quinto. *Tesina de*

grado. Universidad Abierta Interamericana. Facultad de Psicología y relaciones humanas.

Muñoz, F.J. (1999). El estrés académico: incidencia del sistema de enseñanza y función moduladora de las variables psicosociales en la salud, el bienestar y el rendimiento de los estudiantes universitarios. Tesis doctoral. Facultad de Psicología de la Universidad de Sevilla.

Pellicer, O., Salvador, A y Benet, A. (2002). Efectos de un estresor académico sobre la respuesta psicológica e inmune en jóvenes. *Psicothema*, 14(2), 317-22.

Piamontesi, S. y Heredia, D. (2011). Relaciones entre la ansiedad frente a los exámenes, estrategias de afrontamiento, autoeficacia para el aprendizaje autorregulado y rendimiento académico. *Revista Tesis*, 1, 74-86.

Rosario, P., Núñez-Pérez, J. C., Salgado, A., González-Pineda, J. A., Valle, A., Joly, C. y Bernardo, A. (2008). Ansiedad ante los exámenes: relación con variables personales y familiares. *Psicothema*, 20 (4), 563-570

Sánchez-Gallo, M. y Castañeiras, C. (2010). Ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios. *Memorias II Congreso de Psicología de la UBA*, 517-19.

Sánchez, J., Heredia, D. y Furlan, L. (2007). Prevalencia de ansiedad ante los exámenes en los estudiantes de la Facultad de Ciencias Químicas, UNC. I Congreso de la Facultad de Psicología, "Ciencia y Profesión", UNC.

Sandín, B. y Chorot, P. (1995). Concepto y categorización de los trastornos de ansiedad. En A. Belloch & B. Sandín y F. Ramos (Eds.), *Manual de Psicopatología*, Vol. 2. Madrid: McGraw-Hill, pp. 53-80.

Segerstrom, S. & Miller, G. (2004) Psychological stress and the human immune system: a meta-analytic study of 30 years of inquiry. *Psychol Bull*, 130(4), 601-30.

Sowa, C.J. & LaFleur, N.K. (1986). Gender differences within test anxiety. *Journal of Instructional Psychology*, 13, 2, 75-80.

SEGUIMIENTO DE GRADUADOS DE CARRERAS DE POSGRADO DEL CENTRO DE ESTUDIOS INTERDISCIPLINARIOS (CEI) DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO (UNR).

Autores: Elizalde, Martina; Peralta, Nadia; Aranda, Pilar; Biagioni, Franco; Caffaratti, Catalina; Cono, Ana Laura y La Licata, Ana Clara.

martinaelizalde@yahoo.com.ar

Resumen:

El seguimiento de graduados posibilita indagar aspectos interrelacionados: articulación formación/problemáticas sociales, relación formación/práctica laboral, etc. Actualmente no existen herramientas específicas. Son objetivos de este trabajo: caracterizar a los egresados del CEI-UNR; conocer su situación académica y/o profesional; analizar su opinión sobre la formación recibida. El diseño es descriptivo transversal (Montero y León, 2002). Fases: 1-cuantitativa: análisis descriptivo de información sobre carreras y egresados, aplicación de cuestionario a graduados; 2-cualitativa: entrevistas con directores y egresados. El cuestionario aborda 7 ejes: 1- Información general; 2- Estudios de Posgrado; 3- Trayectoria laboral; 4- Continuación de la formación; 5- Actividades de investigación y vinculación; 6- Valoración de la formación; 7- Recomendaciones. Actualmente se trabaja en la primera etapa. Muestra: 40 graduados. Carreras, año de inicio y cambios en planes de estudio: Especialización en Gestión de la Innovación y la Vinculación Tecnológica (2010); Maestría en Sistemas Ambientales Humanos (1998); Maestría en Política y Gestión de la Educación Superior (2006); Maestría en Gestión de Sistemas y Servicios de Salud (2002); Maestría en Estudios Culturales (2010); Maestría en Salud Pública (1995; modificaciones 2001, 2017); Maestría en Integración y Cooperación Internacional (1995). Período: desde el inicio hasta la actualidad. Se analizan datos obtenidos; se señalan porcentajes significativos. Razones de elección de institución: 57.5% por prestigio institucional, 40% por cercanía geográfica, 35% por ser única en ofrecer carrera, 25% por costos accesibles. Razones de elección de carrera: 85% para ampliar conocimientos, 50% por prestigio académico, 47.5% por problemática laboral, 30% por CV de docentes. Sólo un 20% para tener acceso a

