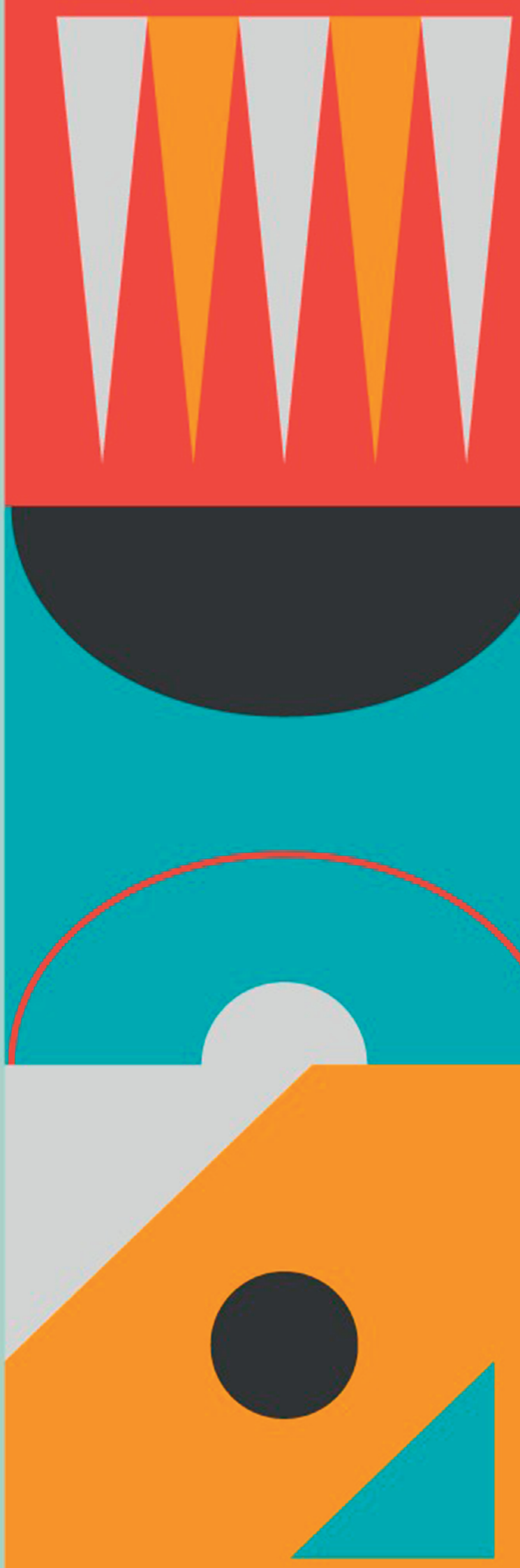
Actas de Publicación

X Jornadas de Investigación en Psicología

2021:

"Diálogos actuales sobre el oficio de investigar en Psicología"

04 y 05 de noviembre 2021



Ciencia y Tecnología

Facultad de PSICOLOGÍA

UNR

ACTAS DE PUBLICACIÓN X JORNADAS DE INVESTIGACIÓN

Año X, Volumen X

Noviembre 2021

Rosario (2000) Argentina

Página web: http://fpsico.unr.edu.ar

Mail: scyt-psi@unr.edu.ar

Instagram: scyt.psi.unr

Facebook: Secretaría de Ciencia y Tecnología - Facultad de Psicología UNR

Maquetado: Marianela Fondato

ISSN 2313-9536

Facultad de Psicología 2021

AUTORIDADES DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA

DECANA:

Ps. Esp. Soledad Cottone

VICE DECANA:

Ps. Mirta Spedale

SECRETARÍA DE ASUNTOS ACADÉMICOS:

Mg. Betina Monteverde

Ps. y Prof. Nahuel Cravero

SECRETARÍA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA:

Mgr. Sandra Gerlero

SECRETARÍA DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA:

Ps. Nicolás Elder

Ps. Paula Sagué

DIRECCIÓN DE GRADUADOS:

Ps. Antonela Plaza

SECRETARÍA DE DDHH Y GÉNERO:

Ps. Esp. Guadalupe Aguirre

SECRETARÍA DE ESTUDIOS DE POSGRADO:

Dra. y Esp. María Flaviana Ponce

SECRETARÍA DE RELACIONES INTERNACIONALES:

Dr. Facundo Corvalán

Dr. Guillermo Finoquetto

SECRETARÍA GENERAL:

Ps. Alcira Márquez

Ps. Federico Costa

SECRETARÍA DE ASUNTOS ESTUDIANTILES:

Ps. Nahuel Senzamici

SECRETARÍA DE COMUNICACIÓN Y DIFUSIÓN:

Ps. Bruno Valiente

SECRETARÍA FINANCIERA:

Mgr. Hugo Basquín

DIRECCIÓN GENERAL DE ADMINISTRACIÓN:

Pablo Banterla

MESA DE INFORMACIÓN ACADÉMICA Y TIF:

Ps. Ma. Natividad Mazzetti

Ps. Juan Cruz Cosio

COORDINACIÓN EQUIPO ACCESIBLE:

Gabriela Fernández

ÁREA DE PUBLICACIONES:

Mgr. Silvina Garo

ÁREA INFORMÁTICA

Ing. Manuela Vidal

ASESORÍA JURÍDICA:

Ab. Pamela Lobato

SECRETARÍA TÉCNICA:

Mariano Ávila

X JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA 2021: "Diálogos sobre el oficio de investigar en Psicología"

04 y 05 de noviembre de 2021

Facultad de Psicología

Rosario, Argentina

Equipo de trabajo de la Secretaría de Ciencia y Tecnología

Sandra Gerlero – Marianela Fondato – Soledad Nivoli - Gustavo Urbano

INDICE

PRESENTACIÓN 11

RESÚMENES Y TRABAJOS AMPLIADOS 14

Eje Formación en Psicología y Formación Docente 15

Diarios de clases: hacer escritura en la práctica docente en la virtualidad. Cecilia Gangli; Carolina Amigo; Alicia Audisio; Gonzalo Chiesa; María Laura Dománico; Rafael Echaire Curutchet; Guillermo Dezorzi; María Belén Llovera; Virginia Parolini. 15

Didácticas particulares en praxis comunitaria: Agrupaciones planificadas para la organización de trabajos en redes. Gaspar Manuel Aita 25

Hacia un proceso de internacionalización en Psicología a través de redes colaborativas de estudiantes. Julio Gómez-Henao, Damián De Seta, Daniel Balva y Sofía Majul. 27

Itinerarios narrativos: escrituras, deseos y encuentros. Cecilia Gangli; Carolina Amigo; Alicia Audisio; Gonzalo Chiesa; María Laura Dománico; Rafael EchaireCurutchet; Guillermo Dezorzi; María Belén Llovera; Virginia Parolini 29

La Evaluación curricular. Una elección didáctica compleja para Educación Superior en tiempos de pandemia. Claudia Bejarano 38

¿Puede ser la Educación Emocional parte del Programa de Metodologías de la Investigación? Revisión de la articulación entre Tiempo, Memoria, Habilidades Investigativas y Construcción de conocimiento. Vanesa Elizabeth Alonzo 40

Uso de estrategias innovadoras digitales para la integración de contenidos biológicos en estudiantes de Psicología. La evaluación de aprendizajes de psiconeuroinmunología en la carrera de Psicología. Marina Terrádez, Juan Diego Vaamonde, Pablo Martino, Mauro Torales y Eduardo Audisio 41

Eje Ética e Investigación en Psicología 48

Consentimiento Informado: consideraciones éticas en tiempos de pandemia. Analía Buzaglo; Juan José Carabajal; Gabriela Nogués 48

Psicología y Ética: el Psicólogo como investigador. Celeste Bogetti y Rocío Cataldo. 50

Eje Historia y Psicología 59

Estética y cultura de lo Inconsciente en Oscar Masotta. Luisina Campagnolo, Luisina Bourband, Leandro Albornoz, Zulma Fernández. 59

Discusiones sobre lo onírico a partir del libro El Tercer Reich de los sueños. Lucía Nassivera 68

Notas sobre surrealismo en Argentina, escrituras en la trama cultural, bordes con la obra freudiana. María Belén Demonte 74

Eje Filosofía y Epistemología 76

Bilingüismo y alteridad en Jacques Derrida: para pensar las políticas de alfabetización en minorías étnicas. Pilar Sánchez Ordóñez 76

Foucault con Lacan: hacia una ascesis del buen hereje. Juan Emilio Ortiz 78

Los aportes de Jacques Derrida a los estudios críticos de la animalidad. Giuliana De Battista 80

Pluralismo teórico. Análisis comparativo entre planes de estudio vigentes (UNR, UNC, UBA). Andrés Cappelletti, Carina Mengo, Ariadna Mariatti, Victoria Biga, Pablo Galeazzo, Gala Gallo, Claudia Nieto, Lucas Sancho, Romina Taglioni, Claudia Vinuesa, Lucrecia Zamboni, Julieta Vila Ortiz, Manuel Borrás y Lorenzo Formaggini. 82

Eje Metodologías de la Investigación: métodos y técnicas 84

El oficio en investigación: pensar una pedagogía de la(s) Metodología(s) de la Investigación en Psicología. Félix Temporetti, Sandra Gerlero, Laura Paris, Facundo Corvalán, Cecilia López Ocáriz, Ana Borgobello, Andrea Espinosa, Carolina Umansky, Mariana Sartori y Marianela Fondato. 84

Eje Neuropsicología y Psicología Cognitiva 94

Predictores demográficos y académicos de la ansiedad frente a los exámenes universitarios. Martino Pablo, Scaglia Romina, Cavallaro Sabrina, Verbauvede Ana Paula, Latini Gabriela y Pascucciello Daniela 94

Eje Psicología Social y Comunitaria 102

Adolescentes y lo socio educativo en situacion de encierro. Real, Patricia; Adad, Guillermo; Ballanti, Inés; Bolla, Liliana; Domínguez, Ramona Claudia; Chiappetta, Martha y Firpo, Stella. 102

Estrategias preventivas y prácticas de cuidado de la salud de jóvenes de sectores medios de la ciudad de Rosario. Cecilia Augsburger, Marianela Fondato, Lautaro Martín Maino; Martina Sorbello, Martina Couget, Rita Carne; Virginia Garcia, Sonia Olivieri; Agustina Ceratto. 110

Gestión de políticas públicas en salud mental - sus condiciones de posibilidad. Rodolfo Escalada; Rita Grandinetti; María Laura Peirano; Ariel Martello; María Gabriela Gastaldi; Claudia Gonzalez; Juulieta Salcedo; Rosanna Candelero; Carolina Savarecio;

María Fernanda Ronchi; María Virginia Kasten; Paulina Castells; María Fernanda Bársola; Fernanda Cerratani; Lihuel Gomez. 123

Impacto del COVID-19 en servicios de rehabilitación psicosocial en Rosario (Santa Fe), Resistencia (Chaco) y Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Alberto Velzi Diaz, Melina Rosales, Andrés Matkovich, Julia Paternina, Roy Cabrera, Martín Agrest. 125

La Psicología Comunitaria latinoamericana: procesos de institucionalización y legitimidad. Buzaglo, A.; Cravero, N.; Divita M.; Fedorchuk, M.; González, R.; Gorosito, V.; Liberatti, C.; Brescacín Bertinat, J.; Augsburger, C. 127

La sociedad argentina en la Pos pandemia: Covid 19, Salud y protección social: aportes desde las prácticas de cuidado territoriales para el fortalecimiento de políticas integrales de salud mental comunitaria en los nuevos escenarios Pos pandemia. Convocatoria PISAC-COVID-19. Aylen Allegrechy Rojas, Maria Evangelina Benassi, Ana Bloj, Juan Pedro Bonifazzi, Rubén Caligaris Gabriel Colusso , Yanina de Giusti , Silvia Grande, Juan Herrmann , Juan Pablo Hetzer, Cristian Landriel, Gabriela Mana, Renata Manino , Jonatan Martinez, Ivan Scarpolini, Julián Scetti , Carlos Maximiliano Toni, Iris Valles, Gisela Zampiero, ... 140

Más allá de la presencialidad. Lazos y producción de subjetividad en contextos de pandemia. Agüero, Daniela; Bearzotti, Valeria; Sosic, Yanina 142

Registros Registro consultas ambulatorias de salud mental en primer nivel de atención en Rosario. Categorías diagnósticas. Belizan, José; Benitez, Paola; Boggio, Leticia; Callegaris, Rubén; Castellani, Nadia; Cejas, Sandra; Crisci, María Soledad, Chiani, Betina Garcete, Esmeralda; García, Vanina; Grande, Silvia; Landriel, Cristian;Lopez, Claudia; Mana, Gabriela; Marchetti, Marcos; Mendez, Lila; Ojeda, Javier; Ronchi, Ana; Rubio, Verónica; Santanocito, Gisella; Zampiero, Gisella 144

Eje Psicoanálisis e Investigación 146

Acerca de la sutura de la causa en la ciencia y en el psicoanálisis. Aldo Morello 146

Antecedentes del acto analítico en el seminario La Angustia: retorno a la tríada freudiana Inhibición, Síntoma y Angustia. Mariano Bello, Matías Quiroz, Ignacio Vaccaro, Manira All 156

Consideraciones sobre el goce, o de lo parasitario en el concepto. Antonela Fiocchi 158

El estatuto del objeto, juego y acto analítico. María Victoria Andriolo, Celeste Ghilioni 167

El fantasma y la denominación subjetiva. David Ledesma. 177

El meme, ¿chiste o una de las variedades de lo cómico? Felicitas Caviglia 186

El síntoma en los niños. Olivia Di Nardo 193

El trauma y la práctica psicoanalítica. Roberto Bertholet 197

El yo en Joyce. Lectura del Seminario "El Sinthome" de J. Lacan. Héctor Franch 204

En tiempos actuales, ¿Cuál es el lugar para la sexualidad en el espacio analítico? Graciela Lemberger, Estefanía Díaz, Julia Mosca, Gala Zontella, Delfina Sacoski. 210

Ética y responsabilidad en Laplanche y Levinas: La lectura de Butler y Bleichmar. Nicolás Vallejo 217

Función-autor y escritura académica en el discurso universitario. Ivonne Laus, Ana Clara Castronuovo, Juan Francisco Cammardella 219

Hacía una lectura contrasexual. Preciado como punto deinflexión en el S XXI. Manuel Calandra 227

Intervenciones de lo simbólico en lo imaginario, sus accidentes. Presentaciones no sintomáticas del sufrimiento. Julieta Ciurluini 238

La función del escrito. La estructura y lo real en Psicoanálisis. Diego García 248

La Pulsión, un concepto fundamental. García Valls, Fernando- Fernández, Araceli- Ocanto, Melina- Piedrabuena, Paola- Reartes, Manuel 249

La problemática de la inclusión escolar en el Autismo. Diana Wolkowicz, Mariana Scrinzi, Martina Elizalde, Florencia Lapiduz, Agustin Degleu, Lara Lovino, Melani Ciutto, Soledad Lombarte, Valentina Carbo, Jimena Peretti, Santiago Micaz, María Celeste Cantini, Evelyn Armoa, Malena Musumesi, María Eugenia Barbarich, Soledad Eriguren, Melina Molina. Daniela Sanchez, Sara Zadunaisky, Viviana Jaime 262

Los discursos actuales y su influencia sobre el amor. Milagros Zenón 264

Nombre del padre y transexualismos. Una lectura del Caso Schreber. Verónica Morelli 274

Presencias del analista en el descubrimiento freudiano 1953/1954. Julieta Ciurluini, Andrés Palavecino. 286

Psicoanálisis, psicología y escritura. Miguel ángel comba, Pilar Rodríguez 288

Significar la experiencia de investigar. Leticia Eusebi, María Susana Olcese, María Elena Pontelli 294

Sueño y fantasía. Julieta Vila Ortiz, Pablo Galeazzo. 307

Tensiones de lo propio en Psicoanálisis: el lugar del Otro en la constitución del psiquismo. María Carla Prado 309

Travestismos y transexualismos en nuestra época. Aportes del psicoanálisis a la clínica actual. Silvina Garo, Daniela López; Florencia Carpinetti; Liza Martinez Lo Re Peralta; Cecilia Kampf 317

Eje Psicología y Educación. 319

Cambios laborales: la docencia hoy. Efectos en la salud. Ponce, M. Flaviana; Rizzotto, Martín; Turco Brenda; Méjico, Marcela; Chendo, Lucio; Turco, Luis; Tartaglia, Horacio; Rizzotto, Salvador 319

El acontecimiento educativo en la universidad como productor de subjetividades en el contexto de pandemia por Covid-19. Guadalupe Aguirre, Laura Arocena, Paulina Bais, Ernesto Bonicatto, Oscar Boureau, Noelia Casati, Renata Laurito Ledesma, Micaela Mussa, Natalia Palma, Laura Picard, Natalia Quinn, Francesca Razzetti, Agustina Nicole Sanabria, Iván Vasallo, Sebastián Vera, María Virginia Vienna. 321

El oficio del Psicólogo Educacional en Santa Fe: representaciones de directivos y supervisores. Valentina Maltaneres; Sebastián Grimblat;, Mariano Sironi, Leonardo Rizzo, Silvia Aiassa, Griselda Dahi, Agustina Funes. 329

Imaginario social sobre la vida universitaria y elección académica: incidencia de las representaciones sociales sobre el estudio y el trabajo en adolescentes que finalizan la escuela secundaria técnica. Chaparro Antonella; Lambrecht, María Ayelén; Rossi, Gloria Diana; Ruiz, Lucía. 340

Incidencia de representaciones sociales en elaboración de proyecto académico, de adolescentes que finalizan escuela secundaria. María Ayelén Lambrecht, Gloria Diana Rossi, Lucía Ruiz. 349

Incorporación de entornos virtuales en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel universitario. Melisa Mandolesi, Andrea Espinosa, Juan Pablo Lovey, Sofía Majul, Damián De Seta y Ana Borgobello 358

La problemática del autismo y la inclusión escolar. Entre lo común y lo singular. Jimena Peretti y Valentina Carbó. 360

Leer en el primer año de Psicología: hallazgos sobre la implementación de un diseño de intervención. María Micaela Villalonga Penna y Constanza Padilla 362

Perspectivas estudiantiles sobre las prácticas escriturarias en el primer año de Psicología. María Micaela Villalonga Penna y Constanza Padilla 374

Prácticas docentes en pandemia: un estudio de casos en la ciudad de Rosario y alrededores. Natalia Monjelat y Virginia Adobato 382

Trayectorias y errancias: adolescentes en las fronteras de lo escolar. Una experiencia de investigacion. Ana Bloj, María Crisalle, Cristina Ronchese, María Laura Crespín, Maria Victoria Rabellino, Gabriela Huerta. 384

Reflexiones entorno a funciones parentales y función de la escuela en la actualidad. Valeria Bearzotti, Cristina M. Ronchese, María Laura Yorlano 393

Eje Psicología Forense y Jurídica 395

Del lugar de víctima en sentido jurídico hacia una teorización del posicionamiento subjetivo de víctima. Rosina Lorenzo, Gisella Belén Montecchiari, Eliana Belén Reynaldo 395

Intervenciones psi en el sistema penitenciario. Análisis crítico de la categoría "familia" como ideal normativizador. Victoria Mujica, Celeste Bolmaro, Laura Peretti 406

Nombrar por lo que falta: efectos capilares del enfoque peligrosista en los informes interdisciplinario dentro del Sistema Penal. Jorgelina Cortes, Victoria Mujica 408

Resocialización o neutralización. Interrogando la normativa de ejecución penal. Gerónimo Ferreyra, Alcira Marquez. 411

Eje Psicología del Trabajo y de las organizaciones 412

Influencia de los modelos de subjetivación prescriptos por el capitalismo avanzado en organizaciones públicas y privadas de nuestra región. Hernán Cornejo, Eduardo Mutazzi, Gustavo Rigoni, Esteban Cordiviola 412

Eje Derechos humanos y Psicología 421

Derivas teóricas del concepto de identidad desde una perspectiva psicoanalítica. Iván Fina, Leandro Bartolomeo, Sol Barrionuevo, Diego Peralta, María Magdalena Reyna, Carla Prado. 421

Marcas del genocidio argentino. Experiencia de análisis institucional con alumnos de cuarto año de la Facultad de Psicología de la U.N.R. Juliana Lacour; Eduardo Mutazzi; Nicolás Vallejo; Ángel Oliva; Fernando Gomez; Mariana Chidichimo; Antonella Plaza; José Santucho; Carla Guirado; Germán Serrano; Josefina Barbato; Carla Francescutti; Ignacio Cárcamo. 423

Eje Psicología del Desarrollo y Etapas de la Vida 425

Impacto de un programa de parentalidad positiva para la primera infancia. Ana Faas, M. José Ferrero, M. Inés Herrero, Lorena Codosea, Carolina Nanzer, Roxana Marasca, Diana Rabinovich, Patricia Paolantonio 425

Infancias y pantallas: estudio sobre tenencia, hábitos y percepción de uso antes de la pandemia. Mariana Sartori1, 2, Gabriela Raynaudo1, 3 y Olga Peralta1, 4 427

Eje interdisciplina e investigación en Psicología 437

Clínicas e interdisciplina en alergias alimentarias infantiles. El taller para familias de equipo AAI Rosario. Fernando J. Gómez; María Eugenia Charreun; Mauricio Colella; M. Paula Sarraquigne 437

El SAP (síndrome de alienación parental) más vivo que nunca. Lampugnani, Silvia. Martinetti, Paula; Peralta Diego; Ponce Romina; Tellería Rosario 445

Experiencia en APS: prácticas y capacitación interdisciplinaria en situaciones de Covid, mediante telecuidado. Olga Waisman, Guido Crespi, Pablo Alonso, Carla Biroli y Agustina Degleue. Alejandra Ratti, Paola Benitez, Silvia Grande, Georgina Bauer, Gabriel Ariza, Mirta Fleitas, Claudio Staffolani, Nicolas Mondelli, Pablo Molina, Andres Hoffer, Juan Manuel Laurino, Antonella Rodríguez Piascenza, Viviana Valvason, Soledad Silvestrini, Laura Lopez Papucci, Cristian Landriel, Luciana Mendizabal, Martin Rivas, M. Belén Devetter, Eugenia Garay, Liesel Lamelsa, Martin Ruiz Diaz, Maite Bojanich, Maria Elena Barón Peroni, Carolina Guida Morgades, Micaela Lovera, Leila Scenna, Aldana Fantini, Gaspar Fernández, Marcus Gois Antunes, Guilherme Giordani, Agustina Lo Celso, Elina Mistretta, Lara Romo, Giuliana Pasciaroni, Agustina D`Alesandro, Romina Godoy, Noelia Cáceres, Renata Meirelles de Souza y Ornella De Bonis 447

Marketing e información: formas de la comunicación en salud. Raquel Cafferatti, Betina Monteverde 458

Perspectivas psicológicas, objeto y perfil del egresado en carreras de grado asistenciales de la UNR. Brandolin, D.; París, L.; Abdo J. C.; Ghione, S.; Aguilar, A.; Maccari, V.; Mattia, C.; Cittá Giordano, L.; Fehr, J. Balzaretti, E.; Morguen, N.; Escobar, V.; Ruiz, J.D.; Lagorio, S. A. 459

Eje Producción en tiempos de pandemia 461

Abordaje a la niñez en tiempos de pandemia. Cecilia Raquel Satriano, CIUNR; Valéria Marques de Oliveira, UFRRJ 461

La estrategia de la Atención Primaria de la Salud en Rosario durante la pandemia de Covid -19. Reorganización para la provisión de cuidados. Sandra Gerlero, Cecilia Augsburger Cecilia Pinto L'Roux, Ernesto Taboada 472

La pandemia de los sueños: elaboraciones corales de una experiencia. Lucía Brienza, Flavia Castro, Victoria Farruggia, Florencia Harraca, Soledad Nívoli, Soledad Secci, Julián Varela. 483

Modos de subjetivación neoliberal y percepción social de los riesgos. Sergio Sklarevich. 484

POSTERS 485

PRESENTACIÓN

La siguiente Acta de Publicación forma parte de las memorias de las X Jornadas de Investigación en Psicología: *"Diálogos actuales sobre el oficio de investigar en Psicología"* organizadas por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Facultad de Psicología (UNR) y desarrolladas los días 4 y 5 de noviembre de 2021. Las mismas han involucrado la participación de docentes, investigadoras/es, estudiantes de grado y posgrado, y graduadas/os.

Dando continuidad a la modalidad asumida en el contexto de pandemia, las X Jornadas fueron realizadas de manera virtual a través de diferentes canales de comunicación digital y procuraron dar continuidad a la tarea de visibilizar las distintas producciones de conocimientos y desarrollos de investigación de las áreas de la vida académica correspondientes a nuestra Facultad; y profundizar en el debate de tres líneas de trabajo priorizadas como son: los diálogos y pláticas como valor para pensar las intervenciones actuales en Salud Mental, los aportes de los Estudios de Género a la investigación, sus recorridos históricos y los desafíos que enfrenta en la actualidad, y las reflexiones sobre el lugar de la escritura científico-académica en nuestra formación.

Una vez más, y gracias al trabajo colaborativo de las distintas Secretarías de la Facultad de Psicología, se han desarrollado distintas mesas de diálogos donde se han compartido experiencias de investigación en la formación de posgrado, en el área de internacionalización del conocimiento, se socializaron los estrechos vínculos entre las tareas extensionistas y la producción de saberes en cada uno de los Centros de Estudios vigentes en la Facultad, al tiempo que estudiantes han compartido experiencias de investigación desarrolladas en el marco de los diferentes programas de inicio a la investigación que ofrece el ámbito académico (Beca CIN – Beca de Inicio a la Investigación – Programa AUGM – Programa de Formación Jóvenes Investigadoras/es).

Además de propiciar intercambios y debates al interior de nuestra Facultad, las X Jornadas asumieron la finalidad de ampliar y profundizar los lazos de diálogo y cooperación con Universidades de gran prestigio y reconocidas por su producción científico-académica. Entre las/os expositores invitadas/os, contamos con la

participación de Alejandra Barcala (Universidad Nacional de Lanús), Marcela Alejandra Parra (Universidad Nacional del Comahue), Sandra Caponi (Universidade Federal de Santa Catarina - Brasil), Lucía Natale (Universidad Nacional General Sarmiento), Margarita Eva Torres (Universidad Nacional de La Plata), María Gracia Benedetti (Universidad Autónoma de Entre Ríos), Débora Tájer (Universidad de Buenos Aires), Mathusalam Pantevis Suarez (Universidad Surcolombiana - Colombia), Ivonne Ramírez (Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca - Bolivia), Enrique Morales (Instituto de Arte de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso - Chile) y Ana Cervantes (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez - México).

Asimismo, y generando significativos aportes a las X jornadas, gran cantidad de equipos de docentes e investigadoras/es han compartido sus trabajos como presentaciones conversadas o exposición de posters en función de los diversos ejes temáticos propuestos: Formación en Psicología y Formación Docente, Ética e Investigación en Psicología, Historia y Psicología, Filosofía y Epistemología, Metodología de la Investigación: métodos y técnicas, Neuropsicología y Psicología Cognitiva, Psicología Social y Comunitaria, Psicología Clínica, Psicoanálisis e Investigación, Psicología y Educación, Psicología Forense y Jurídica, Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, Estudios de Género y diversidad sexual, Derechos Humanos y Psicología, Psicología del Desarrollo y Etapas de la vida, Interdisciplina e investigación en Psicología, y Estudios sobre saberes y prácticas en tiempos de pandemia.

En este marco, el objetivo de la publicación digital de las Actas es contribuir a la socialización y el intercambio de la producción científica desde la pluralidad de miradas. Por ello, nos complace difundir e invitar a la lectura de acceso libre de los trabajos que han formado parte de las X Jornadas, a fin de seguir enriqueciendo las experiencias de investigación. Por último, agradecemos a las instancias de referencia institucional, a las/os expositoras/es invitadas/os y a todas/os quienes participaron, por comprometerse con la propuesta y las/los invitamos a participar de las **XI jornadas de Investigación en Psicología que se realizarán los días 13 y 14 de octubre en la Facultad de Psicología.**

Equipo de trabajo de la Secretaría de Ciencia y Tecnología

RESÚMENES Y TRABAJOS AMPLIADOS

Eje Formación en Psicología y Formación Docente

Diarios de clases: hacer escritura en la práctica docente en la virtualidad.

Cecilia Gangli; Carolina Amigo; Alicia Audisio; Gonzalo Chiesa; María Laura Dománico; Rafael Echaire Curutchet; Guillermo Dezorzi; María Belén Llovera; Virginia Parolini.

Correo electrónico: ceciliagangli@hotmail.com

Facultad de Psicología, UNR

Resumen

El presente trabajo forma parte de la investigación "El deseo de transmitir y la transmisión del deseo en la práctica docente: de la transposición didáctica al proceso de transmisión" propuesta por la cátedra Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la UNR para el período 2020-2023.

Objetivos

● Analizar la incidencia de Diarios de clases en la construcción del conocimiento práctico profesional docente

● Reconocer en la experiencia docente el lugar otorgado a la improvisación y recreación de saberes.

Metodología

La metodología es cualitativa e interpretativa. Utilizamos técnicas abiertas y flexibles como análisis de documentos, elaboración, lectura y análisis de diarios de clases de residentes. Además, recurrimos a observaciones de clases desarrolladas en forma de taller durante el ciclo lectivo 2020, circunscriptas al uso de plataformas virtuales y aplicaciones como Google Meet, Jitsi y Zoom.

Para la realización del presente trabajo, se han utilizado solicitudes de consentimiento informado.

Desarrollo

La construcción del conocimiento práctico profesional docente ha sido objeto de investigación de numerosos autores que sostienen que es necesario partir de la experiencia del docente e interesarse por su conocimiento práctico.

La reflexión sobre la práctica docente favorece la modificación de hábitos adquiridos a lo largo del trayecto formativo. Estos son puestos en acto en las prácticas cotidianas que organizan la acción pedagógica de manera inconsciente y son resistentes a los cambios.

La escritura y el relato cobraron importancia significativa en nuestras aulas virtuales y encuentros sincrónicos desde el comienzo de la pandemia del COVID 19. A partir del real introducido por el virus fue necesario encontrar formas de metaforizar los efectos de la angustia. El diario de clases constituye un instrumento valioso en la investigación y una herramienta que propone la reflexión crítica de nuestra propia práctica docente. A partir del año 2020, este escrito junto a otros relatos y narraciones sobre el acontecer docente se transformaron en los modos imaginarios de anclaje a un aula ficticia en la pantalla de una computadora o de un celular: sin paredes, sin ventanas y sin puertas.

Desde nuestra investigación, nos encontramos con una situación de pandemia que extendió la virtualidad y se vio reflejada en el diario de clases. El mencionado escrito es un instrumento cualitativo de gran importancia para quienes acompañamos la formación docente porque refleja la práctica de cada residente y nos permite conocer un plus de sentido que el sujeto atribuye al ejercicio docente.

Conclusiones

Los diarios de clases permiten ceñir algo de aquello que acontece en los desencuentros que hacen al encuentro con la práctica singular de cada residente.

En las coordenadas de la actualidad, marcadas por las incidencias de la pandemia, quienes hoy recorren la formación docente transitan un recorrido en el que la virtualidad y las TIC adquieren un novedoso relieve. De allí que los diarios de clases

constituyen narraciones fundamentales para tropezar con eso que hace a una práctica única, en el marco de una historia hecha de palabras, imágenes, silencios, recuerdos, afectos y fantasías.

Palabras clave: Práctica Docente - Diarios de clases – Virtualidad

Introducción

Uno de los conceptos clave de nuestro trabajo es el de práctica docente por lo que resulta necesario explicitar sus fundamentos teóricos. La construcción del conocimiento práctico profesional del docente ha sido objeto de investigación de muchos autores: el aprendizaje a través de la práctica y su reflexión permanente acerca de ella adquiere especial relevancia. González Sanmamed, Elbaz, Connelli y Clandinin sostienen que es necesario partir de la experiencia del docente e interesarse por su conocimiento práctico. (González Sanmamed, 1995)

La reflexión sobre la práctica docente favorece la modificación de aquellos rituales y hábitos adquiridos a lo largo de todo nuestro trayecto formativo, y puestos en acto en las prácticas cotidianas que organizan nuestra acción pedagógica de manera inconsciente, y son resistentes a los cambios.

Con respecto a la metodología de trabajo propuesta, en la presente oportunidad destacamos la función y el valor que ha adquirido, para nuestra labor de investigación, la escritura de diarios de clases por parte de residentes inminentes profesoras y profesores en Psicología que transitan año a año el cursado de la Residencia Docente.

Los diarios de clase constituyen una herramienta para entender la práctica a través de la narración de las y los futuros docentes. Las narrativas son un valioso instrumento transformador; nos permiten comprender el mundo de nuevas maneras y nos ayudan a comunicar nuevas ideas a los demás.

La perspectiva biográfico-narrativa permite reconstruir y reorganizar la experiencia a través de los relatos, atribuyendo significados al pasado con referencia al presente y a las concepciones personales. Los sucesos se enmarcan en contextos sociales, culturales e institucionales que les dan sentido y se interpretan en función de la interacción del individuo con el medio. La multiplicidad de las formas que integran

el espacio biográfico ofrece un rasgo en común: cuenta, de distintas maneras, una historia o experiencia de vida. (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010: 164)

El diario de clases refleja la propia práctica. Hay quienes entran al diario con la confianza necesaria para poder escribir y con el tiempo, aprender de sus propios relatos en función de la práctica. Otros, en cambio, temen la exposición o quizá imaginan que deben exponerse más allá de lo que el diario pide. Hay quienes escriben días antes de finalizar la práctica; aparecen relatos de memoria de lo que recordaron significativo de una práctica anual contrapuesto al trabajo que propone transitar por la Residencia Docente.

Cada diario representa a un sujeto y cada sujeto conforma una práctica individual y única. No hay dos prácticas iguales. Tampoco diarios idénticos. Es un instrumento de gran importancia para quienes acompañamos la formación docente. Como herramienta cualitativa nos permite conocer un plus de sentido que cada quien atribuye al ejercicio docente.

Los leemos y nos leemos como docentes formadores y formadoras. Nos encontramos con relatos de otros y otras que escriben encuentros con determinadas acciones y escenarios que privilegian el sentido reflexivo de una puesta en acto dentro de una práctica situada. Escribir, producir, intercambiar con compañeros y compañeras en el espacio de taller de la Residencia Docente.

La lectura que nos propone Zabalza (2004) acerca de los diarios de clases nos aporta el reconocimiento del diario como documento para recoger impresiones de lo que sucede en clase con los sujetos de conocimientos. Facilita el proceso de recolección, redacción y análisis de la información. Propone seguir el registro de una línea de continuidad de las narraciones, motivo por el cual señalamos la importancia de que no sea intermitente, entrecortado o redactado al borde de la finalización de la práctica.

Desde nuestra investigación, nos encontramos con los efectos de la situación de pandemia a la hora de programar las actividades pedagógicas en el marco de una virtualidad extendida. El diario, en tanto elaboración singular acompañó este efecto.

Los párrafos a continuación constituyen fragmentos de diarios que reflejan el encuentro inexorable de la práctica docente con la virtualidad impuesta a partir de la pandemia del coronavirus que llegó a la Argentina en el año 2020.

"Hago fuerza para imaginar que estoy en un aula en la que no estoy, y que estoy con los pies en la ciudad en la que elegí vivir, aunque ahora no esté. Hablo y planteo que la corporalidad y la materialidad me resulta indispensable para entablar un proceso de enseñanza-aprendizaje, que el poner el cuerpo es irrestrictamente una cuestión social, y que lo social es naturalmente presencial, corpóreo." (C.G., comunicación personal, 10/10/2020)

"Es interesante vivenciar en cuerpo lo desgastante que puede llegar a ser el estar frente a una pantalla durante tantas horas, y, además, tener al lado personas que también deben pasar por lo mismo, enfrentándose a resonancias emocionales diversas: cada quien reacciona como le sale, nadie tiene un manual sobre cómo proceder en caso de pandemia." (N.Z., comunicación personal, 16/10/2020)

"Rememorando el primer encuentro del práctico de la residencia recordé que nos encontramos por WhatsApp, de una comunicación previa vía mail. Estábamos en la primera fase de la cuarentena y ninguno de nosotros sabíamos que se iba a extender en el tiempo. Esa primera comunicación fue nueva, ya que estábamos en una clase, pero por el celular. Fuimos presentándonos y contando un breve recorrido académico personal.....Luego de estos meses transcurridos en el cursado virtual veo más claramente lo rico de este cursado y lo valioso de este espacio....." (J.C., comunicación personal, 16/10/2020)

"Si bien la consigna fue diario de clases, a mí me gusta más el de bitácora del estudiante. En primer lugar, la palabra diario en su significado más estricto hace mención a algo de todos los días y claramente este no es el caso, en cambio bitácora, palabra que viene de la vida marítima antigua, me remonta a viajes, a explorar nuevas rutas, a señalar aquello desconocido que nos encontramos en el camino y en el barco su lugar es junto a la brújula, este misterioso instrumento que nos marca el camino. Sin dudas este camino, este trayecto educativo es un viaje y en este año tan particular, lleno de obstáculos, de nuevos caminos, caminos con niebla, pero a pesar de las condiciones,

con la brújula siempre indicando dónde seguir……Cuando Cecilia habló del diario, dijo algo así como que ya no se escribían diarios, y no estoy del todo de acuerdo con eso, quizás el diario con la llave en forma de corazón que luego se colgaban en una cadenita del cuello, ese diario como el que tenían mis hermanas y yo me moría por saber lo que allí estaba escrito, ese diario tal vez haya caído en desuso. Hoy cambiaron las formas de escribir, aparecieron nuevos lenguajes y tal vez se pueda pensar que una historia en Instagram o un posteo en alguna red social, un me gusta es el modo que hoy tienen las niñas, niños y adolescentes de escribir su diario; en este sentido yo no diría que ya no se escriben más diarios, sino que cambió de formato de analógico a digital Un poco, lo que nos está pasando en el aula en medio de esta pandemia, hace tiempo se viene hablando, discutiendo, teorizando sobre el uso de las TICs y el celular en aula, haciendo una analogía con el diario, podemos hablar de aula analógica y aula digital….Lo paradójico, es que hoy nos salva aquello que discutíamos si lo incluíamos o no,……." (S.M., comunicación personal, 14/10/2020).

Reflexiones finales

Tal como puede leerse en los extractos citados, los diarios de clase permiten visualizar elementos que intervienen en la práctica de la residencia docente: afectos, pensamientos y reflexiones de cada practicante, así como también es posible advertir los intercambios y relaciones de docentes con los y las estudiantes y entre estudiantes.

El contexto de pandemia resultó ser una ruptura en muchos aspectos con aquello conocido y no quedaron por fuera las prácticas de enseñanza. En palabras de María Adelaida Bengvenú y Analía Segal (2020):

Lo inédito es que al haberse clausurado repentina y completamente todos los espacios presenciales, el trabajo virtual se constituyó en la única alternativa para la enseñanza; lo verdaderamente novedoso es que el conjunto de las instituciones, los docentes y los alumnos con sus familias debimos abandonar una vida educativa cuyas regulaciones conocíamos y nos permitían predecir el devenir de los procesos con cierta seguridad (…) (p.267).

En un contexto atravesado por la incertidumbre, con numerosos cambios en la modalidad de la enseñanza, la novedad e imprevisibilidad, que son parte de las prácticas ahora se constituyeron como una constante ineludible de las prácticas mismas. En este aspecto, tomando a Litwin (2008): "investigar las prácticas es mirarlas en las condiciones naturales y en los contextos en que se desenvuelven, por lo que una mirada privilegiada es la de aquel que se interroga a partir de reconocer su propio accionar" (p.213).

Durante el año inicial de la pandemia, las 'condiciones naturales' en que se lleva a cabo la práctica que la Residencia Docente propone resultaron interpeladas: se requirieron nuevas invenciones o reinvenciones para desplegar la labor; fue necesaria la recreación respecto a un campo que, unos meses atrás, constaba de otras condiciones y resultaba conocido. En los diarios de clases, que incluyeron registros de uso de TIC, las y los practicantes manifestaron sus interrogantes en relación a las prácticas movilizados por el contexto mismo. Entre los aspectos más nombrados se encuentran: las conexiones, la im-posibilidad en los encuentros con otros, la distancia, la presencia, los tiempos, lo público – lo privado, el cuerpo, la corporalidad, la incertidumbre, la inquietud en la utilización de plataformas, aplicaciones, recursos y herramientas digitales y virtuales, la dificultad en elaborar propuestas didácticas ancladas en un contexto otro de aquel conocido, que proponía otras estrategias y modalidades.

En relación a la presencia, Recalcati (2016) toma del libro de Daniel Pennac una escena de clases, en referencia a la cual expone que la presencia de los alumnos para instalarse en su clase depende enteramente del maestro. El autor, por su parte, retoma esta idea y plantea:

Esta presencia que, según Pennac, todo maestro debe encarnar y mantener viva, es la forma principal que asume el deseo de quien enseña (...). Sólo la presencia del docente sabe convocar a la presencia la ausencia de la que se alimenta toda auténtica transmisión de saber. (Recalcati, 2016: p.111)

En tal sentido, la imposición de la nueva modalidad de enseñanza en pandemia lleva a interpelar de qué modo se lleva a cabo la presencia, ya que dejó de tratarse del

encuentro físico en un mismo espacio áulico, sino que se vincula con otras modalidades como la imagen y la voz -en los encuentros sincrónicos- y/o intercambios por escrito a través de los foros, los documentos colaborativos, los correos electrónicos o mensajerías de campus virtuales y aplicaciones. Sonidos, imágenes, palabras, letras, que hacen trazos de otros modos.

Bengvenú, M.A. y Segal, A (2020), tomando a Perla Zelmanovich (2018) y Marcelo Scotti (2018) desde un enfoque psicoanalítico nos acercan la idea de que solo podemos advertir la presencia a partir de sus efectos, más allá de las cercanías o lejanías físicas. En educación se trata de la presencia de "cuerpos producidos por el lenguaje (Deleuze, 1989; Foucault, 1987; Butler, 2002)" (P.272). Al respecto de lo planteado anteriormente, la escritura también fue una vía por excelencia para el encuentro e intercambios, dado que muchas veces se veían coartados los encuentros sincrónicos por dificultades en las comunicaciones y conexiones de internet o por cuestiones singulares del practicante. Condiciones materiales, sin dudas; también cuestiones singulares. Al respecto, los extractos de diarios de clases resultan claros e indiscutibles: trabajos de escritura que implicaron apuestas novedosas.

En el entorno virtual, los cuerpos mediatizados por el lenguaje se hacen presentes a través de la escritura, que tiene un papel fundamental a lo largo de todo el proceso. Tanto el docente como los alumnos están presentes a través de los efectos que produce la palabra escrita y las resonancias que esta provoca en quien lee y escribe: lo que se escribe, el tono o el tipo de letra que se utiliza, el tiempo que se tarda en responder... son indicios que nos permiten registrar que el otro "está ahí" y, hasta cierto punto, "cómo está ahí". El vínculo se establece a través de dar y tomar la palabra (...) En este juego de reconocimientos mutuos se produce un "efecto de proximidad" (Scotti, 2018: 46):

Desde nuestra perspectiva, la proximidad es la otra cara de la distancia, en el sentido de que es una distancia que habilita, que aloja al otro y le permite operaciones de autonomía, de (re)lectura, de (re)escritura y de escucha. El autor reconoce a esas operaciones el valor de "potencias" propias de la educación virtual que son difíciles de tramitar en las aulas físicas. (Bengvenú, Segal, 2020: p.272).

A partir de los diarios de clase y mediante el uso de la escritura, cada practicante reflexiona de modo singular sobre la práctica en el marco de la Residencia Docente, reconstruye un relato en las medidas de sus posibilidades. La utilización de los diarios de clases da cuenta del encuentro con la práctica, así como también de los desencuentros, es decir, los interrogantes y lo incierto de las mismas.

Edith Litwin en su libro "El oficio de enseñar: condiciones y contextos" (2008) plantea, "Recuperar experiencias para el estudio de la enseñanza nos permite reconstruir múltiples voces que se hacen presentes en los encuentros educativos docentes y estudiantes" (P.13). Los diarios de clases son escritos singulares donde cada practicante recuerda las escenas de enseñanza a lo largo de una jornada y de toda la vida. La reflexión puede dar cuenta del encuentro con otros, los contextos y los intercambios en cada momento. En cada relato aparecen marcas y huellas de los recorridos singulares. A su vez, estas elaboraciones pueden habilitar nuevos o diferentes tránsitos a realizar en la práctica propuesta por la Residencia Docente.

La escritura como medio y como fin, sobre todo en pandemia y en escenarios virtuales obligados, posibilita la reflexión y la construcción, al modo de un artesano que lleva a cabo un oficio, permitiendo un modo singular de sostener la práctica.

La práctica docente invita a elaboraciones colaborativas, a socializar entre compañeros y compañeras, propone la construcción de la teoría desde la práctica, anima a la escritura y a la narración. Por último, dispone y anima a aquello que se juega en lo íntimo de una decisión acerca del deseo de enseñar.

Referencias bibliográficas

Álvarez, Z., Porta, L., Sarasa, M.C. La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables. Revista de educación. Universidad Nacional de Mar del Plata. Año 1 Nº1. 2010. pp. 159-179

Bengvenú, M.A. Segal, A (2020). Acerca de ganar y perder: ¿la clase en modo pantalla? En Dussel, I. Ferrante, Pulfer, D. (comp.). "Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera". Buenos Aires: Unipe Editorial universitaria.

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. Madrid, España: editorial La Muralla. S.A.

González Sanmamed, M. (1995). Formación Docente: Perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional. Barcelona, España: PPU

Hunter McEwan y Kieran Egan (comps). (1998) La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Buenos Aires: Amorrortu editores.

Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar: condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.

Recalcati, M. (2016) La hora de clase. Por una erótica enseñanza. Barcelona: Anagram

Sanjurjo, Liliana. (2002) La formación práctica de los docentes, Reflexión y acción en el aula. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Zabalza, M.A. (2004). Diarios de clases. Un instrumento de investigación y desarrollo personal. Madrid: Narcea.

Didácticas particulares en praxis comunitaria: Agrupaciones planificadas para la organización de trabajos en redes. Gaspar Manuel Aita

Correo electrónico: superogro@hotmail.com

Resumen

Desde nuestra Área II "Prácticas comunitarias desde la perspectiva psi para la promoción de la Salud Mental", perteneciente a la asignatura Prácticas Profesionales Supervisadas "A" de la Carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina), a partir del año 2019 nos abocamos a la investigación, el diseño y la puesta en acción de Didácticas particulares para la formación en praxis comunitarias.

En este sentido y a raíz de la pandemia desatada en 2020, revisar, reflexionar y replantear los escenarios áulicos se convirtió en uno de nuestros principales desafíos. Y en ellos, la noción de presencialidad adquirió un significado particular. Más aún dentro del área de prácticas comunitarias, la cual posee un fuerte imaginario de acción que la liga exclusiva y directamente a la asistencia y permanencia en espacios físicos, a la proximidad y la interacción, a rondas de diálogos para el intercambio de vivencias junto con otros y otras.

La utilización inevitable de las modalidades de educación a distancia nos llevó, entonces, a interrogarnos sobre los modos alternativos de estar y participar, tanto en nuestros salones como en las comunidades. Y de allí, a conceptualizar y resignificar las premisas más importantes de nuestro proceso de enseñanza y aprendizaje: Agrupar y Organizar para Movilizar la praxis.

Agrupar, Organizar y Movilizar en tanto conceptos no sólo pedagógicos sino –y principalmente- políticos. Puesto que es necesario politizar nuestras prácticas para así humanizarlas. Es decir, conceptualizarlas, situarlas y desnaturalizarlas para poder intentar transformarlas. Dinámica que venimos llevando a cabo en nuestra área desde 2017 a partir de múltiples proyectos, sólo que en esta ocasión lo proponemos de manera intencionada, planificada y sistematizada. Como parte inherente y propia de ella.

Fundamentada teórica y metodológicamente desde los enfoques sociocríticos en educación y de acuerdo a los lineamientos de la Investigación-Acción-Participativa (Fals Borda, O) y la Investigación-Reflexión-Acción (Flores Osorio, J. M. 2010) surge así la estrategia didáctica particular que denominamos Agrupaciones planificadas para la organización de experiencias en redes.

Redes disciplinarias y de acción que apuntan a la concientización. Producciones colectivas que atraviesan e interpelan la Carrera y los vínculos con quienes colaborativamente configuramos las prácticas. Para promover, tal como plantea Maritza Montero (2006), modos de relación en redes. Participativas, horizontales y en sintonía con las realidades sociales y políticas de las comunidades.

Este trabajo busca compartir, debatir y someter a discusión con colegas y estudiantes los interrogantes que operan como Objetivos de esta estrategia: De qué manera planificar espacios áulicos situados y contextualizados según estas nuevas realidades. Cómo construir los vínculos y prácticas en los efectores y con los equipos de trabajo, cómo diseñar y sostener grupalidades interdisciplinarias de intervención,

Desde un horizonte ético-político que contemplan la emancipación, la liberación y las transformaciones psicosociales como principios fundamentales de nuestra práctica docente, las experiencias elaboradas a partir de esta estrategia didáctica particular permitieron vivenciar producciones colectivas, colaborativas y comprometidas. Donde todos y todas tuvieron la posibilidad de participar, crear, imaginar, diseñar y proyectar ideas.

Palabras claves: Didácticas particulares – Praxis comunitaria – Redes comunitarias.

Hacia un proceso de internacionalización en Psicología a través de redes colaborativas de estudiantes. Julio Gómez-Henao, Damián De Seta, Daniel Balva y Sofía Majul.

Correo electrónico: damiandeseta14@gmail.com

Resumen

La internacionalización de la Psicología, con su característica multiplicidad de perspectivas, ha posibilitado intercambios académicos, culturales y científico-investigativos entre diferentes regiones, con el fin de establecer y favorecer el desarrollo de redes de trabajo colaborativas. De esta forma, la Psicología, que por años ha sido considerada como un archipiélago, con una fragmentada e interrumpida comunicación geográfica entre sus islas, es ahora llamada a que los esfuerzos que se realizan en cada país sean de utilidad en donde existan problemáticas comunes. No obstante, en numerosas ocasiones no ha sido solo la comunicación un limitante, sino que, durante años, se han exacerbado las diferencias, haciendo hincapié en las distancias.

Ante este panorama algunas organizaciones psicológicas, con el ánimo de favorecer redes de trabajo internacionales entre pares, han impulsado la creación de grupos y comités liderados por estudiantes. Entre ellos, el Comité Global de Estudiantes de Psicología de la División 52 de la American Psychological Association, y el Grupo de Trabajo de Estudiantes de la Sociedad Interamericana de Psicología, cuyo trabajo apunta a favorecer el desarrollo de la Psicología Internacional, la formación de estudiantes y la disminución de las brechas académicas entre países. Muestra de esto es la posibilidad que brindan a sus integrantes de formarse y de aprender acerca de la Psicología actual de otros países del mundo a partir de sus propias experiencias, de la creación de redes de trabajo colaborativas, de los intercambios culturales que favorecen el trabajo en la diversidad y de la aceptación de cada contribución como un valioso aporte.

Esta propuesta busca que los estudiantes y psicólogos de país, quienes han construido sus propios lentes para leer de manera particular sus contextos, tengan la

oportunidad de conocer otras perspectivas psicológicas (evitando el establecimiento de un lente único) con la intención de enriquecer mutuamente los desarrollos académicos, profesionales e investigativos, construyendo así una Psicología Internacional, que sea inclusiva y culturalmente sensible e informada (van de Vijver, 2013). En este sentido, los estudiantes de Psicología, quienes se encuentran construyendo sus visiones, trabajando con pares de otros países, y ante un mundo que posee una mayor comunicación gracias a la actual virtualización, adquieren la posibilidad de aportar a la construcción de una disciplina más representativa.

Para dicho proceso de colaboración internacional e intercultural, se considera como un elemento necesario el apoyo de las Universidades, organizaciones psicológicas, los profesionales y los estudiantes de Psicología. Ante este reto, el empoderamiento de los estudiantes en la Psicología Internacional permite la creación de redes de aprendizaje colectivas, una mayor comprensión de culturas ajenas a la propia y la creación de interacciones significativas entre fronteras, dialoga en la diversidad y se enriquece a partir de la multiplicidad de lentes.

Palabras claves: Organizaciones estudiantiles, Redes internacionales de trabajo, Psicología Internacional.

Itinerarios narrativos: escrituras, deseos y encuentros. Cecilia Gangli; Carolina Amigo; Alicia Audisio; Gonzalo Chiesa; María Laura Dománico; Rafael EchaireCurutchet; Guillermo Dezorzi; María Belén Llovera; Virginia Parolini

Correo electrónico: ceciliagangli@hotmail.com

Facultad de Psicología, UNR

Resumen

Este trabajo se enmarca en la investigación desarrollada por la Cátedra de Residencia Docente de la Facultad de Psicología de la UNR: "El deseo de transmitir y la transmisión del deseo en la práctica docente: de la transposición didáctica al proceso de transmisión".

Objetivos

● Analizar situaciones áulicas variadas, estimulantes del deseo y favorecedoras del aprendizaje.

● Indagar en dichas situaciones áulicas el lugar y la función del deseo referido a la transmisión.

Metodología

La metodología es cualitativa e interpretativa. Utilizamos técnicas abiertas y flexibles como análisis de documentos y la elaboración, lectura y análisis de biografías escolares. Para la realización del trabajo se han utilizado solicitudes de consentimiento informado.

Desarrollo

Los/as residentes realizan al menos dos trabajos de escritura basados en la narración: el diario de clases y la biografía escolar. Ambos instrumentos tienen su historia dentro de la literatura académica como modos de abordar la práctica inicial de los/as docentes en el proceso de formación. Con estos instrumentos, la escritura en "primera persona" deviene protagonista, dejando plasmadas marcas o huellas del

pasado, el presente y de un tiempo por-venir. A simple vista pareciera que los tiempos implicados en la escritura de ambos serían disímiles. Podríamos decir que la biografía escolar invita al pasado y el diario de clases al presente. Pero los tiempos no son claros ni lineales. Los relatos devienen en "rizomas"; los tiempos no respetan ese "a simple vista" y en eso radica la sorpresa del acontecimiento. Se trata de dos instrumentos que convergen y hacen a la reflexión sobre la práctica docente. El momento reflexivo posterior a la escritura es imprescindible y depende del recorrido de quien escriba.

Nuestro material se gestó con la memoria de estudiantes residentes, con sus crónicas de las escenas en torno a lo escolar, a veces con miradas nostálgicas, y otras con pretensión ordenadora. La pregunta inicial fue: ¿Qué les representa esa escritura?

Conclusiones

La biografía escolar sirve para que los/as residentes puedan construir escritura académica. A pesar de las singularidades de quienes escriben, hay puntos de convergencia. Se conjugan encuentros, deseos y palabras que nos hacen pensar en el "don de la transmisión", en el misterio de la transmisión. Valen las preguntas: ¿Por qué se recuerda a algunos/as docentes y no otros/as? ¿Qué tendrán de particular que se han convertido en "memorables"? Intentando esbozar algunas respuestas diremos que allí se produjo un encuentro, un deseo por enseñar que enciende y despierta un deseo de aprender. La riqueza del proceso de enseñanza y aprendizaje radica tal vez en ese punto. La singularidad de ese proceso pone en juego la subjetividad de quienes estén en condiciones de dar-recibir. Volvemos a las preguntas: ¿Qué damos cuando damos clases? ¿Qué procesos de pensamiento se producen? ¿Podemos pensarlo de antemano? ¿Se puede planificar?

Palabras clave: Narrativas escolares - Biografías escolares - Deseo de transmitir

¿De dónde partimos?

Los y las residentes realizan durante el año académico dos trabajos de escritura basados en la narración de experiencias: El diario de clase y la biografía escolar. Ambos instrumentos tienen su historia dentro de la literatura académica como modos de

abordar la práctica inicial de los y las docentes en el proceso de su formación. Álvarez y Porta (2010), plantean que la formación docente podría pensarse desde una perspectiva narrativa o como un proceso de contar y volver a contar historias de maestros y alumnos. Este trabajo abordará las biografías escolares que realizan los y las estudiantes de la Residencia docente.

Alicia Caporossi (2015: 107) plantea que

La biografía escolar es un relato que refiere a los aprendizajes incorporados en el paso por la escolaridad, en todo ese trayecto en el que como sujetos estamos insertos en las instituciones educativas. (…) nos estamos refiriendo a las complejas internalizaciones realizadas en las experiencias como alumnos en todo el trayecto escolar La biografía escolar se presenta como un relato, una narrativa compuesta de retazos de experiencias subjetivas ligadas a vivencias escolares, con un componente personal importante que se convierte en el eje central de la producción escrita.

Por su parte Alliaud (2015: 53) refiere que

El paso prolongado por distintas instituciones educativas, representa para los docentes un caudal de experiencia personal que es preciso considerar a la hora de entender la docencia y definir su formación profesional. La fuerza de esas vivencias escolares radica precisamente en el hecho de que se ha aprendido a lo largo de un tiempo prolongado, en etapas decisivas de la vida y en situación

Podemos pensar que nuestras vidas son relatos, que somos autores de relatos. Podemos crear algo inédito cuando escribimos; escribir para habitar de otro modo, ese estar, ese tiempo de nuestra vida que hemos transitado en la escuela. Nos hacemos en la escritura.

Para Liliana Sanjurjo (2015:36)

La narrativa en la enseñanza y en el aprendizaje posibilita la recuperación de las autorías de las prácticas de los docentes. El reflexionar sobre la práctica docente, es leer y escribir sobre ella. La biografía escolar es un relato, no son simples descripciones de situaciones o sucesos vividos, sino relatos, interpretados, significados en lo que el sujeto se re-construye y se re-piensa con imágenes de hoy, resignificando y reconstruyendo esas experiencias vividas

En nuestra historia como alumnos podemos ubicar ciertos rasgos que nos constituyen como docentes hoy. Evocar, traer a la memoria a maestros que nos convocaban a pensar. ¿Cómo hacían para lograr que sus clases nos interpelaran y que sus palabras como hilos enhebraran sus dichos con nuestro pensamiento? ¿Qué pasaba para que eso ocurriera? ¿A veces se trata solo de escuchar?, ¿Es solo eso? Habitualmente no hay demasiados recuerdos sobre temas tratados, pero si el placer de escuchar. Sin duda algo que va más allá de lo planificado, eso que se activa, que produce y que conmueve ¿Qué es ese "más allá"? ¿De qué se tratará ese plus? ¿Qué pasaba allí, que hoy, tanto tiempo después, el olvido no pudo con algunos de sus efectos?

Es el/la propio/a alumno/a que puede hablar de un/a maestro/a y que, en el mismo acto de nombrarlo, lo actualiza.

La escritura de las biografías escolares, va acompañada de argumentos, de relatos de pequeños dramas, de historia. No es más que una construcción que implica encontrar un lenguaje, una manera de decir que intente abordar, al decir de Steiner (2007: 25) "el misterio de todo encuentro educativo".

Escribir la biografía escolar implica tropezarse con experiencias y recorridos subjetivos, ideas y pensamientos de lo transitado, pero para relanzar otro recorrido, una transformación dónde ya no es lo mismo. El acto de escribir supone la paradoja de pensar lo escolar al mismo tiempo como algo muy cercano y muy lejano.

La escritura en "primera persona" deviene protagonista. Se trata de dejar plasmadas esas marcas o huellas del pasado, el presente y porque no, de un tiempo por-venir. Esa escritura se dará en tiempos diversos. En la biografía escolar, el o la protagonista comienza a escribir su historia. El recorrido es libre. Las elecciones diversas. Podrán comenzar por el final o por el inicio. También las formas son libres. Hay quienes eligen un recorrido lineal y "sin tropiezos" y hay quienes eligen un camino sinuoso y genealógico. A simple vista parecería que en ambos dispositivos los tiempos de la escritura serian disimiles. La biografía escolar invitaría al pasado y el diario de clase al presente. Pero muchas veces los tiempos no son claros ni lineales. Los relatos devienen "rizomas", los tiempos no respetan ese "a simple vista" y en eso radica la sorpresa del acontecimiento. El momento reflexivo posterior a la construcción del relato es tan

importante como el primero. Analizar ese material o reflexionar sobre el mismo implica un proceso de desmenuzamiento, de "atomización" del material.

Nuestro material se gestó con la memoria de nuestros/as residentes, con sus crónicas de las escenas en torno a lo escolar, a veces con miradas nostálgicas, y otras con pretensión ordenadora. Hemos elegidos tres versiones de biografías escolares. Esta elección se funda en la diferencia; en los modos de producción y en su reflexión.

Deseo, encuentro, transmisión

Residente 1:

"Yo, sentada desde el fondo del salón, como en todo mi tránsito por el secundario de una escuela normal, esperaba el chillido de la puerta abriéndose y la aparición de una voz, ronca y grave, que decía y repetía cada día que teníamos clases de lengua y literatura, "... (mi apellido) derecha". Era solo una voz ". (D.P., comunicación personal, julio 2020)

Se señala aquí un "rasgo", un estilo, ruidos y una voz. Respecto a la voz Recalcati (2016: 115) refiere

En la práctica de la enseñanza, la característica más profunda del estilo se manifiesta en la voz. Eso significa que el estilo tiene mucho que ver con cómo el docente envuelve su ser pulsional, singular, sintomático, con cómo vincula su deseo en la relación didáctica. La voz del maestro no es más que la expresión material y espiritual de este compromiso. Su timbre, sus inflexiones, sus particularidades son el primer índice del estilo. No olvidamos nunca la voz de nuestros maestros. (Recalcati, 2016: 115)

La voz toma forma y cuerpo. La voz, instrumento por excelencia de la práctica docente, transmite la palabra y el saber. Palabras propias y palabras de otros/as. La voz puede convocar, obturar o seducir. En nuestro caso parece que la voz se "desprende" del cuerpo como un rasgo que identifica un lugar, un estar y un saber.

"...lo que nadie podría negar es que cuando ella hablaba, se hacía notar. Era solo una voz, sin miradas, porque, aunque yo estuviese preparada para su llegada y ella no me viese, sabía que, de todas maneras, iba a estar mal sentada. Y así era". (D.P., comunicación personal, julio 2020)

"Yo, me hacía chiquita. La mirada del otro me interpelaba e incomodaba. Sentarme en el fondo, era quitarle la posibilidad a que otros me puedan ver." (D.P., comunicación personal, julio 2020)

"Poco a poco, esa voz, fue cambiando de tonalidad para mí, se volvió más suave y amigable (…) Aparecieron los libros. Maravillosos libros." (D.P., comunicación personal, julio 2020)

"Abrió ventanas y puertas a mundos que me eran desconocidos, me trasmitió su amor por la lectura (…) Me dio tiempo, y espacio, para que surja mi propia voz y hacerme cargo de ella." (D.P., comunicación personal, julio 2020)

Sitúa la voz como rasgo que destaca y la mirada. La mirada docente y la propia. Mirada y voz habilitaron, fueron más allá del disciplinamiento del cuerpo, de acomodarlo y adaptarlo a un espacio-tiempo. Y a su vez menciona el amor de la docente por la lectura y la posibilidad de tomar su "propia voz". En el proceso de transmisión del saber lo que "queda" más allá del contenido curricular es un plus que no es fácil de pesquisar, una suerte de encuentro que excede al contenido. Lo que se transmite es el "amor por la lectura"; ha podido hacer algo con aquello que le "ofrecieron". Esta oferta implicó una diferencia. En cada acto de transmisión en primer término se valora que lo que hemos hecho, se vuelve otro y para el otro. "La propia palabra que entra en la enseñanza deja de ser nuestra, porque genera efectos que la alejan paradójicamente de nosotros. Por lo tanto, la transmisión implica siempre la dimensión del don" (Recalcati, 2016: 125)

A continuación, otra biografía escolar nos invita a repensar la relación texto-contexto:

Residente 2:

"Yo estudié primaria y secundaria en una escuela de Quilpué, una ciudad ubicada en Chile, donde no me parece que es en vano aclarar que aún rige la Constitución de la dictadura Pinochetista. Al igual que en todas las dictaduras de América Latina, la educación, lejos de ser un derecho, era más bien un negocio en donde importa más el reconocimiento académico en ciertos exámenes (mejor aún si son internacionales) que el proceso de enseñanza en sí. Lo más preocupante es que al seguir dicha Constitución

vigente, había una penetración ideológica colmada de principios neoliberales con medios conductistas de enseñanza que abolían cualquier intento de pensamiento crítico." (C.C., comunicación personal, julio 2020)

El extracto es contundente. Dictaduras cívico-militares, la política educativa neoliberal y el conductismo como paradigma de enseñanza en América Latina. Es interesante cómo a partir de una misma consigna, las residentes evidencian elecciones de análisis y de escritura disimiles. Esto tiene que ver-entre otras cuestiones-con el proceso subjetivo que se pone en juego al momento de situar su propio trayecto educativo. La Residente 2, propone un análisis de su biografía por el camino de la política educativa y su relación con la producción de subjetividad escolar. La institución proponía implícitamente modos de "ser y de estar alumno/a"

"Cosas de las que no teníamos conciencia que eran parte de nuestro aprendizaje, eran, por ejemplo, obedecer, callar, ser disciplinados, respetar la autoridad, sacrificio académico. Lo cual pude hacer consciente de alguna manera gracias a la intervención de esas dos profesoras." (C.C., comunicación personal, julio 2020)

Sin embargo, menciona algunas docentes que dejaron huellas en su trayectoria escolar.

"La primera fue en la secundaria (...) Recuerdo que una de las primeras clases proyectó el documental "La Educación Prohibida", en donde podíamos visualizar un mecanismo de control de la escuela hacia nosotres. Una de las frases que me marcó de ese documental es "La escuela no educa para la paz, educa para la competencia... y la competencia es el principio de cualquier guerra" (...) La profesora nos pidió que escribiéramos cosas que de alguna manera nos habían quedado de ese documental y, posteriormente, pudimos intercambiar opiniones mientras ella iba entrelazando conceptos, favoreciendo los procesos de construcción del conocimiento. En ese momento me pensé siendo maestra de esa manera, posibilitando el proceso reflexivo que muchas veces quedó vedado en mi biografía escolar." (C.C., comunicación personal, julio 2020)

El estilo docente, la estrategia didáctico-pedagógica "despiertan" en la Residente 2 su deseo de enseñar.

Si de estilos se trata, las formas imponen su singularidad. Aquí ofrecemos el trabajo de la Residente 3, quien optó por el epistolario para dar cuenta de su trayectoria.

Residente 3:

Este trabajo es realizado por medios de cartas de dos compañeras: (…) y (…) de la escuela primaria y secundaria "(…)", cartas en las cuales recuerdan después de un largo tiempo cuestiones acontecidas allí.

"El profesor amiga, que es un buen profesor, se advierte por su modo de mirar, de saludar a sus alumnos, de sentarse, de tomar posición de la mesa, etc. Nada que ver con nuestro profesor SANDRO, ¿te acordas? Llegaba a la clase y teníamos que estar paraditos esperándolo, luego nos decía como lo teníamos que saludar, luego como nos teníamos que sentar y por último se recostaba tranquilo y atento a sus pensamientos o algún periódico mientras nosotros hacíamos la tarea de economía que debíamos presentar a fin de hora, hay un autor llamado Steiner que calificaría a Sandro como un Pedagogo destructor de almas, y por otro lado habla del maestro carismático, podemos pensar en FERNANDO, ¿te acordas de él? nos ponía en ronda, nos desestructurada, nos preguntaba sobre nuestros novios, sobre lo que pasaba en el pueblo, era como un amigo, era desestructurado. Íbamos a su casa a comer hamburguesas, nos mostraba sus soldaditos en las clases, traía libros, etc." (A.A., comunicación personal, julio 2020)

La originalidad de la escritura se ve reflejada en ese juego epistolar. La lectura despierta interés en el/la lector/a. también los conceptos aparecen en las líneas. Hay reminiscencias de docentes "buenos". De aquellos que pudieron ofrecer y transmitir su amor por los libros, por la palabra, por los textos. En ese sentido volvemos a encontrar que el contenido curricular deviene secundario. Lo que queda es el encuentro.

Síntesis / conclusiones

No es tiempo de concluir; es tiempo de sintetizar. Concluir implicaría finalizar y esto es apenas un esbozo de los múltiples abordajes que pueden hacerse del material producido. A pesar de las diferencias que podemos encontrar en las biografías escolares, hay puntos de encuentro. Los encuentros con docentes memorables, con aquellos/as que no han sido víctimas del olvido. El amor por la lectura, el amor por los libros, una voz, son elementos que nos hacen pensar en el misterio de la transmisión.

¿Por qué estos/as docentes y no otros/as? ¿Qué los convirtió en "memorables"? Intentando esbozar algunas respuestas, diremos que allí se produjo un encuentro, un deseo. Un deseo por enseñar que dinamiza y despierta un deseo de aprender. La riqueza del proceso de enseñanza-aprendizaje radica tal vez en ese punto. La singularidad de ese proceso pone en juego la subjetividad de quienes estén en condiciones de dar-recibir. Aquellos interrogantes habilitan más reflexiones y más preguntas. Y es en este proceso de apertura-síntesis donde radica la riqueza de la dialéctica educativa.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. Antelo, E. (2011) Gajes del Oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. Aique Bs. As.

Anijovich, R. (2009) Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias. Paidós. Bs. As.

Álvarez, Z; Porta L. (2010) "Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes". Revista de Curriculum y formación del profesorado. Vol. 14, N° 3

Branda, S; Porta L. (2012) "Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables". Revista de Curriculum y formación del profesorado. Vol. 16, N° 3

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

Sanjurjo, L (2015). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Homosapiens Ediciones. Rosario

Steiner, G. (2007) Lecciones de los maestros. Fondo de Cultura Económica: Siruela Ediciones. Bs.As.

La Evaluación curricular. Una elección didáctica compleja para Educación Superior en tiempos de pandemia. Claudia Bejarano

Correo electrónico: claubejaranospep@gmail.com

Resumen

Siendo una de las finalidades pedagógicas del ámbito universitario, "Mantener una alta eficacia en los procesos de democratización de las oportunidades y posibilidades ofrecidas a los alumnos para que concluyan exitosamente sus estudios" sin embargo, la COVID-19 visilizó la problemática de la enseñanza y del aprendizaje y, en especial, el cómo evaluar en el entorno virtual de emergencia - de modo urgente y no planificado-. De lo observado en Educación Superior, no fue solo cuestión de qué entorno tecnológico se iba a emplear, sino atender la interaccionan de numerosas variables, entre éstas, el modelo de evaluación, incluyendo las competencias digitales docentes y estudiantiles.

El objetivo general de este trabajo es conocer el estado de situación a través de: 1) identificar las principales problemáticas de la evaluación de la educación superior en una muestra seleccionada, ante la imposibilidad de la continuación de la interacción cara a cara en un sistema presencial; y 2) analizar las estrategias implementadas por la docencia y la respuesta del estudiantado, mediante el análisis documental disponible de diversas fuentes y encuestas a estudiantes de la Carrera de Psicología en universidades de la provincia de Santa Fe, en el período 2020 y primer semestre de 2021. La presente indagación del tema se realiza en forma de un estudio de caso; se eligió esta metodología para acercarse al objeto por tratarse de un fenómeno novedoso (la evaluación de la educación presencial trasladada a entornos virtuales) dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos y vidas singulares.

Como conclusiones –en procesamiento aún- podemos expresar que:

- La modalidad virtual instruye, no educa, pero ante la pandemia como la presente, esto es preferible a interrumpir los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Como tendencia, aparece como claro y explícito, que durante este tiempo se priorizó, la impartición cuantitativa de contenidos (tal como antes de la Pandemia, sin un cambio) y su evaluación –básica y mayoritariamente dada- en términos de "acierto

o error", con cronometría de respuestas en formularios online y en algunos casos, con control de cámara y audio (tipo proctoring) sin aspectos legales definidos.

- En cada docente, hay fuertes supuestos básicos subyacentes, y también en cada Facultad.

- Como propuesta estos resultados deben servirnos para re-flexionar, re-plantear nuestras estrategias, y re-pensar la evaluación de otra manera. Medir, pesar, examinar –estandarizarmente- menos al alumnado y apreciar más, el valor del esfuerzo y su sostenimiento, que no aumente la desigualdad de oportunidades, que existía previa a la Pandemia.

- Los andares por estos paisajes académicos de Pandemia interpelan y desafían a que se garantice el derecho a la educación, con inclusión, perspectiva de género, igualdad de oportunidades, de modo que simbólicamente en el frontispicio no se lea: "Abandonad toda esperanza los que entréis aquí" (Dante Alighieri) sino por el contrario, se mantenga como "Casa de Altos Estudios" cerca de la poli y lo público, con su verdadero sentido de por qué y para qué está allí junto a la sociedad.

¿Puede ser la Educación Emocional parte del Programa de Metodologías de la Investigación? Revisión de la articulación entre Tiempo, Memoria, Habilidades Investigativas y Construcción de conocimiento. Vanesa Elizabeth Alonzo

vanelialo@gmail.com

Facultad de Psicología, UNR.

Resumen

Este trabajo se enmarca en el Trabajo Final de Adscripción de la cátedra "Metodologías de la Investigación" de la Universidad de Psicología de la Facultad Nacional de Rosario.

Cuando el tiempo carece de un ritmo ordenador (Han, B., & Kuffer, P. (2014) o está plagado de incertidumbre (Bauman, 2007), ¿cómo puede ser recortado, jerarquizado y manipulado? Las dimensiones y velocidad de estímulos que deben ser jerarquizados por nuestros cerebros en segundos, nos desafían y modifican de modo tal que pueden burlar nuestra capacidad de análisis y generar que no solo creamos en lo falso sino que lo validemos como verdadero (Roberts, K.P., Wood, K.R. & Wylie, B.E. 2021; Hassan, A., Barber, S.J, 2021). Estas trampas minan el suelo de las habilidades investigativas (Froehlich DE, Hobusch U and Moeslinger K (2021).

La introducción de Gestión emocional (self regulation)(Osaka, M., Yaoi, K., Minamoto, T, 2013, Goleman, 2018, 2021, Damasio 2012) ¿podría ser considerada una respuesta para evitar estos obstáculos?

Este trabajo busca realizar una articulación de la producción científica contemporánea sobre el tema, en el intento por sostener ese interrogante en búsqueda de posibles respuestas o nuevas preguntas que posibiliten futuras intervenciones educativas de caracter didáctico y/o pedagógico.

Palabras clave: Tiempo- Memoria- Habilidades Investigativas- Construcción de conocimiento

Uso de estrategias innovadoras digitales para la integración de contenidos biológicos en estudiantes de Psicología. La evaluación de aprendizajes de psiconeuroinmunología en la carrera de Psicología. Marina Terrádez, Juan Diego Vaamonde, Pablo Martino, Mauro Torales y Eduardo Audisio

Correo electrónico: marinaterradez@hotmail.com

Facultad de Psicología. UNR

Resumen

En el transcurso del año 2019, en el marco del Proyecto acreditado PSI 379, desde la asignatura Biología Humana del segundo año de la carrera de Psicología-UNR, nos ocupamos de la problemática de la enseñanza y el aprendizaje de contenidos sobre los sistemas nervioso, endocrino e inmunitario desde la perspectiva de la psiconeuroinmunología (PINE). A partir de la confrontación de dos modalidades de enseñanza: una tradicional, centrada en identificar estructuras y procesos sin articulación entre ellos, y otra integradora, orientada a favorecer la reflexión y el reconocimiento de la complejidad entre estos fenómenos psicobiológicos. Para ello, diseñamos estrategias de enseñanza integradoras para los temas mencionados y las implementamos en tres comisiones de trabajos prácticos, comparándolas con el método de enseñanza tradicional utilizado en otras tres comisiones.

Como consecuencia de la pandemia del SARS-COVID-19, durante 2020 tuvimos que adaptar nuestra labor a la modalidad virtual, encontrándonos en el 2021, con el objetivo de implementar nuevas estrategias pedagógicas para mejorar la enseñanza de la biología. En tal sentido, adecuamos una consigna integradora sobre el tema neuroplasticidad a las herramientas que nos brinda la plataforma Moodle, aplicándola como actividad obligatoria para acreditar la participación en todas las comisiones. Se obtuvieron 587 respuestas completas a la consigna en las 15 comisiones de trabajos prácticos, permitiéndonos evaluar la implementación de herramientas de integración en contextos digitales.

Introducción

En el marco del Proyecto acreditado PSI 379, desde la asignatura Biología Humana que corresponde al segundo año de la carrera de Psicología-UNR, durante el 2019, nos ocupamos de la problemática de la enseñanza y el aprendizaje de contenidos sobre los sistemas nervioso, endocrino e inmunitario desde la perspectiva de la psiconeuroinmunología (PINE). Esta disciplina estudia la interacción entre las dimensiones psicológica, neuroendocrina e inmunitaria, a partir de los desarrollos teóricos de distintas disciplinas; entre las que podemos destacar, la psicología, inmunología, endocrinología, neurología y psiquiatría. Su mirada rompe con la tradicional dicotomía mente-cuerpo en pos del estudio de las relaciones entre las diferentes dimensiones destacadas (Bonet, 2013). Cabe resaltar también que la PINE atribuye a las emociones una influencia significativa en el proceso de salud-enfermedad, a la vez que identifica los mecanismos biológicos implicados. Asimismo, en el plano asistencial, representa un enfoque con énfasis en una concepción integral del sujeto padeciente, subrayando la atención de los aspectos psicosociales.

El énfasis otorgado por la PINE a la complejidad de los procesos psicobiológicos en cierta medida contrasta con la práctica tradicional de evaluación en nuestra asignatura de los aprendizajes referidos a contenidos vinculados a los sistemas nervioso, endócrino e inmunitario. Específicamente, la evaluación de estos contenidos en los exámenes parciales escritos se realizaba fundamentalmente en forma fragmentaria, con preguntas que por separado hacían referencia a cada uno de ellos y solamente se incluía algún interrogante que establecía alguna correlación entre los mismos. Es recién en la instancia del examen final oral –cuando los/as estudiantes ya están culminando su trayecto por la asignatura– que se evalúa contemplando la posibilidad de realizar una mayor integración. En este contexto, se da la situación de que, frente a una temática fuertemente interdisciplinaria, se realiza una evaluación fragmentada durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Autores como López Pastor (2012) sostienen que la evaluación fragmentada y centrada en la acreditación puede superarse mediante una evaluación formativa y compartida, definiendo estos conceptos del siguiente modo:

"Evaluación formativa: Todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar; está orientada a que el alumno aprenda más y a que el profesorado aprenda a mejorar su práctica docente.... Evaluación compartida: Procesos de diálogo que mantiene el profesor con su alumnado sobre la evaluación de los aprendizajes y los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar. Suelen estar basados o relacionados con procesos previos de autoevaluación y/o evaluación entre iguales" (pp. 120-121).

La evaluación formativa y compartida permite tomar conciencia de los procesos de enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta los errores y las dificultades, analizando la forma de aprender y la de enseñar, facilitando la comunicación entre docentes y estudiantes, tendiendo permanentemente a la autoevaluación.

En el transcurso del año 2019 diseñamos estrategias de enseñanza integradora para los temas vinculados a la PINE, a los sistemas nervioso, endócrino e inmunitario, y las implementamos en tres comisiones de trabajos prácticos, comparándolas con el método de enseñanza tradicional utilizado en otras tres comisiones regulares. Una vez finalizado el cursado, analizamos tanto las calificaciones obtenidas en el examen parcial por los 218 estudiantes que integraron la muestra, como las opiniones registradas en dos entrevistas grupales, en las que participaron 10 estudiantes. El análisis estadístico de los resultados evidenció un mayor nivel de aprobación del examen en las comisiones que trabajaron con la modalidad de enseñanza integradora. Asimismo, los datos cualitativos recabados en las entrevistas mostraron que esta modalidad de enseñanza habría favorecido la discusión y la problematización de los conceptos, propiciando el aprendizaje significativo. En palabras de los/as estudiantes:

"Trabajar con las situaciones problemáticas requería una lectura previa de los textos, porque nos teníamos que representar una idea compleja de la situación, que se potenciaba cuando lo discutíamos con los compañeros. También me empujó a hacerme preguntas que en otras ocasiones no me habría podido formular, o entender cosas de un modo diferente, porque antes creía entender, pero cuando lo veías en situación no era así".

Por otro lado, aquellos/as que trabajaron con la modalidad de enseñanza tradicional destacaron que la labor les permitió pesquisar los contenidos destacados como prioritarios por los/as docentes, constituyéndose en una guía para el estudio y la acreditación. "Las consignas nos permitían ir al día con la materia y sintetizar y simplificar los contenidos", "Las guías de trabajos prácticos nos posibilitaron hacer una autoevaluación y me sirvieron para estudiar para los exámenes parciales y aclarar las dudas".

En esta ocasión, la apuesta del equipo investigador fue organizar estrategias de enseñanza-aprendizaje integradoras, que se orienten a favorecer la reflexión y el reconocimiento de la complejidad de los fenómenos en un contexto de nuevas y complejas circunstancias del desarrollo de la práctica docente.

La implementación de estrategias innovadoras digitales

Como consecuencia de la pandemia del SARS-COVID-19, durante 2020 tuvimos que adaptar nuestra labor docente a la modalidad virtual. En el presente año lectivo 2021, nos propusimos implementar nuevas estrategias pedagógicas con la intención de mejorar la enseñanza de la biología. En tal sentido, el desafío fue adecuar y organizar una consigna integradora a las herramientas que nos brinda la plataforma Moodle.

Marco metodológico

Se solicitó a los estudiantes de segundo año de la Carrera de Psicología UNR que cursaron la asignatura que completaran una actividad en relación con el tema neuroplasticidad, para acreditar la participación de todas las comisiones y favorecer la integración de contenidos biológicos. Para ello, se utilizó la plataforma Moodle. La consigna presentaba una situación problemática breve y 10 enunciados que debían responderse indicando correcto o incorrecto, considerándose como aprobados aquellos que pudieran responder correctamente el 60% de los enunciados. El enunciado de la consigna y las opciones brindadas para responder fueron las siguientes:

El domingo pasado fue el cumpleaños número 22 de Camila, y organizó un festejo con lxs amigxs la noche previa para recibir juntxs su cumple. Ese sábado a la medianoche, estando todxs lxs invitadxs presentes tocan el timbre de su casa. Alertada

por la situación, dado que no esperaba a nadie más, se dirige a la puerta para ver qué pasaba. Era Daniela, su íntima amiga de la infancia y adolescencia que vive en Bariloche desde hace 7 años, quien había viajado de sorpresa para sumarse al festejo.