beca, 5% para mejorar económicamente. El 100% realizó otras actividades académicas y/o laborales al cursar; 77.5% financió sus estudios. Tiempo de graduación: 46.2% 4-5 años, 33.3% más de 6 años, 20.5% 2-3 años. El 97.5% trabajaba antes y el 100% durante sus estudios. El 77.5% señala coincidencia entre estudios y trabajo; 30% buscó trabajo al recibirse; 47.5% expresa que el trabajo que tenía era suficiente. Al concluir 45% realizó otros estudios; 52% participa en investigación; 15% en organismos de investigación; 80% presentó trabajos en eventos científicos; 75% posee publicaciones. El 67.5% no participa en asociaciones profesionales; 57.5% participa en organismos estatales vinculados al título. Valoración de la formación: 92.5% factor de crecimiento personal; 70% obtuvo relaciones profesionales; 85% adquirió conocimientos profesionales/habilidades para solucionar problemas; 80% para búsqueda de información; 92.5% obtuvo herramientas de análisis e investigación; 75% para toma de decisiones; 62.5% amplió habilidades para trabajar en equipo; 67.5% desarrolló su responsabilidad social; 30% logró beneficio económico. Se ponderan: 100% nivel académico de docentes, 85% organización plan de estudios, 77.5% actualización plan de estudios; 82.5% metodología de enseñanza; 82.5% sistema de evaluación; 95% el material bibliográfico; 90% lo considera actualizado; 72.5% instalaciones y recursos tecnológicos; 90% conocimientos teóricos; 77.5% conocimientos metodológicos; 82.5% formación para continuar con estudios. Sobre el grado de satisfacción general: 80% muy bueno/excelente; 20% bueno. El 100% elegiría la misma institución y un 87.5% la misma carrera. Debilidades: 72.5% movilidad académica, 50% prácticas realizadas.

Palabras clave: seguimiento - graduados - posgrado

Referencias bibliográficas:

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

HASTA EL BORDE DE LA CAMA...

Autoras: González, Claudia y Candelero, Rosanna

claudiagonzalez1973@hotmail.com

Resumen:

El psicoanálisis, en tanto campo freudiano, aborda la problemática de la constitución subjetiva, donde la identificación y el devenir de la sexualidad son pilares estructurantes. Hablar de ser sexuado implica atravesar distintos tiempos para advenir hombre o mujer. Entonces, allí ubicados, no hablaremos de identidad sino de operaciones identificatorias. Tampoco hablaremos de género sino de posición sexuada. Leemos en *La significación del falo* que el complejo de castración inconsciente cumple una función de nudo. Nos interesa interrogar en esta ocasión la propuesta de Couso quien ofrece una punta interesante para abrir la discusión cuando afirma que *los emblemas identificatorios que por identificación secundaria parecen decir qué es un hombre y qué es una mujer, llegan sólo hasta el borde de la cama*. A partir de las puntualizaciones de Freud y Lacan avanzamos en una tarea de lectura y análisis sobre la temática, abonando a las producciones actuales y al diálogo fecundo con otros discursos. Este trabajo es efecto de la investigación “*Perspectivas de la Identidad y el género en el campo del psicoanálisis: identificación y sexuación*”, dirigido por la Dra. Susana Splendiani. Investigación que está inscripta en la Secretaria de Ciencia y Tecnología de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario.

Palabras Clave: Psicoanálisis – Posición sexuada- Identificaciones

Referencias Bibliográficas

Lacan, J. (1995). *El seminario. Libro XX. Aun. (1972-1973)* Barcelona. Paidós.

Lacan, J. (2002). La significación del falo (1958). En *Escritos 2 – 2a ed.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina

Couzo, O. (1999). Los cuentos de los presidentes (p.171-180). En *Contexto en psicoanálisis 4*. Lazos. Buenos Aires.

LA PRÁCTICA PROFESIONAL SUPERVISADA Y LA FORMACIÓN DE LOS PRACTICANTES DE PSICOLOGIA. 1PSI317.

Autores: Saenz Ignacio; Jové Isabel; Sergio Ribaudó; Armando Coll; Silvana Lerma; Adrián Secondo; Silvana Facciuto; Monica Blando; Fabián Dutto; Mirta Spedale y Federico Passini.

isajove11@hotmail.com

Resumen:

Esta investigación tiene como propósito conocer las diferentes modalidades de inserción y desarrollo de la práctica profesional supervisada de los estudiantes en los efectores de Salud y de Desarrollo Social. Mediante la aplicación de un cuestionario a los practicantes de sexto año de la carrera de Psicología (UNR) se trabajaron los objetivos específicos de la investigación: 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 practicantes ; describir las diferentes prácticas que se realizan en los efectores y los obstáculos que se presentan para el desarrollo de las mismas. Se considera que la práctica en el marco de nuestra formación, es una instancia de integración de conocimientos, los cuales son las herramientas para un desempeño en los campos de intervención propios del quehacer del Psicólogo. La participación del estudiante en los mismos, es de integración a las actividades y prácticas de las instituciones a las que asisten. Las Prácticas Profesionales Supervisadas de los estudiantes, en el último año de la formación, les permite revisar y apropiarse de los conocimientos trabajados en los años de cursado y la disposición de categorías de análisis que permitan el marco y la posición desde dónde trabajamos los objetos de saber que implican a nuestra disciplina. El compromiso social de la Universidad implica un compromiso ético por parte de todos los actores universitarios, fundamentalmente de los profesionales psicólogos cuya intervención puede afectar a la salud de la población. En este sentido se exige una formación de calidad y éticamente comprometida con el bien público. Los resultados parciales que se obtuvieron hasta el momento, indican que los estudiantes opinan que la formación

académica en relación con las prácticas es buena aunque insuficiente; siendo la articulación teórica-práctica el principal obstáculo mencionado, seguido por la dificultad para la escritura de informes. Se mencionan también obstáculos referidos a poder pensar la profesión y los conceptos en el marco de la práctica, como así también en poder asociar conceptos teóricos con situaciones reales presentadas en el ejercicio de las prácticas profesionales supervisadas. También se indica como insuficiente la aproximación y formación práctica a lo largo del cursado en comparación con la amplia bibliografía que se aborda y la escases de contenidos en las currícula referidos a problemáticas de la actualidad. En relación al cambio del plan de estudios hay opiniones divididas, es mayor el porcentaje que opina favorablemente, pero señalando la necesidad de ajustes. Se observa en algunas respuestas la falta de formación interdisciplinaria y la falta de la inclusión de problemáticas socio-sanitarias actuales. Por otra parte, se considera que el nuevo plan de estudios ha ampliado el campo de competencias gracias a agregar psicología forense y evaluación y psicodiagnóstico como materias obligatorias dentro de la currícula. También se ha ampliado el campo referido a la niñez y adolescencia y a psicología del trabajo. Finalmente, en la autoevaluación, la amplia mayoría de estudiantes encuestados/as estima que tiene una “formación promedio”.

Palabras clave: Prácticas- Supervisada- Formación- Practicantes-Psicología

Referencias bibliográficas:

Saenz, I. (2016) *“Formación, Concepciones de Salud y Mercado Laboral”* Tesis Doctoral Universidad Nacional de Rosario. FHYA mención en Ciencias de Educación.

Ley de Educación Superior Ley N° 24521, artículo 43, (1995).

Saenz, I. (2016) *“Procesos integrativos. Los psicólogos y el Mercosur”*. Revista Educación y desarrollo de la Universidad de Guadalajara. México. Número XXXVIII.

ANÁLISIS DE SISTEMAS CATEGORIALES SOBRE INTERACCIÓN SOCIOCOGNITIVA ENTRE PARES: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

Autores: Rondini, Macarena; Leguizamon, Romina; Castellaro, Mariano y Peralta, Nadia

rondinimacarena@gmail.com

Resumen:

Existe una amplia tradición de estudios que examina los procesos sociocognitivos involucrados en el aprendizaje y el desarrollo cognitivo. Las principales líneas de pensamiento se enmarcan dentro de las corrientes conocidas como neopiagetianas y neovygoskianas (Asterhan, Schwarz y Cohen-Eliyahu, 2014). En este punto, uno de los grandes modelos paradigmáticos de investigación ha sido el de la interacción entre pares en edad escolar, por su asociación evolutiva con la posibilidad de establecer procesos cooperativos consolidados. Dentro de esta línea de investigaciones se reconoce una primera generación de estudios que se enfocó principalmente en demostrar que la interacción social se asocia con un mayor progreso cognitivo individual en comparación con el trabajo solitario (Psaltis, Duveen & Perret Clermont, 2009). Posteriormente, una segunda generación de estudios propuso incorporar el microanálisis del propio proceso interactivo, en especial, de la comunicación dialógica, quedando en segundo plano la consideración de sus efectos cognitivos individuales. Dentro de esta segunda generación se han propuesto diversos sistemas categoriales dedicados al análisis del proceso interactivo entre pares. En ese sentido, el presente trabajo de revisión sistemática propone clasificar y ordenar esa variedad de sistemas de categorías. El foco de interés se concentró en investigaciones empíricas que trabajaron con díadas de niñas y niños de escolaridad primaria en contextos educativos.