En ese instante, de intensa emoción, Cami empieza a rememorar muchísimos momentos especiales vividos con ella, su cumpleaños de 15 antes de partir a vivir al sur, cuando armaban casitas en los árboles, las tortas de barro y flores que "cocinaban" en el jardín de la abuela, los días compartidos con su querido abuelo antes de que falleciera, las competencias de quien comía más caramelos "Sugus", entre otros tantos miles de recuerdos.

Teniendo en cuenta el texto anterior, responda las siguientes consignas:

1) De acuerdo a las nociones estudiadas respecto al concepto de neuroplasticidad marque las afirmaciones escritas a continuación según correspondan sean correctas o incorrectas:

a. Camila puede recordar eventos ocurridos en su infancia porque hay mecanismos neuroplásticos como la neurogénesis que permiten imprimir esos recuerdos en las neuronas de su sistema nervioso.

b. La emoción es una de las condiciones importantes que determinan la potenciación a largo plazo

c. El texto habla de recuerdos, un tema abordado y trabajado desde el psicoanálisis, presentando escasa relación con la asignatura biología humana

d. La formación de recuerdos ocurre por un mecanismo en el que el receptor nmda del glutamato es escasamente estimulado por su neurotransmisor

e. La reorganización de las estructuras neuronales ya no puede ocurrir en el sistema nervioso de una persona como Camila.

f. Cuando se formaron estos registros de memoria que Camila está evocando, seguramente intervinieron mecanismos de regulación de la expresión de algunos genes en los núcleos de algunas neuronas.

g. Para el registro de los recuerdos seguramente no fue necesario el incremento de la síntesis de proteínas ya existentes en las neuronas, ni la síntesis de nuevas proteínas

h. Cuando Camila está recordando sus experiencias infantiles se están activando circuitos neurales cuyas sinapsis se vieron reforzadas en el momento que se consolidaron esos recuerdos.

i. Seguramente Camila no recuerda todos los hechos de su infancia, el olvido puede estar asociado al debilitamiento de ciertas sinapsis, proceso denominado depresión sináptica.

j. Estas nuevas experiencias de Camila en su cumpleaños están generando nuevas huellas sinápticas en la estructura de su sistema nervioso.

Resultados

Con la implementación de la actividad, se obtuvieron 587 respuestas completas a la consigna en las 15 comisiones de trabajos prácticos. La calificación mínima fue 0 (cero), correspondiente al 0.17% del total (n = 1), y la calificación máxima fue 10, que corresponde a un 12.78% (n = 75). Asimismo, el 90.8% (n = 533) brindó respuestas iguales o mayores que 6, siendo el promedio general de notas 7.70 (DS = 1.61). Los promedios de calificaciones de las diferentes comisiones oscilaron entre 7.18 y 8.29.

Finalizado el plazo de entrega de la actividad, se retomó el trabajo en las comisiones de trabajos prácticos desarrolladas a través de Google Meet, donde se pudieron discutir las respuestas y se realizó un intercambio entre los/as estudiantes y docentes.

Conclusiones

Si bien se trata de una investigación exploratorio-descriptiva, los resultados obtenidos sugieren la importancia de continuar con la elaboración de actividades integradoras que permitan enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje de los contenidos biológicos en estudiantes universitarios. Destacamos que este tipo de labor favorece el intercambio entre pares en el momento de su resolución, permite integrar conceptos de diversas temáticas, favoreciendo un abordaje más integral y un aprendizaje significativo.

Referencias bibliográficas

Audisio, E., & Acosta, M.P. (2014). Plasticidad neuronal: un nexo para la integración de los contenidos biológicos en la formación del psicólogo. Revista Psico Logos (UTN), 24, 37-49.

Bonet, J. L. (2013). PINE. En cuerpo y alma. Buenos Aires: Ediciones B Argentina.

Camilloni, A. R., Basabe, L., & Feeney, S. (2009, septiembre). Los formatos de evaluación de los aprendizajes y sus relaciones con las modalidades de estudio de los alumnos universitarios. Perspectivas de investigación y marcos de análisis. Memorias del Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria (UBA).

Carr, J. E. (2008). Advancing psychology as a bio-behavioral science. Journal of Clinical Psychology in Medical Settings, 15(1), 40-44.

Sacristán J., & Pérez Gómez, A. I. (1992). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Morata.

Guilarte Téllez, J. A. (2011). Caracterización epistemológica del proceso de formación inicial del psicólogo en la salud. Medisan, 15(11), 1664-1673.

López Pastor, V. M. (2012). Evaluación formativa y compartida en la universidad: clarificación de conceptos y propuestas de intervención desde la Red Interuniversitaria de Evaluación Formativa. Psychology, Society, & Education, 4(1),117-130.

Sanjurjo, L. (1994). La evaluación y la acreditación en el proceso de aprendizaje. En L. Sanjurjo & M. T. Vera (Comp.), Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior. Rosario: Homo Sapiens.

Sarubbi, E. (2004, agosto). Diferentes miradas sobre las neurociencias en la formación de psicólogos. Comunicación presentada en las VIII Jornadas Nacionales de cátedras de Neurociencias, Lujan.

Eje Ética e Investigación en Psicología

Consentimiento Informado: consideraciones éticas en tiempos de pandemia.

Analía Buzaglo; Juan José Carabajal; Gabriela Nogués

Correo electrónico: analiabuzaglo@hotmail.com

Facultad de Psicología, UNR

Resumen

El presente trabajo aborda al CI en tanto que resguardo ético fundamental en la tarea investigativa y realiza una reflexión crítica en torno a los cambios que, en tiempos de pandemia, se están produciendo en dicho proceso. El interés surge a partir de las consultas recibidas, durante 2020 y 2021, acerca de la elaboración de los CI con tecnologías digitales en el marco de nuestra labor en la Comisión de Ética de la Investigación de la Facultad de Psicología de la U.N.R. Un obstáculo que surge a partir de los datos obtenidos a través de internet, consiste en que éstos crean una huella digital. Esta huella es un rastro que queda en el sistema cuando se usa un celular o una computadora e identifica a lxs participantes: la información obtenida puede migrar, perdurar y resurgir en otro tiempo con efectos perjudiciales. En este sentido, observamos que dicho proceso implica procedimientos reñidos con la ética, lo que nos impulsó a profundizar nuestros conocimientos respecto de los resguardos éticos para el tratamiento de la información obtenida por estos medios. Respecto de los marcos legales existentes, en Argentina, la ley 25.326 de Protección de datos personales menciona la necesaria confidencialidad que le cabe al responsable y a las personas que intervengan en cualquier fase del tratamiento de datos inclusive aún finalizada la relación con el titular del archivo de datos. Si en el proceso de recolección de datos no resultara posible mantener el anonimato, se deberá utilizar una técnica de disociación, de modo que no permita identificar a las personas. Por ende, los datos, sólo pueden ser cedidos para el cumplimiento de los fines directamente relacionados con el interés legítimo de quien cede y de quien recibe la información con el previo consentimiento

del/ de la titular de la misma. Por su parte, en 2016 el Parlamento Europeo y el Consejo de la Unión Europea (UE) sancionaron el Reglamento General de Protección de Datos (RGPD), instrumento normativo actualizado que contempla el fenómeno de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) teniendo en consideración aquello que refiere a las amenazas y potenciales afectaciones que atañen a la protección de los datos personales. Este Reglamento incorpora algunos tipos de datos que no están previstos en la legislación argentina, como los datos genéticos, los datos biométricos dirigidos a identificar de manera unívoca a una persona física y los datos relativos a la orientación sexual de una persona. En tiempos de pandemia, en los que tantas dimensiones de nuestras vidas y de nuestras prácticas se han visto conmovidas, nos resulta de interés situar la problemática que surge a partir de la imposibilidad de realizar el proceso de consentimiento informado por los mecanismos habituales.

Palabras claves: Consentimiento Informado; TICs; Huella Digital.

Psicología y Ética: el Psicólogo como investigador. Celeste Bogetti y Rocío Cataldo.

Correo electrónico: rociocataldo@hotmail.com

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata

Resumen

El presente trabajo, refiere a la investigación en psicología que se realiza sobre sujetos humanos, y las cuestiones éticas que se le presentan al investigador, en el curso de la misma. Se propone una revisión bibliográfica que dé cuenta de las implicancias éticas de la actividad de investigación en el ámbito de la Psicología, teniendo en cuenta que la producción científica y las normativas, en su mayoría versan sobre la investigación biomédica. El psicólogo investigador se enfrenta a una serie de dilemas, vinculados a cuestiones como la toma del consentimiento informado; la participación de sujetos pertenecientes a los denominados "grupos vulnerables"; el uso de ciertas técnicas, especialmente la de engaño; los daños y riesgos que puede acarrear la investigación; la confidencialidad y la privacidad. También la cuestión del valor social de las investigaciones y la responsabilidad del psicólogo como agente social. En este marco, cumplen un rol fundamental los comités de evaluación ética, considerándose de importancia la familiarización de los psicólogos con estos dispositivos. En el trabajo se analizarán los aspectos legales y deontológicos, así como la importancia que reviste el posicionamiento ético y crítico del investigador respecto a su labor.

Introducción

El presente trabajo se refiere a la investigación en psicología en sujetos humanos y las cuestiones éticas que se le presentan al investigador en el curso de la misma.

En principio debe diferenciarse entre normas legales y deontológicas aplicables a la investigación y el posicionamiento ético del profesional. Partiendo del conocimiento de los códigos como guías para la práctica, el psicólogo confrontado con un escenario particular, nunca podrá sustituir su discernimiento situacional, y por lo

tanto, nunca se reemplazará su responsabilidad en la toma de decisión (Calo, 2000). A este último aspecto se refiere el aspecto ético.

Como se mencionó, debe partirse de las regulaciones y normativas existentes -en este caso en el área de la investigación-, para analizar posteriormente el posicionamiento del investigador frente a las mismas. Sin embargo, situándonos en el ámbito de la Psicología, el desarrollo de las regulaciones en investigación ha sido menor al del ámbito biomédico. Esta desigualdad podría deberse a la percepción de que las investigaciones en este campo son menos riesgosas o pasibles de producir daños. Esto genera que, en muchos casos, no sea obligatoria en estas áreas la evaluación ética de los proyectos de investigación, y que, en los casos en que sí se evalúa, dado que los documentos disponibles (protocolos de evaluación) tienen un perfil biomédico, no se brinden todas las herramientas necesarias para atender a las especificidades propias de la investigación en psicología (Santi y Righetti 2007, Rovaletti 2006).

Dada esta situación, y en conocimiento de que en muchos casos no hay evaluaciones éticas de los protocolos, debe destacarse la importancia que adquiere el posicionamiento ético del investigador frente a la tarea a realizar, ya que es en muchas ocasiones el único control sobre sus investigaciones. Se requiere de una postura crítica y reflexiva frente a las situaciones que se suscitan en la práctica investigativa, además del conocimiento y aplicación de lo pautado en las normas legales y deontológicas existentes.

Aspectos legales, deontológicos y éticos

En el cuerpo normativo argentino pueden encontrarse normas que regulan la investigación en salud y/o en seres humanos.

A nivel nacional en: el Código Civil y Comercial revisado y promulgado en 2015 (arts. 58 y 59); la Ley de Salud Mental N° 26.657 del 2010 (art. 7, inc. 'm'); la Ley de Ciencia, Tecnología e Innovación N° 25.467 del 2001 (art. 3); la Resolución 1480/11 "Guía para Investigaciones con Seres Humanos" del Ministerio de Salud de la Nación.

A nivel provincial, Buenos Aires, CABA, Tucumán, Neuquén, Río Negro y Córdoba tienen leyes que regulan la investigación en salud y/o seres humanos: respectivamente

Ley N° 11.044 y su decreto reglamentario N° 3385/08 de "Investigaciones con seres humanos"; Ley N° 3301 y decreto reglamentario N° 58/11 de "Protección de Derechos de Sujetos en Investigaciones de Salud"; Ley N° 6580 del 1994 de "Investigaciones en Salud"; Ley N° 2207 y su decreto reglamentario N° 3735/97 de "Investigación Biomédica en Seres Humanos"; Ley N° 3028 de 1996 de "Regulación y control de la actividad de investigación biomédica en seres humanos"; y Ley N° 9694/09 de "Creación del Sistema de Evaluación, Registro y Fiscalización de las Investigaciones en Salud (S.E.R.F.I.S).

En cuanto a Catamarca, Jujuy y Misiones adhieren a la Resol. Nacional N° 1480 a través de la Disp. N° 018/14; Resol. N° 003/12; y Resol. N° 316/14 respectivamente, emitidas por cada uno de los Ministerios de Salud Provinciales.

En la versión actual del Código Civil y Comercial, que ha entrado en vigencia en agosto de 2015, se han incluido dos artículos que regulan la Investigación en Sujetos Humanos, uno de ellos directamente, y otro que hace alusión a un elemento indispensable en las prácticas de investigación, que es el consentimiento informado. Ambos artículos se encuentran incluidos en la sección de Derechos Personalísimos del Código.

La resolución 1480/11 "Guía para Investigaciones con Seres Humanos" corresponde a una expresión de la preocupación por asegurar que las investigaciones en salud humana se atengan a pautas éticas y a técnicas científicas y metodológicas aceptables". Se compone de dos secciones: aspectos éticos y aspectos operativos.

Por su parte, el código de ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina, incorpora un apartado específico de la temática de investigación, dentro de las normas deontológicas. Asimismo, la declaración de principios éticos establecida al inicio, representa un conjunto de imperativos morales que permiten comprender lo que implica la dignificación de la persona humana y que colaboran en el inicio de la acción tendiente a defender y maximizar el cumplimiento de un valor ético supremo; aquellos "caminos" o "vías" a través de los cuales pueden ponerse en práctica los valores (França-Tarragó, 2003). Si bien los mismos no son prescriptivos, brindan al profesional una guía que permite orientar las acciones, hacia metas que la comunidad científica y profesional comparte, y consideran deseables.

Sánchez Vázquez (2012) plantea que la ética no debería ser un epifenómeno de la investigación, es decir, no debe ser un componente secundario que acompaña a lo principal que es la tarea de investigar, sino que el factor ético en la investigación es algo igualmente importante e indisociable de esta práctica.

El Consentimiento Informado en investigación en Psicología

La norma de Consentimiento Informado (CI) constituye un requisito ético, deontológico y legal en el ámbito de investigación. Esta supone el respeto por las personas y por el principio de autonomía. Como elemento básico requiere que se brinde al sujeto información clara, precisa y adecuada. El participante de investigación debe poseer capacidad de comprender, competencia para consentir y voluntariedad para poder hacerlo.

El código de ética de la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FePRA) nos insta a entenderlo como un proceso. Podemos incluir en esta conceptualización dinámica del concepto la posibilidad de revocabilidad del consentimiento y el hecho de que, en el ámbito de investigación, cualquier cambio en el protocolo debe ser informado al sujeto para que pueda nuevamente decidir sobre la continuidad de su participación en la misma.

Esta norma permite ciertas excepciones, en el caso de la psicología y tomando el código deontológico referenciado, podemos aludir a dos: observaciones naturalistas y encuestas anónimas.

Pueden plantearse ciertos interrogantes con respecto al tema del CI:

1. El primero es si debe darse información en aquellos casos en que se exceptúa la toma del mismo, por ejemplo, en el caso de encuestas anónimas por internet, ¿es importante brindarle a los sujetos una breve información sobre los objetivos, algún e-mail de contacto, la posibilidad de solicitar los resultados una vez finalizada la investigación? Influirá aquí la posición ética de cada investigador.

2. La responsabilidad del investigador en la transmisión y en la determinación de la comprensión de la información. Si bien puede estar legalmente cumpliendo con el requisito de contar con el documento de CI firmado, debe también plantearse de qué

modo implementa la norma, si solo para cumplir con un requerimiento o con el objetivo de respetar la autonomía del sujeto y darle información que le resulte entendible y suficiente para poder tomar una decisión verdaderamente informada.

Sujetos vulnerables

Pueden definirse los sujetos vulnerables como aquellos cuyas necesidades o intereses se encuentran amenazados o insatisfechos debido a la posición política, biológica, psicológica, social, cultural o económica que ocupan en la sociedad. Desde esta perspectiva, los derechos pueden verse como exigencias de los sujetos más débiles frente a los más fuertes, esto es, como pretensiones de quienes se encuentran en una situación de vulnerabilidad frente a quienes detentan cualquier tipo de poder, tanto en el ámbito público como en el privado (Wilhelmi y Pisarello, 2008).

Dentro de esta denominación suelen encontrarse grupos como: niños/as y adolescentes, mujeres embarazadas, pacientes terminalmente enfermos, comunidades aborígenes, personas con padecimiento mental.

En cuanto a quienes no pueden consentir legalmente, si bien es aceptado que deben participar del consentimiento, brindándoles información adaptada a sus posibilidades, es importante hacerlo de modo que conlleve un verdadero intento de hacerla accesible para que el otro pueda comprenderlo lo mejor posible. Esto supone también un posicionamiento ético del investigador para determinar el tiempo, recursos y herramientas que va a implementar en este proceso, al margen de que el consentimiento legal lo obtenga de otra persona.

Uno de los aspectos importantes en relación a la población vulnerable, además de los cuidados específicos que implica su participación, es analizar la necesidad de su implicación en los procesos de investigación. Es decir, si se justifica adecuadamente la inclusión en un estudio de población vulnerable, sopesando el posible beneficio directo o indirecto que pueda tener.

Técnicas de engaño

El uso de las técnicas de engaño supone que se omita, se dé menos información o se dé una información diferente a la de los verdaderos propósitos de la investigación, porque si se brindara la misma esto alteraría, perjudicaría o anularía los datos y resultados a obtener en la investigación. El experimento paradigmático del uso de esta técnica en psicología es el realizado por Stanley Milgram en 1961 sobre la obediencia a la autoridad.

Esta técnica cuenta con sus detractores y defensores. Los primeros consideran que no se justifica ya que no permite al sujeto autodeterminarse, los segundos consideran su importancia para investigar ciertos fenómenos que no pueden abordarse de otro modo (Leibovich de Duarte, 2000). Esta cuestión es de suma importancia en el área de la psicología, ya que en la evaluación de diversos constructos el conocimiento previo de la técnica, invalidará o sesgará los resultados. En el código de FePRA, a partir de la revisión de 2013, se prevén dos condiciones para su aplicación: que no exista otra alternativa para indagar el fenómeno y que se justifique por el valor científico del conocimiento a producir.

Independientemente de que la técnica de engaño se encuentre permitida, queda a consideración de cada investigador pensar si se puede justificar su implementación y por ende si la elegirían para investigar. Esto se debe a que queda establecido en el uso de la misma un conflicto entre la autonomía del sujeto y el valor social de la investigación. Más allá de que luego de finalizada la misma debe darse al sujeto la información verdadera sobre los propósitos de la investigación y solicitar CI para poder utilizar los datos obtenidos, no puede retrotraerse con este procedimiento el hecho de que el sujeto no pudo decidir voluntariamente participar, por lo cual subsiste el dilema.

Riesgos y daños

En cuanto a los riesgos y daños en la investigación en ciencias sociales y humanísticas en general y en psicología en particular, se considera que estos son mínimos o inexistentes. De esto puede desprenderse la falta de regulación de aspectos éticos en este ámbito (Santi, 2014).

Puede indagarse si es posible prever todos los riesgos y daños en la investigación en psicología, y frente a esto: ¿puede ser el investigador solo quien los determine? ¿o necesita de un tercero? Esta pregunta permite hacer alusión a la importancia de que toda institución cuente con un comité de ética para evaluar proyectos de investigación de los distintos niveles: grupos de investigación, becarios, tesistas.

Otro aspecto a considerar es la diferencia entre molestias esperables o riesgos mínimos, es decir, que no excedan lo que acontece en la vida diaria, y un riesgo de otro tenor. En la investigación en psicología los individuos son pasibles de que se movilicen cuestiones íntimas, personales, subjetivas y, para algunos sujetos, el solo hecho de saber que están participando en una investigación psicológica, independientemente del propósito y objetivos de esta, puede ser estresante. También puede suceder que se dé lugar a expectativas erróneas del sujeto sobre la eficacia terapéutica o efectos de los resultados de su participación en la investigación. Es responsabilidad del investigador establecer que la persona ha comprendido el propósito de investigación, tanto en cuanto a los posibles riesgos y daños como a los eventuales beneficios, si los hubiese.

Privacidad y confidencialidad

La privacidad y la confidencialidad aluden a la importancia del cuidado sobre la información suministrada y la identidad de quienes colaboran como participantes.

Como problemáticas en torno a esto puede mencionarse la filtración de ciertos datos en el ámbito público, laboral o personal del sujeto, que supone una afectación a su privacidad y puede generar un daño.

Otra cuestión es la que se suscita cuando se obtiene información que está por fuera de los propósitos de la investigación. Frente a esta situación es importante determinar cómo se manejan estos datos y qué sucede si resultan ser valiosos y utilizables. En dicho se debe establecer cómo conducirse para no afectar la privacidad de la persona y no transgredir a lo que consintió cuando aceptó participar.

Por último, cuando hay grupos de trabajo colaborando en un proyecto de investigación es de suma importancia establecer que todos tienen el deber de guardar la confidencialidad de los datos e identidades de los participantes de la investigación.

Discusión

Quedan pendientes para debatir otras cuestiones. Puede verse que hay varias de las presentadas que se encuentran reguladas en los distintos niveles, legal y deontológico, pero que también quedan áreas grises donde se presentan preguntas y dilemas que quedan por responder al plantear la realización de investigaciones que cumplan con parámetros éticos en el campo de la psicología. Se pueden considerar dos puntos centrales de la discusión: la importancia que reviste la evaluación a nivel ético de todos los protocolos de investigación en psicología y un mayor énfasis puesto en la formación en ética en investigación en el campo de la psicología.

En este sentido, cobran importancia los Comités, como organismos encargados de dicha evaluación. Sería deseable que los psicólogos que realizan investigación, estén familiarizados no sólo con las normativas vigentes a nivel legal y ético, sino con las funciones y mecanismos de actuación de estos organismos.

Se observa a partir de la revisión, la necesidad de trabajar en pos de normativas que regulen en función de la especificidad de la investigación psicológica en seres humanos. Pero por otra parte es ineludible la responsabilidad de los profesionales, ya sea en cuanto a considerar particularmente las implicancias éticas en este área, como respecto a reconocer la necesidad de una evaluación de sus protocolos y someterse a dicho proceso.

Bibliografía

Calo, Orlando; (2000). Ética y deontología en la formación del psicólogo argentino. Fundamentos en Humanidades, diciembre, 6-10.

França-Tarragó, O. (2003). Introducción a la Ética Profesional. Montevideo: UCU Biblioteca Virtual de Ética.

Leibovich de Duarte, A. (2000). La dimensión ética en la investigación psicológica. Investigaciones en psicología, 5(1), 41-61.

Sánchez Vázquez, M. J. (2012). La ética y deontología profesional en el proceso de formación académica de los alumnos de la Facultad de Psicología (Universidad Nacional de La Plata). Revista de Psicología-Segunda época, 12, 109-125.

Santi, M. F. (2015). El debate sobre los daños en investigación en ciencias sociales. Revista de Bioética y Derecho, 34, 11-25.

Wilhelmi, M. A., Pisarello G. (2008). Los derechos humanos y sus garantías: nociones básicas. En Jordi Bonet Pérez y Víctor M. Sánchez (comps.), Los derechos humanos en el siglo XXI. Continuidad y cambios, Barcelona: Huygens Editorial.

Zanatta, A. (2007). Cuestiones éticas en la relación profesional de la salud-usuario: del paternalismo a la autonomía. Revista Nexos, 14, 37, 40.

Eje Historia y Psicología

Estética y cultura de lo Inconsciente en Oscar Masotta. Luisina Campagnolo, Luisina Bourband, Leandro Albornoz, Zulma Fernández.

Correo electrónico: campagnololuisina@gmail.com

Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales | UADER

Resumen

El presente escrito se enmarca dentro de un proyecto de investigación PIDAC (aprobado en 2020) titulado "Psicoanálisis y Arte en Argentina. Transmisión y ruptura en Enrique Pichón-Rivière y Oscar Masotta". Su objetivo general, es "aportar a la historia del campo psi en Argentina, desde los diálogos mantenidos entre el psicoanálisis y el arte por Enrique Pichón-Rivière y Oscar Masotta, e indagar las marcas de su transmisión en las prácticas y teorizaciones actuales".

En esta oportunidad, trabajaremos sobre la estética en Oscar Masotta y la cultura de lo inconsciente que se inaugura en Argentina a partir de la escritura sobre el arte y la literatura. Utilizaremos como estrategia metodológica el análisis documental, el cual constará de la búsqueda bibliográfica, lectura de documentos y otros materiales teóricos, ordenados en torno a los temas planteados, para su posterior análisis y desarrollo.

Partiendo de textos de Masotta (principalmente "Sexo y traición en Roberto Arlt", publicado en 1965 y su presentación oral "Roberto Arlt, yo mismo") así como también de escritos que versan sobre éste, como el extenso prólogo de Ana Longoni "Oscar Masotta: vanguardia y revolución en los años sesenta" (2017), "La divertida estética de Oscar Masotta" (2010, Lutereau), entre otros, nos proponemos vislumbrar las concepciones del autor acerca de la obra de arte y la estética, y por añadidura la orientación general de su pensamiento.

Según lo desarrollado por Jacques Rancière (2005), conceptualizamos una estética no vinculada con la doctrina de lo bello, ni tampoco como la ciencia o disciplina de las artes, como profesa la filosofía tradicional, sino que representaría un

tipo de pensamiento: "Se despliega a propósito de las cosas del arte y al que le incumbe decir en qué sentido éstas son objetos del pensamiento" (Rancière, 2005, p.22).

Podemos entrever que Masotta se acercó a fenómenos estéticos a partir de lecturas existencialistas (como Sartre, Merleau-Ponty), estructuralistas (Lèvi-Strauss, Jakobson, Barthes), así como también a manifestaciones ligadas al arte visual, entre ellas la historieta. Todo esto atravesado por una lectura psicoanalítica y su relación con la obra de arte.

Este trabajo tomará las vías del planteamiento de Lutereau cuando, a partir de una cita del escrito de Masotta "Freud y la estética", nos propone que "la obra de arte puede ser una vía de interrogación del psicoanálisis, así como el psicoanálisis puede encontrar en la estética una forma de esclarecimiento de sus modelos de formalización" (2010, p.85).

Para Masotta, el arte fue una forma de pensamiento, quizás en el mismo nivel que la fenomenología y el estructuralismo. Por ello es que a partir de este trabajo creemos conveniente analizar el tratamiento que le da el autor a la dimensión artística que, por lo antedicho, no deja de estar en consonancia también con el psicoanálisis.

Desarrollo

"Masotta es un intelectual en el cual la personalidad, la leyenda forma una parte casi inseparable de su figura. Es esa situación de outsider, de "héroe modernizante", esa mezcla de vida y obra, la que le permite encarnar más cabalmente la figura del bohemio, del flâneur con la que tan bien se lo identificó". (Gandolfo, 2013, p.20)

Introducción

Para abordar la estética masottiana, enmarcada dentro de la relación propuesta entre psicoanálisis y arte, es necesario hacer algunas puntualizaciones introductorias.

Primero, creemos pertinente ampliar la concepción de estética, para pensarla como un tipo de pensamiento. A partir de Rancière (2005), entendemos a la estética como un régimen histórico específico de pensamiento del arte, una idea del pensamiento según la cual las cosas del arte son cosas del pensamiento. No sería un nuevo nombre que designa el terreno del arte, sino una configuración específica de ese

terreno, marcando una transformación del régimen del pensamiento del arte. El autor afirma que "ese nuevo régimen es el lugar donde se constituye una idea específica del pensamiento" (p. 24), y continúa exponiendo que su hipótesis es que "el pensamiento freudiano del inconsciente no es posible sino sobre la base de ese régimen de pensamiento del arte y de la idea de pensamiento que le es inmanente" (p.25). Este autor desarrolla, en consonancia con lo anterior, el concepto de "revolución estética" definiéndola como "la abolición de un conjunto ordenado de relaciones entre lo visible y lo decible, el saber y la acción, la actividad y la pasividad" (p.35). Es decir, con la revolución estética se define lo propio del arte mediante la identidad de los contrarios: identidad de un saber y de un no-saber, de un obrar y de un padecer, de una producción inconsciente y de una acción consciente, de una acción deseada y de un proceso involuntario... sobre todo, tiene que ver con los opuestos "pensamiento" y "no-pensamiento" y cómo se relacionan en esa polaridad ambas formas.

Una estética que divierte

Luciano Lutereau define el quehacer de Masotta como una "divertida estética". ¿En qué sentido plantea este adjetivo que pareciera trivial? ¿Se trata de un lugar en dónde ubicarlo, o más bien de un no-lugar, una periferia, un cruce, un entre? Apostaríamos, por la segunda opción, en esa imprecisión, con toda la incomodidad que su posición cambiante genera. Ana Longoni, en el prólogo de Revolución en el Arte (2017), comenta que sus "deslizamientos a lugares no convenidos, autorizados o esperables son precisamente el rasgo definitorio de su recorrido intelectual" y descubrimos que aparentemente él mismo era consciente de la intranquilidad que esa movilidad generaba, tal como aparece en 'Yo cometí un happening' (escrito por Masotta en 1967): "Algo cambiaría: de crítico, o de ensayista, o de investigador universitario, me convertiría en happenista. No sería malo –me dije- si la hibridación de imágenes tuviera al menos como resultado intranquilizar o desorientar a alguien..." (2017, p.196).

¿Será a esto último a lo que apunta Lutereau cuando titula a su escrito "La divertida estética de Oscar Masotta"? Consideramos que quizás refiera a esta estética un tanto híbrida, polifacética, ya sea en sus prácticas como en sus teorizaciones, como

también –por qué no- en sus posicionamientos políticos. Este autor hace una lectura similar, y en bastante consonancia a la que describimos en un inicio cuando conceptualizamos a la estética, cuando afirma "Al igual que con la fenomenología y el estructuralismo, el arte fue para Masotta una forma de pensamiento" (Lutereau, 2010, p.85). Se podría desprender de esto último, la idea de una revolución estética masottiana, en el sentido que Rancière le da a ese concepto, ya que Masotta encarnaría esa identidad de los contrarios propia del arte definido a partir de la revolución estética que describe este autor. Otro punto que nos acercaría a pensarlo desde una revolución estética, es su escrito "Roberto Arlt, Yo mismo" (1965), donde una de las formas de leerlo -entre tantas otras- puede ser como una escritura autobiográfica, y desde allí se puede pensar a un Masotta que sabe y no sabe, que actúa absolutamente y que padece absolutamente, todo esto solidario también con el nuevo régimen de pensamiento de las producciones de arte: "¿Se dan cuenta de la locura? Lo siniestro era el descubrimiento de aquel idiotismo. Yo, seguramente un idiota mental, pretendía escribir. Tenía miedo. Ese miedo nunca me ha abandonado. O mejor: el miedo nunca me ha abandonado." (Masotta, 2009/1965, p.28)

¿Qué tratamiento le da Masotta a la dimensión artística?

Masotta logró combinar diferentes elementos (existencialismo, estructuralismo, psicoanálisis, entre otros) construyendo una ecléctica y original obra intelectual.

Guiándonos por el Diccionario de Filosofía (Ferrater Mora, 1999), entendemos lo ecléctico como la tendencia a seleccionar o elegir lo que se estima 'lo mejor' de cada doctrina. Consideramos que esta forma de proceder, era justamente lo que caracterizó a Masotta a lo largo de su recorrido. Este eclecticismo podría decirse que es una marca personal de nuestro autor y llama la atención a quien lo lee:

Su personalidad se confunde con su prédica. La característica quizás más atractiva y envidiable de Oscar Masotta es su periplo intelectual, una vocación mutante que sorprende en un mundo en el cual la especialización es la norma. Su periplo es anti-universitario, plural y multidisciplinario (Gandolfo, 2013, p.24)

Este periplo anti-universitario y vocación mutante, quizás resultó en una ventaja para él, en el sentido del increíble entramado que logra hacer en cada una de sus

producciones artísticas y teóricas, pero también está la otra cara, ya que por eso mismo, también resultó ser objeto de fuertes críticas y desvalorizaciones (desvalorizaciones que lo deslegitiman hasta hoy). Ana Longoni, en una entrevista de página 12 afirma que "al no concluir sus estudios en la Facultad de Filosofía y Letras, Masotta carecía de credenciales que lo legitimaran. Su opción por el camino del autodidacta molestaba en los ámbitos académicos" (Friera, 2004). Y sigue molestando, si observamos la escasa bibliografía o ubicación histórica que detenta en las carreras de psicología del país. En relación a esto último, podríamos preguntarnos si lo divertido no sería, justamente, lo que se opone a la burocracia académica y sus jerarquías; lo divertido como algo liviano, pero al mismo tiempo serio, verdadera y profundamente serio.

Masotta y el instante de ver

Oscar Masotta fue un artista que produjo una teoría desde la periferia. Un ejemplo de esto, es que sin haber viajado a Norteamérica, elabora una serie de escritos sobre el Pop Art y acerca de su efecto en Argentina (siguiendo a Longoni) "sin decir "esto es el pop argentino", sino pensando en un folclore propio de la cultura de Buenos Aires, que tenía otra idiosincrasia, otro devenir, otros símbolos y materiales" (Friera, 2004).

Basándonos en los Escritos de Lacan -donde desarrolla la noción de tiempo lógico, conformado por tres tiempos, el instante de ver, el tiempo de comprender y el momento de concluir-, ubicamos ciertas producciones de Masotta de esta época, en el tiempo lógico de "el instante de ver", respecto al sujeto del psicoanálisis (luego, con sus producciones psicoanalíticas pasará por los otros dos tiempos). Esto se puede leer en el libro de Arte Pop de Masotta cuando afirma:

En cuanto al arte pop, habría que decir entonces que constituye, junto al surrealismo, el segundo gran movimiento estético del siglo XX que ha puesto el acento en la subjetividad descentrada. Y se podría hacer aquí una correlación entre movimientos estéticos y áreas del Saber, puesto que así como el surrealismo se asociaba al psicoanálisis, el arte pop se asociaría hoy con la semántica, la semiología y el estudio de los lenguajes. (Masotta, 2017/1967, pp 116-117)

Continúa luego, afirmando que el arte pop, junto con los modernos estudios sobre los lenguajes, dibujaría un movimiento de convergencia hacia el hecho de que -señalando a Lacan e invirtiendo dos veces la frase de Descartes- "yo pienso ahí donde no soy y yo soy ahí donde no pienso".

En relación a esta dimensión artística, leyendo a Lutereau (2010) vemos que "Masotta pudo dedicarse a la práctica artística, tanto como a la escritura sobre arte, con la misma naturalidad con que podía trabajar teóricamente con distintas referencias conceptuales" (p.81). Este último, también comenta que en el primer libro de Masotta, Sexo y traición en Roberto Arlt, publicado en 1965, "puede encontrarse resumida una primera concepción acerca de la obre de arte, a la luz de la cual puede evaluarse la orientación general del pensamiento de Masotta en dicha época" (p.81). Este libro significó, de alguna manera, su irrupción en el ámbito de la crítica literaria, articulando hábilmente su perspectiva sarteana, el materialismo histórico, el psicoanálisis, las relaciones sociales y la sexualidad. Consideramos que desde un inicio, se plantea fiel en su estilo polémico; Sexo y traición en Roberto Arlt, se puede pensar como un texto que trae a la superficie los temas que circulaban socialmente en el momento en que fue escrito, es decir, las pertenencias de clase, la clase burguesa, la humillación, la traición...

Arlt ha sido considerado un novelista destacado (y anticipado) para su época, lo cual le promueve a Masotta un interés particular. Ilustra la clase media de ese entonces. La crítica que realiza nuestro autor tiene un tinte modernista: ''Roberto Arlt será impecable o no será'', denuncia los modos de leer a este autor.

Masotta deja al descubierto, en su tratamiento de la obra de Arlt, a partir de su interés por el materialismo dialéctico, que existe una suerte de dialéctica entre subjetividad y sociedad. Dicho de otra forma, toma las producciones literarias como paradigmas, encuentra en ellas una aceptación social, pero que no muestran lo que se ubica de trasfondo: la sexualidad. En este sentido, Masotta denuncia aquello que no se dice, buscando evidenciarlo.

Nuestro autor expone que Arlt de lo único que puede hablar es de la condición social de los personajes. Ese punto ciego, que representa la sexualidad, puede esclarecerce con la idea que toma dede Merleu Ponty: el sexo queda imbrincado en

todo lo que no es, apareciendo en otros modos de representación. Desde esta lógica, el sexo es un síntoma, se revela en otras formas; hay una sexualidad abyecta.

Sin decirse psicoanalista, Masotta, a partir de esta crítica pareciera anticiparse. Busca leer lo que está entre líneas y se vislumbra el interés por la sexualidad. Hace una lectura de clase al estilo marxista, pero también psicoanalítica por más que -como ya hemos mencionado- no hable explícitamente desde el psicoanálisis.

Conclusiones

Consideramos que si hay un pensamiento estético, se podría enunciar que hay una estética psicoanalítica. Según Luciano Lutereau (2010), esta confirmación deriva de la conjetura de que ciertas fundamentaciones del psicoanálisis son determinadas por ciertas condiciones resultantes de la reflexión del arte. Rancière nos brinda un nuevo modo de pensar al inconsciente, dando lugar en esta tesis a reflexionar que lo clínico no es único terreno, sino que hay un modo inconsciente del pensamiento cuya efectividad la encontramos en las obras de arte o en lo referido al artista...

Si nos abocamos a pensar qué sucede en la actualidad, sería útil referirnos a Kuri, cuando afirma que

La aproximación del psicoanálisis a los problemas estéticos ha sido dominada por la pregunta acerca del sentido, y esto ha ido conformando precisamente una especie de clausura de la metapsicología, si entendemos en ella no sólo la formulación de un discurso económico, tópico y dinámico, sino un tipo de argumentación que nos lleva permanentemente hacia las aristas difíciles y extrañas de los conceptos, hacia lo otro del concepto. (2007, p. 12)

Esto nos lleva a pensar que esa tensión entre el campo del sentido y del sinsentido sigue vigente; tensión que también nuestro autor señaló en su momento, cuando escribía sobre Arte Pop:

Puesto que un código es un conjunto de reglas, no tema, dado que la cultura jamás podría terminar de tornarse ciega como la naturaleza, ya que ahí donde hay reglas, hay cultura. (Todo esto, bien entendido, sin dejar de sugerir lo contrario, esto es: la posibilidad del no-sentido, del absurdo o de la caída caótica de la cultura en la

naturaleza. ¿Y no es en esta ambigüedad o esta ambivalencia de los significados eso que la estética encuentra en el interior mismo del objeto de arte?). (Masotta, 2017/1967, p.103)

Referencias bibliográficas

Armando, G. (28 de marzo de 2018). El fin de hacer danzar al lenguaje. Página 12. https://www.pagina12.com.ar/104521-el-fin-de-hacer-danzar-al-lenguaje

Ferrater Mora, J. (1999). Diccionario de Filosofía. Ariel.

Friera, S. (11 de septiembre de 2004). Oscar Masotta, el marxista de los happenings. Página 12. https://www.pagina12.com.ar/diario/cultura/7-40874-2004-09-11.html

Gandolfo, A. (2013). Código y estilo: Oscar Masotta como teórico del comic. Del intelectual comprometido al estilista interior. Luthor. (13). 19-40. http://www.revistaluthor.com.ar/pdfs/68.pdf

García, G. (10 de septiembre de 2009). Tuvo que intervenir con prisa. Página 12. https://www.pagina12.com.ar/diario/psicologia/9-131475-2009-09-10.html?fbclid=IwAR0I1IYenx9W3c-NAKJPkcth8P5mLCzuSNAhlzR6M313rom38FBaOsDlMNg

Kuri, C. (2007) Estética de lo pulsional. Lazos y exclusión entre psicoanálisis y arte. Homo Sapiens/UNL.

Lutereau, L. (24 de noviembre de 2010). La divertida estética de Oscar Masotta. Jornadas de Psicología. Bicentenario: ayer y hoy de la Psicología Argentina. Buenos Aires. Argentina. http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/bitstream/handle/123456789/916/La_divertida_est%c3%a9tica.pdf?sequence=1

Masotta, O. (1976). Freud y la estética. Vectores. Biblioteca Internacional de Psicoanálisis.

Masotta, O. (2008). Sexo Y Traición En Roberto Arlt. Eterna Cadencia.

Masotta, O. (2009). Roberto Arlt, Yo Mismo. Conjetural. Revista Psicoanalítica, (51), 15-30.

Masotta, O. (prólogo de Longoni, A.). (2017). Revolución en el Arte. Mansalva.

Rancière, J. (2005). El Inconsciente estético. Del Estante.

Discusiones sobre lo onírico a partir del libro El Tercer Reich de los sueños.

Lucía Nassivera

Correo electrónico: lucianassivera2001@gmail.com

Cátedra Problemas Epistemológicos de la Psicología "B", Centro de Estudios **Periferia Epistemológica, Facultad de Psicología, UNR.**

Resumen

Durante los años de establecimiento del régimen nazi, en la Alemania previa a la segunda guerra mundial, la periodista Charlotte Beradt (2019) comienza un archivo onírico rescatando los sueños de las personas que se veían sometidas a la constitución de aquel sistema totalitario. Beradt recopila, entonces, un discurso inédito sobre las vivencias de la época, dando lugar a un abanico de voces (en el libro se encuentran sueños de profesionales, amas de casa, madres, personas judías), que publicará recién en 1966, desde su exilio en Estados Unidos.

Más allá del valor histórico de aquellos sueños, nos encontramos con lo que podría ser un nuevo tipo de formación onírica, es decir, distinta a la planteada por Sigmund Freud (2017) [1900] en La interpretación de los sueños. Los relatos que aparecen en el libro demuestran rasgos comunes, están atravesados por la censura, la represión y el miedo provocados por el régimen; en otras palabras, tienen un componente colectivo. Ante esta perspectiva, la novela personal de cada sujeto ya no parece ser la materia prima del sueño, tal como lo propone Freud. Los sueños del Tercer Reich se muestran en primera instancia como una producción de otra naturaleza: los elementos se repiten, el mensaje es transparente, parece no haber condensación o desplazamiento y los contenidos que recuerdan los soñantes son similares entre sí.

Si bien la autora no brinda un análisis propiamente psicológico de los sueños recopilados, estos se pueden articular con otros modos de concebir el fenómeno onírico. En ese sentido, se trabajará con la obra El mundo bajo los párpados (2011), de Jacobo Siruela, quien articula los sueños con lo filosófico-existencial, y demuestra, por un lado, la influencia de lo histórico-social en el material onírico y, por otro, el impacto que han producido los sueños en ese plano.

El Tercer Reich de los sueños se titula el libro publicado por la periodista Charlotte Beradt en 1966, aunque recién traducido al español en el año 2019 (LOM, Santiago de Chile). El escrito es el resultado de un archivo onírico recopilado por la periodista alemana durante los años de constitución del régimen nazi (desde 1933 a 1939). Si bien todavía la guerra no había acontecido, no se sabía nada sobre los campos de concentración y las atrocidades cometidas por los dictadores alemanes, la presencia del totalitarismo invadía la vida y los hogares. Eran tiempos de represión, censura y miedo. Las personas temían ser acusadas por pensar diferente, por no compartir la ideología del nazismo y también temían que su privacidad fuera violentada. A pesar de la gran cantidad de material histórico dedicado a la descripción de aquellos tiempos, el libro de Beradt brinda una perspectiva inédita sobre los hechos acontecidos: una perspectiva onírica (Koselleck, 1993).

La periodista recopila sueños de personas que no estaban involucradas directamente con el partido nacionalsocialista y tampoco formaban parte de la resistencia. Se trata de sueños de ciudadanos "de a pie": amas de casa, profesionales, empresarios, etc. Nos encontramos con un relato íntimo de lo ocurrido en aquel momento histórico. Sin embargo, este registro no es lo único valioso que brinda el libro de Beradt, sino que los sueños recopilados tienen una característica particular: están constituidos por un fuerte componente colectivo.

Por un lado, a diferencia del material onírico presentado por Freud en la Interpretación de los sueños (2020) [1900], cuyo contenido remite exclusivamente a la historia personal de los soñantes, los sueños que introduce Beradt tienen múltiples elementos comunes referidos a su contexto social: están marcados por la incertidumbre, el miedo y la censura propios del régimen totalitario. De todos modos, además de esta referencia a lo social, lo que diferencia los sueños del Tercer Reich de los sueños freudianos es que se trata de sueños transparentes (Gantheret, 2002), es decir, no parecen existir los mecanismos de represión que describe Freud (condensación, desplazamiento y miramiento de figurabilidad).

Por otro lado, los sueños del Tercer Reich tampoco tienen que ver con los sueños traumáticos expuestos en Más allá del principio de placer (Freud, 1992) [1920], ya que

los primeros tienen una profunda relación con el futuro, presentan elementos predictivos, mientras que los sueños traumáticos remiten a una repetición compulsiva de vivencias displacenteras pasadas.

A fin de ilustrar lo dicho anteriormente, se transcriben a continuación algunos sueños presentes en el archivo onírico de Charlotte Beradt.

El sueño n° 1 fue soñado por un médico en el año 1934, luego de haber vivido bajo el régimen durante un año.

Mientras estoy en mi hora de descanso, cerca de las nueve de la noche, apaciblemente tendido en el sofá con un libro sobre Matthias Grunewald, mi habitación y mi vivienda quedan de repente desprovistas de sus paredes. Miro alrededor, todas las viviendas que alcanzo a ver con mis ojos ya no tenían paredes. Luego, escucho rugir a un altavoz: "Conforme al decreto sobre la eliminación de las paredes del diecisiete de este mes". (Beradt, 2019, p. 37).

El sueño n° 2 fue soñado por una sombrerera en el año 1933.

Sueño que en el sueño hablo ruso como medida de precaución ante la posibilidad de decir algo en contra del Estado (en realidad no sé hablar ruso y tampoco hablo mientras duermo). Esto lo hago para que yo misma no logre entenderme ni lo pueda hacer el resto. Luego sucede que eso también está prohibido, por lo que yo misma debo denunciarme. (Beradt, 2019, p. 63).

El sueño n° 3 lo tuvo un funcionario jurista de la administración pública municipal en el año 1934.

A eso de las ocho de la noche, como todos los días, llamo por teléfono a mi hermano, el único confidente y amigo que tengo [esto corresponde con lo efectivamente sucedido]. Luego de haber alabado, por precaución, las justas acciones de Hitler y de haber remarcado hasta qué punto el conjunto del pueblo se sentía a gusto con ellas, le digo: "Ya nada me da alegría" [esta expresión también corresponde con los sucesos del día anterior, ya que efectivamente fue pronunciada por teléfono]. En medio de la noche suena el teléfono. Una voz inexpresiva [...] me dice: "Aquí el servicio de vigilancia de conversaciones telefónicas" y nada más. Me doy cuenta enseguida de que mi delito está directamente relacionado con lo que dije la noche

anterior a propósito de la alegría, me escucho argumentar, rogar y suplicar que me perdone esta vez, que solo por esta vez no me denuncie, que no me señale, que no me trate con rigor. Me oigo hablar como si pronunciara un alegato. La voz se mantiene totalmente muda y se me corta en silencio, abandonándome a una incertidumbre torturante. (Beradt, 2019, p. 51).

Los tres sueños citados reflejan las características fundamentales de los sueños recopilados por Beradt: se trata de sueños transparentes, de fácil interpretación y un contenido explícitamente dirigido a "lo exterior", y no a la vida privada de los soñantes. Asimismo, la fecha en que fueron soñados nos permite vislumbrar la conexión con el futuro que presentan estos sueños del totalitarismo, ligados a lo predictivo.

Lejos de desacreditar la teoría onírica propuesta por Freud a principios del siglo XX, el archivo de Beradt habilita un camino para pensar otras posibles vías sobre el funcionamiento onírico, especialmente en situaciones críticas para la sociedad en su conjunto, como lo fue el régimen totalitario de Hitler.

En ese sentido, esta investigación toma como punto de referencia El mundo bajo los párpados (2010), libro de Jacobo Siruela que sitúa a la actividad onírica desde una perspectiva filosófico-existencial. Se puede determinar la propuesta del autor a partir del epígrafe de Lichtenberg citado al comienzo del libro: "Toda nuestra historia es únicamente la de los hombres despiertos; nadie hasta ahora ha pensado en una historia de los hombres que duermen" (Cuaderno K, 86, citado por Siruela, 2010, p. 11).

Si bien elaborar una "historia de los hombres que duermen" con la sistematicidad de la historia universal tal como la conocemos sería imposible, el autor narra, a partir de una ardua tarea de reconstrucción, episodios de la historia que han tenido algún tipo de influencia onírica. Siruela retoma sueños que han invadido a grandes personajes, sueños que han cambiado el rumbo de los hechos, en palabras del autor: "La fuerza de estos íconos oníricos tuvo el poder de influir en la historia, de poblarla de imágenes y sucesos que constatan la presencia del fenómeno onírico en su continua transformación en acontecimiento histórico" (Siruela, 2010, p. 44).

En relación con la perspectiva de Siruela, la investigación de Arianna Cecconi (2008) constituye un ejemplo fundamental de la influencia onírica en la vida e historia

de los hombres. Con el objetivo de investigar las consecuencias de la guerra entre el Ejército Peruano y Sendero Luminoso, la antropóloga se instaló en el seno de dos comunidades peruanas para rescatar testimonios del fenómeno en primera persona. Si bien su intención era profundizar el concepto de "susto" en relación a la violencia que padeció el pueblo de Perú, Cecconi se encontró con vivencias que hicieron virar el curso de su investigación hacia el campo de lo onírico.

Tanto en la comunidad de Contay como en la de Chihua (enfrentadas durante la guerra), la autora encontró una percepción de lo onírico muy particular. Para ambas comunidades, los sueños forman parte de las vivencias cotidianas. Los sueños auguran enfermedades, son un modo de conexión con las divinidades o las almas, señalan el camino hacia determinadas decisiones, constituyen un espacio de encuentro con los seres queridos que han muerto. Los sueños no son un reflejo de la vivencia diurna, son una parte más de la vida diaria. Incluso el espacio del dormir, compartido por familias completas en una misma habitación, se vuelve un lugar de intercambio: los soñantes se despiertan, cuentan los sueños durante la noche, vuelven a dormir. Se trata de un soñar marcado por lo colectivo, que en este punto se distinguiría de la concepción europea de los sueños (ligada a la historia individual y subjetiva de los soñantes).

Durante la guerra, algunos sueños preveían si los militares iban a atacar, por lo que ante un sueño así todos los vecinos se escondían en la montaña. Al igual que en el archivo de Beradt, muchos de los sueños de guerra tuvieron esta clase de elementos predictivos. Sin embargo, los ataques militares nocturnos desfiguraron los ritmos del dormir, por lo que "parecía todo un sueño", la barrera sueño y realidad quedó desdibujada.

Por otra parte, en el período de la posguerra, el reencuentro onírico con familiares desaparecidos se transformó en un espacio de duelo dedicado, de alguna forma, a sanar las heridas que la guerra había dejado. Queda claro entonces cómo los sueños de estas comunidades fundan una memoria colectiva, un modo de intercambio social, una manera de percibir lo onírico que impacta en las subjetividades.

En este sentido, los aportes de los autores y autoras trabajados anteriormente permiten abordar los sueños desde una perspectiva social, atravesada por lo colectivo

y por el mundo exterior al soñante. Si bien el estudio de lo onírico se atribuye por excelencia al campo psicoanalítico, es posible dilucidar otro tipo de sueños distintos a los que describe esta práctica. Esta investigación tiene el objetivo de esbozar las características de esos sueños colectivos, con el propósito de ampliar el campo onírico a partir del estudio de aquellos sueños marcados por lo social.

Referencias bibliográficas

Beradt, C. (2019). El Tercer Reich de los sueños [1966]. Santiago de Chile: LOM Ediciones. Trad. Leandro Levi y Soledad Nívoli.

Cecconi, A. (septiembre de 2008). Parecía todo un sueño. Argumentos: revista de análisis y crítica. http://argumentos-historico.iep.org.pe/articulos/parecia-todo-un-sueno/

Freud, S. (1992). Más allá del principio de placer [1920]. En Obras completas, tomo XVIII. Buenos Aires, Madrid: Amorrortu editores.

Freud, S. (2020) La interpretación de los sueños (primera parte) [1900]. En Obras Completas, tomo IV. Buenos Aires, Madrid: Amorrortu editores.

Freud, S. (2017). La interpretación de los sueños (segunda parte) [1900]. En Obras Completas, tomo V. Buenos Aires, Madrid: Amorrortu editores.

Gantheret, F. (2002). "Postface". En Beradt, Charlotte, Rêver sous le IIIe Reich. París: Payot.

Hahn, B. (2019). "Posfacio". En Beradt, C., El Tercer Reich de los sueños. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

Koselleck, R. (1993). Terror y sueño. En Futuro pasado: para una semántica de los tiempos históricos. Barcelona, Buenos Aires, México: Ediciones Paidós.

Problemas Epistemológicos de la Psicología "B" (24 de septiembre de 2021). Teórico n° 13. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=DDC8e0OI2os&t=435s

Siruela, J. (2010). El mundo bajo los párpados. Girona: Ediciones Atalanta.

Notas sobre surrealismo en Argentina, escrituras en la trama cultural, bordes con la obra freudiana. María Belén Demonte

Correo electrónico: demonte.mbelen@uader.edu.ar

Resumen

La presente ponencia surge en el marco de las lecturas vinculadas al Proyecto de Investigación y Desarrollo acreditable (PIDAC) dependiente de la Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos. Titulado: Psicoanálisis y Arte en Argentina. Transmisión y ruptura entre Enrique Pichon-Rivière y Oscar Masotta.

Se realizan notas iniciales sobre surrealismo y psicoanálisis. Se esbozan modos de acercamiento entre arte y psicoanálisis en el siglo XX en Argentina. Se introduce a un referente del campo psi tal como es Pichon Rivière.

La metodología es cualitativa, análisis documental, análisis de datos, investigación básica.

Partimos de ubicar el nacimiento del surrealismo europeo de la mano de Breton (1924), quien recurre a conceptos del campo de la psiquiatría clásica en relación a lo psíquico como así también procura emparentarse al psicoanálisis para dar fuerza a sus ideas políticas de liberación y revolución social. Freud por su parte, se distancia del surrealismo por discrepancias de orden epistemológicas en relación al inconsciente, a lo onírico, al automatismo/ método de la asociación libre. Persisten e insisten en los textos bordes que insinúan que psicoanálisis y las ciencias de la cultura se encuentran relacionadas desde larga data tal como surge en el escrito de Freud (1907) El delirio y los sueños de la "Grádiva" de Jensen. La obra, el artística y la creación artística serán fuente de preguntas que se adelantan y promueven la construcción y avance teórico en psicoanálisis.

Según Lotito (2013) la recepción del surrealismo en Argentina es tardía y lo ubica a partir de la década del 40. Según Villanueva (2019) establece 1939 como año en que al grupo Orión conformado por artistas funcionarán como embajadores locales del movimiento de vanguardia surrealista.

Ya en los años 30 el grupo de Florida y Boedo integrado por (Pichón-Rivière, Arlt, Zito Lema_ Fijman) se desarticula por el golpe cívico-militar. De esa ruptura, recuperamos la figura Pichon Rivière, por sus trayectos subjetivantes , por su avidez e inquietud por el conocimiento, por su aproximación al psicoanálisis, por su implicación en la literatura y en la poesía de Ducasse "Lautréamont" . Su figura habilita a explorar contextos, abre a lecturas e indica intersticios entre la cultura y psicoanálisis una manera de transmisión oral tal como lo expresa Rosa López. También abriremos una breve puntuación sobre Aldo Pellegrini, referente local quien traduce a los poetas del lenguaje surrealista y es quien utilizará en (1967), el concepto de surrealismo rosa.

Palabras claves: Surrealismo, cultura, psicoanálisis.

Eje Filosofía y Epistemología

Bilingüismo y alteridad en Jacques Derrida: para pensar las políticas de alfabetización en minorías étnicas. Pilar Sánchez Ordóñez

Correo electrónico: pilarsanchezordonez@gmail.com

Resumen

Existen, en la actualidad, Estados-Nación bilingües o multilingües, los cuales -por provenir sus ciudadanos de distintas etnias- poseen más de una lengua oficial, en las cuales son -en mayor o menor medida- educados/as dichos/as ciudadanos/as. En muchos casos, la pluralidad de lenguas es producto de la colonización europea, donde la lengua del invasor es la lengua prioritaria, y las lenguas de los pueblos colonizados soportan una mayor o menor marginalidad. Tal es la experiencia del filósofo franco-maghrebí Jacques Derrida, para quien pensar la lengua es pensar una impropiedad, una contradicción constitutiva: aquella en virtud de la cual la lengua materna, aquella que más pareciera pertenecernos, nos es ajena. En este marco, Derrida reflexiona sobre la posibilidad o imposibilidad del bilingüismo (o, en otras palabras, sobre lo que él llama la paradoja del monolingüismo), allí cuando, como política de Estado, este último consiste en la imposición de una lengua ajena como si fuera propia, cuando en realidad es intrínseco a la lengua no poder ser apropiada. Allí donde aparece el sentimiento de habitar la lengua hay, de hecho, eficacia del artificio y tiene lugar, por tanto, la opresión.

En esta ponencia nos proponemos hacer un análisis dirigido a restituir el carácter conflictivo de las relaciones existentes en las presuntamente pacíficas y diversas sociedades multilingües, buscando dilucidar las opresiones y silencios que tienen lugar en ciertos procesos de alfabetización. En este sentido, se inteligibilizará a las minorías étnicas como disidencias idiomática y políticamente resistentes, dando cuenta de las opresiones que sufren estas subjetividades a través de ciertas políticas de alfabetización llevadas a cabo por los Estados-Nación modernos. Consideramos que la fragilidad de ciertas ciudadanías (como es el caso de la de los judíos de Argelia) genera una serie de

exclusiones entre las cuales se incluye la fragmentaria pertenencia a la lengua. A través de las lineas conceptuales explicitadas más arriba, y a través de una lectura crítica de los escritos de Derrida que hacen referencia a estas problemáticas, nuestro objetivo es el de reflexionar sobre la posibilidad de un proceso de alfabetización que, teniendo a su base una condición de apertura hacia la alteridad, acoja al otro y no lo violente. Concluiremos que esto es posible si ponemos a la base del multilingüismo un cierto concepto de la labor de traducción, entendida ésta como respeto del regionalismo, como gesto de alojar lo intraducible, y como responsabilidad de invención.

Palabras claves: bilingüismo, alfabetización, alteridad.

Foucault con Lacan: hacia una ascesis del buen hereje. Juan Emilio Ortiz

Correo electrónico: juane_ortiz@hotmail.com

Resumen

En sus últimos trabajos y cursos Michel Foucault realiza una genealogía de la subjetividad occidental. Allí el filósofo detecta una operación dominante que la filosofía ha mantenido desde el cristianismo en adelante. Dicha operación ha consistido en pensar la subjetividad como un objeto dado de antemano, que no necesita reflexionar ni intervenir en su proceso de constitución. La antigua máxima socrática que postulaba conócete a ti mismo se ha universalizado sin la otra parte necesaria e irreductible que se refiere a ocuparse de sí mismo a través de técnicas específicas. Esta consideración del sujeto como objeto esencial definido de antemano, va ligada una sumisión ante otro que se presenta con la autoridad para dirigir al individuo realizando la hermenéutica de su deseo. Esa práctica se realiza bajo el supuesto de la existencia de un Otro supremo, autor de una ley universal que se convierte en criterio para distinguir lo verdadero de lo falso, lo prohibido de lo permitido.

Creo que en este punto se cruzan la trayectoria genealógica de Foucault con los estudios psicoanalíticos de Lacan. En efecto, el psicoanalista ha constituido un punto de inflexión decisivo para nuestra tradición, develando las implicancias de esta función del Otro -más específicamente del "Otro del Otro"- que cancela toda posibilidad de encuentro y convivencia con los otros singulares en una dimensión real. En su Seminario 23, Lacan sugiere que es inevitable ser un hereje, es decir, transitar un camino único más allá de ciertas marcas del Otro que son irreductibles. Pero es preciso señalar que hay una buena manera de serlo: reconociendo el síntoma y usándolo lógicamente hasta alcanzar su real. (Lacan, El sinthome, p. 15). Siguiendo las consecuencias de esta inflexión, creo que la profundidad histórica del último Foucault puede contribuir en la línea de recuperar los aspectos metodológicos de una práctica de sí materialista y realista, para que ese análisis estructural pueda sedimentar en la constitución de un sujeto. Siguiendo esta línea, entiendo que el presente escrito puede contribuir a promover un vínculo entre filosofía y psicoanálisis que excede la mera especulación

académica y es capaz favorecer, enriquecer, y promover intervenciones terapéuticas en la vida de las personas.

Palabras claves: Foucault, Lacan, hermenéutica del sujeto.

Los aportes de Jacques Derrida a los estudios críticos de la animalidad.

Giuliana De Battista

Correo electrónico: giudebattista@hotmail.com.ar

Resumen

Los estudios críticos de animales constituyen un punto de encuentro interdisciplinar, y un lineamiento central, en el pensamiento contemporáneo. Producto de los avances de los saberes zoológicos y etológicos, son asimismo herederos de la labor de desenmascaramiento de los 'grandes' valores del humanismo, principalmente en manos de la filosofía francesa de mediados del siglo XX. Recepcionando este anclaje de acuerdo a sus propios objetivos, estos estudios se despliegan desde una perspectiva post-humanista y post-antropocéntrica que rechaza la jerarquización de las especies y el excepcionalismo humano (Braidotti, 2016) . Esto último, mostrando las violencias intrínsecas a la idea de un Sujeto-sustancia, siempre funcional a diversos dispositivos de dominación, usufructo y apropiación de aquellas formas de existencia codificadas bajo el término "animal" (González, 2016) . En este planteo inicial, se ponen ya en juego diversas cuestiones sobre las que se estructura la problemática de la animalidad como contraparte de la construcción de la humanidad y viceversa: problema de una denominación ('animal') imbuida de significaciones, no sólo arbitrarias, sino vehiculizadoras y legitimadoras de una multiplicidad de violencias que, aún en su carácter sistemático y criminal, tendemos a naturalizar, a soportar, o asumir como inevitables (Derrida, 2008; Cragnolini, 2016) .

En el planteo derridiano, esto se expresa a través de la fórmula animot que, aunando en un mismo término el francés "animales" (animaux) y "palabra" (mot), pretende volver a nombrar la denominación, esto es, a restituir el carácter artificioso de una palabra que, en sí misma, oculta una inmensa pluralidad y heterogeneidad de vivientes bajo su espectro, simulando que todos los 'animales', desde una lombriz a un perro, constituyen un conjunto homogéneo y opuesto de manera radical al hombre. Al igual que los pseudo-conceptos de "ser vivo sin más" o "vida en estado puro", el concepto de "animal" es una ficción, un mito y un simulacro que pertenece, o más bien,

es sintomático, de la historia del animal filosófico, es decir, del animal para el hombre-filósofo (Derrida, 2008).

El propósito general de la ponencia es abordar los principales núcleos problemáticos que anidan la reflexión sobre la cuestión animal en el pensamiento de Jacques Derrida. De manera específica, me propongo: a) Dar cuenta de los análisis mediante los cuales el autor detecta, en los textos de la tradición, una multiplicidad de gestos y operaciones teóricas que redundan en una determinada construcción de la animalidad; b) Dilucidar dicha construcción como correlato de la subjetividad logo-falo-antropocéntrica que emerge como modelo normativo del humanismo; y c) Elaborar un enfoque crítico que, a partir de la reflexión sobre los puntos de encuentro y confrontación con diversos autores/as de los estudios críticos de animales, sea capaz de señalar los aspectos en los que es necesario deconstruir el planteo derridiano.

Los objetivos anteriormente mencionados se llevarán a cabo a través de una investigación de tipo cualitativa-descriptivo-explicativa que utilizará una técnica bibliográfica-documental, y se valdrá de la puesta en acto de procedimientos comparativos.

Palabras claves: animalidad, humanidad, frontera.

Pluralismo teórico. Análisis comparativo entre planes de estudio vigentes (UNR, UNC, UBA). Andrés Cappelletti, Carina Mengo, Ariadna Mariatti, Victoria Biga, Pablo Galeazzo, Gala Gallo, Claudia Nieto, Lucas Sancho, Romina Taglioni, Claudia Vinuesa, Lucrecia Zamboni, Julieta Vila Ortiz, Manuel Borrás y Lorenzo Formaggini.

Correo electrónico: loqueremosabruno@gmail.com

Resumen

El presente trabajo tiene por objeto indagar la noción de pluralismo teórico a la luz de los cambios curriculares producidos durante la última década en las carreras de grado de Psicología de nuestro país. Enmarcado en el proyecto: "Enseñanza universitaria de la Psicología: supuestos filosóficos en torno a la noción de sujeto", el escrito toma como herramienta la comparación de la estructura curricular de los Planes de Estudio de las carreras de Psicología de Rosario, de Córdoba (UNC) y de Buenos Aires (UBA).

Metodología. La metodología utilizada posee carácter cualitativo y se orienta a la interpretación del material documental, en este caso, los planes de estudios de las carreras de Psicología de la UNR (Res. 437/2014), UNC (Res. 2164/2019) y UBA (Res. 6768/2013).

Desarrollo. Los planes de estudio funcionan como un complejo ordenador institucional que, en el conjunto de sus proposiciones, despliegan premisas, hipótesis y conclusiones generales. Al mismo tiempo representan un conjunto de condiciones materiales en cuanto a presupuesto, infraestructura y recursos y un conjunto de prácticas áulicas que involucran diferentes procesos cotidianos de enseñanza-aprendizaje. Estos tres niveles de concreción curricular, desarrollados teóricamente por César Coll en la década del '80, fueron considerados como punto de partida, tanto para los diagnósticos realizados acerca de los antiguos planes de estudio durante los años noventa, como para el diseño de nuevos planes de estudio durante el período 2009-2015.

De acuerdo a la Resolución Ministerial 343/09 los planes de estudios "deben contemplar una formación generalista con pluralismo teórico y perspectiva

multidisciplinaria, que posibilite la posterior especialización del egresado. La profesionalización se realizará a través del proceso de afianzamiento y complejización progresiva de los conocimientos teóricos y prácticos, reservándose la especialización como actividad de posgrado". A partir de esto nos interrogamos acerca de los supuestos ontológicos y epistemológicos que están en la base del sintagma pluralismo teórico.

Avances. La lectura comparativa de los Planes de Estudio en su estructura formal, es decir, en la propuesta de división entre ciclos y áreas y en la denominación de materias, nos permite observar que en UNC y en UBA los planes acentúan los ciclos de formación (abordajes pedagógicos que van de lo general a la especificidad de la práctica), mientras en UNR se enfatiza la organización por áreas (dichas áreas suponen la integración de conceptos en temas, es decir, suponen la relación entre teoría y práctica desde los primeros momentos de la carrera). Leída a la luz de la fundamentación de los Planes, esa diversidad curricular implica una revalorización del pluralismo teórico que se muestra tanto en la estructura, como en la denominación de materias, desplegada en nuevas y variadas designaciones. En suma, se puede afirmar que el pluralismo teórico aparece como diagnóstico, exigencia y nueva organización del campo disciplinar.

Palabras claves: planes de estudio– pluralismo teórico– formación

Eje Metodologías de la Investigación: métodos y técnicas

El oficio en investigación: pensar una pedagogía de la(s) Metodología(s) de la Investigación en Psicología. Félix Temporetti, Sandra Gerlero, Laura Paris, Facundo Corvalán, Cecilia López Ocáriz, Ana Borgobello, Andrea Espinosa, Carolina Umansky, Mariana Sartori y Marianela Fondato.

Cátedra Metodologías de la Investigación en Psicología. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario.

lauraelenaparis@gmail.com

Resumen

Introducción: La formación y/o enseñanza, en metodología(s) de la investigación en Psicología en el contexto académico nos presenta, a menudo, un área de fecunda interpelación entre investigadores/as, docentes y alumnos/as. Dicha problematización puede ser comprendida desde dimensiones acerca de cómo pensar la enseñanza universitaria, los enfoques educativos y los criterios de evaluación, así como aspectos referidos a la especificidad de una pedagogía y didáctica de la metodología de la investigación en la disciplina. Autores/as que anteceden el tema sostienen que, al analizar las propuestas de enseñanza algunos puntos de tensión que sobresalen refieren a la necesidad y pertinencia de incorporar contenidos de epistemología o sólo de metodología, la importancia o no de la articulación teórico-práctica, así como los desafíos de la experiencia impulsar una práctica de "aprender a investigar investigando" en la formación universitaria (Bottinelli 2012; Bottinelli et al 2009).

Objetivos: describir concepciones y enfoques pedagógicos del proceso de investigación que se transmite en la secuenciación de los contenidos conceptuales de los programas de las asignaturas de metodologías de investigación en Psicología. Metodología: Planteamos un diseño descriptivo y hermenéutico sostenido en un análisis crítico e interpretativo del corpus documental. Analizamos 15 programas de

asignaturas de metodología de la investigación, de las Facultades de Psicología de las nueve universidades públicas nacionales.

Resultados más significativos: Las prácticas de investigación implementadas en los espacios de formación asumen modalidades variadas. Es más frecuente la escritura y diseño de un plan de investigación que se gestan y elaboran colectivamente. Problematizar los conceptos teórico metodológicos previstos en el Programa de la asignatura, de manera aplicada y en la perspectiva del entrenamiento para planificar una pesquisa. Avanzar en las versiones escritas de los proyectos centra la tarea de acompañamiento docente y se complementa con el rol de pares que leen, valoran, aconsejan en los avances del conjunto en la actividad de incorporar la lógica de la investigación.

Otras situaciones de actividad grupal, exponen el análisis de un informe de investigación, de modelos de proyectos y /o de artículos científicos provistos y orientados por el equipo docente. Persigue la finalidad que cursantes revisen y reflexionen críticamente los componentes metodológicos contenidos en dicho material didáctico.

En propuestas que acrecientan la praxis de transitar una investigación, el trabajo de campo bajo la coordinación docente, consiste en la ejecución preliminar de algunas tareas básicas en la investigación psicológica. Realización de experimentos sencillos, utilización de escalas, implementación de guías de observación, elaboración y procesamiento de entrevistas, análisis e interpretación de núcleos semánticos construidos. La enseñanza del vínculo con aspectos esenciales de la práctica de la investigación psicológica, aspectos que difícilmente son captados a través de los procesos más comunes de aprendizaje, como la lectura o la discusión teórica, es el propósito de esa oferta didáctica.

Conclusiones: Enseñar y aprender a afrontar la tarea de diseñar una investigación en Psicología comprende y atraviesa aspectos intelectuales o cognitivos, subjetivos o afectivos, así como dimensiones personales y sociales. Los espacios pedagógicos cumplen al menos algunas funciones distinguibles. Iniciar una formación como investigadores/as a través de dos caminos: en primer lugar, la práctica y el vínculo con

la elección y construcción de sus propios proyectos, y la oportunidad de discutir y comentar las propuestas investigativas del conjunto de pares que los y las acompañan. En segundo tópico, la integración en un grupo de pares, en igual situación de aprendizaje y frente a las mismas tareas que demandan disposición artística, habilidades de escritura y producción cognoscitiva.

Introducción

La formación y/o enseñanza en metodología(s) de la investigación en Psicología en el contexto actual de la universidad pública nacional se presenta como un área de fecunda interpelación entre investigadores/as, docentes y alumnos/as. Si bien la normativa del Ministerio de Educación de Argentina que rige los contenidos curriculares básicos para la formación en Psicología (ME. Res. 343/9) explicita la relevancia de la formación en investigación, la delimitación sobre qué se entiende por metodología (s) de la investigación en las carreras de Psicología de las universidades públicas del país constituye un aspecto central a problematizar.

Dicha problematización nos conduce al análisis de las diversas concepciones sobre la enseñanza universitaria, los enfoques educativos y los criterios de evaluación, así como aspectos relativos a la especificidad de una pedagogía y didáctica en metodología (s) de la investigación en Psicología. En otras palabras, implica el análisis de las diferentes tradiciones epistemológicas, concepciones de ciencia y lógicas de investigación que subyacen en las propuestas formativas, con las consecuentes estrategias de enseñanza y evaluación implementadas. Al respecto Bottinelli (2012), advierte que entre las disputas habituales se encuentran aquellas referidas a cómo seleccionar el contenido, la bibliografía y las estrategias de enseñanza. El debate gira en torno a cómo construir una propuesta pedagógica dada la complejidad, diversidad y versiones contrapuestas sobre los criterios de demarcación teórico-prácticos en el campo de la ciencia y la investigación. Como es sabido, estas discusiones trascienden la disciplina psicológica y nos remontan a los históricos debates relativos a la cientificidad de los campos de conocimiento y a las tradiciones de investigación. Al interior de cada propuesta pedagógica, los puntos de tensión que evidencian estos

debates están dados por las decisiones sobre la necesidad o no de brindar elementos de epistemología, la importancia o no de propiciar espacios de articulación teórico-práctica, la concepción o no de que "a investigar se aprende investigando" (Wainerman, 1997) y si esta tarea es individual o colectiva junto a un/a investigador/a formado/a. Otros puntos de tensión están dados por el diseño e implementación de ejercitación, las estrategias didácticas y el vínculo con investigadores/as e investigaciones concretas. En suma, en la enseñanza universitaria estos temas adquieren características peculiares, dando lugar a concepciones y enfoques pedagógicos muy diversos.

En la Argentina, diversos estudios advierten la importancia de investigar las concepciones de enseñanza de metodología (s) de la investigación, abordando la pedagogía y la investigación como dos dimensiones entrelazadas en este proceso (e.g., Galvalisi & González, 2017). En este sentido, se señala que enseñar a investigar dista de la trasmisión de aspectos exclusivamente técnicos y procedimentales e incluye la necesidad de construir un perfil en investigación que abarque hábitos de indagación, reflexión y crítica, así como la apropiación de saberes teóricos y prácticos, atravesados por la dimensión ética (Galvalisi & González, 2017; Vega-Torres, 2013).Desde esta concepción, la enseñanza en y de la investigación implica el desarrollo de habilidades y actitudes propias de la mentalidad científica, la capacitación en algunas formas probadas para construir conocimientos –entendiendo al quehacer científico como habitus con una larga tradición que se singulariza en las características peculiares de cada institución– y el aprendizaje del oficio de productor de conocimiento. Este oficio apunta a un saber hacer, no solo conceptual o contemplativo, constituyéndose como saber organizado y fundador de los quehaceres que posibilitan la construcción de conocimiento (Calvo, 2013).

Ahora bien, a pesar de estos desarrollos, estudios en el área muestran que en la formación en investigación se naturalizan prácticas desvinculadas de la realidad, descontextualizando los objetos de estudio de las condiciones que permitieron su construcción, al punto que los propios estudiantes demandan una mayor participación en equipos y prácticas de investigación (Calvo,2013; Galvalisi & González, 2017). En el marco de estos planteos, este escrito se desprende del Proyecto de Investigación: "La

formación en metodología(s) de la investigación psicológica en las Carreras de Psicología de universidades públicas argentinas. Acerca del quehacer metodológico y su articulación con lo psi en la formación de pregrado en investigación", y tiene por objetivo describir concepciones y enfoques pedagógicos del proceso de investigación que se transmiten en la secuenciación de los contenidos conceptuales de los programas de las asignaturas de metodologías de investigación en Psicología de las carreras de Psicología en las universidades públicas en Argentina.

Estrategia metodológica

Atento al objetivo que guía nuestro trabajo, este estudio se propone un diseño descriptivo y hermenéutico sostenido en un análisis crítico e interpretativo del corpus documental, constituido por quince (15) programas de asignaturas de metodología de la investigación y similares denominaciones correspondientes a Carreras de Psicología de nueve (9) universidades públicas nacionales: Universidad de Buenos Aires, Rosario, La Plata, Córdoba, Tucumán, Mar del Plata, Comahue, San Luis y Autónoma de Entre Ríos. Se destaca que los programas de cada una de las materias representan la planificación a cargo del equipo docente, delimitando un determinado trayecto formativo en el conjunto de la carrera universitaria.

En función del enfoque adoptado y de las herramientas para la elaboración de la información, se han identificado y seleccionado las siguientes dimensiones analíticas: denominación de las asignaturas, fundamentación, objetivos conceptuales y pedagógicos, contenidos teóricos, bibliografía obligatoria, modalidades de evaluación y propuestas de implementación de los trabajos prácticos. A partir de un proceso de identificación y segmentación de las diferentes unidades de análisis, la información obtenida ha sido organizada en una matriz de datos y luego analizada a partir de un proceso de articulación y reflexividad permanente entre la indagación teórico conceptual y la construcción y el análisis empírico. Se priorizan núcleos de sentido para luego realizar una construcción hermenéutica guiada por la construcción de textos, contextos y significados según las unidades temáticas con la finalidad de entrelazar los diversos componentes indagados.

Resultados

La lectura de los programas como documentos que guían y enmarcan los recorridos de docentes y alumnos en su trayecto conjunto por la propuesta académica suponen un proceso intencional de selección de contenidos, propósitos, tecnologías y recursos. Ejercen influencia por lo que enseñan y por lo que dejan de enseñar (currículum nulo o ausente), de manera implícita o explícita, con mayor o menor grado de formalización. Así, la misma denominación de las asignaturas explicitan en su título una toma de posición respecto al rol de la investigación en la formación profesional de psicólogos y psicólogas. Entonces, por ejemplo, los matices que identifican las denominaciones cambian las significaciones, denotando pertenencia a un campo (metodología de la investigación psicológica), teniendo lugar en ese campo (metodología de la investigación en psicología), constituyendo una toma de posición respecto a la unicidad versus pluralidad de enfoques (metodologías versus metodología). Asimismo, su ubicación en la formación tiene implicancias en el tipo de propuestas pedagógicas según los recorridos disciplinares en el trayecto curricular. En este análisis se observa que el momento de cursado o el lugar que ocupa la asignatura en cada plan de estudios de cada carrera varía desde el primer año al último año, sin un criterio explicitado. Por lo antedicho, el tipo de propuesta pedagógica en consonancia supone conocimientos previos de gran diversidad, ya que al inicio de la carrera las primeras incursiones en el saber disciplinar conducen a prácticas introductorias y propuestas iniciales tanto en el tipo de análisis psicológico posible como en el quehacer metodológico en sí mismo.

En función de esta diversidad curricular, las modalidades pedagógicas asumen formas muy variadas que, consideramos, deben leerse imbricadas en las lógicas de articulación entre metodología de la investigación y teoría psicológica. Así, muy pocas propuestas se alinean con la intencionalidad científica en los proyectos de psicología que se han construido desde la perspectiva de comprender lo psi como conjunción entre lo individual y lo social, lo biológico y lo sociohistórico, el análisis de procesos y de productos. Por tanto, de manera análoga a otras investigaciones (Calvo, 2013)

encontramos que muchos de los trabajos prácticos que se observan suponen una ejercitación descontextualizada de resolución de problemas matemáticos, aplicación de técnicas de recolección de datos y lectura de artículos científicos para ser analizados desde el formato de papers (Temporetti, 2005) propio de la escritura de informes de investigación construidos desde una lógica ortodoxa disyuntiva, al decir de Achilli (2005). Otras propuestas prevén la realización de experimentos sencillos o la aplicación de escalas de actitudes ejercitando el procesamiento de datos con los recursos de la estadística descriptiva e inferencial.

Por otra parte, en la gran mayoría de los programas se evidencia el planteo propio de la dicotomía histórica que opone enfoques denominados cuantitativos en ciencias sociales a los emergentes y cualitativos, agregando en algunos la "tercera posición". Aparecen así contenidos relacionados con las técnicas de selección y muestreo o las de análisis y presentación de resultados estadísticos, en contraste con los métodos interpretativos y diferenciándolo del método dialéctico. Esta coincidencia en los planteos curriculares se refleja en la bibliografía específica que, en general, supone un listado de manuales de metodología de la investigación en ciencias sociales, o fichas de cátedra vinculadas a aspectos técnicos tales como técnicas de elaboración de datos o de análisis de la información. Si lo analizamos a la luz de la desarticulación entre metodología de la investigación y teoría psicológica, se evidencia la falta de referencias bibliográficas específicas de los proyectos psicológicos que conforman nuestro campo disciplinar.

Por último, algunas propuestas pedagógicas plantean la realización de un proyecto de investigación realizado en forma grupal, afirmando brindar herramientas para investigar en el campo de la psicología e incluyendo en la perspectiva metodológica la concepción de diversidad de enfoques relacionados con el carácter multiparadigmático de la psicología. Y en este punto, encontramos una dualidad emergente que parece oponer la psicología por un lado y el psicoanálisis por otro, como si fueran dos disciplinas, dos campos de conocimiento, sin ninguna fundamentación explícita para esta división. En nuestra experiencia como docentes de asignaturas metodológicas en el campo psi, estas posturas disyuntivas bastante frecuentes en las

carreras de psicología en Argentina se traducen en la escritura por parte de los estudiantes de un proyecto de investigación sin el consecuente proceso de reflexión que supone enunciar e identificar unidades de análisis propias de cada programa psicológico en la formulación problemática. La combinación acrítica de conceptos que han sido construidos desde una perspectiva teórica con técnicas de elaboración de información cuyas dimensiones e indicadores corresponden a otras teorías contrapuestas se observa en los productos tangibles de las elaboraciones colectivas de los trabajos prácticos, o documentos que producen los estudiantes.

Conclusiones

Las prácticas de investigación implementadas en los espacios de formación asumen tres modalidades variadas: a) Es más frecuente la escritura y diseño de un plan de investigación que se gesta y elabora colectivamente entre estudiantes. Se trata de problematizar conceptos teóricos metodológicos en la perspectiva del entrenamiento para planificar una pesquisa. Avanzar en las versiones escritas de los proyectos centra la tarea de acompañamiento docente y se complementa con el rol de pares que leen, valoran, aconsejan en los avances del conjunto de la actividad. b) Otras situaciones de actividad grupal, exponen el análisis de un informe de investigación, de modelos de proyectos y/o de artículos científicos provistos y orientados por el equipo docente. Persigue la finalidad que estudiantes revisen y reflexionen críticamente los componentes metodológicos contenidos en dicho material didáctico. c) En propuestas que acrecientan la praxis de transitar una investigación, el trabajo de campo bajo la coordinación docente, consiste en la ejecución preliminar de algunas tareas básicas en la investigación psicológica: construcción de inventarios, guías de observación y elaboración de entrevistas, entre otras ofertas didácticas.