Se llevó a cabo una revisión sistemática de investigaciones en diversas bases de datos de acceso abierto y suscripto (principalmente alojadas en el sitio web de la Biblioteca Electrónica de Ciencia y Tecnología). Algunos de los principales criterios de selección fueron: artículos de revistas indexadas, que propongan sistemas de categorías sobre la interacción sociocognitiva, centrados

en díadas de sujetos de escolaridad primaria, donde la interacción analizada haya sido presencial (cara a cara; se excluyeron antecedentes de interacción virtual o mediada). En una segunda etapa de selección, por cuestiones de factibilidad, se optó por acotar el margen temporal de búsqueda, incluyendo aquellos artículos publicados desde el año 2000 en adelante. Se obtuvo una muestra definitiva de 21 artículos empíricos, que constituyeron la base del presente estudio.

El análisis de los trabajos, basado en un proceder básicamente inductivo, permitió construir tres criterios básicos para la clasificación y ordenamiento de los sistemas de categorías interactivas: (a) el carácter del indicador considerado (predominantemente lingüístico, predominantemente comportamental o mixto); (b) el tipo de unidad considerada (molar o molecular): (c) el tipo de tarea analizada (por un lado, abierta o cerrada; por otro lado, predominantemente lingüística, predominantemente comportamental o mixta).

El trabajo de revisión brinda una síntesis y panorama general de los sistemas categoriales sobre interacción sociocognitiva propuestos hasta el momento. Esto puede representar un aporte tanto para investigadores avanzados (a la hora de pensar el estado general de la cuestión), así como para investigadores noveles que se insertan en esta área de estudios.

Palabras clave: Interacción entre pares - Aprendizaje colaborativo - Colaboración entre pares - Escolaridad primaria - Revisión sistemática.

Referencias bibliográficas:

Asterhan, C., Schwarz, B., & Cohen-Eliyahu, N. (2014). Outcome feedback during collaborative learning: Contingencies between feedback and dyad composition. *Learning and Instruction, 34*, 1-10.

Psaltis, C., Duveen, G., & Perret Clermont, A. (2009). The Social and the Psychological: Structure and context in intellectual development. *Human Development, 52*(5), 291-312.

LOS RELATOS PERIODÍSTICOS EN TIEMPOS DE PUNITIVISMO NEO-LIBERAL Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA “ALTERIDAD”.

Autores: Manchado, Mauricio y Morresi, Zulema

mauriom@steel.com.ar

Resumen:

El presente trabajo busca reflexionar sobre algunos avances realizados en el marco del proyecto de investigación “Los relatos periodísticos en tiempos de punitivismo neo-liberal. Políticas represivas, violencia institucional y las construcciones discursivas de la ‘alteridad’ en los medios gráficos de Rosario” (FCP y RRII, UNR). En este proyecto, cuyo antecedente es uno anterior en el que analizamos las construcciones mediáticas de la figura del delincuente, nos proponemos indagar los relatos de los principales medios gráficos de la ciudad de Rosario en torno a las políticas punitivas y casos de violencia institucional, desde un eje transversal: la construcción de un otro en el que se deposita el mal, la peligrosidad y la anormalidad; figuras sobre las que el discurso psiquiátrico –en relación con el médico, jurídico, etc.- ha cumplido un papel significativo al momento de clasificarlos y cualificarlos.

En una primera etapa nos dedicamos a caracterizar el orden social en el que se producen estos discursos, para tal fin partimos del análisis que hace Foucault de la racionalidad neoliberal, de la forma en que entiende todas las relaciones desde una grilla económica, analizando las acciones de los individuos desde nociones como capital humano, riesgo y emprendedorismo. Nos preguntamos cómo funciona el punitivismo en estas sociedades post industriales, donde el mercado es el regulador social por excelencia, donde el estado social se retira mostrando con toda su crudeza la fragmentación y exclusión. Situación que pone en evidencia la necesidad de un orden interior que permita un mínimo de seguridad para la población.

A partir de esta caracterización es que nos proponemos, desde un enfoque interdisciplinar, analizar los discursos de tres diarios de la ciudad: La Capital, El Ciudadano y Rosario/12 para observar de qué modo se construyen las figuras de peligrosidad y cuáles son los correlatos de dichas construcciones en los discursos

y prácticas institucionales, estableciendo comparaciones para observar las regularidad y discontinuidades entre dichos medios.