Los espacios pedagógicos cumplen, la distinguible función de iniciar una formación como investigadores/as a través de dos caminos: en primer lugar, la práctica y el vínculo con la elección y construcción de sus propios proyectos, así como, la oportunidad de discutir y comentar las propuestas investigativas del conjunto de pares. En segundo lugar, la integración con otros/as, en igual situación de aprendizaje frente

a las mismas tareas que demandan disposición artística, habilidades de escritura y producción cognoscitiva. Sin embargo, las metodologías de la investigación en psicología revelan en su mayoría desde las prácticas pedagógicas una escisión de las referencias conceptuales y enfoques teóricos de la disciplina o bien una transposición del debate dicotómico frecuente en el campo de las ciencias sociales. Todo lo cual configura la complejidad creciente en la formación científica de los profesionales de la psicología que amerita la re elaboración de la cuestión metodológica en función de la manera en que concibe su objeto de estudio y la naturaleza del mismo en el contexto de las ciencias sociales y la interdisciplinariedad.

Bibliografía

Achilli, E. (2005). Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio. Rosario: Laborde Editor.

Bottinelli, M. M. Nabergoi, M. Remesar, S. (2009) Desafíos de las prácticas docentes en la enseñanza de metodología de investigación en carreras de ciencias humanas y sociales. En Actas y CD del VI Encuentro Nacional y Latinoamericano "La Universidad como objeto de investigación. Universidad, conocimiento y sociedad: innovación y compromiso", Universidad Nacional de Córdoba.

Bottinelli M. M. (2012). Entre la reproducción y la creación: los procesos de modelización del objeto. En: El poder y la vida modulaciones epistemológicas. Buenos Aires: Biblos.

Calvo, G. (2013). La enseñanza de la metodología de la investigación en las carreras de grado universitarias. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Galvalisi, C., & González, P. (2017). ¿Enseñar metodología de la investigación o enseñara investigar? Camino recorrido y desafíos de una novel universidad pública. Sociales Investiga: Escritos académicos, de extensión y docencia 4, 59-74. Ministerio de Educación de la República Argentina (2009). Resolución 343/2009.

Temporetti, F. (2005). Escritura y producción científica en la psicología. En O. Menin y F. Temporetti. Reflexiones acerca de la escritura científica. Rosario: Homo Sapiens.

Vega Torres, D. (2013). Pedagogía de la Investigación: Problematización de la Enseñanza-Aprendizaje. Educación y Territorio, 3(1), 155-172.

Wainerman, C. (1997). Introducción. Acerca de la formación de investigadores sociales (Cap. 1). En: Wainerman & Sautu. La Trastienda de la Investigación. Buenos Aires: Belgrano.

Eje Neuropsicología y Psicología Cognitiva

Predictores demográficos y académicos de la ansiedad frente a los exámenes universitarios. Martino Pablo, Scaglia Romina, Cavallaro Sabrina, Verbauvede Ana Paula, Latini Gabriela y Pascucciello Daniela

Correo electrónico: p.martino@hotmail.com

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario

Resumen

La ansiedad frente a los exámenes es la tendencia a responder con elevados niveles de ansiedad en contextos en que las aptitudes están siendo evaluadas, con mayor recurrencia en la educación superior. El objetivo del estudio radicó en identificar los predictores de la ansiedad frente a los exámenes, contemplando algunas variables de naturaleza demográfica y académica. Se trató de una investigación de estrategia cuantitativa, con diseño observacional y transversal. Participaron 385 estudiantes de Carreras de grado de la Universidad Nacional de Rosario (edad M 23,5 DT 5,8; 69% mujeres), quienes fueron evaluados/as con el Cuestionario de Ansiedad frente a los Exámenes Universitarios (CAFEU) de Grandis. Se realizaron correlaciones bivariadas, prueba t de student y un modelo de regresión lineal múltiple. Un menor desempeño académico y el género femenino predijeron una mayor ansiedad frente a los exámenes (R^2 = .116 F (2,237) = 22,63; p <.01). Las variables edad y antigüedad en la carrera no fueron influyentes. Dichos resultados refuerzan el postulado por el cual patrones de orden cultural podrían condicionar a las mujeres a exteriorizar con más recurrencia sus sentimientos y pensamientos respecto a los varones; mientras que la relación ansiedad-desempeño académico puede interpretarse en base a la teoría clásica de la Interferencia de Mandler & Sarason. Finalmente, se sugiere a las universidades desarrollar políticas orientadas a la reducción de la ansiedad frente a los exámenes y ofrecer asistencia psicológica gratuita para aquellos estudiantes con montos elevados de ansiedad.

Palabras clave: ansiedad, estrés académico, teoría de la interferencia, predictores.

Introducción

Gutiérrez-Calvo y Avero (1995) definen la Ansiedad frente a los exámenes (AE) como la tendencia relativamente estable de algunos individuos a responder con elevados niveles de 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. Estudios previos informaron que una menor edad predice mayor AE universitarios. Por ejemplo Fernández-Castillo y Caurcel (2015) hallaron que la AE y la edad correlacionaron en forma negativa, y en Chust-Hernandez et al. (2019), tener menos edad predijo mayor ansiedad. Una explicación potencial a estos hallazgos consiste en que los estudiantes con más edad han logrado en el transcurso vital la adquisición de mejores estrategias de afrontamiento.

El género es una de las variables sociodemográficas más exploradas con relación a la AE. Al respecto numerosos estudios señalan diferencias significativas en función del género, resultado las mujeres tener mayor AE que los varones (Asghari, Kadir, Elias & Baba, 2012; Chust-Hernandez et al., 2019; Grandis, 2009; Heredia, Piemontesi, Furlan y Hodapp, 2008; Rosario et al, 2008; Sánchez-Gallo y Castañeiras, 2010). Estos hallazgos parecen sustentarse en la disposición de las mujeres a exteriorizar sentimientos y vivencias personales, aspecto que puede diferir notablemente de la conducta asumida por muchos varones, más restrictivos y menos comunicativos. Es importante destacar que dichas diferencias responderían a patrones de orden cultural, a mandatos, resultando aceptable que las mujeres admitan la ansiedad que les producen ciertas situaciones (García-Ros, Pérez-González, Pérez-Blasco y Natividad, 2012).

En lo concerniente a los factores académicos, uno de los aspectos comúnmente investigados corresponde a la antigüedad en la carrera. Se ha informado que estudiantes recién ingresantes o de años inferiores, presentan mayores niveles de estrés y ansiedad académico en comparación a estudiantes avanzados (Casari, Anglada y Daher, 2014; Muñoz, 1999). Sin embargo, en una tesina de algunos años atrás (Montaña,

2011), no se hallaron diferencias significativas entre estudiantes de primero y quinto año.

En lo que concierne al desempeño académico la mayor parte de los estudios destacan que una asociación negativa con la AE (Ávila-Toscano et al., 2011; Cassady & Johnson, 2002; Gutiérrez-Calvo, 1996). La teoría de la interferencia (Mandler & Sarason, 1952) aporta un modelo para comprender la mecánica de esa relación. Sostiene que la ansiedad interfiere o compite con los recursos mentales destinados al cumplimiento de una determinada tarea. Trasladado al ámbito universitario, la ansiedad obstaculizaría el aprendizaje al reducir la atención y la concentración, y ello se traduciría en un peor rendimiento académico. La preocupación es 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, Piemontesi & Heredia, 2008).

El objetivo del estudio fue identificar predictores de la ansiedad frente a los exámenes, considerando algunas variables demográficas y académicas.

Hipótesis

Una menor edad, el género mujer, una menor antigüedad en la carrera y un bajo desempeño académico se asociarán a mayor ansiedad frente a los exámenes.

Sujetos y métodos

Se trató de una investigación empírica-cuantitativa, observacional y transversal.

Muestra. Participaron 385 estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario (edad M 23,5 DT 5,8; 69% mujeres), quienes fueron evaluados con el Cuestionario de Ansiedad frente a los Exámenes Universitarios-CAFEU de Grandis (2009). Dicho instrumento ofrece una valoración global de la AE, y una valoración parcial en torno a tres dimensiones de respuesta de ansiedad, cognitiva, fisiológica y conductual. El instrumento cuenta con 34 ítems con 5 opciones de respuesta cada uno (nunca, solo en una ocasión, más de una ocasión, muchas veces y siempre). Se administró en

complemento una encuesta breve diseñada por los autores, orientada a la recolección de los datos demográficos y académicos.

Los datos fueron recolectados entre 2018 y 2019. Los participantes aceptaron colaborar en forma voluntaria, con consentimiento informado. Se hizo entrega de un documento en el cual se informaba acerca de las características generales del proyecto (PID PSI 387-acreditado en Fac. de Psicología-UNR) y la administración de los instrumentos fue realizada en forma individual.

Para el análisis de datos se utilizó un programa computarizado. Se analizó el coeficiente de correlación de Person y se aplicó la prueba t de student. Posteriormente se realizó un análisis de regresión lineal múltiple. Para este último método se incluyeron como variables independientes a la edad, género, antigüedad en la carrera y desempeño académico (nota promedio tres últimos exámenes), mientras que la variable dependiente quedó definida por el score total CAFEU. Fue indicativo de significación estadística un valor de $p<.05$.

Resultados

Tabla 1. Correlaciones

		Ansiedad a los exámenes	Edad	Antigüedad Carrera	Nota promedio
Ansiedad a los exámenes	Correlación de Pearson	1	-,083	,134(**)	-,226(**)
	Sig. (bilateral)		,105	,009	,000
Edad	Correlación de Pearson	-,083	1	,455(**)	,006
	Sig. (bilateral)	,105		,000	,910
Antigüedad Carrera	Correlación de Pearson	,134(**)	,455(**)	1	-,072
	Sig. (bilateral)	,009	,000		,193
Nota Promedio	Correlación de Pearson	-,226(**)	,006	-,072	1
	Sig. (bilateral)	,000	,910	,193	

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Diferencias de ansiedad a los exámenes según género

Las puntuaciones CAFEU de estudiantes mujeres (M 77,37; DT 21,07) fueron más altas respecto a los varones (M 67,14; DT 16,75), con diferencias estadísticamente significativas (t= -5,08; p<.05).

Regresión múltiple

Las correlaciones indican ausencia de colinealidad para las variables independientes (coeficiente r>.70). Tal como expresa la Tabla 2, las variables predictoras género y desempeño académico explicaron el 11,6% de la varianza del score total CAFEU, y el modelo fue estadísticamente significativo. Quedaron excluidas la edad y la antigüedad en la carrera.

Tabla 2. Resumen modelo de regresión

R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	gl	F	Sig.
,349(b)	,122	,116	19,205	2(327)	22,638	,000

Variables predictoras: (Constante), Género, Nota promedio

Tabla 3. Coeficientes

Modelo		Coeficientes no estandarizados		Coeficientes estandarizados	t	Sig.
		B	Error típ.	Beta	B	Error típ.
	(Constante)	88,613	7,882		11,243	,000
	Género	11,912	2,341	,264	5,088	,000
	Nota promedio	-4,434	,930	-,248	-4,767	,000

Variable dependiente: Ansiedad exámenes

Discusiones

Este estudio evalúo a 385 estudiantes universitarios con la intención de reconocer algunos predictores de ansiedad frente a los exámenes.

Según los análisis bivariados, la nota académica y la antigüedad en la carrera correlacionaron con la ansiedad, y se observó además una mayor puntuación de ansiedad en mujeres respecto a los varones. Posteriormente la regresión múltiple indicó

que solo el desempeño académico y el género predicen la ansiedad a los exámenes, más precisamente, tener menor desempeño académico y ser mujer explicaron el 11,6% de la varianza de ansiedad.

Los resultados confirman solo algunas de las hipótesis planteadas, aquellas que asignan un componente predictor al género y desempeño académico. Sin embargo no observamos suficientes hallazgos respecto a la edad y a la antigüedad académica.

Este papel predictor atribuible al género y al desempeño académico concuerda con una amplia literatura científica (Asghari, Kadir, Elias & Baba, 2012; Ávila-Toscano et al., 2011; Cassady & Johnson, 2002; Chust-Hernandez et al., 2019; Gutiérrez-Calvo, 1996; Grandis, 2009; Heredia, Piemontesi, Furlan y Hodapp, 2008; Rosario et al, 2008; Sánchez-Gallo y Castañeiras, 2010). Con respecto a la relación género-ansiedad, dichos resultados refuerzan aquel postulado por el cual patrones de orden cultural condicionarían a las mujeres a exteriorizar sentimientos y pensamientos con más frecuencia que los varones (García-Ros, Pérez-González, Pérez-Blasco y Natividad, 2012), mientras que la relación ansiedad-desempeño, puede interpretarse sólidamente en base a la teoría clásica de la interferencia cognitiva de Mandler & Sarason (1952).

Por su parte la ausencia de relación de la ansiedad con la edad y la antigüedad académica podría explicarse a razón de la poca variabilidad de años de antigüedad académica de la muestra. La mayor parte de la muestra pertenece al segmento de adultos jóvenes estudiantes de los primeros años.

Por último, se sugiere a las universidades desarrollar políticas orientadas a la reducción de la ansiedad en el ámbito académico y ofrecer asistencia psicológica gratuita a aquellos estudiantes con montos elevados de ansiedad.

Referencias

Asghari, A., Kadir, R. A., Elias, H., & Baba, M. (2012). Test anxiety and its related concepts: A brief review. Education Sciences and Psychology, (3), 3-8.

Ávila-Toscano et al. (2011). Relación entre ansiedad ante los exámenes, tipo de prueba y rendimiento académico en estudiantes universitarios. Psicogente, 14(26), 255-68.

Casari, L.M., Anglada, J. & Daher, C. (2014). Estrategias de afrontamiento y ansiedad ante exámenes en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología (Lima)*, *32*(2), 243-269

Cassady, J. C. & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety, procrastination, and academic performance. Contemporary Educational Psychology, 27, 270-295.

Grandis, A. (2009). Evaluación de la ansiedad frente a los exámenes universitarios. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Psicología.

Gutiérrez-Calvo, M. y Avero, 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.

Chust Hernández, P., Castellano Rioja, E., Fernández García, D., Chust Torrent, J.I. (2019). Ansiedad ante los exámenes en estudiantes de Enfermería: factores de riesgo emocionales y de sueño. Ansiedad y estrés, 25, 2, 125-131.

Fernández-Castillo, A. y Caurcel. M.J. (2015). State test-anxiety, selective attention and concentration in university students. International Journal of Psychology, 50, 265-271.

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.

García-Ros, R., Pérez-González, F., Pérez-Blasco, J., & Natividad, L. A. (2012). Evaluación del estrés académico en estudiantes de nueva incorporación a la universidad [Academic stress in first-year college students]. *Revista Latinoamericana de Psicología, 44*(2), 143–154.

Heredia, D., Piemontesi, S., Furlan, L., y Hodapp, V. (2008). GTAI-A: Adaptación del Inventario Alemán de Ansiedad Frente a los Exámenes. Evaluar, 8, 46 – 60.

Mandler, G. & Sarason, S., (1952). A study of anxiety and learning. Journal of Abnormal and Social Psychology, 47, 166–173.

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, España.

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.

Eje Psicología Social y Comunitaria

Adolescentes y lo socio educativo en situacion de encierro. Real, Patricia; Adad, Guillermo; Ballanti, Inés; Bolla, Liliana; Domínguez, Ramona Claudia; Chiappetta, Martha y Firpo, Stella.

patrireal@gmail.com

Consejo de Investigaciones CIUNR, Secretaría de Ciencia, Tecnología e Innovación y Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.

Lxs adolescentes en situación de encierro, en tratamiento judicial y por condiciones constituyen un grupo social con el cual trabajamos en terreno desde el año 2006 en el Centro Especializado de Responsabilidad Penal Juvenil (CERPJ) de Rosario. En este sentido, al ingresar al sistema penal juvenil se les brindan actividades en el marco de estrategias socioeducativas indicadas por el Poder Judicial Provincial e implementadas por el Poder Ejecutivo. Así pues, la investigación se focaliza en este campo de justicia juvenil a nivel micro, es decir, en la escala de lxs individuos y grupos. Ahora bien, las instituciones priorizan el sistema educativo formal del que ya fueron expulsados, y en la educación no formal, predominan las capacitaciones disociadas de prácticas concretas y del mundo laboral. En consecuencia, estas situaciones provocan una reproducción del modelo de encierro social. En virtud de ello, durante encuentros semanales entre adolescentes, estudiantes, graduadxs, extensionistxs y auxiliares se construyen colectivamente las respuestas a las siguientes cuestiones: ¿qué hacer en ese espacio tiempo?, ¿cómo transformar la forma de cárcel en un *poder pensar junto al otrx diferente*, *lograr una actividad socialmente útil* y acceder a un conocimiento tanto de partes extensivas como de sí mismxs? Una herramienta lo permite: la evaluación de índole psico – socio – política que utiliza recursos didácticos, dibujos, collages, carteles, narraciones y conversación. De esos momentos se escriben narraciones e informes y se trabaja desde el análisis grupal y de una práctica de red. Los resultados alcanzados indican que es necesario construir este tipo de cartografías para conocer las trayectorias

de vida en lo socioeducativo y laboral y evaluar de qué modo se pueden trazar lineamientos nuevos para que cada adolescente transforme sus condiciones. Esta transformación requerirá de permanencia, estabilidad y empatía; demanda la instalación de otro espacio y tiempo que contemple diversas formas y que no quede aplanado en un presente perpetuo, sino que despliegue las alternativas de construcción de proyectos con inserción en un futuro, de apertura hacia nuevas perspectivas respecto de lo proyectual. El objetivo es *comprender* la perspectiva de estxs adolescentes y de sus grupos familiares, así como la visión de lxs agentes, operadores, técnicxs y profesionales que trabajan en el campo. La perspectiva metodológica basada en la investigación – la acción genera empatía entre el/la investigador/a – y lxs adolescentes, permite escenarios futuristas de solidaridad y trabajo con la comunidad. De esta manera, los datos se construyen a partir del relevamiento que realiza el equipo en las experiencias con lxs adolescentes en los encuentros semanales durante 9 meses cada año. Así, el servicio que desarrollamos tiene la supervisión, orientación y formación de docentes e investigadorxs.

Ahora bien, el contexto actual (2020 - 2021) de aislamiento y restricción social por COVID 19 generó una disminución de la calidad de vida de estxs adolescentes en situación de encierro, por la disminución del contacto con sus familiares, maestrxs, talleristxs y por las dificultades de conectividad. Por esa razón, continuamos con actividades virtuales y semipresenciales para adecuarnos y acompañarlxs en estas circunstancias, específicamente, a través de: "Cartas que abrazan a lxs jóvenes" (intercambio de correspondencia entre lxs adolescentes en situación de encierro y lxs jóvenes universitarixs) y "Canal educativo" (espacio de aprendizaje y articulación con el Aula multigrado que funciona en el CERPJ).

En concreto, el propósito de este estudio es construir experimentaciones con grupos de adolescentes que se encuentran en tratamiento judicial y por condiciones en Rosario. Dichxs adolescentes, al ingresar al sistema penal juvenil, son sometidxs a una serie de intervenciones socio-institucionales con el convencimiento de que se facilita un proceso de integración a través de estrategias socioeducativas como las que hemos descripto. Al respecto, diversos canales institucionales intervienen en el diseño

e implementación de dichas medidas. No obstante, lxs adolescentes advierten que no encuentran modos de llevar adelante sus actividades por falta de apoyos y de financiación, frente a lo cual se preguntan si es posible, entonces, no reincidir en el delito. Las perspectivas en su educación se limitan a una escuela que ya los expulsó y sus expectativas laborales se reducen a la forma de un "curso" de capacitación. Estas situaciones y otras semejantes multiplican infinitamente un aislamiento social con falta de proyección. Las mismas instituciones que se supone fueron creadas para solucionar estas cuestiones no cuentan con ofertas consistentes para transformar las condiciones de vida de lxs adolescentes que viven en zonas periféricas.

En otras palabras, comprender la perspectiva de lxs adolescentes y grupos familiares demandantes de justicia respecto de la articulación entre las instancias judiciales y del poder ejecutivo, así como la perspectiva de lxs agentes, operadores, técnicxs y profesionales que trabajan próximos a lxs afectados es el principal objetivo de este estudio. Para ello, la perspectiva metodológica utilizada se basa en una investigación – acción, con una modalidad basada en la generación de conversaciones y de un clima de empatía entre investigador/a – investigado/a y viceversa que permita el despliegue de escenarios futuristas de solidaridad y trabajo en conjunto con la comunidad. En este sentido, el Análisis de dispositivos construido es de tipo Microsocial y Micropolítico (Tarde, G., Monadología y sociología, 2006; Deleuze, G. y Guattari, F., Mil Mesetas, 1988) procura mejorar la comprensión de esta problemática, y al mismo tiempo, intervenir en la vida y existencia de estxs adolescentes; invitarlxs a pensar en un modo de vida distinto.

Una dimensión principal de este dispositivo es la transferencia de conocimientos por medio de la construcción de dispositivos de extensión universitaria. Uno de los trabajos en terreno que se realiza es con adolescentes alojados en la cárcel Centro Especializado de Responsabilidad Penal Juvenil (CERPJ) de Rosario; se trata del "Taller de Expresión Múltiple", servicio que llevan adelante estudiantes con la supervisión de docentes y la guía y formación por parte de investigadorxs. Este Taller de Expresión, de frecuencia semanal, tiene como criterios metodológicos producir/generar diálogos con la intención de que lxs adolescentes se apropien del

espacio de taller para expresar sus pensamientos y deseos; es decir que se busca alentarlxs a proyectar un futuro, a pensarse en un afuera, a que generen nuevas ideas y que cuestionen a las existentes. En suma, poner empeño en analizar el propio trabajo como talleristas. Así, nuestro trabajo apunta a romper prejuicios, representaciones sociales y a visibilizar las realidades y potencialidades positivas de estos grupos de adolescentes; habilitar en la prisión un espacio en el que tengan voz y que sean escuchadxs, que puedan pensarse más allá de su situación de encierro y transmitirles la diversidad de posibilidades, herramientas, proyectos, vínculos de los que pueden apropiarse, vislumbrar la posibilidad de modificar su destino aunque, en principio, se muestre como irremediable. Por consiguiente, a través de este dispositivo se trata de, por medio de "lo lúdico" en tanto creación y producción de sentidos, conocer más sobre lxs adolescentes para fomentar la confianza entre todxs y también para extraer ideas de sus dichos, de sus gustos y luego trabajarlas en los siguientes talleres. Entendemos que el "jugar" tiene un lugar y un tiempo, es hacer, es producir, es aprender, poner en juego los conceptos, etc. El tiempo en el que este aprender ocurre, lo pensamos como un tiempo lúdico de creación, esto significa, un tiempo donde intentamos llenar de significaciones los datos y conceptos, abrir espacios para construir procedimientos y sentidos, un tiempo creativo, integrador, gozoso, un tiempo de producción y comunicación. Precisamente, uno de nuestros ejes para la práctica es no imponer las actividades desde nuestra perspectiva, sino construir propuestas sobre lo que emerge como deseo e interés en cada encuentro. Que sea un espacio donde ellxs puedan sentirse parte y protagonistas, un encuentro transformador.

Ahora, si bien tomamos en cuenta que en el medio universitario predomina un modo academicista que ha desplazado el propósito de investigación y producción de conocimientos y se ha disociado de lo social, fomentamos otra mirada del conocimiento hacia un sentido "útil" en lo social y cultural. Esta presencia en el medio social brinda una estrategia distinta, que cuestiona la dureza y lejanía de las lógicas de la intervención social que transmiten los aparatos gubernamentales, y aporta la riqueza de un entorno de flexibilidad como otorga "lo universitario" al combinar una diversidad de conocimiento y disponerlo para individuos y grupos concretos, determinados y

localizables, aquellos que la crisis de las instituciones clásicas ha olvidado, o ha apartado, "lxs que sobran".

En particular, este trabajo fue diseñado considerando el objetivo general de "Comprender la perspectiva de lxs adolescentes y grupos familiares demandantes de justicia, respecto de la articulación entre las instancias judiciales y el poder ejecutivo, así como la perspectiva de lxs agentes, operadores, técnicxs y profesionales que trabajan próximos a lxs afectadxs". Asimismo, se consideran, específicamente, otros objetivos: describir los dispositivos de trabajo instituidos en relación con la temática de referencia tanto en lo técnico como en lo operativo en Rosario; analizar la situación en que viven lxs adolescentes punibles y las oportunidades que les brindan para el tratamiento jurídico; y transferir los resultados alcanzados a lxs diversxs actores del sistema social y judicial implicadxs en la problemática, ya sea en forma directa o indirecta.

La perspectiva metodológica concebida en la investigación -acción, con una modalidad basada en la generación de conversaciones y un clima de empatía entre investigador/a – investigado/a y viceversa- permite el despliegue de una práctica de red en el seno de la comunidad. El Análisis de dispositivos de tipo Microsocial y Micropolítico construido se basa en las obras de Gabriel Tarde (*Monadología y sociología*, 2006) y de Gilles Deleuze y Félix Guattari (*Mil Mesetas*, 1988). Esta batería de herramientas facilita la comprensión de esta problemática, y al mismo tiempo, una intervención en la vida y existencia de estxs adolescentes. Provee de un análisis intrínseco del fenómeno de estudio que mejora la comprensión de la problemática. Por otra parte, para estudiar la perspectiva de diferentes individuos, grupos y organizaciones respecto de las problemáticas sociales, educativa, judicial, de salud y de salud mental, se necesita contar con datos acerca de cómo son afectadxs y cómo afectan con su accionar. Para ello, recurrimos a las entrevistas con aquellxs operadores, profesionales, funcionarixs y formadorxs que intervienen de diversos modos en este colectivo. El estudio se orienta a captar algo del sentido endógeno, o de significado local (Erickson, 1986), en cada uno de los estudios en los que se realiza el trabajo de campo. En la selección de entrevistadxs no se utiliza la lógica del ejemplo, ya que

importa preservar la propia interpretación del entrevistadx, los múltiples puntos de vista y los procesos de construcción de significados de lxs jóvenes. Por tanto, las entrevistas realizadas a lxs operadores, profesionales, funcionarixs y formadorxs que intervienen de diversos modos en este colectivo, se complementan con la construcción de datos con la metodología de la "entrevista activa" (Holstein y Gubrium, 1995) que constituye otra estrategia metodológica principal.

En definitiva, el proceso de análisis de los datos implicados en el estudio se caracteriza por querer conocer todo lo que involucra en relación con los aspectos sociales, políticos y culturales que interesan a la multiplicidad de adolescentes, por descubrir los temas de los nuevos grupos y rastrear sus modelos de complejidad. Las generalizaciones a obtener mediante este estudio son calificadas por Stake (1998) como generalizaciones menores, intrínsecas a cada caso, pues la finalidad es la comprensión de este último. No se utilizan hipótesis ni hipótesis nulas, ya que el objetivo no es la explicación, sino la comprensión de la problemática singular que afecta a estxs adolescentes.

Por consiguiente, el acercamiento a este campo social se logra a través del compromiso de lxs investigadorxs, docentes y estudiantes, junto a un análisis permanente de la implicación del/la investigador/a y un análisis conjunto con otrxs colegas para enriquecer la investigación con una triangulación del conocimiento. Esta complejidad nos orienta a recurrir a la Psicosociología, a la Sociología Jurídica, a la Filosofía, a la Filosofía del Derecho y a la Micropolítica. Asimismo, se utiliza el método de triangulación denominado "revisión de los interesadxs" que conlleva las interpretaciones adicionales de lxs actorxs involucradxs.

De este modo, las actividades de investigación diseñadas se orientan hacia la generación de conocimiento con la mira puesta en posibles aplicaciones e incluye una mirada hacia la diversidad de paradigmas presentes en las juventudes. El conocimiento construido según los criterios metodológicos descriptos se dispone para distintas organizaciones y diversxs actores sociales (áreas gubernamentales, agentes locales, dirigentxs de organismos públicos y privados y otrxs) a los fines de comprender más y mejor la realidad de la vinculación de la problemática social e institucional.

Para concluir, consideramos que los problemas sociales deben ser abordados, también, desde un punto de vista cualitativo, para posibilitar que ciertos contenidos presentes de manera insuficiente o hasta excesivos desde la medición cuantitativa, admitan un análisis que lleve a descubrir otros aspectos de los problemas sociales, culturales, políticos y de la subjetividad. Estas ventajas contribuyen al desarrollo económico y social y aporta al fortalecimiento de organizaciones que trabajan por lxs jóvenes. Asimismo, el conocimiento selectivo del segmento social "adolescentes" brindará elementos para aprovechar mejor las fuerzas sociales, teniendo en cuenta el estudio sobre la articulación entre lo macro y lo micropolítico en este campo.

Bibliografía

BELOFF, M. "¿Qué hacer con la justicia juvenil?" AD-HOC, Buenos Aires, 2016.

BORDIEU, P: "Comprender" en: La misère du monde. Ed. Seuil, París, 1993.

CASTEL, R.: Las metamorfosis de la cuestión social. Ed. Paidós, Bs. As, 1995.

CIMARELLI, S: "Campo jurídico. Interdiscursividad, Derecho y Psicoanálisis: "Ética en las prácticas Psi Jurídicas", en: Malestares sociales, Ed. UNR Editora, Rosario, 1995.

DELEUZE G: Foucault. Ed. Paidós, Argentina, 1987.

DELEUZE, G Y GUATTARI, F: Mil Mesetas. Capitalismo y Esquizofrenia. Ed. Pre-Textos. España. 1988.

DUSCHATZKY, S. Y COREA, C: Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones, Ed. Paidós, Buenos Aires, 2001.

FOUCAULT, M: Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión, Siglo XXI, México, 1999. - La verdad y las formas jurídicas, Editorial Gedisa, España, 2003.

HOLSTEIN J.A. Y GUBRIUM J.F: The active interview, en Qualitative Research Methods, Vol. 37, Sage Public, 1995.

REAL, P.: "Reconversión social y mental del dominio: vida, trabajo y producción", Parte II: Trabajo – desempleo, en Malestares sociales, Ed U.N.R., 1995.

- "Criterios y precauciones metodológicas para investigar sobre acceso a justicia y derechos", y otro capítulo consultado: - "Del IRAR y su producción de

criminalidad". 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, 2015.

STAKE, R. E.: Investigación con estudio de casos. Madrid. Morata, 1998.

SUBIRATS, J.: "Los instrumentos de las políticas, el debate público y el proceso de evaluación". En Rev. Gestión y política pública, Vol. 4, Méjico, 1995.

Estrategias preventivas y prácticas de cuidado de la salud de jóvenes de sectores medios de la ciudad de Rosario. Cecilia Augsburger, Marianela Fondato, Lautaro Martín Maino; Martina Sorbello, Martina Couget, Rita Carne; Virginia Garcia, Sonia Olivieri; Agustina Ceratto.

augsburgerc@yahoo.com.ar

Facultad de Psicología, UNR.

Resumen

En el marco de una línea de investigación que analiza los modelos preventivos y de promoción de la salud, y las prácticas de cuidado de la salud con jóvenes este trabajo comparte reflexiones y resultados parciales de un estudio en desarrollo acreditado y radicado en la Facultad de Psicología (UNR). Se parte de considerar las prácticas de cuidado a partir de una mirada compleja e integral de la salud y tomando en cuenta que las mismas se construyen y desarrollan al interior de procesos sociales y colectivos atravesados por dimensiones institucionales, generacionales, culturales y genéricas.

Se describen y analizan prácticas de cuidado de la salud que desarrollan en su vida cotidiana jóvenes de la ciudad de Rosario. Se priorizaron cuatro áreas de indagación: relaciones intergeneracionales con adultos significativos, relaciones de pares y genéricas, uso de sustancias psicoactivas y vínculos sexo afectivos.

Metodológicamente, este estudio asume un enfoque descriptivo e interpretativo, combinando un proceso de revisión bibliográfica no sistemática con la realización de entrevistas estructuradas que, en el marco de la pandemia, fueron diseñadas para realizarse de manera online. El universo poblacional se compuso de una muestra aleatoria de 398 jóvenes entre 18 y 25 años de sectores medios en Rosario (Argentina). La aplicación del instrumento contempló el consentimiento informado y la participación libre y voluntaria, siguiendo los estándares éticos del quehacer científico.

Se destacan hallazgos parciales en relación a las dimensiones indagadas. Las/los jóvenes construyen estrategias y formas de cuidado propias y distinguidas para este grupo social, aunque sin estar ajenos a los discursos prevalentes en el campo de la

prevención y la promoción de la salud. Ellas/ellos consideran que no siempre sus opiniones son tenidas en cuenta y que a menudo se sienten expuestos a la invasión de su privacidad por adultos cercanos. Para compartir sus dudas, inquietudes o problemas escogen preferentemente un par, en la figura de un amigo/a o hermano/a. Son las mujeres quienes asumen, en mayor parte la tarea preventiva de infecciones o embarazos no deseados en las relaciones sexuales, mientras que en los hombres prevalece una perspectiva de cuidado sólo para sí mismo. La mitad de las mujeres detalla que tuvo dificultades alguna vez al momento de comunicar un cambio de opinión frente a relaciones sexuales.

Se concluye que a la riqueza del interés por lo juvenil en las prácticas de prevención y promoción de la salud se la debe asociar con las voces de los protagonistas. Es imprescindible tomar en cuenta sus experiencias y las formas en que las y los jóvenes construyen, sus prácticas de cuidado, para sí y para quienes los rodean.

Introducción

La presente propuesta de trabajo se desprende de una línea de investigación vinculada a la indagación y el análisis de los modelos de prevención y de promoción de la salud que desde hace varios años reúne a un grupo de docentes investigadores/as y estudiantes de la Facultad de Psicología (UNR). La misma está orientada a la reflexión sobre las intervenciones preventivas en diferentes ámbitos, sobre todo el educativo, y con diversos grupos sociales. En este análisis en particular, interesa explorar y describir las prácticas que las/los jóvenes de la ciudad de Rosario desarrollan para el cuidado de su salud.

El trabajo que hemos venido desarrollando como equipo de investigación se enmarca en una perspectiva que no sólo distingue a las personas jóvenes como sujetes con derechos, sino que destaca el carácter activo de las/los sujetos en el cuidado de su salud y valora los diferentes niveles de autonomía que desenvuelven las juventudes en la toma de decisión y la construcción de estrategias y acciones concretas para afrontar situaciones afectivas, de recreación y placer. Esta perspectiva se diferencia de las concepciones homogeneizantes que fundan representaciones hegemónicas de lo

juvenil y ubican a las/los jóvenes como objetos de cuidado, protección o tutela; al tiempo que se distancia de los enfoques individualistas que niegan la diversidad y pluralidad de sus trayectorias de vida. En este sentido, esta propuesta reconoce a las/los jóvenes como sujetos de pensamientos y co-constructores de su propia historia que, en el transcurso de sus vidas, despliegan prácticas particulares de cuidado de su salud y de su grupo de pertenencia, y que lo hacen no sólo en función de los desafíos que enfrentan sino, sobre todo, conforme sus recursos y posibilidades.

Conceptualmente, la categoría de cuidado cumple una función importante para generar un análisis crítico y superador de los enfoques preventivos clásicos. Asimismo, contribuye para ampliar el horizonte y comprender cómo las/los sujetos pueden preservarse, atender a su protección y servir de sostén, apoyo o resguardo para otras personas, en la medida en que, las prácticas de cuidado, comprendidas desde una mirada compleja e integral de la salud, son entendidas como los diversos tipos de sabidurías prácticas y acciones dialógicas que despliegan sujetos y grupos en sus vidas cotidianas y que trascienden las intervenciones institucionales. Desde este enfoque, las prácticas se construyen y desarrollan al interior de procesos sociales y colectivos atravesados por diferentes dimensiones institucionales, generacionales, culturales y sexo-genéricas (Pinheiro, 2007; Ayres, 2018; Di Leo & Güelman, 2018).

Conforme este enfoque trazado, el objetivo principal de este trabajo es describir y analizar prácticas preventivas y de cuidado de la salud de jóvenes de sectores medios de la ciudad de Rosario, poniendo especial atención en indagar esas prácticas en el seno de sus vidas cotidianas, atendiendo la idea de que, más allá de las normas, de las posibles propuestas preventivas trasmitidas institucionalmente y de la información oficial a la que acceden, las juventudes construyen y recrean formas de producción propias, en función de los distintos problemas que las/los preocupan y de los espacios sociales concretos que habitan y por los cuales transitan.

Enfoque Metodológico

Se adoptó una perspectiva metodológica que procuró no reducir ésta a su dimensión más estricta de orden procedimental sino pretendiendo poner en consonancia la construcción del problema con las modalidades específicas de acercamiento empírico a los modos concretos en que se presenta (Samaja; 2004). Esta decisión apuntó a profundizar la reflexión sobre un aspecto de relativa vacancia en torno a los enfoques preventivos y de promoción de la salud: la revalorización de los relatos y de las voces de las juventudes protagonistas y el reconocimiento de su autonomía respecto de las decisiones que comprometen su salud.

Para el logro del objetivo propuesto, se han priorizado cuatro áreas de indagación de la vida cotidiana: las relaciones intergeneracionales con adultas/os significativos, las relaciones de pares y genéricas, el uso de sustancias psicoactivas y, por último, los vínculos sexo afectivos. Partiendo de sus particularidades contextuales, situacionales y vinculares, el equipo de investigación coincidió en que es posible considerar estas dimensiones como áreas que nos permiten aproximarnos a las condiciones y las maneras en que las/os jóvenes cuidan su salud a partir del encuentro con otras/os.

Metodológicamente, el estudio asumió un enfoque descriptivo e interpretativo. Para el acceso a la información se combinó el uso de fuentes secundarias y primarias. Inicialmente, se realizó un proceso de revisión bibliográfica no sistemática de investigaciones sobre intervenciones y prácticas de prevención con jóvenes que exploraban algunas de las dimensiones identificadas, privilegiando su desarrollo en el contexto latinoamericano y argentino. En un segundo momento, para la obtención de información que recuperara la perspectiva de las/los protagonistas se llevaron a cabo entrevistas estructuradas que fueron diseñadas en Formulario Google Docs para realizarse de manera online. Como la ejecución del trabajo de campo abarco un período signado por las restricciones que impuso la pandemia de COVID -19 está técnica debió ser reformulada respecto de la propuesta original, y ello generó, sin duda, algunos limites en la forma de acercamiento a las /los jóvenes y en la información recabada.

El universo poblacional estuvo compuesto por una muestra aleatoria de 398 (100%) jóvenes, entre 18 y 25 años de sectores medios en Rosario (Argentina). Las/los

jóvenes contaban con la escolaridad secundaria completa, excepto el 1% (n: 4) de ellas/ellos, y más de la mitad de entrevistadas/os se encontraban realizando estudios universitarios. Casi el 70% (n: 278) convivía con familiares, seguidos del 29 % que lo hacía con compañeros/as o pareja.

Las entrevistas fueron llevadas a cabo durante un bimestre entre los meses de septiembre y octubre de 2020. La aplicación del instrumento contempló el consentimiento informado y la participación libre y voluntaria, siguiendo los estándares éticos del quehacer científico.

A continuación, y teniendo en consideración que el análisis es una tarea nunca acabada, se destacan resultados parciales en relación a las dimensiones indagadas.

Resultados parciales

Conforme el objetivo principal nos propusimos describir y analizar las prácticas de cuidado de la salud que desarrollan en su vida cotidiana jóvenes de la ciudad de Rosario. Para ello, se han priorizaron cuatro dimensiones de la vida cotidiana, comprendidas como áreas de indagación que nos permiten aproximarnos a las condiciones y los modos en como las/los jóvenes cuidan de sí y de sus pares, entre ellas: las relaciones intergeneracionales con adultas/os significativos, las relaciones de pares y genéricas, el uso de sustancias psicoactivas y, por último, los vínculos sexo afectivos.

En primer lugar, y conforme la perspectiva adoptada, las formas que asumen las relaciones intergeneracionales se destacan como un aspecto clave que nos permite reflexionar sobre los enfoques de prevención y promoción de la salud, y sobre las prácticas y posibilidades de cuidado juvenil. A partir de su análisis, podemos comprender las decisiones que las/los sujetos toman, el poder o autonomía que tienen respecto de esas decisiones, el espacio que ocupan las/los adultos y también los criterios desde los que sostienen discursos (Fondato & Augsburger, 2020). Distintas/os autoras/es han reflexionado sobre esta relación primordial. Eva Giberti (2001) plantea que las relaciones intergeneracionales abarcan un conjunto histórico de modalidades que van desde vínculos asimétricos, que suponen verticalidad ceñida a la dinámica generacional cuyo discurso responde a una matriz cultural adultocéntrica que afirma

que las/os jóvenes deben obedecer a las/los mayores, hasta relaciones contractuales regidas por la reciprocidad entre ambas generaciones. Para Kantor (2008) el término adulto remite a una posición en relación con las juventudes configurada por el modo en que se sostiene el vínculo, por el significado que éste adquiere y por los contenidos que se ponen en juego. Ese vínculo entre adultas/os y jóvenes establece posibilidades de reconocimiento entre ambos y gradientes de responsabilidad mutua, que para Ulloa (2005) tiene por antecedente la ternura inicial que el universo adulto, a través de las funciones parentales, prodiga al sujeto infantil.

En este sentido, a diferencia de las estrategias preventivas y prácticas de cuidado atravesadas por un mandato correctivo con pretensión normativa y cargadas de prejuicios hacia el universo juvenil, la presencia adulta como encuentro y acompañamiento, como condición de posibilidad de procesos valiosos, conforma un escenario proclive al cuidado de sí, al mismo tiempo que se constituyen como sujetos valorados en su acción.

En este marco, se buscó indagar en qué medida las/los jóvenes consultaban o requerían de apoyo y acompañamiento adulto frente a dudas, inquietudes u problemas de su salud de carácter general. En términos generales, casi la mitad de las/los jóvenes manifestó que sus madres/padres constituían la primera opción de ayuda, seguidos por otros referentes adultos cercanos para ello. Una décima parte de las/os jóvenes refirió que lo resolvía con sus pares, mientras que apenas el 1% (n: 4) de la muestra total manifestó no contar ni recurrir a ninguna ayuda.

Sobre el lazo de confianza que las/los jóvenes percibían con las/los adultos significativos, la mayoría de las/los jóvenes entrevistado sostuvieron que las/los adultos les inspiraban mucha o bastante confianza, mientras que una proporción cercana al 15% (n: 6) manifestó poca confianza. Sobre el vínculo que une adultos y jóvenes, pero respecto de la percepción de qué confianza adultos les depositaban la proporción es similar, mientras que el 90 % (n: 358) sostuvo que se les deposita mucha o bastante confianza sólo el 10 % (n: 39) sostuvo que esta es poca.

El análisis de las respuestas de los /las jóvenes sobre el uso o consumo de sustancias como un fenómeno que implica de manera particular a las juventudes,

reveló que el 98% (n: 391) de las/os jóvenes entrevistadas/os han probado al menos algún tipo de sustancia alguna vez, mientras que sólo el 2% (n: 7) afirma no haberlo hecho nunca. De las sustancias mencionadas en las entrevistas, el alcohol 386 (98%) es la más consumida entre las/los 391 (n: 100%) jóvenes que han mencionado haber consumido alguna vez, seguido por la marihuana 76% (n: 303) y posteriormente por el consumo eventual de LSD o éxtasis 26% (n: 103). Sólo una proporción apenas superior al 7% (n: 26) expresó consumir cocaína y no hubo respuestas significativas respecto del consumo del tabaco.

Los momentos que se eligen para el consumo y las personas con las cuales se elige compartirlos, dan cuenta de prácticas generadas en el encuentro con otras/os, sobre todo sus pares. El carácter episódico del consumo se ve reflejado en que la mayoría revela hacerlo los fines de semana o en ocasiones especiales: un 34% (n: 115) del total de la población entrevistada respondió que consume "en ocasiones especiales", el 34% (n: 115) afirma consumir algunos tipos de sustancias sólo "los fines de semana", mientras que el 5% (n: 16) afirma hacerlo "casi todos los días", el 1.5% (n: 5) respondió que consume algún tipo de droga "todos los días". En consonancia con esto, se halló que gran parte de los consumos están vinculados con los momentos de diversión y ocio, dando cuenta del carácter mayoritariamente social de sus consumos

Frente a la situación del uso de sustancias legales e ilegales las/os adultos no aparecen como fuente legitimada de información ni son privilegiados como fuente de ayuda frente a una posible situación de malestar. Para las/los jóvenes entrevistadas/os tampoco la información transmitida por las instituciones sanitarias o educativas es considerada como fuente válida para la obtención de información o cuidados. Sólo el 4% (n: 15) del total de la muestra manifestó que charlas en espacios socio educativos, profesionales de la salud, o padres y madres les había proveído de conocimiento o reflexión sobre ello. Por el contrario, los sitios web consultados a través de Internet parecen si constituir una fuente de consulta para un sector de las/los jóvenes entrevistados.

A diferencia de la confianza depositada en el universo adulto para los problemas generales de salud, éstos no aparecen como figuras a las cuales recurrir a la hora de

experimentar un malestar generado por el consumo o el eventual uso de laguna sustancia, sino que son los mismos pares (hermanas/os o amigas/os) a quiénes mayoritariamente se apela como lazo de contención, fuente fiable de información o ámbito primario de resolución de problemas asociados al uso de sustancias. Entre las/los jóvenes que refieren haberse sentido mal alguna vez a causa de algún consumo, 87% (n: 214) expresaron haber sido acompañadas/os por sus pares, el 9% (n: 31) revelaron estar solas/os y sólo un 4% (n: 10) apeló o tuvo la compañía de adultas/os.

Por su parte, los vínculos sexo afectivos comprometen las relaciones amorosas que las/los jóvenes construyen entre sí y constituyen modelos de relación que predominan en un grupo social. Si bien son construidos a lo largo de la vida, en el período de la juventud adquieren una importancia especial. Tienen particular relevancia para los propios jóvenes ya que las formas en que vivencian y establecen cuidados en el desenvolvimiento de su vida sexual y afectiva forma parte del proceso de construcción identitaria, de las modalidades de relación con otros/as jóvenes, y de los sentidos que atribuyen a sus decisiones en torno a la salud, y al bienestar (Chaves, 2016).

Al indagar los vínculos sexo afectivos se halló que las/los jóvenes expresaron ser activas/os respecto al ejercicio de sexualidad. Más de tres cuartas partes de la muestra, 77% (n: 300) afirmó tener relaciones sexuales habitualmente. El 17% (n: 65) declaro no estar teniendo relaciones sexuales al momento de ser entrevistados, aunque en ese momento existían las normas de restricción de circulación por la pandemia del Covid-19. El 6% (n: 24) del total declaro nunca haber tenido algún tipo de relación sexual.

El uso de métodos de cuidado es una práctica establecida, aunque se diferencia el uso de técnicas combinadas en las mujeres como garantes de un mayor rango de prevención tanto para infecciones de transmisión sexual como así de embarazos no deseados. El 53% (n: 147) de ellas consideran esta alternativa, mientras en los varones, el uso de considerar estrategias mixtas sólo es mencionado por el 18% (n: 20).

Respecto del consentimiento, un 70% (n: 74) de los varones entrevistados manifiesta preguntar o consultar a la hora de tener relaciones sexuales, mientras que, en el caso de las mujeres relatan hacerlo un 50% (n: 137) de la muestra total. Asimismo,

el 50% (n: 138) de las mujeres entrevistadas relatan haber tenido dificultades al menos alguna vez al comunicar un cambio de opinión al momento de relaciones sexuales. Por su parte, solo un 30% (n: 33) de los varones relata haber experimentado ese tipo de dificultad.

Ante la posibilidad de haber atravesado situaciones con algún grado de dificultad, como sentirse presionadas/os o imposibilitadas/os a poner límites en relación a lo sexual, un 69% (n: 193) de las mujeres manifiestan haber vivenciado esas situaciones, en el caso de los varones sólo un 36% (n: 39). Si bien, todos los valores son altos, existe una amplia diferencia. Estos patrones podrían corresponder en parte al proceso de socialización patriarcal infiltrado en los tiempos modernos por micromachismos de mayor a menor medida implícitos (Bonino, 2004).

En otro punto, se consultó a las/los jóvenes sobre la toma recaudos en aquellas prácticas sexo afectivas ligadas a virtualidad, caracterizadas por el envío de contenido fílmico o fotográfico y frente a las posibilidades de que ese material se difunda sin consentimiento alguno. Sobre ello, se presentan los siguientes resultados: un 23% (n: 23) de varones y un 26% (n: 74) de mujeres manifiestan nunca haber realizado sexting o sexo virtual. Por su parte, el 66% (n: 71) de los varones y el 69% (n:193) de las mujeres relatan realizar estas prácticas tomando medidas de cuidado como, por ejemplo, apps que les den confianza, cobertura de marcas, entre otras.

Asimismo, el análisis de las entrevistas revela valores considerables de recepción de contenido íntimo de terceras personas divulgados sin su consentimiento: un 80% (n: 82) de los varones ha recibido ese tipo de material y, por su parte, un 70% (n. 199) de las mujeres. Con respecto a la difusión de material intimo ajeno sin autorización, un 23% (n: 25) de los varones relata realizar estas acciones frente a sólo 10% (n. 26) de las mujeres entrevistadas.

Conclusiones

Se concluye que a la riqueza del interés por lo juvenil en las prácticas de prevención y promoción de la salud se la debe asociar con las voces de las/os protagonistas. Es imprescindible tomar en cuenta sus experiencias y las formas de

cuidado que las mismas juventudes gestan y elaboran de forma colectiva a fin de construir prácticas de cuidado más democráticas

Los hallazgos son relevantes a la luz de analizar las formas que predominan en las estrategias y prácticas de prevención instituidas, En ellas, son personas adultas que definen y priorizan los problemas de salud sobre los cuáles las/os jóvenes son objeto de intervenciones de prevención y cuidado. Al mismo tiempo, resulta constante que son adultos también quienes llevan adelante esas acciones que tienen a las juventudes por destinatarias. De manera que la función y el rol destacado que estas/os adultos asumen necesita ser considerado en el marco de la trasmisión de pautas y recursos de prevención. Las modalidades que generan y transmiten el cuidado de la salud se desarrolla en el seno de un proceso vincular e intersubjetivo que requiere ser considerado a través de las características que asumen las relaciones intergeneracionales.

El conjunto de los resultados destaca a las/os jóvenes como sujetos que construyen prácticas propias de cuidado de la salud en función de los desafíos que enfrentan a lo largo de sus vidas y conforme a sus recursos y posibilidades, aunque no son ajenos a los discursos, valores y herramientas prevalentes en el campo de la prevención y la promoción de la salud.

Las formas que los géneros son interpelados por el consentimiento en las relaciones sexuales, las tensiones en la comunicación entre sí, las pautas de respeto y reconocimiento del otro/a y el cuidado son diferentes para unas y otros, mostrando que el ejercicio de la sexualidad juvenil no está exento de valores patriarcales en su realización (Di Leo, 2009).

El análisis de los vínculos sexo afectivos se muestra como un campo complejo que no queda de ningún modo agotado en este relevamiento. Los hallazgos no concluyen esa complejidad, pero contribuyen a visibilizar que el espacio de las relaciones amorosas no puede ser reducido a la descripción de comportamientos referidos a la salud reproductiva, sino que es menester abarcar la espesura de la tensión vincular juvenil entre géneros y las modalidades novedosas y cambiantes que las atraviesan.

Las juventudes son un grupo blanco de las intervenciones de prevención y promoción de la salud, que se potencian en las diferentes instituciones sociales por las que ellos transitan y que lo pone en relación directa con adultos: El discurso con valoraciones paradojales que socialmente reciben también exigen ser atendidas. De un extremo, valores que los señalan como desorientados, sin rumbo, o en riesgo y del otro extremo adjetivaciones que los vinculan al futuro, la fuerza, y el disfrute, las prácticas de cuidado de la salud necesitan que más que las y los jóvenes sean hablados se atienda a sus propias voces.

Apostar a estrategias democráticas que incluyan asentadas sobre las necesidades, y las prácticas y los valores de las/los mismos jóvenes permitiría nuevos horizontes, más placeres y menos injusticias (Di Leo, 2009; Martin Maino & Augsburger, 2021; Chaves, 2016)

Referencias Bibliográficas

Ayres J. R (2018) El cuidado. Los modos de ser (del) humano y las prácticas de salud. En Prevención, Promoción y Cuidado: Enfoques de vulnerabilidad y derechos humanos (1er. ed. pp. 35-65). Buenos Aires: Editorial Teseo.

Chaves, J. C. (2016). Práticas afetivo-sexuais juvenis: entre a superficialidade e o aprofundamento amoroso. Psicologia & Sociedade, 28(2), 320-330. Recuperado en: https://www.scielo.br/j/psoc/a/3ZTyRqNpCqPPMDhK9D3jRWt/?lang=pt

Bonino, L. (2004) "Obstaculos y resistencias masculinas al comportamiento igualitario. Una mirada provisoria a lo intra e intersubjetivo". En Actes Séminare international Les hommes enchangements: les résistances masculines aux changements dans une perspective d'égalité,pp.177-180.

Di Leo, P. F y Camarotti, A. C. (2009) Violencias y consumos de drogas: abordajes desde las experiencias y procesos de individuación de jóvenes en barrios marginalizados. Recuperado en: https://acortar.link/CUKmQi

Di Leo, Pablo Francisco. (2009). 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, P. F.; Güelman, M.; Sustas, S. (2018) Sujetos de cuidado: escenarios y desafíos en las experiencias juveniles. Buenos Aires: Grupo Editor Universitario.

Fondato, M; Augsburger, C (2020). Salud y participación social: las y los jóvenes en las estrategias de promoción de la salud. Kairos. Revista de Temas Sociales. Universidad Nacional de San Luis. Año 24. Nº 45. Julio de 2020. Recuperado en http://www.revistakairos.org/wp-content/uploads/saludparticipacion-social.pdf [consultado el 13-11-2020].

Giberti, E. (2001) Contrato y contacto intergeneracional. Los jóvenes frente a sus padres. En Jóvenes. Revista de estudios sobre Juventud. Año 5 N° 13. DF, México. Ed. Nueva Época.

Kantor, D. (2008) Variaciones para educar adolescentes y jóvenes. Buenos Aires, Argentina: Del Estanque editorial.

Martin Maino, L; Augsburger, C (2021). Análisis de la reproducción de micromachismos en las prácticas de cuidado en jóvenes relativas a los vínculos sexoafectivos. XV Jornadas de Ciencia y tecnologías e Innovación. UNR. Recuperado en: https://jornadasctei.unr.edu.ar/2021/10/08/analisis-de-reproduccion-de-micromachismos-en-las-practicas-de-cuidado-en-jovenes-relativas-a-los-vinculos-sexoafectivos/

Pinheiro, R. (2007). Cuidado como um valor: um ensaio sobre o (re)pensar e a ação na. En P. Roseni, & R. A. Mattos (Ed.), Razões públicas para a integralidade: o cuidado como valor (pp. 15-28). Río de Janeiro: CEPESC, IMS/UERJ, ABRASCO.

Samaja, J. (2004). Proceso, Diseño y Proyecto. Cómo elaborar un proyecto sin confundirlo con el proceso ni con el diseño. CABA, Argentina: Editorial JVE.

Ulloa, F. (2005). Sociedad y crueldad. Seminario internacional La escuela media hoy. Desafíos, debates, perspectivas. (págs. 1-5). Huerta Grande, Córdoba: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Recuperado en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002016.pdf

Gestión de políticas públicas en salud mental - sus condiciones de posibilidad.

Rodolfo Escalada; Rita Grandinetti; María Laura Peirano; Ariel Martello; María Gabriela Gastaldi; Claudia Gonzalez; Juulieta Salcedo; Rosanna Candelero; Carolina Savarecio; María Fernanda Ronchi; María Virginia Kasten; Paulina Castells; María Fernanda Bársola; Fernanda Cerratani; Lihuel Gomez.

rodolfoescalada7@gmail.com

Resumen

Se informa resultados preliminares de la investigación Gestión de Políticas Públicas en Salud Mental. Una lectura de sus tensiones territoriales y formas de prácticas emergentes (Cod. 1PSI381). Siendo su Objetivo General: Aportar a una lectura sobre el diseño de Políticas Públicas en Salud Mental, en el ámbito de la Secretaría de Salud Pública (SSP) de la ciudad de Rosario, abriendo la posibilidad de repensar las prácticas y sus modos de intervención. Reflexionamos en términos genealógicos, sobre el dispositivo (definido por Deleuze como un conjunto multilineal), y líneas que en su intersección dieron paso a la actual gestión de salud mental. Nos posicionamos desde una Metodología Cualitativa, 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), 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. Se dispone de material recogido de tres fuentes, entrevistas con: directores de los programas y direcciones de Salud Mental; con Jefes de Servicios de Salud Mental de los Hospitales Generales; y de Grupos Focales en Distritos Oeste y Sur. Se identificaron cuatro líneas: 1) Desarrollo de Políticas Públicas. 2) Desarrollo de la Dirección de Salud Mental (DSM). 3) El Territorio. 4) Formas de las Prácticas. En "1" desde la Ley N° 22914 (1983), hasta la actual LNSM N° 26657 (2010 reglamentada en 2013), se pasa de lo asilar a una concepción de derechos. Dicho proceso implicó un entrecruce con distintos momentos encontrados en "2", influyendo en el diseño de instancias, procesos de trabajo, y la

formación de los agentes de salud. Las relaciones entre "1 y 2" son de entrecruces generadores de hechos y no determinaciones. Como ejemplo, la DSM trabajó desde una perspectiva de derechos, antes de la sanción de la ley 26657. En relación a "3" se puede hablar del existente y visibilizado inicialmente por la población (con miradas múltiples a partir de los distintos estados de necesidad), y del territorio que se fue construyendo. En su actual forma y composición ha tenido una fuerte influencia, la inclusión de una perspectiva en salud mental sujeta a derechos. Finalmente, en "4" se destaca que el trabajo en "3", dio paso a estrategias de abordaje que incidieron en los diseños de la DSM. Las formas de la práctica se estructuran desde una dialéctica en el que las problemáticas que se encuentran en el territorio, determinan el diseño de estrategias, procesos y prácticas. Es en el entrecruce de estas líneas que surgen las condiciones de posibilidad de la gestión de políticas públicas en salud mental.

Palabras claves: Gestión, Territorio, Prácticas

Impacto del COVID-19 en servicios de rehabilitación psicosocial en Rosario (Santa Fe), Resistencia (Chaco) y Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA).

Alberto Velzi Diaz, Melina Rosales, Andrés Matkovich, Julia Paternina, Roy Cabrera, Martín Agrest.

algiova@gmail.com

Resumen:

La pandemia de COVID-19 y las medidas de distanciamiento social asociadas han producido una reorganización de los sistemas de salud en lo que a la provisión de la atención se refiere. Como parte de ellos, los servicios de salud orientados a la atención de las personas con discapacidad psicosocial han tenido que modificarse y adaptarse al contexto producido por la pandemia en un tiempo breve, siendo de señalar que tales servicios son de carácter intensivo y grupal. En este sentido, el objetivo general de este estudio es caracterizar los efectos de la pandemia en los servicios de atención dirigidos a personas con discapacidad psicosocial en las ciudades de Rosario (Santa Fe), Resistencia (Chaco) y el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). Siendo los específicos: describir el funcionamiento de estos servicios previo a las medidas de distanciamiento; analizar los cambios producidos a partir de dichas medidas en tres tiempos: durante los primeros dos meses, a los ocho y a los doce meses; e indagar las potencialidades y desafíos de estos cambios. El enfoque es cualitativo de tipo descriptivo y las herramientas para la producción de los resultados serán análisis documental y entrevistas a trabajadores de los mencionados servicios. El análisis será mixto, realizándose por distrito y por tipo de de servicios.

Se realizaron dos tandas de 51 entrevistas (nov-dic 2020 y marzo-abril 2021) a trabajadores/as de servicios de rehabilitación psicosocial adoptando para los mismos la clasificación propuesta por Saraceno según la característica del apoyo que, principalmente, ofrecen los mismos: a la socialización, a lo habitacional y al trabajo. En las mismas, en primer lugar, se registró el modo de funcionamiento de los servicios previo a la pandemia, para luego indagar el impacto en el mismo durante los dos primeros meses de pandemia, a los 7-8 meses y al año de comenzada la misma. Asimismo, se indagó en el impacto de estos cambios en usuarios/as y trabajadores/as.

(Estamos actualmente en plena etapa de análisis de los resultados)

Palabras claves: Covid-19 – Servicios de Salud Mental – Sistemas de Apoyo Psicosocial.

La Psicología Comunitaria latinoamericana: procesos de institucionalización y legitimidad. Buzaglo, A.; Cravero, N.; Divita M.; Fedorchuk, M.; González, R.; Gorosito, V.; Liberatti, C.; Brescacín Bertinat, J.; Augsburger, C.

analiabuzaglo@hotmail.com

Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.

Resumen

El presente trabajo toma como referencia nuestra investigación: "Recorridos epistemológicos latinoamericanos en el campo de la Psicología Social Comunitaria y sus condiciones socio-históricas de emergencia", acreditado por la Facultad de Psicología de la U.N.R. El objetivo general del proyecto plantea describir e identificar las trayectorias teórico-metodológicas que contribuyeron al desarrollo de la Psicología Social Comunitaria (PSC) latinoamericana. En cuanto a los objetivos específicos, proponen describir y analizar los anclajes socio-históricos y los desarrollos particulares en los diferentes escenarios territoriales y políticos, así como identificar las matrices epistemológicas que sustentan los diferentes enfoques de la PSC. Metodológicamente se define una investigación bibliográfica basada en textos publicados en el campo de la PSC teniendo en cuenta su pertinencia, exhaustividad y actualidad en relación a los objetivos propuestos y se ubica un período que toma como inicio los movimientos que le dieron origen a la PSC alrededor de los años 60' hasta los desarrollos teórico-metodológicos actuales. El objetivo de esta exposición consiste en describir los principales hallazgos de esta segunda etapa. Continuando con las dimensiones de análisis identificadas en la primera -contextual; disciplinar y epistemológica- organizamos los resultados según los siguientes ejes: 1) Principales repercusiones de los diferentes contextos histórico-políticos en los desarrollos de la PSC; 2) Institucionalización académica tardía de la PSC en Argentina respecto de otros países de Latinoamérica; 3) Criterios de legitimación y procesos de decolonización de las prácticas y las teorías: sus principales referentes. En cuanto al primer eje, determinados acontecimientos adquieren relevancia en la trayectoria de la PSC en sus diversos

contextos. En los años 60', con las revueltas obreras y estudiantiles, la teoría crítica asume en el marxismo un eje articulador y emancipador; con el terrorismo de Estado en los años 70' y 80' en la mayoría de los países de Latinoamérica, se producen fuertes repercusiones en las prácticas comunitarias, que en algunos contextos implicó la interrupción de importantes experiencias; y con el retorno de las democracias, se retoman algunos recorridos previos pero en un escenario nuevo marcado por la embestida neoliberal. Respecto del segundo eje, a fines del 50' y comienzos del 60', de la mano de Pichón-Rivière, surgen las primeras experiencias donde la naciente psicología social Argentina llega a escalas comunitarias. El retorno de la democracia contribuye al reconocimiento de las experiencias anteriores (ej. comunidades terapéuticas) y a que empiecen a tener un lugar en la transmisión académica a través de la creación de carreras de especialización, maestrías y de forma más tardía la incorporación en la formación de grado. Por último, en cuanto al tercer eje, el desarrollo de teorías producidas en Latinoamérica constituye una ruptura que entendemos en términos decoloniales. A partir de la crisis en los años 70' de la Psicología Social, en Latinoamérica se empieza a reconocer la insuficiencia de los modelos establecidos por la Psicología académica, así como su carácter ideológico. Esto determina la necesidad de producir conocimientos desde nuestras realidades y no solo desde las academias.

Palabras claves: Psicología Comunitaria; Institucionalización; Decolonialidad

Introducción

En el presente trabajo nos proponemos avanzar en los principales hallazgos del proyecto de investigación: "Recorridos epistemológicos latinoamericanos en el campo de la Psicología Social Comunitaria y sus condiciones socio-históricas de emergencia", acreditado por la Facultad de Psicología de la U.N.R., que se encuentra en el segundo año de ejecución. El proyecto se propone explorar los diferentes territorios, enfoques y desarrollos específicos de la Psicología Social Comunitaria Latinoamericana (PSCL), tomando en cuenta las dimensiones contextuales, disciplinar y epistemológica. Partimos de reflexionar acerca del modo como se fueron y van construyendo los saberes e intercambios en este campo multidisciplinar. Como lo expresamos en otro

trabajo[1], en los orígenes de la Psicología Comunitaria latinoamericana o Psicología Social Comunitaria (PSC), pesquisamos el lugar fundamental de la Psicología Latinoamericana, y más específicamente de la psicología social, lo que nos ha llevado a reconocer su tarea específica y la caracterización del rol profesional. Montero (1982, 1994) en su definición de la Psicología Social Comunitaria subraya el cambio paradigmático respecto del campo disciplinar de la psicología hegemónica en cuanto a sus objetos y métodos de estudio. En este sentido, decimos que la psicología a la que hace referencia Montero es la naciente Psicología Social Crítica latinoamericana.

Tomando en cuenta las tres dimensiones de análisis antes descritas, organizamos los resultados de esta segunda etapa siguiendo los siguientes ejes: 1) Principales repercusiones de los diferentes contextos histórico-políticos en los desarrollos de la PSC; 2) Institucionalización académica tardía de la PSC en Argentina respecto de otros países de Latinoamérica; 3) Criterios de legitimación y procesos de decolonización de las prácticas y las teorías: sus principales referentes.

En síntesis, nos proponemos construir un mapa que incluya los diferentes territorios así como los procesos de institucionalización y legitimidad de la PSCL, abordando núcleos o focos de interpretación que nos permita dar cuenta de los mismos.

Dimensión contextual

En el surgimiento de la Psicología Social Crítica Latinoamericana, dentro de la dimensión contextual y epistemológica, ubicamos que a partir de los años 70' hubieron diferentes aspectos que se combinaron para su emergencia. Por un lado, el marxismo tuvo un rol fundamental en el desarrollo de la crítica tanto en el campo de la Psicología, como del Psicoanálisis y de la Psicología Social, que se manifestó por primera vez en Argentina en los trabajos de autores como Enrique Pichon-Riviere, José Bleger, Néstor Braunstein (1975), Marie Langer (1971), entre otras/os. La tendencia crítica en América

1 ORÍGENES DE LA PSICOLOGÍA SOCIAL COMUNITARIA EN AMÉRICA LATINA: ALGUNAS DIMENSIONES DE ANÁLISIS. Trabajo publicado en las Actas de Publicación correspondientes a las IX Jornadas de Investigación en Psicología: diálogos entre saberes y prácticas, desarrolladas por la Facultad de Psicología los días 08 y 09 de octubre de 2020. Enlace de acceso: https://linktr.ee/scyt.psi.unr

Latina fue prolífica en la producción de trabajos, publicación de libros colectivos, así como en la organización de foros de debate, entre los que se encuentra el Congreso de Psicología Social de la Liberación que se realiza de forma periódica en diferentes países de América Latina (González Rey, 2004). Por otro lado, el movimiento crítico de la Psicología Social se caracterizó por su implicación con la realidad social de la región, así como por la diversidad de posiciones teórico-metodológicas siendo el objetivo común la transformación social. A su vez, las crisis sociales, económicas y políticas en nuestra América, estimularon y estimulan el carácter crítico de las producciones y la invención de nuevos abordajes para la investigación social.

Por tanto, la dimensión socio-histórica y política en que surge la PSCL constituye uno de los ejes de análisis de nuestra investigación. Maritza Montero (2004) sostiene que la psicología comunitaria surge en América Latina en un momento de crisis. Ahora bien, ¿de qué hablamos cuando decimos "crisis"? ¿Es una crisis social y/o una crisis epistemológica? ¿Qué significó la crisis en el campo de la Psicología Social?

La Psicología Social desde sus raíces se ha movido y desarrollado en un terreno problemático, una especie de "crisis perpetua" a raíz de su doble filiación, psicológica y sociológica. Al respecto, Magí Panyalla I Rosés y Luis Rodríguez Gabarrón (1984) señalan: "esta doble afiliación y doble orientación desde su nacimiento es fuente de tensiones constantes, prácticamente consustanciales a la disciplina" (Panyalla I Rosés y Rodríguez Gabarrón, 1984: 97).

La crisis en el campo de la PSC tuvo lugar en América Latina a partir de la década del 60' cuando la disciplina comienza a enfrentarse con problemas científicos que le son irresolubles a través de los medios teóricos existentes. Serrano (2010) explica que, durante las décadas de 1960 y 1970 América Latina vivió, de manera sistemática y estratégica, un proceso de militarización, el cual utilizó como acto político de expresión la forma del *golpe de Estado:* captura del Estado por instituciones militares. Este proceso de militarización que viven el Estado y la sociedad civil tuvo la particularidad de ser epocal, es decir, no sólo un fenómeno de coincidencias geográficas, sino, sobre todo, un estado de época que encontró su originalidad en los golpes "cívico militares" que irrumpieron cronológica y sintomáticamente en la primera mitad de la década de

1970: Bolivia, en 1971; Chile y Uruguay, en 1973; Argentina, en 1976. Y, en este contexto, las dictaduras de Paraguay (desde 1954) y Brasil (1964), asumen, en los comienzos de la década de 1970, un cambio doctrinal del perfil represivo que hasta entonces habían exhibido. Lo que se destaca en este período es la integración regional, el carácter expansivo e internacional de la política represiva, a partir de la cual se alinearon las dictaduras militares. Dicha integración posee como punto articulador *la Doctrina de Seguridad Nacional* promovida por Estados Unidos durante la Guerra Fría.

Desde la década de 1960 comienza a desplegarse un nuevo tipo de violencia en el continente, una violencia que escapó de las múltiples representaciones que, por entonces, la lucha política poseía. Por primera vez en la historia de América Latina, se pone en funcionamiento una máquina global de exterminio, cuya característica más significativa fue la coordinación supranacional, el esfuerzo de integración político-policial para destruir, torturar y "hacer desaparecer" al cuerpo mismo de la izquierda latinoamericana, en una guerra unilateral que no conoció fronteras nacionales ni límites ideológicos. Las sucesivas intervenciones en la región son cruciales para comprender el tránsito que va del viejo ideal republicano del Estado nacional latinoamericano al escenario neoliberal globalizado, con la paulatina desagregación del aparato estatal.

En el plano disciplinar, las décadas de los 60' y 70' trajeron aparejadas problemáticas subjetivas que estaban íntimamente conectadas con la estructura social. Como señala Montero (1994), a mediados de los años 70' comienza a sentirse en el campo de la Psicología un estado de malestar e inconformidad, debido a que en diversas ramas de la psicología la visión del ser humano y las vías para estudiarlo, basadas en el paradigma de las Ciencias Naturales, se empiezan a mostrar insuficientes para dar respuestas a las complejas problemáticas emergentes en la región. Las voces críticas dirigidas a los postulados del paradigma de las Ciencias Naturales, en cuanto a su forma de hacer ciencia e interpretar a los seres humanos en relación con su ambiente, comienzan a dar lugar a nuevas prácticas y nuevas lecturas acerca del hombre y la actividad humana. El surgimiento de la PSCL es un buen ejemplo de ello. Montero (1994) señala al respecto que esta rama de la psicología se inicia en la década del ‘70 en varios países latinoamericanos, “coincidiendo paralelamente en estructurarse

sobre unas bases epistemológicas muy diferentes a las existentes, y que surgen a partir de cambios paradigmáticos provenientes de la sociología y de la educación popular" (Montero, 1994:34).

Para la autora, el fruto de esta oleada crítica será la estructuración gradual de un nuevo paradigma en las ciencias sociales (Montero, 1994) el cual postula la no neutralidad de la ciencia y concibe a la realidad como socialmente construida, definiendo a les trabajadores del campo como "agentes de transformación social" y remarcando el carácter activo de la comunidad en la construcción de las prácticas y los saberes. El elemento participativo aparece como fundamental en el nuevo modelo, "característico de una nueva concepción del hombre y definitorio de un nuevo modo de actuar".

En Argentina, la figura de Enrique Pichon-Riviere resulta paradigmática en su tránsito del psicoanálisis a la psicología social. Sus desarrollos pusieron énfasis en la relación dialéctica existente entre la fantasía inconsciente y la estructura social. Dando cuenta de una articulación original entre psicoanálisis y marxismo que permitió cuestionar, entre otras dimensiones, el rol y la implicación de les trabajadores de la Salud Mental con la realidad social en la que desarrollan sus praxis. Estos desarrollos, con el retorno de la democracia, se retoman, pero en un escenario nuevo marcado por la embestida neoliberal. El Equipo Argentino de Trabajo e Investigación Psicosocial (EATIP)[2], resulta también un buen ejemplo de ello.

Procesos de institucionalización de la Psicología social y comunitaria

Respecto a los procesos de institucionalización académica de la PSCL -que precisan ser interpretados en relación a la dimensión histórico política y de forma situada respecto de los marcos epistemológicos dominantes en cada territorio-, fuimos relevando que en Argentina su inserción en el ámbito académico a través de Cátedras de grado y posgrado se produce de forma tardía respecto del resto de nuestra América.

2 Página web de El Equipo Argentino de Trabajo e Investigación Psicosocial (EATIP): https://www.eatip.org.ar/

Retomando el análisis realizado por González Rey (2004), es importante señalar que los aspectos sociales y económicos que definen los procesos de institucionalización no han favorecido el desarrollo de teorías producidas en América Latina, lo que ha debilitado nuestras producciones, buscándose muchas veces los criterios de legitimación en modelos ya establecidos. Sin embargo, como ya lo anticipamos, en Argentina se produce un acontecimiento singular de ruptura con las instituciones dominantes de la mano de Enrique Pichon-Riviere y José Bleger.

A fines del 50' y comienzos del 60', de la mano de Pichon-Rivière, surgen las primeras experiencias institucionales donde la naciente psicología social Argentina llega a escalas comunitarias. Interrumpidas por la violencia estatal de los años 70', el retorno de la democracia contribuye tanto al reconocimiento de esas experiencias anteriores (ej. comunidades terapéuticas) y a que empiece a tener lugar la transmisión académica a través de la creación de carreras de especialización, maestrías y de forma más tardía la incorporación en la formación de grado.

Si bien la institucionalización concentra diferentes ámbitos y organizaciones sociales, la universidad y los procesos de formación en general desempeñan un rol relevante. Fuks y Lapalma (2011) reconocen algunos obstáculos para el conocimiento de los desarrollos de la Psicología Comunitaria (PC) en Argentina, desde los orígenes hasta la actualidad. Sostienen que un primer obstáculo lo constituye la falta de bibliografía y registro fiables de las experiencias existentes. Para los autores el origen de la PC en nuestro país está ligado a la psicología clínica, desde de la creación en 1954 de la primera carrera de Psicología: "la construcción social del psicólogo/a estuvo signada por el hiperdesarrollo de la psicología clínica analítica, que hizo de la psicoterapia "un modo de vida", una ideología, una cultura y un objeto de consumo de la poderosa clase media urbana argentina" (Fuks, Lapalma: 2011, 43) Sin embargo, consideran que, pese a esa gran influencia de la psicología clínica, contribuyó a generar alternativas en campos como la salud mental comunitaria o psicología sanitaria, citando algunos ejemplos de este proceso[3].

3 Por ejemplo, transformación del Servicio de Psicopatología del Hospital Gregorio Aráoz de Lanús: "El servicio se creó en 1956 como

De acuerdo a este recorrido, puede notarse que en nuestro país, existieron diversas experiencias que permitieron cuestionar los modelos tradicionales de abordaje en el campo de la salud mental, en tanto que resultaban insuficientes para dar respuestas a las problemáticas de la realidad social en la que les trabajadores de la salud se insertan. De forma simultánea, se comienzan a realizar rupturas con los imaginarios profesionales hegemónicos vinculados a la tarea clínica y psiquiátrica, y con ella a la concepción del proceso salud-enfermedad.

Criterios de legitimación y procesos decoloniales en las prácticas y las teorías: sus principales referentes

En cuanto al campo de la PSCL reconocemos que su práctica antecede a su denominación y a la generación de espacios académicos para su estudio (Montero; 2004; pp. 20), lo que nos ha conducido a interrogarnos respecto de dos procesos fundamentales: la institucionalización y los criterios de legitimidad. Estos últimos se construyen en el marco de complejos procesos de decolonialización de las prácticas y de las teorías en los diferentes contextos. En este sentido decimos que el desarrollo de prácticas y teorías producidas en Latinoamérica constituye una ruptura que pretendemos argumentar en términos decoloniales.

Como lo enunciamos más arriba, a partir de la crisis en los años 60' y 70' de la Psicología Social, en Latinoamérica se empieza a reconocer la insuficiencia de los modelos establecidos por la Psicología académica, así como su carácter ideológico. Esto determina la necesidad de producir conocimientos desde nuestras realidades y no sólo desde las academias.

Encontramos que las prácticas comunitarias en Latinoamérica plantean rupturas teórico-metodológicas con la ciencia hegemónica colonial moderna occidental y promueven alternativas superadoras a las lógicas eurocentristas, patriarcales, capitalistas, y racistas tal como puntualiza el sociólogo Anibal Quijano (2000). En este

departamento de psiquiatría de un hospital general que, bajo la dirección del doctor Mauricio Goldemberg, fue incorporando progresivamente los principios de la psiquiatría social, de la PC y modelos innovadores de gestión en salud provenientes de experiencias europeas y estadounidenses". (Fuks, Lapalma: 2011, 43)

sentido, constituyen escenarios contrahegemónicos que abonan el Paradigma emergente en Psicología Social.

Surgen las siguientes preguntas: ¿La PSCL hace aportes a la construcción de una Identidad Latinoamericana? ¿Existen en el campo disciplinar de la PSCL reflexiones, indagaciones sobre la categoría de identidad latinoamericana y su relación con el colonialismo? ¿Cómo impacta en el discurso disciplinar la categoría de "colonialismo interno"? ¿Qué producciones encontramos en los desarrollos en PSCL, cuando indagamos a la luz de la categoría de "decolonialidad"?

Las primeras aproximaciones, surgen a partir de la lectura de autores/libros/proposiciones, que aportan a pensar la identidad latinoamericana, desde una perspectiva decolonial. Anibal Quijano (2000) nos propone pensar que no hay teoría decolonial sin prácticas de descolonización en los órdenes del poder, del ser, del saber, y del hacer. Siguiendo esta reflexión, reconocemos que la importancia otorgada en las prácticas comunitarias a los procesos autogestivos, el lugar que ocupa la investigación acción participativa y la educación popular -en tanto pilares fundamentales de la PSCL- constituyen efectivamente prácticas contrahegemónicas que pueden reconocerse como prácticas decoloniales situadas. La PSCL se propone aportar conocimientos e inventivas colectivas para sustentar y promover acciones que interpelen el orden establecido y promuevan trayectorias vitales autónomas y emancipadoras para nuestros pueblos.

Por otro lado, sabemos que, si bien la praxis comunitaria adquiere diferentes formas en los distintos territorios, justamente porque así lo requiere la PSCL, su enfoque siempre se identifica desde una óptica contrahegemónica. La matriz epistemológica decolonial sería recurrente en los desarrollos de la PSCL.

Desde los trabajos de José Miguel Salazar (1970) en los que afirmaba "la necesidad de desarrollar una identidad latinoamericana como opción al dominio ideológico político y económico de los norteamericanos en el continente" (González Rey 2004), podemos rastrear las intersecciones de estos primeros desarrollos con categorías tales como "colonialismo interno" y "colonialidad del poder".

En esta dirección, encontramos a Germán Rozas Ossandón (2018), quien se posiciona en el campo de la PCL, y refiere experiencias en prácticas comunitarias, como germen de sus estudios decoloniales. Aborda la categoría de identidad latinoamericana, como la lente a través de la cual es necesario observar a las múltiples experiencias de prácticas comunitarias, llevadas adelante en comunidades de pueblos originarios. Desarrolla la propuesta de generar condiciones de posibilidad para la coexistencia de paradigmas y evitar repetir las lógicas colonialistas que han intentado desde sus inicios arrasar y exterminar con aquello que se presenta diferente.

Asimismo, los enfoques culturales pluriversales y transmodernos, denuncian las consecuentes herencias nefastas para los países latinoamericanos, que incluyen el racismo, el eurocentrismo epistémico y la occidentalización de los estilos de vida. Estas herencias corresponden a las tres categorías centrales de la Colonialidad: La colonialidad del poder, la colonialidad del saber y la colonialidad del ser, como lo han demostrado Dussel (2001), Mignolo (2003), Quijano (2000) y otros autores en su Teoría Decolonial (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007).

En cuanto a los principales referentes, la impronta de Orlando Fals Borda emerge en los años 60', como una innovadora perspectiva epistemológica y metodológica: la Investigación Acción Participativa (IAP) es una apuesta teórico-política, donde el horizonte ordenador de la investigación, y el rol de les investigadores, es la transformación social con participación activa de los saberes populares. Asimismo, el objetivo político de emancipación y construcción de subjetividades críticas, encuentra un importante epicentro en las enseñanzas de Paulo Freire, quién desarrolla un sustento formidable para redefinir las maneras de arribar a la construcción del conocimiento a través de la educación popular y las pedagogías del oprimido. Por su parte, la Psicología de la liberación de la mano de Ignacio Martín-Baró, realizó desde sus orígenes una fuerte crítica a la individualización que propone la psicología hegemónica, sentando las bases para dar cuenta del origen histórico y cultural de la producción de subjetividad.

Es en esta urdimbre de lecturas y saberes, que nos permitimos discurrir en los criterios que legitiman a la PSCL en términos ético-políticos. Esta propuesta nos invita

a bucear en las relaciones de poder y dominación presentes en los saberes y prácticas. Consideramos que, lograr integrar las lecturas decoloniales, con los desarrollos de la PSCL, nos permite entramar y disputar sentidos a nuestras prácticas.

Conclusiones

Luego del recorrido realizado a través de los tres ejes propuestos para el análisis de los principales hallazgos en esta segunda etapa de investigación, nos interesa aproximar algunas conclusiones preliminares que nos permitan seguir avanzando en nuestros objetivos. En primer lugar, encontramos relevante para el proceso de investigación la imbricación existente entre la perspectiva de la PSCL y la crítica decolonial, lo cual no sólo nos ha permitido reconocer las apuestas emancipatorias que las fundamentan sino también comprender los alcances y vigencia de los primeros desarrollos en este campo multidisciplinar. En segundo lugar, y vinculado con lo anterior, la indagación realizada respecto de los contextos históricos, sociales y políticos en nuestra América colaboró con la comprensión y profundización del carácter heurístico que tiene esta dimensión de análisis para poner en valor procesos situados de producción de saberes: diversos desarrollos teóricos-metodológicos, pero también experiencias comunitarias originales. Y por último, y ya localizándonos en nuestro contexto argentino, observamos una inclusión tardía de los desarrollos de la PSCL en los procesos de formación de les trabajadores de la salud mental. Este hallazgo nos convoca no sólo a indagar en los obstáculos que operan en la transmisión de esta en nuestras instituciones educativas, sino también de qué modo se articulan o no las experiencias comunitarias existentes con la academia y viceversa.