Por último, señalar que la metodología adoptada en el presente proyecto es de carácter cualitativo y consiste en un análisis de los discursos desde una perspectiva foucaultiana donde la construcción del corpus empírico remite a los tres medios gráficos más representativos de la ciudad de Rosario, por entender que una comparación entre sus modos de producción y circulación de las noticias nos permitirán determinar generalizaciones y particularidades en cada uno de sus abordajes. Asimismo, la delimitación temporal del proyecto refiere al período 2017-2019 por entender que allí podemos observar las incidencias del nuevo orden político nacional donde los rasgos del neo-liberalismo se vuelven significativos para el análisis de la coyuntura.

Palabras clave: punitivismo – alteridad – neoliberalismos - medios de comunicación - discursos

PROTOCOLO DE ATENCIÓN DE VIOLENCIA DE GÉNERO, ABUSO SEXUAL Y DISCRIMINACIÓN POR SEXO E IDENTIDAD DE GÉNERO EN LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA UNR 1PSI348

Autores: Lerma, Silvana L. y De Sousa Santos, Mauricio

silvanalerma@hotmail.com

Resumen:

El propósito de éste trabajo es comunicar y discutir los resultados preliminares de la investigación que da título al mismo. Se trata de un estudio exploratorio, cualicuantitativo, su objetivo principal es conocer la situación de los integrantes de la comunidad académica de la Facultad de Psicología (UNR) respecto de las problemáticas de violencia de género, abuso sexual y discriminación por razones de orientación sexual e identidad de género en el espacio físico de la facultad. Autoridades, docentes, no docentes, graduados y estudiantes, constituyeron la población en estudio.

Considerando que durante el presente año comenzó a funcionar el espacio de Acompañamiento en Violencia de Género aprobado por el CD a finales del año 2017, se coordinó con el mismo, junto al Programa de Sexualidades, Géneros y Diversidades Sexuales, el diseño y la aplicación de una encuesta, en la que se incluyeron ítems que buscaban indagar acerca de si la comunidad académica conocía el espacio de acompañamiento, su funcionamiento y si lo consideraba o no útil.

Los resultados preliminares se basan en el análisis de una encuesta semiestructurada administrada a una muestra de 708 personas representantes de todos los claustros y de cada año de la Carrera de Psicología y bloque horario.

Las conclusiones finales se encuentran en elaboración y serán formuladas sobre los resultados que se transcriben a continuación.

El 50 % de la población en estudio (355 personas), manifiestan haber sufrido en el ámbito de la facultad “hechos con connotación sexista”. Un 12 % de la población encuestada refiere haber vivido en el espacio de la facultad “hechos

de violencia de género” y “sufrido discriminación por razones de orientación sexual, identidad o expresión de género”. El 7 % representa a 46 personas que sufrieron “acoso sexual”, el 1 % ha vivido “abuso sexual”, aunque el porcentaje parece bajo representa a 7 sujetos de la muestra. Frente a la pregunta acerca de si estos hechos fueron reproducidos por las mismas personas en otros espacios físicos fuera de la facultad, el 25 % responde afirmativamente y cuando se consulta si se produjo a través de medios virtuales el 30 % asiente. El 40 % de encuestados/as/es identifica que en los hechos de violencia de género vivenciados existía alguno de los siguientes tipos de asimetría de poder: docente-estudiante, género, edad, jerarquía académica, jerarquía estudiantil y jerarquía no docente. Sólo un 7 % buscó contención o asesoramiento, de los cuales menos de la mitad lo hizo dentro de la facultad y el resto fuera. En porcentajes similares buscaron ayuda en grupos/ ONG y organismos estatales (siendo levemente mayor en los primeros mencionados). Cabe destacar que un significativo 20 % busco ayuda en medios de comunicación. Respecto del tipo de ayuda buscada, el 50 % fue terapéutica y sólo un 4 % jurídica. Finalmente en cuanto al conocimiento de la existencia del Protocolo en la facultad, casi un 60 % de los/las estudiantes lo conocen, aunque menos del 25 % sabe como funciona.

Palabras clave: Atención - Violencia – Género - Discriminación

Referencias bibliográficas:

Burgués, A., Oliver, E., Redondo, G. & Serrano, M. A. (2006). Investigaciones mundiales sobre violencia de género en la universidad. En M. García Lastra, A. Calvo Salvador, J.

Osoro Sierra, S. Rojas Pernia (Coord.) Convergencia con Europa y cambio en la universidad: Simposio llevado a cabo en la XI Conferencia de Sociología de la Educación: Santander, 22, 23, y 24 de septiembre de 2006, España.

Lamas, M. Diferencias de sexo, género y diferencia sexual Cuicuilco, vol. 7, núm. 18, enero-abril, 2000, p. 0 Escuela Nacional de Antropología e Historia Distrito Federal, México EN: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35101807>