Para finalizar, nuestra investigación -entre sus propósitos- apuesta a hilvanar los desarrollos de la PSCL con las experiencias locales (académicas y comunitarias) de modo tal que colabore en la construcción de marcos epistemológicos que promuevan y garanticen la integralidad de la salud mental comunitaria desde una perspectiva crítica latinoamericana y por lo tanto decolonial. De este modo, pensamos nuestro aporte a la generación de pequeños escenarios teórico/prácticos que promuevan e

impulsen la plena implementación de la Ley Nacional de Salud Mental en nuestro país y los alcances que estos debates puedan tener en otros países de nuestra América.

Referencias bibliográficas

Braunstein, Néstor A.; Pasternac, Marcelo; Benedito, Gloria; Saal, Frida (1975). *Psicología, Ideología y Ciencia.* 8va. Edición. México: Siglo XXI editores, 1982.

Castro – Gómez, Santiago; Grosfoguel, Ramón (compiladores) (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una epistémica más allá del capitalismo global.* Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.

Dussel, Enrique (2015) *Filosofías del sur. Descolonización y transmodernidad.* D.F. México: Ediciones Akal.

Fuks, Saúl Ignacio y Lapalma, Antonio (2011): "Panorama de la psicología comunitaria en la Argentina: tensiones y desafíos". En Montero, M.; Serrano-García, I. (coords.). *Historias de la Psicología Comunitaria en América Latina: participación y transformación.* Buenos Aires: Paidós.

González Rey, Fernando Luis (2004). "La Crítica en la Psicología Social Latinoamericana y su Impacto en los Diferentes Campos de la Psicología". En *Revista Interamericana de Psicología,* Vol. 38, nro. 2, pp. 351-360. Centro Universitario de Brasilia, Brasil.

Langer, Marie y otros (Comp.) (1971). *Cuestionamos.* Colección Izquierda freudiana. 1° Edición. Argentina: Granica editor.

Mignolo, Walter D. (2007). *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial.* Barcelona, España: Gedisa.

Montero, Maritza (1982). "La psicología comunitaria: orígenes, principios y fundamentos teóricos", Boletín de la AVEPSO, V (1), 15-22. También en: (1984) Revista Latinoamericana de Psicología, 16 (3), 387-399.

..... (1994). "Un paradigma para la Psicología Social. Reflexiones desde el quehacer en América Latina". En *Construcción y Crítica de la Psicología Social.* Barcelona: Anthropos.

..... (2004). *Introducción a la psicología comunitaria. Desarrollo, conceptos y procesos*. Buenos Aires: Paidós.

Panyalla I Rosés, M. y Rodríguez Gabarrón, L. (1984). "La crisis en psicología social: Elementos para la discusión epistemológica del concepto de crisis". En *Cuadernos de Psicología,* Vol. II, pp. 89-100.

Pichon-Riviere, Enrique y P. de Quiroga, Ana (1980). "Aportaciones a la didáctica de la Psicología Social". En *El proceso grupal.* Buenos Aires: Nueva Visión.

Quijano, Aníbal (2000) "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En Lander Edgardo (compilador) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas.* Buenos Aires: CLACSO.

Rozas Ossandón, Germán (2018). *Decolonialidad, desde la Psicología Social Comunitaria.* Santiago de Chile: Universidad Austral de Chile.

Serrano, Felipe Victoriano (2010). *Estados, golpes de Estado y militarización en América Latina: una reflexión histórico política.* México.

La sociedad argentina en la Pos pandemia: Covid 19, Salud y protección social: aportes desde las prácticas de cuidado territoriales para el fortalecimiento de políticas integrales de salud mental comunitaria en los nuevos escenarios Pos pandemia. Convocatoria PISAC-COVID-19. Aylen Allegrechy Rojas, Maria Evangelina Benassi, Ana Bloj, Juan Pedro Bonifazzi, Rubén Caligaris Gabriel Colusso , Yanina de Giusti , Silvia Grande, Juan Herrmann , Juan Pablo Hetzer, Cristian Landriel, Gabriela Mana, Renata Manino , Jonatan Martinez, Ivan Scarpolini, Julián Scetti , Carlos Maximiliano Toni, Iris Valles, Gisela Zampiero,

grande_silvia@hotmail.com

Resumen:

Introducción

La pandemia generó un escenario de crisis con un comportamiento propio de la globalización y su correlativo nivel de incertidumbre y excepcionalidad. Las medidas implementadas, no se limitaron a la prevención y tratamiento de enfermedad, sino que también se orientaron a la protección social. Las medidas de gobierno han variado entre distintos países y regiones. En nuestro país, ha quedado expuesta la inequidad, en función de falencias estructurales del sistema de salud como de las políticas neoliberales que las potenciaron y/o generaron mayor deterioro de lo público. Quedó también más visibilizada la heterogeneidad social y las vulnerabilidades de grupos poblacionales afectados por las diversas inequidades (clase, género, etnia y otras); así como también de las personas trabajadoras esenciales que debieron continuar e incrementar sus tareas en un escenario desconocido e incierto. También las lógicas de cuidado a la salud/salud mental, en términos de respuestas gubernamentales y de estrategias concretas de contención y cuidado de actores territoriales diversos, han sido muy variadas.

Objetivo

Caracterizar el desarrollo de las distintas prácticas y experiencias de cuidado a la salud/salud mental desarrolladas en cuatro regiones de nuestro país (Chubut, Río Negro, Santa Fe y Buenos Aires durante el año 2020) y analizar su articulación con las

medidas de gobierno desarrolladas en el marco de la pandemia, desde una perspectiva que sitúa la salud/salud mental y el cuidado como un derecho humano fundamental y estrechamente ligado a determinaciones sociales.

Metodología

Se trata de un estudio de "de casos múltiples" a fin de conocer y sistematizar las experiencias y prácticas de cuidado en salud /salud mental en el marco del COVID 19, consideradas cada una como caso particular complejo.

Se trabajará con:

Un análisis documental de las medidas de gobierno a nivel nacional y provincial, a fin de caracterizar las políticas públicas. Se trata de fuentes secundarias disponibles mayormente en las páginas web oficial de los gobiernos nacionales y provinciales.

La realización de un mapeo de experiencias y prácticas de cuidado de los actores territoriales en los cuales se asientan los nodos que participan del estudio. Serán incluidas todas las experiencias pertenecientes al sector salud de cualquier nivel de atención, así como experiencias desarrolladas por otros sectores y actores de la sociedad civil, que se hayan iniciado o transformado en el marco de la pandemia, y que tengan por objetivo la promoción y el cuidado de la salud/salud mental de equipos de salud o grupos poblacionales diversos con el fin de efectivizar sus derechos.

A partir del mapeo, la sistematización de las experiencias y la caracterización de las políticas/medidas de gobierno se abordará la última instancia participativa respecto de los resultados de los relevamientos su análisis, recomendaciones emergentes y contenidos comunicacionales.

Palabras claves: Prácticas - políticas- salud mental comunitaria

Más allá de la presencialidad. Lazos y producción de subjetividad en contextos de pandemia. Agüero, Daniela; Bearzotti, Valeria; Sosic, Yanina

psdanielaaguero@gmail.com

Resumen:

Esta presentación resulta de la experiencia que, desde el Centro Comunitario Asistencial (Ce.Co.As.) radicado en la Secretaría de Extensión de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario, venimos desarrollando en una escuela pública del Barrio República de La Sexta de la ciudad.

El objetivo general se centra en analizar las intervenciones posibles que efectuamos como equipo en el marco de la interdisciplinariedad en un contexto inédito de pandemia. Dicha situación extraordinaria ha puesto de manifiesto a nivel mundial la importancia de la salud integral tanto a nivel singular como colectivo. Particularmente nos hemos propuesto analizar de qué modo se sostuvo el tejido del lazo entre niños, niñas y docentes en medio del denominado aislamiento social, preventivo y obligatorio. Para dicho análisis nos valemos del material recopilado en los distintos encuentros con las docentes a partir del discurso desplegado por ellas en los diferentes encuentros que sostuvimos estos dos últimos años.

El interrogante principal que impulsa el deseo de escribir sobre este tema se encuentra a continuación: ¿cuáles son las condiciones que han permitido el sostenimiento de un lazo entre niños, niñas y sus docentes cuando el contexto social, fundado en el cuidado de la salud, ha requerido aislarse socialmente?

Esta escuela (con la cual venimos trabajando desde hace mucho tiempo) cuenta con una población de niños y niñas que viven atravesados/as por condiciones de vulnerabilidad psicosocial. En pandemia se hizo visible, entre otras cuestiones, la dificultad de algunos/as para acceder a las clases virtuales que la institución educativa propuso. En ciertas circunstancias signadas por condiciones de vida desfavorables, esa conexión parece no haber sido uno de los recursos disponibles.

A partir de lo acontecido, emerge al interior de este equipo de trabajo la inquietud de pensar en las particularidades que ha tomado el lazo, un lazo que se vio

interpelado algunas veces por la falta de conexión, y otras, por la incertidumbre y la perplejidad de docentes, familias, niños y niñas ante una situación sin parangón. Esta es la línea de trabajo que ha orientado nuestras últimas intervenciones. Desde la investigación-acción surgen aspectos susceptibles de ser significados en el diálogo con las docentes con las que trabajamos generando la construcción de nuevos conocimientos.

Los resultados que surgen de lo abordado nos permiten formular la idea de que la presencialidad de niños y niñas en la escuela no asegura el lazo. El mismo es el producto de un encuentro posible entre ellos, ellas y sus docentes en el marco de los escenarios educativos. Por tanto, tomando el concepto acuñado por Bleichmar (2005) sobre producción de subjetividad, sostenemos que esta pandemia nos ha dejado en claro que hay un más allá de la presencialidad, un más allá donde los sujetos ya sean niños, niñas o docentes han podido encontrar formas de representación que les ha permitido atravesar desde los modos singulares el aislamiento mundial.

- Bleichmar, S. (2005). La subjetividad en riesgo. Buenos Aires, Argentina: Topía Editorial.

- Grande, A. (2020). El daño de lo necesario. Psicoanálisis. Ayer y hoy. https://www.elpsicoanalisis.org.ar/el-dano-de-lo-necesario/

Palabras claves: Lazo- Producción de subjetividad- Contexto de pandemia

Registros Registro consultas ambulatorias de salud mental en primer nivel de atención en Rosario. Categorías diagnósticas. Belizan, José; Benitez, Paola; Boggio, Leticia; Callegaris, Rubén; Castellani, Nadia; Cejas, Sandra; Crisci, María Soledad, Chiani, Betina Garcete, Esmeralda; García, Vanina; Grande, Silvia; Landriel, Cristian;Lopez, Claudia; Mana, Gabriela; Marchetti, Marcos; Mendez, Lila; Ojeda, Javier; Ronchi, Ana; Rubio, Verónica; Santanocito, Gisella; Zampiero, Gisella

grande_silvia@hotmail.com

Resumen:

Una doble condición recorta el problema a abordar:

- las enfermedades mentales se encuentran entre las más graves, debido a su prevalencia, cronicidad, la prematurez de su aparición y a la severidad de las incapacidades que produce. OMS (2000)

- el déficit de registros sistemáticos que permitan producir información acerca de modalidad de los sufrimientos, sus características y distribución poblacional, necesaria como insumo de planificaciones y toma de decisiones.

En la provincia de Santa Fe el Registro de Consulta ambulatorias en primer nivel de atención constituye un instrumento que posibilita consignar las atenciones con sus diagnósticos/tratamientos y prácticas, lo cual permitiría construir información. Para ello es necesario que los trabajadores se apropien del mismo, que se puedan acordar criterios de utilización de los códigos diagnósticos ofrecidos por la clasificación del Cie-10 y su utilidad en relación con la realidad de los padecimientos psíquicos de la población atendida.

El presente proyecto de investigación se propone como un aporte en la articulación de la universidad con las políticas públicas en salud proponiéndose identificar dificultades en la efectivización de la propuesta de Registros de Consulta Ambulatoria a Salud Mental en primer nivel de atención. La investigación visibiliza las modalidades en las que se están produciendo los registros y pone en discusión los criterios que se utilizan para el establecimiento de diagnósticos (en las dimensiones: singular, problemas de salud pública e inequidades) según la Propuesta de Registro de Atenciones Ambulatorias en Salud Mental en la Red de Servicios de Salud (2019)

El rasgo fundamental de la misma es su carácter de investigación participante, ya que la producción de conocimiento implica a los actores como parte de la misma.

Consta de dos momentos metodológicos:

En el primero hay un predominio de técnicas cuantitativas ya que está en relación con el primer objetivo planteado. Se revisan los registros de consultas ambulatorias estableciendo:

- niveles de implementación de registros por cada dimensión diagnóstica

- niveles de utilización de registros de prácticas en salud mental

- relevamiento de problemas en salud pública, caracterización de los mismos según poblaciones y relación con inequidades y prácticas

- identificación de nudos problemáticos, contradicciones en la lectura de los registros

Para este segundo momento se utilizarán técnicas cualitativas: Se requerirá de una interrogación de la visión de los actores en la producción de la información respecto de las dificultades identificadas en el relevamiento de datos.

El cronograma de investigación no se ha podido llevar adelante durante el año 2020 debido a las condiciones de trabajo que planteo la pandemia Covid-19. En el transcurso del año 2021 se retoma priorizando algunas actividades en función de adaptarlas a las condiciones posibles de trabajo de los efectores de salud.

Palabras claves: Registro – Consultas- Diagnósticos

Eje Psicoanálisis e Investigación

Acerca de la sutura de la causa en la ciencia y en el psicoanálisis. Aldo Morello

Correo electrónico: aldomorello29@hotmail.com

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo reflexionar respecto de algunas diferencias entre el psicoanálisis y la ciencia tomando como punto de partida la noción de *causa*. En cuanto a la metodología se tiene en cuenta para la escritura de este texto al *ensayo* como modo pertinente para que la argumentación avance. En el desarrollo de este trabajo partiremos del escrito "La ciencia y la verdad" en el cual Lacan afirma que el sujeto del cual trata el psicoanálisis no es sino el sujeto de la ciencia, que no podríamos pensarlo sin su advenimiento, pero que a su vez el discurso de la ciencia, ya constituido, forcluye al sujeto. Se trata de la problemática del sujeto, de su emergencia y de su forclusión en la ciencia. Ahora bien, desde el psicoanálisis se puede afirmar que existe una correlación entre el sujeto y la noción de causa, por lo que también es necesario precisar en relación a la *causa* qué estatuto tiene en el discurso de la ciencia y en el discurso analítico. Este trabajo aborda el modo que opera en la ciencia una *sutura* de la causa a partir de su lenguaje formal y de la diferencia respecto de otra sutura de la causa, la que se da en las neurosis, a partir de la cristalización del síntoma. Interesa distinguir en relación a la causa que se trata de dos suturas, la de la ciencia y la del síntoma con las consecuentes diferencias que es necesario precisar. Esto también implica una orientación para pensar sobre cómo entender la ley en psicoanálisis y su diferencia con la ley en la ciencia, de una manera más ajustada. Partiendo de las nociones de *fenómeno* y de *cosa en sí* de Kant por un lado, y de *objeto a* y de *síntoma* en sentido analítico por otro, se analiza el modo en que se articula el límite entre lo real y lo simbólico en la ciencia y como se articula en el discurso analítico.

En este trabajo también se reflexiona respecto de la notación S (/A), leyéndola como significante de la falta de significante en el Otro, aclarando que no hay que confundirla con el significante de la falta que es el falo. Se analiza cómo ese significante que está fuera del paréntesis es el que adviene a partir de haber rozado un límite, pero para señalar que no se trata de una sutura de la falta sino que la viene a indicar o la suple, que no es lo mismo, en la generación de un significante suplementario. Este significante suplementario es el que es posible articular a partir de la puesta en juego del discurso analítico.

Acerca de la sutura de la causa en la ciencia y en el psicoanálisis

En "La ciencia y la verdad" Lacan afirma que el sujeto del cual trata el psicoanálisis no es sino el sujeto de la ciencia, que no podríamos pensarlo sin su advenimiento, pero que a su vez el discurso de la ciencia, ya constituido, forcluye al sujeto. Se trata de la problemática del sujeto, de su emergencia y de su forclusión en la ciencia. Ahora bien, desde el psicoanálisis se puede afirmar que existe una correlación entre el sujeto y la noción de causa, por lo que también es necesario precisar en relación a la *causa* qué estatuto tiene en el discurso de la ciencia y en el discurso analítico. Este trabajo aborda el modo que opera en la ciencia una *sutura* de la causa a partir de su lenguaje formal y de la diferencia respecto de otra sutura de la causa, la que se da en las neurosis, a partir de la cristalización del síntoma.

En la pregunta por la causa, surge la pregunta por el origen de las cosas. Tanto la ciencia como el psicoanálisis suspenden en cierta forma la interrogación por el origen.

La ciencia moderna implica una ruptura con la escolástica porque considera a las teorías sobre el origen como saberes míticos. La ciencia se desinteresa por el origen ya que se sostiene en la verdad formalizada. La construcción de un aparato formalizado matemáticamente prescinde de la causa. Respecto a la verdad como causa, la ciencia la rechaza ya que se articulan enunciados o fórmulas que son ajenas a la enunciación. El lenguaje científico implica la generación de letras sin

significado y es neutro respecto del habla. Parte de axiomas como verdades que no necesitan demostración y a partir de allí formaliza. Se considera inabordable la pregunta por la causa y la verdad. Por ejemplo Newton, ante la pregunta de por qué causa un planeta atrae a otro, explica que no introduce en su filosofía natural (no hablaba de ciencia) "cualidades ocultas" y causas mecánicas y que por el contrario, restringe sus investigaciones al estudio y análisis de los fenómenos observables y patentes, renunciando a la explicación causal de las leyes establecidas experiencial y experimentalmente. Señala que no ha sido capaz de descubrir la causa de las propiedades de la gravedad a partir de los fenómenos y dice "yo no imagino hipótesis..." Hypotheses non fingo... frase que se ha hecho famosa. Puede dar cuenta de la regularidad de los fenómenos de la gravedad en función de la masa y la distancia, estableciendo leyes, pero se desentiende respecto de la explicación de la causa. Hasta Galileo el universo de la física estaba dominado por causas finales, pero a partir del advenimiento de la ciencia moderna se despoja al universo de éstas. El universo ya no tiene ninguna finalidad, ni ningún origen. A partir de la ciencia moderna se logra una eficaz sutura de la causa.

También podemos tener como referencia a Kant para pensar la sutura que opera entre lo real como cosa en sí incognocible y lo simbólico ligado al orden de conocimiento del fenómeno. El filósofo establece un límite entre uno y otro, que funciona como una barrera infranqueable. Al postular una separación limpia de cosas que en realidad están mezcladas sutura a lo real como causa. Partiremos de este punto para pensar otra sutura, la que se da en la articulación entre lo real y lo simbólico en la neurosis y analizaremos cómo el discurso analítico posibilita el levantamiento de dicha sutura dando lugar a la articulación del deseo.

El síntoma y la sutura de la causa:

Respecto de la constitución del síntoma en análisis, Lacan señala que es necesario que el sujeto esté *advertido* del síntoma, no en el sentido de que tenga conciencia, sino que esté advertido de algo que no sabe lo que es y que hay una *causa* desconocida respecto de la *legalidad* de ese síntoma. Se trata de captar el abismo entre la legalidad

y la causa, que es en definitiva el enigma del síntoma. Dice: *"Para que el síntoma salga del estado de enigma todavía informulado, el paso a dar no es que se formule, es que en el sujeto se perfile algo tal que le sugiera que hay una causa para eso".*[4]

Para que el síntoma se constituya analíticamente, tiene que haber cierto reconocimiento de la causa, en definitiva del deseo, pero este camino puede encontrarse cerrado debido al goce propio del síntoma. Es necesario que la queja se transforme en demanda dirigida al analista, que se pase del estatuto de búsqueda de respuesta al estatuto de pregunta para el sujeto y de éste modo se encuentre instigado a descifrar su síntoma.

Lacan dice que *"La interpretación atañe a la causa del deseo"*[5], en tanto ésta interrumpe la demanda, dejando sin suturar el lugar de la causa. Es el deseo del analista el que mantiene abierto ese desgarro causal. Así el análisis conduce al punto donde el Otro no responde, hay un hueco allí que aunque tienda a cerrarse nunca lo logra. Eso impide que se estabilicen las situaciones. Con respecto al analista decimos que no responde no porque no quiera sino porque no hay posibilidad alguna de dar respuesta. Opera una falta estructural, porque falta un significante en la reserva simbólica. Por ello en la interpretación no hay respuesta, hay corte y esto es lo que va a posibilitar estar fuera de la economía fantasmática que sí sostiene la respuesta del Otro. Pero no hay respuesta a la demanda del verdadero nombre del deseo, ni garantía de alguna significación cerrada que lo pudiese nombrar. El deseo como deseo no tiene nombre propio, es un enigma, es una herida pulsante. Si bien está articulado, no es articulable, sostiene Lacan en *Subversión del sujeto y dialéctica del deseo*. Es la falta de significante en el Otro S(/A), la que comporta la falta de la función de designación de ser del sujeto. El sujeto está privado del significante de la falta en el Otro, por eso el objeto –fantasmático – es el que funciona dando al sujeto un falso ser. A la notación S (/A), en realidad hay que leerla como significante de la falta de significante en el Otro, aclarando que no hay que confundirla con el significante de la falta que es el falo. Ese

[4] J. Lacan, *Seminario X, La angustia,* Paidós, Buenos Aires 2006, p. 303.

[5] J.Lacan El atolondrado, el atolondradicho o las vueltas dichas. En Escansión Nº 1 Ed. Paidós, Bs. As., 1984, pág. 45.

significante que está fuera del paréntesis es el que adviene a partir de haber rozado un límite, de haberse encontrado con la falta de respuesta, pero debemos señalar que no apunta a suturar la falta sino que *la viene a indicar o la suple*, que no es lo mismo, en la generación de un significante suplementario. Ese significante suplementario es el que es posible articular a partir de la constitución del síntoma en sentido analítico, que posibilita la producción a partir de la falta y es todo lo contrario a la sutura. Pero si la neurosis no deviene neurosis de transferencia, el síntoma se cristaliza, no habla y allí sí hay sutura de la falta que es tan bizarra que termina delatando aquello que quiere ocultar.

También podemos destacar la función de sutura en relación al nombre propio. El nombre propio es soporte de las identificaciones del sujeto y como tal está ligado al fantasma. Es lo que el análisis conmueve, poniendo de relieve la función significante, unaria de la letra, ligada al nombre propio. En la identificación, el nombre propio tiene función de rasgo del Ideal, trata de subsanar, de taponar la falta estructural. La identificación es un tiempo de detención donde la sutura funciona eficazmente. Podemos decir que la apuesta del análisis no está en la línea del ideal, de consolidar un nombre, sino en el deseo y su vacío, allí donde se aloja la causa. Si el análisis pasara por la vía de hacerse un nombre y la transferencia se desarrollara en términos de neurosis de biografía, donde al parecer se jugaría con la ilusión del encuentro con "uno mismo", la cura abonaría la consistencia del fantasma. La apuesta analítica es a una *política del síntoma* que supone, en cambio, que el análisis trabaje en contra de la significación que proyecta el paciente acerca de su síntoma. A esto apunta la interpretación cuando produce como efecto la división del sujeto.

La ley y el salto decisorio:

Dice M. Heidegger *"Extraño salto es el que nos hace ver que no nos detenemos lo suficiente en donde en realidad ya estamos"*

¿Qué es un salto? Un salto, tal como lo pensamos en psicoanálisis, es una apuesta, pero con la siguiente característica: se apuesta entre algo determinado y algo quizás más valioso, pero totalmente indeterminado. No se trata de una apuesta entre dos

elementos claramente determinados de antemano. Pensar el salto desde la perspectiva analítica, es pensar desde una concepción de la libertad que no es la del pensamiento clásico. En éste el sujeto está tomado en una lógica binaria de determinaciones precisadas de antemano y debe optar entre una u otra determinación, donde ambas son simétricas e inversas, como el bien y el mal, el cero y el uno, lo negativo y lo positivo. Se advierte que este modo de oposición es totalmente especular y conduce a un pensamiento de la totalidad. En cambio, la libertad pensada desde la ética del psicoanálisis y de la responsabilidad subjetiva que esta conlleva, no es la del libre arbitrio que sitúa al sujeto frente a bienes o valores en cierto modo distante de él, sino que se trata de la libertad que concierne al sujeto mismo arrojado por la decisión en el mundo. Nos estamos refiriendo a la dimensión de acto que conlleva toda decisión pensada en el contexto analítico. Desde el psicoanálisis pensamos que la libertad no es ajena a la coacción, a la constricción. Toda elección es en este sentido, elección forzada, y precisa del salto decisorio del sujeto.

Recurrimos al conocido relato de Kafka *"Ante la ley"* para reflexionar sobre algunos puntos relativos a la responsabilidad y la decisión. El texto es el siguiente:

"Ante la Ley hay un guardián. Hasta ese guardián llega un campesino y le ruega que le permita entrar a la Ley. Pero el guardián responde que en ese momento no le puede franquear el acceso. El hombre reflexiona y luego pregunta si es que podrá entrar más tarde. —Es posible —dice el guardián—, pero ahora, no. Las puertas de la Ley están abiertas, como siempre, y el guardián se ha hecho a un lado, de modo que el hombre se inclina para atisbar el interior. Cuando el guardián lo advierte, ríe y dice: —Si tanto te atrae, intenta entrar a pesar de mi prohibición. Pero recuerda esto: yo soy poderoso. Y yo soy sólo el último de los guardianes. De sala en sala irás encontrando guardianes cada vez más poderosos. Ni siquiera yo puedo soportar la sola vista del tercero. El campesino no había previsto semejantes dificultades. Después de todo, la Ley debería ser accesible a todos y en todo momento, piensa. Pero cuando mira con más detenimiento al guardián, con su largo abrigo de pieles, su gran nariz puntiaguda, la larga y negra barba de tártaro, se decide a esperar hasta que él le

conceda el permiso para entrar. El guardián le da un banquillo y le permite sentarse al lado de la puerta. Allí permanece el hombre días y años. Muchas veces intenta entrar e importuna al guardián con sus ruegos. El guardián le formula, con frecuencia, pequeños interrogatorios. Le pregunta acerca de su terruño y de muchas otras cosas; pero son preguntas indiferentes, como las de los grandes señores, y al final le repite siempre que aún no lo puede dejar entrar. El hombre, que estaba bien provisto para el viaje, invierte todo —hasta lo más valioso— en sobornar al guardián. Este acepta todo, pero siempre repite lo mismo: —Lo acepto para que no creas que has omitido algún esfuerzo. Durante todos esos años, el hombre observa ininterrumpidamente al guardián. Olvida a todos los demás guardianes y aquél le parece ser el único obstáculo que se opone a su acceso a la Ley. Durante los primeros años maldice su suerte en voz alta, sin reparar en nada; cuando envejece, ya sólo murmura como para sí. Se vuelve pueril, y como en esos años que ha consagrado al estudio del guardián ha llegado a conocer hasta las pulgas de su cuello de pieles, también suplica a las pulgas que lo ayuden a persuadir al guardián. Finalmente, su vista se debilita y ya no sabe si en la realidad está oscureciendo a su alrededor o si lo engañan los ojos. Pero en aquellas penumbras descubre un resplandor inextinguible que emerge de las puertas de la Ley. Ya no le resta mucha vida. Antes de morir resume todas las experiencias de aquellos años en una pregunta, que nunca había formulado al guardián. Le hace una seña para que se aproxime, pues su cuerpo rígido ya no le permite incorporarse. El guardián se ve obligado El guardián se ve obligado a inclinarse mucho, porque las diferencias de estatura se han acentuado señaladamente con el tiempo, en desmedro del campesino. —¿Qué quieres saber ahora? -Pregunta el guardián—. Eres insaciable. —Todos buscan la Ley -dice el hombre—. ¿Y cómo es que en todos los años que llevo aquí, nadie más que yo ha solicitado permiso para llegar a ella? El guardián comprende que el hombre está a punto de expirar y le grita, para que sus oídos debilitados perciban las palabras. — Nadie más podía entrar por aquí, porque esta entrada estaba destinada a ti solamente. Ahora cerraré."

La posición del campesino es la de rehusarse a hacerse cargo de su destinación singular, se queda a la espera y el desenlace es: "*Nadie más podía entrar por aquí, porque esta entrada estaba destinada a ti solamente. Ahora cerraré.*" El campesino esperaba habitar una Ley que lo diría todo de una vez y para siempre. A lo largo de su vida no tomó la decisión, no quiso o no pudo dar ese "extraño salto" que implicaría entrar allí donde uno ya estaba. Se trata de tomar posición, de apropiarse singularmente, de interpretar la ley, que conlleva atravesar la prueba de lo incalculable o lo indecidible.

La responsabilidad pasa por la interpretación de la ley y esto supone poder dar ese salto para, propiamente, pensar donde ya nos encontramos. No se puede estar por fuera de la ley, no hay el sujeto y la ley enfrente. El campo es el de la ley y, en todo caso, el lugar complicado es la relación entre ésta y el objeto. El objeto es el punto enigmático de la ley, el punto opaco de ésta. Esa opacidad, en última instancia es indescifrable, sin embargo, fuerza al descifrado, llama a la interpretación de la que el sujeto es responsable. En el caso del campesino, éste se rehusa a hacerse cargo del llamado, de la interpelación singular que la ley vehiculiza.

Un sujeto está interpelado por la dimensión de alteridad que se pone en juego. Por otra parte, el sujeto -que no es causa de sí y la vacilación propia de éste existe por la incidencia de la alteridad de lo real- será responsable de un acto dónde *no va a ser plenamente coincidente con su acto*. Paradojicamente, vamos a tener al mismo tiempo la existencia del sujeto como responsable y por otra parte, la alteridad en juego, hará que se encuentre excedido, alterado en su responsabilidad. Además, si decimos que el sujeto está determinado por el significante, que no es hablante, sino hablado, ¿cómo podemos hablar de sujeto responsable? La responsabilidad la podemos sopesar y entenderla como un fenómeno clínico a partir de la dimensión del acto. La insuficiencia del orden simbólico impide al sujeto nominarse, está obligado a elegir sin los medios adecuados para hacer la buena elección. El sujeto capta su indeterminación, pasando por la angustia y ello lo obliga a determinarse. Entonces frente a la interpelación del otro señala: "me dice eso, pero ¿qué quiere decirme diciéndome eso?" Lo Otro, la alteridad, habla tras la máscara de otro sujeto.

Entonces es el sujeto quién a su propio riesgo debe interpretar sintomáticamente la palabra del Otro.

En cuanto al objeto su articulación implica un proceso de vaciamiento, que en definitiva da lugar a una carencia desestabilizante en lo simbólico, por su vínculo con lo real, y por ello aplica a la conocida afirmación de Lacan: *"sólo hay causa de lo que cojea"*. A lo que cojea la neurosis lo transforma en sutura. En cambio, en el trabajo analítico se articulan significantes que parecen apuntar a determinar el objeto, suponemos que podemos alcanzar su identidad, pero en realidad lo que organiza la estructura del lenguaje es lo que se escabulle, lo que se sustrae en el momento de aprehenderlo y esa sustracción va a tener valor de causa. Esto acontece porque la identidad es imposible de asir por el lenguaje, en tanto éste siempre la difiere. En todo caso la identidad subsiste como polo ideal y no obstante no existe. En este sentido Freud señalaba que la identidad de pensamiento es un largo rodeo para alcanzar la identidad de percepción que por definición falta. Pero no es que el deseo busque la identidad de percepción, sino que es consecuencia de su ausencia que haya deseo.

Entonces la legalidad significante es inconsistente porque está atravesada, perturbada por lo real como causa y eso conlleva, en ciertos momentos, a la vacilación propia del sujeto. El sujeto siempre está más acá y más allá del límite (entre lo real y lo simbólico) siempre transitando de un lado al otro, sin poder instalarse en él. La vacilación es una debilidad (ya que la autonomía del sujeto es una ilusión) pero es el único punto en el que alguien puede elegir en el sentido del salto. El salto del que hablamos es el del acto de enunciación, que es el del acontecimiento de la ley del deseo.

Tal vez sea la heterogeneidad propia de la ley, la que interrumpe todas las teleologías, y hace que no nos situemos, ni en, ni fuera de la ley, sino como en el cuento de Kafka, *ante la ley.* Si pensáramos desde cierta homogeneidad de la ley, el significante se daría su propia ley. Por lo tanto habría un predominio del significante sobre lo real, y ahí entraríamos en las interpretaciones idealistas que suelen hacerse.

Con respecto a estar "ante la ley", podemos pensar algunas diferencias con Kant. El filósofo decía que actuar moralmente es actuar "*por deber*" y no solamente

"conforme al deber o a la ley". La ley moral kantiana compele a obrar de acuerdo a una universalidad que no es determinada de antemano por la ley, sino por cada cual en tanto legislador. Para el filósofo no hay un objeto o un bien en primera instancia que sostenga o dé contenido a la ley. En este sentido el sujeto queda confrontado con su propio vacío en tanto debe actuar como legislador universal. Será moral toda acción cuya máxima pueda ser pensada sin contradicción como universal. Así la ley se define como pura forma de universalidad. Esto nos conduce al imperativo categórico. La ley no dice qué objeto debe perseguir la voluntad para ser buena, sino qué forma debe adoptar para ser moral. La puesta en juego de la ley, como pura forma de ley, pone a cuenta del sujeto una tarea tan vasta y tan pesada que prácticamente lo destruye. Si el sujeto debe hacerse cargo de algo, a título universal, la consecuencia es que esa tarea lo impotentiza al máximo. Por esta vía se puede pensar la dimensión sacrificial del síntoma. El deber como imperativo categórico en el plano de lo universal, desconoce la *singularidad* del sujeto. Si bien Kant de algún modo preserva el objeto como incógnita, en la medida en que no le da contenido, queda en relación de pura exterioridad respecto del sujeto, como cosa en sí inaccesible, y no como objeto causa de deseo en relación de *extimidad* que posibilitaría una apropiación singular del lado del sujeto. Kant querría que todo quede asimilado desde lo universal velando de este modo la operatoria de la falta en la estructura, si inconsistencia simbólica y la libertad que es inseparable de ella.

Bibliografía:

J. Lacan *Seminario X*, La angustia, Paidós, Bs. As. 2006

J.Lacan *El atolondrado, el atolondradicho o las vueltas dichas*. En Escansión Nº 1 Ed. Paidós, Bs. As.1984.

Lacan, J*. Escritos*, Editorial Siglo XXI, Bs. As. 14ª edición, 1987.

Heidegger M. *De camino al habla*, Ediciones del Serbal-Guitard, Barcelona, 1987.

Kafka F. *Ante la ley*, Editorial Haynes, Bs. As. 1938.

Antecedentes del acto analítico en el seminario La Angustia: retorno a la tríada freudiana Inhibición, Síntoma y Angustia. Mariano Bello, Matías Quiroz, Ignacio Vaccaro, Manira All

Correo electrónico: all.manira.m@gmail.com

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario

Resumen

El presente trabajo se inscribe en marco de un proyecto de investigación (PID) de la Cátedra Clínica I, radicado en la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, titulado "El acto analítico en diferentes momentos de la elaboración de Jacques Lacan y su posible vinculación con las nociones de deseo del analista y presencia del analista." dirigido por la Ps. Ana Serra.

Nuestra propuesta de trabajo se enmarca en el objetivo general de la investigación, a saber, "Indagar el acto analítico en diferentes momentos de la elaboración de Jacques Lacan" y en el objetivo particular de "Contribuir al establecimiento de un corpus teórico en torno a la especificidad de la praxis psicoanalítica".

La metodología escogida es en primer lugar la investigación bibliográfica en textos freudianos y lacanianos que abordan el tema propuesto como fuentes primarias, incorporando además producciones teóricas respecto de ellos como fuentes secundarias.

Se desarrollará una lectura del Seminario de Jacques Lacan La Angustia, a los fines de explorar construcciones conceptuales en torno al acto que puedan ofrecer puntos de antecedencia en las formulaciones posteriores, acerca del acto analítico. Retrabajando lo planteado por el autor en el llamado "cuadro de los afectos", se articulará la noción de acto a los conceptos de inhibición, síntoma y angustia freudianos. Teniendo como apuesta que estos interrogantes permitan un posicionamiento ético que abone a la desustancialización de la noción de estructura (o estructuras), y las consecuencias que puedan reflejarse a su vez en la pregunta por el diagnóstico en psicoanálisis. Destacamos la utilización en este seminario de la noción

de acto “a secas”, lo cual abre la pregunta de si se trata en estos desarrollos del “mismo” acto que en el Seminario XV, al cual se le añade analítico. Argumentar las diferencias y los puntos de contacto es un interrogante sobre el cual indagaremos.

Palabras claves: Psicoanálisis - Acto - Acto analítico

Consideraciones sobre el goce, o de lo parasitario en el concepto. Antonela Fiocchi

Correo electrónico: antonelafiocchi@hotmail.com

J.T.P, Cátedra Clínica I, Facultad de Psicología, UNR.

Resumen

El presente trabajo apunta en su elaboración a la puesta en juego de una advertencia metodológica en lo que respecta a la noción de goce. Si una inflexión fundamental de la teoría analítica se encuentra implicada en la introducción de la noción de goce por parte de Lacan, lo está en tanto propone un límite infranqueable a las lecturas hedonistas de Freud (ordenadas en torno a la primacía irrestricta del principio del placer) al tiempo que vectoriza dicho más allá en términos de inaccesibilidad, suspendiendo la posibilidad de localización positiva del goce. La novedad contenida en este doble juego, por el cual es, simultáneamente, exceso y defecto supuesto al campo del deseo, permitirá articular aquello que de la estructura del sujeto se reconoce como Spaltung esencial e irreductible. Procuraremos aquí tomar nota de algunos elementos conceptuales necesarios para sostener este principio de negatividad que trabaja el concepto de goce. En primer término, el problema conceptual que el descubrimiento del narcisismo produce a nivel de la teoría pulsional freudiana, en la medida en que el descubrimiento de la naturaleza libidinosa de una porción de las pulsiones yoicas, traerá aparejado el riesgo de un extravío cuyo puerto no es otro que el monismo energético totalizante. Buscaremos aquí precisar el sitio que corresponde a la pulsión de muerte en tanto expediente capaz de recuperar la significatividad teoría de la noción de conflicto psíquico. Un segundo punto de detención avanzará en torno a la introducción del más allá del principio del placer como interrupción de la dinámica psíquica basada en el principio del placer, mediante la cual Freud hace surgir la noción de una simultaneidad de placer en el displacer, que designa un nuevo modo de restricción al principio del placer marcado esencialmente por su carácter de puro automatismo. Por último, ubicar la noción de insistencia como referencia última de la noción de repetición permitirá señalar, en relación al problema

técnico del recordar, los efectos de una sustracción que es, simultáneamente, marca de un exceso rastreable en su incansable reaparición. Se explicitarán las vías donde el encuentro con aquello que resiste a la estructura ofrecida por el principio del placer, Freud llegará a postular una modalidad de la repetición que lejos de representar el lado negativo del recuerdo, ubica la negatividad de la que este es portador. Tal carácter de interrupción atribuido a la repetición será el motivo principal de la afirmación de su dependencia respecto a las cadenas asociativas que constituyen la ficción del recuerdo. Tras dicho recorrido, el goce deviene concepto límite al placer en plena dependencia a las idas y venidas del movimiento deseante, en lugar de permanecer en la estrechez supuesta por la idea de que constituiría la plenitud presente del placer. En ese sentido, tal inaccesibilidad del goce es sostén del mantenimiento del principio de división del sujeto, es decir, sustituye la supuesta exterioridad del goce al lenguaje por la afirmación de una sostenida exterioridad del lenguaje al ser que habla.

"Consideraciones sobre el goce, o de lo parasitario en el concepto"

Ps. Antonela Fiocchi

I- El goce... "si existiese"

Una inflexión fundamental de la teoría analítica se encuentra implicada en la introducción de la noción de goce por parte de Lacan, en tanto propone un límite infranqueable a las lecturas hedonistas de Freud (ordenadas en torno a la primacía irrestricta del principio del placer) al tiempo que vectoriza dicho más allá en términos de inaccesibilidad, suspendiendo la posibilidad de localización positiva del goce. Será este lugar de inexistencia activa el que ubicará el embrollo de su posición argumental.

Comencemos por circunscribir la dificultad. "Cierto uso ligero de la noción de goce -señala Carlos Kuri- ha ido suprimiendo preguntas sobre los problemas del significante, instaurándose así un uso meramente ilustrativo del goce, como si se tratara (...) de una tópica, autónoma y positiva, en cuanto a la lengua" (1994, p. 89). Bajo esta modalidad opositiva, el goce adquiere entonces los caracteres de un campo exterior al deseo en el cual rige la Ley de la repetición, perdiéndose el valor productivo de la

economía del intersticio supuesta en el vínculo por el cual "la repetición es el tartamudeo del deseo por albergar la imposibilidad del goce" (p. 91).

A contrapelo de dicha positividad atribuida al goce, la novedad contenida en este doble juego, por el cual es, simultáneamente, exceso y defecto, permitirá articular aquello que de la estructura del sujeto se reconoce como *Spaltung* esencial e irreductible. Procuraremos aquí tomar nota de algunos elementos conceptuales necesarios para sostener este principio de negatividad que trabaja el concepto de goce.

II- Una lectura de Más allá del principio del placer

Partiremos de considerar el goce en la línea de las consecuencias argumentativas de la novedosa lectura que Lacan produce sobre Más allá del principio del placer. Se tratará en este punto de un corrimiento de la problemática del campo de la energética hacia el significante, lo cual redistribuirá el valor acordado a las nociones de pulsión de muerte y compulsión a la repetición por fuera de toda referencia posible a una tendencia anclada en la biología –ya sea como tendencia a lo inorgánico o bajo la modalidad implicada en la idea de ligazón *progresiva* de la energía libre. De este modo, la lectura buscará subrayar aquello por lo cual "lo que Freud introdujo a partir de 1920 son las nociones suplementarias entonces necesarias para mantener el principio del descentramiento del sujeto" (Lacan, 1954, p. 23).

Ubicarnos en esta perspectiva histórica de la obra de Freud supone detenernos en lo que podríamos llamar el "tiempo intermedio" en el desarrollo de un dualismo pulsional que nunca dejará de ser tal, y cuya defensa rescata a nuestro parecer la esencialidad de la noción de conflicto en la conceptualización freudiana. Se trata, en efecto, del mojón histórico constituido por el texto "Introducción del narcisismo" (Freud, 1914) a partir del cual tomará espesor problemático la supuesta sustitución simple de la primera teoría pulsional en Freud, que distingue las pulsiones yoicas de las pulsiones sexuales, hacia la segunda teoría pulsional, correspondiente al par pulsiones de vida-pulsión de muerte.

Dice Freud (1920) en una extensa nota al pie, con la cual concluye el sexto capítulo de "Más allá del principio del placer":

"Agreguemos aquí algunas palabras destinadas a esclarecer nuestra terminología, que en el curso de estas elucidaciones ha tenido un cierto desarrollo. Supimos qué eran las "pulsiones" sexuales por su relación con los sexos y con la función de reproducción. Y después conservamos ese nombre cuando los resultados del psicoanálisis nos obligaron a aflojar el nexo de esas pulsiones con la reproducción. Con la tesis de la libido narcisista y la extensión del concepto de libido a la célula individual, la pulsión sexual se nos convirtió en Eros, que procura esforzar las partes de la sustancia viva unas hacia otras y cohesionarlas; y las comúnmente llamadas pulsiones sexuales aparecieron como la parte de este Eros vuelta hacia el objeto. Según la especulación, este Eros actúa desde el comienzo de la vida y, como "pulsión de vida", entra en oposición con la "pulsión de muerte", nacida por la animación de lo inorgánico. La especulación busca entonces resolver el enigma de la vida mediante la hipótesis de estas dos pulsiones que luchan entre sí desde los orígenes. (Agregado en 1921) Menos abarcable es quizás el cambio experimentado por el concepto de "pulsiones yoicas". Originariamente llamamos así a todas aquellas orientaciones pulsionales que nos resultaban menos conocidas, que podían diferenciarse de las pulsiones sexuales dirigidas al objeto; pusimos las pulsiones yoicas en oposición a las pulsiones sexuales, cuya expresión es la libido. Más tarde entramos en el análisis del yo y discernimos que también una parte de las "pulsiones yoicas" es de naturaleza libidinosa y ha tomado por objeto al yo propio. Estas pulsiones de autoconcervación narcisitas debieron computarse, entonces, entre las pulsiones sexuales libidinosas. La oposición entre pulsiones yoicas y pulsiones sexuales se convirtió en la que media entre pulsiones yoicas y pulsiones de objeto, ambas de naturaleza libidinosa. Pero en su lugar surgió una nueva oposición entre pulsiones libidinosas (yoicas y de objeto) y otras que han de estatuirse en el interior del yo y quizás puedan pesquisarse en las pulsiones de destrucción. La especulación convirtió esta oposición en la que media entre pulsiones de vida (Eros) y pulsiones de muerte" (p. 59, nota n° 27).

Así, el descubrimiento del yo como objeto de amor, esto es, la naturaleza libidinosa de una porción de las pulsiones yoicas, traerá aparejado el riesgo de una visión unitaria cuyo corolario sería la reintegración de la sexualidad freudiana bajo sus aspectos ligados. Sin embargo, lejos de concluir en este sentido, bajo la pluma de Freud dicho descubrimiento implicará recuperar el elemento de conflicto a nivel de la pulsión de muerte, suponiendo tal pasaje una conversión especulativa sobre la pulsión de destrucción. Es decir, ubicando el conflicto a nivel no de la fenomenología de la agresividad sino, mucho más, el de la interrupción del principio del placer.

III- "Lo más bajo posible, o al menos constante…"

"Adoptamos sin reservas el supuesto de que el decurso de los procesos anímicos es regulado automáticamente por el principio del placer" (1920, p. 07), sostiene Freud como puntapié inicial del texto que aquí nos ocupa. Y, sin embargo, lo que tal desarrollo trabaje será un modo muy particular de ubicación de las circunstancias ante las cuales el principio del placer se ve impedido, circunstancias estas no resumibles bajo la idea de un displacer de percepción. La modalidad de esta interrupción requiere pues algunas puntualizaciones.

Así entonces, las dos primeras formas de limitación de la tendencia expresada en el principio del placer que Freud traerá a cuenta serán las vinculadas, por un lado, al relevo del principio del placer por el principio de realidad –como principio de aplazamiento- y, por el otro, el displacer de represión –que contiene el enigma en torno a la transformación de placer en displacer-. El valor de este señalamiento está en lo que la indicación freudiana no resuelve, pues, ¿se trata simplemente de un cambio de signo del placer operado en el pasaje de un lado a otro entre sistemas? ¿Hay en algún sitio una satisfacción positiva enmascarada bajo el displacer sentido?

Al respecto, y rechazando la idea de una egología inconciente, dirá Lacan (1954): "Si los dos sistemas fueran inversos el uno del otro tendría que llegarse a una ley general de equilibrio, y por una vez, habría un análisis de yo que sería el análisis del inconciente al revés" (p. 98). Siendo esta circunstancia técnicamente insostenible, surge, en oposición a una territorialización escolar del placer y el displacer, la noción de una simultaneidad de placer en el displacer, que designa un nuevo modo de restricción al

principio del placer. En torno a esta novedad se puntualiza aquello que de "Más allá del principio del placer" es descubrimiento.

Dos grupos de fenómenos permitirán avanzar en este sentido. En primer lugar, los sueños de la neurosis traumática -que infringen el principio de cumplimiento de deseo-, y en segundo lugar, los juegos de los niños, incansablemente repetidos a pesar de vincularse a escenas de naturaleza penosa. Una dificultad de comprensión sale sin embargo al paso. En efecto, podría creerse que se trata aquí de un renovado intento por domeñar la energía libre, transformándola en energía ligada, es decir, un paso previo condición para el restablecimiento del primado del principio del placer. En el contexto del Seminario "El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica" (Lacan, 1954), Pontalis situará la problemática con precisión:

> "Algo que me sorprendió –dado que debo cumplir el papel de boca ingenua- es que la tendencia a la repetición aparece definida de una manera contradictoria. Aparece definida por su meta, y su meta, si tomamos el ejemplo del juego del niño, parece ser la de dominar aquello que está amenazando un cierto equilibrio, asumir un papel activo, triunfar sobre conflictos no resueltos. Aquí la tendencia a la repetición se presenta como generadora de tensión, como factor de progreso, mientras que el instinto, en el sentido en que Freud lo dice, es, por el contrario, un principio de estancamiento. (...) Si pasamos al otro punto de vista, y dejamos de definir la tendencia a la repetición por su meta para pasar a hacerlo por su mecanismo, se presenta como puro automatismo, como regresión" (p. 42).

Pues bien, será este aspecto de "puro automatismo" el acentuado por Lacan a partir del término *insistencia*, constituyendo, junto a la idea de una función restitutiva de la organización psíquica que se expresa como principio de homeostasis, una función propiamente repetitiva cuya manifestación, al modo de la compulsión a la repetición pesquisable en la transferencia, se ubica en todos los sentidos más allá del principio del placer. Dicho de otro modo, que "tras la manifestación de la tendencia restitutiva queda algo que a nivel de la psicología individual se presenta gratuito, paradójico, enigmático y que es propiamente repetitivo". (p. 106)

IV- Insistencia y repetición

La introducción de la problemática de la pulsión de muerte supone una transformación radical de la noción de repetición, mediante la cual quedará ubicada ya no a nivel de la actuación -en el sentido imaginario del "vivir de nuevo"- sino como sustracción de la ocurrencia. A partir de este momento, al decir de Ritvo (2017), "la repetición no es lo que retorna sino lo que interrumpe el retorno" (p. 52). Ahora bien, en este desplazamiento se encuentra implicado desde el inicio el problema técnico del recuerdo. Veamos de qué manera.

Dice Freud (1914) en "Recordar, repetir, reelaborar", delimitando una primera versión de la repetición, "el analizado no recuerda, en general, nada de lo olvidado y reprimido, sino que lo actúa. No lo reproduce como recuerdo sino como acción; lo repite sin saber, desde luego, que lo hace" (p. 152). Así, en este primer momento, recuerdo y repetición parecerían oponerse globalmente uno al otro, siendo la repetición entonces retorno e ingreso en la transferencia de aquello que permanece olvidado tras el esfuerzo de la represión y la resistencia. Llenar las lagunas del recuerdo coincide en este sentido con el levantamiento de las resistencias de represión, como meta última de la técnica analítica.

Pero, ¿cuál es el valor acordado aquí al recuerdo? ¿Puede entenderse la referencia al pasado supuesta en la noción de recuerdo por fuera de las implicancias de la teoría de los dos tiempos del trauma tal como Freud la delineó? Juan Ritvo (2017) será taxativo al respecto: "Asimilar la repetición al vivir de nuevo es escamotear lo que apareció inicialmente en la teoría del trauma. Mejor dicho en la experiencia del trauma. Lo traumático, recuerden, como lo que no ocurrió". (p. 40) Es decir, aquello que, en la medida de su no ocurrencia, deja en suspenso la amenaza de su precipitación.

Cobra relieve en este punto la referencia a una sustracción que es, simultáneamente, marca de un exceso rastreable en su incansable reaparición. Bajo esta nueva luz, la repetición comenzará a funcionar en el intervalo entre lo olvidado y aquello que, transformado por la invención, se impone como síntoma. Lugar de nominación de la sexualidad y la muerte como exterioridad, el síntoma circunscribe el hueco señalado por la repetición, la cual aparece entonces como causa del recuerdo.

De este modo, mediante el encuentro con aquello que resiste a la estructura ofrecida por el principio del placer, Freud llegará a postular una modalidad de la repetición que lejos de *representar* el lado negativo del recuerdo, ubica la negatividad de la que este es portador. Tal carácter de interrupción atribuido a la repetición será el motivo principal de la afirmación de su dependencia respecto a las cadenas asociativas que constituyen la ficción del recuerdo.

V- A modo de conclusión

El presente trabajo apunta en su elaboración a la puesta en juego de una advertencia metodológica en lo que respecta a la noción de goce. Se trató, sin asimilar masivamente goce al más allá del principio del placer, de ubicar el suelo argumentativo del cual dicha noción se desprende a los fines de circunscribir los límites de su manipulación. Dicho de otra manera, rastrear los efectos sobre la noción de goce del persistente rechazo de Freud a postular una "destrudo", esto es, una energía que sería propia de la pulsión de muerte.

Se han recorrido entonces, sucesivamente, los puntos vinculados al problema conceptual de la teoría pulsional frente al descubrimiento del narcisismo, el nivel de introducción del más allá del principio del placer como interrupción de la dinámica energética supuesta por Freud –en lo cual se destaca el rechazo a una economía del derecho y el revés en lo que refiere a los sistemas implicados en la tópica del aparato psíquico- y, por último, la extracción de la noción de insistencia como referencia última de la noción de repetición. Tras dicho recorrido las excepciones al principio del placer quedan vinculadas, mediante el problema técnico del recuerdo, a los accidentes propios de la cadena asociativa.

De tal modo, si nos atenemos a las ataduras resultantes de dicha puesta en relación, el goce deviene concepto límite al placer en plena dependencia a las idas y venidas del movimiento deseante, en lugar de permanecer en la estrechez supuesta por la idea de que constituiría la plenitud presente del placer. En ese sentido, tal inaccesibilidad del goce es sostén del mantenimiento del principio de división del sujeto, es decir, sustituye la supuesta exterioridad del goce al lenguaje por la afirmación de una sostenida exterioridad del lenguaje al ser que habla.

Referencias bibliográficas

Freud, S. (1920/1984). Más allá del principio de placer. En Obras Completas. Tomo XVIII. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (1914/1986). Recordar, repetir, reelaborar. En Obras Completas. Tomo XII. Buenos Aires: Amorrortu.

Kuri, C. (1994/2016). Del goce. Sobre las consecuencias de no leer el verbo. En Vigencia de lo metapsicológico y otros ensayos. Rosario: Co-Lectora.

Lacan, J. (1954-55/2010). El seminario: Libro 2 El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica. Buenos Aires: Paidós.

Ritvo, J. B. (2017). Una lectura de Más allá del principio del placer. Rosario: Otro Cause.

El estatuto del objeto, juego y acto analítico. María Victoria Andriolo, Celeste Ghilioni

Correo electrónico: vicky_andriolo@hotmail.com

Cátedra Clínica I Facultad de Psicología UNR

Resumen

El presente escrito se encuentra dentro del proyecto de investigación titulado: El acto analítico en distintos momentos de la enseñanza de Jacques Lacan y su posible vinculación con las nociones de presencia del analista y deseo del analista. En el marco de la cátedra de Clínica I de la Universidad Nacional de Rosario.

El objetivo general de este escrito será indagar acerca de la noción de acto analítico y de juego para poder ubicar al juego como un antecedente importante del acto.

Se partirá de un texto de Manuel Murillo llamado *El acto analítico y el juego*. La misma forma parte de la investigación de doctorado *El acto analítico en la obra de Lacan*. En este texto Murillo (2015) se pregunta sobre el concepto de acto analítico en Lacan, y de juego en Winnicott para ubicar al juego en la obra de Winnicott como un antecedente importante del acto.

Como objetivos específicos: se intentará, por un lado, indagar acerca de la constitución del objeto para pensar la relación del mismo con el juego, y por el otro, se indagará acerca de la noción de transferencia y su relación con la constitución del objeto.

Se partirá de la experiencia del juego del fort-da. Desde la lectura de Didi-Huberman (2017) y de Lacan (2015) para indagar al juego y al acto. Y además interesa pesquisar en esa experiencia un punto que resulta fundamental para pensar la noción de acto y que es justamente el objeto.

Se retomarán dos definiciones de las tantas que toma Murillo (2015) para trabajar el problema del acto analítico en Lacan y del juego en Winnicott. Las mismas son: El acto analítico es la causa del proceso del análisis y el acto analítico es la conjunción de un acto (el del analista) y un hacer (el del analizante) (Murillo, 2015).

Ambas definiciones permitirán pensar por un lado el problema del objeto y por el otro el lugar del objeto en la transferencia.

En cuanto a la metodología a utilizar se realizará un estudio descriptivo exploratorio. Se llevará a cabo una investigación bibliográfica tomando como fuentes primarias textos de Sigmund Freud, Jacques Lacan y Donald Winnicott. Así como también fuentes secundarias como artículos y textos de psicoanalistas que han abordado la temática a investigar.

Se pueden ubicar las siguientes conclusiones:

El juego implica la repetición y el vaivén rítmico de la misma crea un espacio que da lugar a la constitución del objeto. Y en este punto se puede afirmar la importancia del juego en la medida en la que implica a la repetición y esta misma da posibilidad a la creación de algo nuevo.

Con respecto a la transferencia la presencia del analista forma parte del juego y es constitutivo del mismo. Y esto le da un estatuto fundamental al cuerpo del analista.

El estatuto del objeto, juego y acto analítico

Partiremos del texto de Manuel Murillo (2015) llamado *El acto analítico y el juego*. La misma forma parte de la investigación de doctorado *El acto analítico en la obra de Lacan*.

En este texto Murillo (2015) se pregunta sobre el concepto de acto analítico en Lacan, y de juego en Winnicott para ubicar al juego en la obra de Winnicott como un antecedente importante del acto.

Para comenzar retomaremos dos definiciones de las tantas que toma Murillo (2015) para trabajar el problema del acto analítico en Lacan y del juego en Winnicott. Estas definiciones las ha tomado Murillo (2015) de los seminarios 14, 15 y 16 de Jacques Lacan.

Tomaremos las siguientes para desarrollar el eje problemático: "El acto analítico es la causa del proceso del análisis" (Lacan, 1968 citado en Murillo, 2015, p.477). Destaca que el acto analítico: "Es la conjunción de un acto (el del analista) y un hacer (el del analizante)". (Lacan, 1968 citado en Murillo, 2015, p.477)

Ambas definiciones nos permiten pensar por un lado el problema del objeto y por el otro el lugar del objeto en la transferencia.

En este sentido se puntualizarán algunos puntos en relación al juego. Winnicott (1971 citado en Murillo, 2015) dice que el análisis es un juego que jugar es hacer, y que ese hacer compromete al cuerpo y la pulsión.

Dice Murillo (2015) que el análisis sea un juego no significa necesariamente que sea algo lúdico o divertido. La pregunta qué es el juego no se refiere aquí al juego en general, sino, que es ese juego que se juega entre paciente y analista. A esto lo denomina como juego analítico o el juego del análisis.

Se parte de la idea de que, así como no hay análisis sin acto, no hay análisis sin juego. Dicho de otra manera: el acto y el juego son anteriores al concepto de transferencia en el sentido freudiano del amor o el odio hacia el analista, o en el sentido lacaniano de una suposición de saber entre analista y paciente (Murillo, 2015).

Parece una idea natural el análisis concebido como un juego en la práctica con niños. Sin embargo, Winnicott (1954, citado en Murillo, 2015) hace extensiva y natural la observación a la clínica en general. Y en su artículo *El juego en la situación analítica* hace un énfasis especial en señalar que está hablando del juego en la práctica con adultos en dónde la pregunta qué es jugar o qué es el juego se hace más presente.

Si debiéramos articular dice Murillo (2015) este concepto de juego situado entre estas dos realidades con lo inconsciente freudiano, diríamos: lo inconsciente (aquí en el sentido de lo reprimido) es lo que quedó para el sujeto fuera de juego. Donde lo inconsciente se sustituye al juego.

Tomaremos la experiencia del juego del Fort-Da trabajada por Didi-Huberman (2017) en el capítulo dos llamado *La dialéctica de lo visual o el juego de vaciamiento*. Ya que permitirá pensar la cuestión de la fundación del sujeto a partir de una zona intermedia con otro, un acto de constitución del sujeto que consiste en un vaciamiento.

Y a su vez, en ese acto de vaciamiento, se puede pensar el estatuto del objeto. Como dice Winnicott (1971) la capacidad de jugar es solidaria con la capacidad para usar un objeto.

Didi-Huberman (2017) se apoya también en las investigaciones de Walter Benjamin para ubicar el objeto como aquel que se sostiene en una imagen visual. Tanto en su desaparición como en su reaparición. Se convierte en una imagen visual en el momento en el que se vuelve capaz de desaparecer en cuanto objeto visible. Este autor trabaja el juego del Fort-Da como un juego con la pérdida que ofrece la repetición misma de un punto cero del deseo y ubica un modo imposible de fijar que es un vínculo de abandono que deviene juego. Esto es un modo de ubicar al lugar como un lugar que está ahí, pero que también está perdido. Que hace en este juego, el acto de ver como un modo de contemplar la ausencia.

Freud observa a su nieto de dieciocho meses mientras acompaña vocalmente la desaparición de su bobina con un: o-o-o-o y luego saludaba su reaparición mediante un Da. El autor señala aquí el problema en tanto lo que vemos es sostenido por una obra de pérdida y de eso resta algo. La renuncia vuelve a cruzarse con el júbilo, la pasividad se convierte en acto de dominio. Vemos instaurarse según Didi-Huberman (2017) una identidad imaginaria sostenida por la oposición fonemática y significante del Fort Da (Lejos, ausente-Ahí, presente).

Esta experiencia es presentada por Freud como constituyente del sujeto en cuanto tal. Pero que importa además porque desde la mirada se puede indagar la cuestión del objeto y de lo que cae como resto. Objeto concreto expuesto a su mirada. Objeto rítmicamente actuado. La bobina lleva, como objeto concreto, el poder de alteridad necesario al proceso mismo de la identificación imaginaria. Esta bobina juega porque puede devanarse, desaparecer, ocultarse bajo un mueble. En el corazón mismo de ese objeto que el niño ve aparecer y desaparecer es donde permite abrirse aquello que lo mira al niño (Didi-Huberman, 2017).

En esta experiencia el niño es mirado por su bobina en ese juego padece la ausencia repetida de una madre. El autor invita a pensar a la imagen desde una dialéctica, exige que dialecticemos nuestra postura frente a ella, lo que vemos en ella con lo que de repente, nos mira en ella. En ese juego rítmico del niño hay un lugar que inquieta la visión.

El eje fundamental que quisiéramos retomar de esta experiencia es el punto en el que el autor ubica a ese acto del lanzamiento, un acto de fundación del sujeto (Didi-Huberman, 2017).

Y en este punto el lugar que le otorga al vacío. A partir de ese acto de lanzamiento de ida y vuelta se instaura un lugar en el que por un lado la ausencia le da contenido al objeto y por el otro constituye al sujeto mismo. Y aquí comienza un juego entre lo visible y lo invisible. Ya que lo visible que está presente allí corre el riesgo de desaparecer y lo que desaparece justamente no es completamente invisible. Aquí tenemos la caracterización de la dialéctica visual del juego, en tanto es una dialéctica de alienación (Didi-Huberman, 2017).

Lo que el niño ve en el juego solo vale por su carácter vacilante, el objeto puede perderse constantemente, pero con él también el sujeto. La imagen interesa aquí también porque en esa dialéctica visual del juego, es una dialéctica de alienación, del mismo modo que lo es la imagen del sujeto mismo de desaparecer, de vaciar lugares (Didi-Huberman, 2017).

Aquí se puede ubicar el carácter constituyente que tiene la experiencia del juego para el sujeto y el objeto adquiere un estatuto fundamental. En cuanto al nivel de la significación el carácter neutro del objeto aporta una operación en donde el sentido se constituye en un fondo de ausencia (Didi-Huberman, 2017).

El juego del Fort-Da es creador de una espacialidad originaria que ya implica una dialéctica, allí el niño vigila dice Didi-Huberman (2017) la hiancia abierta, un lugar en el cual la madre se ha ausentado, y es justamente la bobina la que traza esa geometría de lugar. Lo interesante es que el juego inventa un lugar para la ausencia para permitir justamente que esta tenga lugar. En el juego tiene la oportunidad de construir un espacio a partir de la puesta en escena, puesta en escena que genera ella misma el espacio y lo transforma y no a la inversa. En este sentido el espacio del juego es actuado y las transformaciones son las del acto (Didi-Huberman, 2017).

De esta experiencia del juego quisiéramos tomar ahora el lugar de la repetición.

Dice Lacan (1954/2015) que Freud capta que su nieto fija la atención en el punto desde donde lo ha abandonado. La ausencia de la madre introduce una hiancia que

queda como causa de un trazado en donde lo interesante es que lo que cae no es el otro en tanto figura en donde se proyecta el sujeto.

Sino que el juego del carretel es la respuesta del sujeto a lo que la ausencia de la madre vino a crear. Es la repetición de la partida de la madre la causa de la escisión en el sujeto (Lacan, 1954/2015).

La repetición exige lo nuevo y en este punto el Fort-Da busca aquello que esencialmente no está en tanto que representado. Pero dice Lacan (1964/2015) en la clase de *Tyche y automaton* que aún no ha definido muy bien que es *trieb*, pero, que, si por falta de representación no está ahí, se pregunta de qué *trieb* se trata. Dice algo muy interesante, es *trieb* por venir.

Entonces nos preguntamos: ¿En la repetición de la experiencia del juego, ese *trieb* por venir nos deja una pista para pensar el estatuto del objeto?

Didi-Huberman (2017) ubica con respecto a este objeto que sostiene toda su eficacia pulsátil y pulsional en el intervalo rítmico bajo la mirada del niño. Lo coloca como un objeto que ha estado muerto y que en la estructura misma de la estructura del texto freudiano el juego infantil queda atrapado al sesgo entre dos pavores y entre dos muertes.

El juego se rodea de esta muerte para incluirla en él como el nacimiento mismo del símbolo. Este se manifiesta como asesinato de la cosa y es esta muerte la que constituye la eternización del deseo. El símbolo se manifiesta como asesinato de la cosa, pero es justamente la bobina la que subsistirá en un rincón: "Como resto asesinado del deseo del niño" (Didi-Huberman, 2017, p.53). En el juego del Fort-Da la bobina en uno u otro momento debió caer.

En esa risa insensata que el niño produce en su juego, libera imágenes. Estas se nos escapan, vuelven, se dejan dominar un instante, pero siempre vuelven a caer. Hay una paradoja en ese juego: la escansión pulsátil plantea un marco e incluye un momento de inmovilidad. "Momento central de inmovilidad suspensiva o definitiva en el que somos mirados por la pérdida, es decir, amenazados con perderlo todo y de perdernos nosotros mismos" (Didi-Huberman, 2017, p.55).

En último lugar el problema del estatuto del objeto lleva a interrogar sobre la aptitud del paciente para usar al analista. Y el analista en posición de objeto. Dice Winnicott que es importante que el paciente tenga la capacidad para jugar. Entendiendo que, si no puede jugar, el análisis no podrá tener lugar.

Esto nos permite pensar en términos de Winnicott (1971) el uso que el bebé hace del cuerpo materno.

¿En qué medida nos interesa el uso que el bebé hace del cuerpo de la madre ambiente como sostén?

Tomaremos a Amorós (2017) ya que justamente nos permite pensar lo siguiente: Hay una especie de empuje pulsional desde el niño que hace del cuerpo de la madre un objeto. Ya que desde esta no hay empuje pulsional, sino sostén.

Este último señalamiento resulta interesante porque: ¿Esta idea del empuje pulsional en el que la madre se constituye como objeto cuenta para pensar al analista en posición de objeto?

La madre como objeto tiene que sobrevivir a los empujes pulsionales del campo del sujeto. Amorós (2017) retoma de Winnicott, dice esos procesos primarios no entran en transferencia porque no tienen representación los tiene que reconstruir el analista. No hay memoria, solo presentificación en acto.

Esta última es lo que se corresponde con el concepto de *playing.* Esta reconstrucción es lectura y *playing* del analista, es acto del analista en la relación analítica (Amorós, 2017).

Lacan (1954/2015) en la clase de *Tyche y automaton* trabaja la función de lo real. A partir de la función de lo real en repetición se puede pensar el juego de la transferencia. Como un juego con la repetición.

Una transferencia que tiene relación con la ausencia. Y en este sentido en la función de la *tyche* de lo real como encuentro pensamos en términos lacanianos a este encuentro como en *souffrance*, en tanto a la espera. Como *trieb* por venir (Lacan, 1954/2015).

Si el niño le pide a la madre que le cuente, nuevamente, el mismo cuento, es porque ese cuento deviene entre ellos un objeto transicional, se despliega en su

identidad, los funda a ambos en una experiencia común, al punto que el niño podría decir "este cuento es nuestro". Se trata menos aquí de la necesidad de separarse de la madre, cuanto de poder fundarse como sujeto a partir de una zona intermedia con otro (Murillo, 2015).

Amorós (2017) dice algo en relación a lo real que nos parece importante retomar porque introduce en este problema al cuerpo. Entonces, ubica que lo real siempre va a aparecer en relación al cuerpo.

Para seguir pensando a la repetición, Amorós (2017), toma la idea de Melanie Klein para pensar que las operaciones en la estructura no se dan de una vez y para siempre. No hay una interpretación que pueda producir un giro esperado, sino más bien es un trabajo que se repite, lento y laborioso.

Y entonces en relación al lugar de la madre trabajado en el juego del Ford-Da, este autor ubica que si en el tiempo de la estructuración es el cuerpo materno, en el tiempo de la cura es el cuerpo del analista (Amorós 2017).

Entonces: ¿*Trieb* por venir se puede ubicar en el juego de la imposibilidad en el que lo real de lo imposible ve aparecer la relación en el cuerpo?

Y en este punto, el acto y el juego son anteriores al concepto de transferencia hacia el analista, o en el sentido lacaniano de una suposición de saber entre analista y paciente (Murillo, 2015)

Ahora bien, tomar a la función de madre ambiente como sostén, en tanto es esta quien debe tolerar el uso que el bebé hace de su cuerpo, permitirá pensar el lugar del analista. El paciente usa al analista y el analista tiene que dejarse usar y sobrevivir a ese uso. Sostén y sobrevivencia como objeto van de la mano (Amorós, 2017).

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 (2015) dirá:

El jugar se tensa entre el síntoma y la sublimación. Alternativamente, articuladamente, y hasta contradictoriamente interviene en las argumentaciones, la

satisfacción, la diferencia significante, el fantasma, los objetos y la inutilidad del objetivo del jugar. (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 (2015) 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 (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* (Kuri, 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, he allí la labor del analista.

Bibliografía

Amorós, O. (2017). El cuerpo del analista. Rosario: Otro cauce.

Didi-Huberman. (2017). Lo que vemos, lo que nos mira. Buenos Aires: Manantial.

Lacan, J. (1964/2015). *El Seminario de Jacques Lacan: libro 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

Murillo, Manuel (2015) ¿El acto analítico es un concepto? Recuperado de: https://www.aacademica.org/manuelmurillo/17

Winnicott, D. (1971) Realidad y juego. Buenos Aires: Gedisa.

Kuri, C. (2015). Prólogo. En C.Baraldi, C. (Au). *Jugar es cosa seria*. Buenos Aires: Letra Viva.

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

El fantasma y la denominación subjetiva. David Ledesma.

Correo electrónico: ledesma.d.d@gmail.com

Cátedra Epistemología de la Psicología y el Psicoanálisis II A. Facultad de Psicología, UNR

Resumen

La investigación en psicoanálisis resulta de una compleja articulación entre el plano teórico y la experiencia analítica. Ambas cuestiones suponen la función de la lectura. Es decir que el recorrido teórico implica un modo de leer en el sentido de la praxis: es preciso que el lector pueda dejarse tomar transferencialmente por los efectos de la palabra. Escrita en este caso.

La función del fantasma resulta clínicamente indispensable y es gracias al trabajo de J. Lacan que adquiere autonomía. Podemos zanjar una diferencia en esta cuestión, ya que S. Freud habla de fantasía, mientras que J. Lacan (2017) propone al fantasma como función (p.435). No hay simetría entre los términos, razón por la cual no es posible homologarlos.

Esta investigación se propone mostrar la relación entre el significante y cómo opera el fantasma.

La palabra en un análisis tiene un valor fundamental. Para el analista es preciso generar condiciones para que se pueda hablar. Aquí en este plano debemos situar la regla analítica de la asociación libre.

Se entiende también que no todo pasa por la palabra en un análisis.

Es en este aspecto que J. Lacan introduce funciones como las del corte, el objeto *petit* a, el fantasma, además de establecer la articulación de los tres registros, simbólico-imaginario-real, razón por la cual lo que no podrá ser dicho tendrá un lugar en la experiencia analítica.

Esta dimensión no supone al mecanismo de la represión. No solo no puede decirse lo que ha sido reprimido, sino que un análisis cuenta con los efectos de lo que es imposible de ser puesto en palabras. Es preciso que el analista tenga en cuenta este nivel del asunto.

Es entre los meses de enero y febrero de 1959 que J. Lacan trabaja sobre un caso analizado por Ella Sharpe. El denominado paciente de la tosecilla.

J. Lacan se lanza a realizar una lectura por demás de minuciosa del trabajo realizado por E. Sharpe con el fin de deslindar la operatoria del significante y la relación entre el sujeto y el objeto a.

EL propósito de esta investigación será indagar sobre las relaciones entre el sujeto y su transformación en el marco del fantasma. Si entendemos que la designación subjetiva flaquea porque el lugar del gran Otro no cuenta con el significante que podría nombrar al sujeto tal como lo presenta J. Lacan (2017), en respuesta a esta sustracción de lo simbólico la estructura realiza una maniobra donde el recurso que aparece supone al registro imaginario (pp.406-409). Aquí será conveniente repasar las relaciones que establece J. Lacan entre el objeto a y el modo en el cual el sujeto se hace ser en una determinada escena.

Desarrollo:

Perro que ladra:

Me interesa partir del trabajo que realiza J. Lacan en el seminario El deseo y su interpretación para intentar demarcar, definir, circunscribir la función del fantasma en su articulación con el grafo del deseo.

Con este interés el psicoanalista francés toma la decisión de apuntar a lo que fue el trabajo de análisis de Ella Sharpe sobre un paciente suyo cuyo rasgo distintivo fue el de una tos. Ya veremos por qué.

J. Lacan realiza un trabajo minucioso a lo largo de lo que son cinco clases realizadas desde el 14 de enero de 1959 hasta el 11 de febrero del mismo año.

Principalmente lo que intenta ubicar es aquello que se encuentra más allá de lo que efectivamente puede decirse.

Nos encontramos en un período de la enseñanza de J. Lacan donde poco a poco irá calibrando las particularidades del objeto a. Y lo hará principalmente con las clases desarrolladas sobre Hamlet y el duelo.

Este objeto que forma parte de la fórmula del fantasma, a saber, $<>a, será una de las claves, un elemento crucial en lo que representa la dirección de la cura. Es decir, no solo ha de tratarse del funcionamiento y las consecuencias de este objeto, sino también cómo habrá de articularse el sujeto con este elemento.

Si J. Lacan ha tomado como uno de sus pivotes al sujeto, separándolo de la noción clásica del término, al tiempo que a este sujeto no se lo puede confundir con el yo, solo podrá ser concernido a un objeto afín y coherente a su estructura.

Si entendemos que el yo forma parte del registro imaginario, el objeto que le implica tendrá la misma materia, razón por la cual podrá inscribirse como a', donde se diluye efectivamente la diferencia entre el yo y el pequeño otro, ya que por estructura, el yo es al mismo tiempo otro. A nivel de lo imaginario tenemos una topología justificada por el aparato óptico correlativo al estadio del espejo.

La especularidad supone una conjunción con el orden simbólico, la cual es presentada por J. Lacan (2011) en términos del movimiento de apelación que realiza el niño pequeño hacia el adulto que lo sostiene buscando que ratifique el valor de su imagen en el espejo (p. 42). El Otro sanciona la imagen lo cual es lo mismo que decir que el niño se refleja en el espejo plano, previamente connotado como A mayúscula, lo cual nos indica la necesaria relación entre esta imagen fundamental y la operación del lenguaje sobre la misma.

Se entiende entonces que J. Lacan se haya procurado labrar las particularidades de un objeto que no responde a las leyes del significante además de ser renuente a la imagen.

De todos modos, habrá que esperar hasta los años 1962-1963 donde el psicoanalista francés renovará la singularidad de este objeto gracias a las coordenadas de la angustia.

La interpretación del análisis llevado a cabo por Ella Sharpe se centra no solo en las comunicaciones del paciente a su analista, si no que gracias al artificio del grafo podemos ir localizando cuestiones relativas a la estructura a nivel de la sincronía. En este aspecto es preciso adelantar que se trata de la posición en la que se sostiene el paciente de E. Sharpe.

Por eso un análisis no solo contará para el analista la materialidad significante, es decir, este ejercicio cuya dialéctica será relativa a lo susceptible de ser dicho, de lo que acontece a nivel de la palabra, sino que se abre un campo que implica la palabra, pero tendrá la particularidad de excederla, porque justamente escapa a su dominio. Este último punto no supondrá al olvido, cuyo reverso no es otro que el recuerdo, sino que debemos advertir un campo más allá de la represión propiamente dicha.

2) El fantasma remite a las asociaciones:

La sesión del 14 de enero de 1959 del seminario El deseo y su interpretación tiene como centro de gravedad un sueño, el cual se presenta en palabras del paciente como un sueño de gran magnitud. Finalmente, no lo es.

Lo primero que es necesario señalar concierne a la tos del paciente. Sin que su analista pregunte es el propio analizado quien comienza con un interesante relato donde se interroga por la finalidad de su tos. La describe como algo que le irrumpe, que no puede controlar, y que por esta razón no puede ser más que irritante. Ahora bien, gracias al modo en el cual su analista escucha y conduce la situación comienzan a presentarse algunas asociaciones determinantes.

Podemos recortar tres asociaciones:

a) La tos que separa a dos amantes: la primera asociación que realiza remite a su adolescencia donde recuerda haber tosido antes de ingresar a una habitación donde se encontraba su hermano y la novia. El objetivo de esta tos simulada tiene forma de advertencia, ya que mediante la misma, él podía asegurarse de entrar sin incomodar a la pareja.

b) Toser para despistar. Estar en donde no se debe: Según el relato del paciente se trata de un fantasma que apunta al hecho de estar en una habitación donde no debía y para impedir que alguien entrara ladraría como un perro. Justamente para disimular su presencia. Dice J. Lacan (2017) "que si él se imagina que está donde no debería estar, la finalidad de su fantasma, su sentido, su contenido evidente, es mostrar que él no está dónde está" (p.181). Esto aporta una de las claves del caso porque se entiende que si está donde no debe algún efecto debe tener respecto del deseo.

c) La masturbación del perro: esta última asociación comunicada apunta al hecho de haber dejado que un perro se frote con su pierna. El paciente no detuvo la masturbación del animal, lo dejo proseguir.

Lo que conviene resaltar es que la tos comienza por tener el valor de un mensaje. Si tiene alguna finalidad es porque algo quiere decir. En este punto el analizado no puede saber lo que anuncia con su tos y esa es la cuestión.

J. Lacan aporta un interesante despliegue estructural al respecto, que le permite no solo hacer una interpretación del caso y del manejo que hizo E. Sharpe, sino señalar los problemas que tuvo la analista por no contar con los recursos relativos a la estructura.

Si se trata de un mensaje se tiene que plantear en términos de discurso. Es claro que el paciente entendió cuál era el truco del psicoanálisis y por eso se cuestiona, se interpela. Entonces se plantea la pregunta desde el Otro, y hasta cierto punto se dirige al Otro: "¿qué es ese significante del Otro en mí?" (Lacan 2017, p. 178)

Él no puede saberlo, y por eso es lícito señalar que se trata de la dimensión de lo inconsciente.

Ahora bien la tos pasa a tener un estatuto significante porque se articula a nivel de la cadena con el significante ladrido. Este paciente estando en una habitación donde no debe, ladra para despistar. Con su ladrido-tos intenta confundir al otro al mismo tiempo que advierte que en dicho lugar solo puede haber un perro. Es decir que gracias a su ladrido-tos anuncia que allí no es él quien se encuentra, sino que se trata de un animal.

Este hombre se convierte o se hace ser un perro solo para pasar desapercibido y no llamar la atención. Tenemos un modo de accionar donde el sujeto parece impostarse gracias al ladrido-tos razón por la cual se aliena, se transforma en otro.

Es muy interesante el asunto porque de esta manera este señor logra disimularse haciendo de cuenta que quien está ahí no es él. Sin embargo, gracias a este rodeo es como se anuncia.

Nos encontramos con una llamativa versión de sujeto en este punto donde J. Lacan llega a decir que el sujeto es nadie (Lacan 2017, p. 169). No es tan claro saber dónde está este señor: porque no está donde está.

La conexión entre la tos y el ladrido implica que pasamos al segundo piso del grafo, lo cual supone la reverberación inconsciente.

3) Una lógica dos planos.

La cuestión se bifurca porque si por un lado tenemos el plano de la tos como mensaje y lo que la misma puede significar, por otro nos encontramos ante una estructura que se revela y que concierne al fantasma.

Las comunicaciones del paciente realizan un recorrido que bordea una dimensión teatral por así decirlo. En la sesión del 28 de enero de 1959 J. Lacan llega a decir: "En el fantasma, la acentuación recae sobre el sujeto. El sujeto ladra como un perro. Ese ladrido es un mensaje, un anuncio, y a la vez aquello que lo disfraza. Ladrando, él se anuncia como otro. No comprende por qué procede así, pero las asociaciones acerca de la tos nos indican que para él es cuestión de colocarse en la postura de no estar allí o, si está allí, en la de anunciarse como otro, de modo tal que la pareja se separe y que desaparezca lo que, tras la puerta, había para ver" (Lacan 2017, p. 195).

Conviene resaltar varios puntos.

a) Disfraz: Gracias al ladrido el paciente se disfraza, lo cual es una valiosa referencia que propone al fantasma desde un ángulo escénico. En este sentido el fantasma pareciera tener la forma de un montaje donde el sujeto se realiza al modo de un personaje, un otro, un i'(a). A nivel de esta estructura el modo en el cual el sujeto queda en el fantasma parece ser una respuesta a lo que no acontece en términos simbólicos, ya que el Otro no puede producir el significante de la designación subjetiva.

El sujeto está comprometido desde su constitución a la dinámica significante que lo determina. La entrada al lenguaje le supone lo que J. Lacan presenta a la altura del seminario de El deseo y su interpretación como el esquema sincrónico de la dialéctica del deseo a partir del cual se pueden entender los avatares por los cuales pasa el sujeto. Conviene aclarar que no es el único modo en el que J. Lacan logra dar cuenta de la

génesis subjetiva, ya que en esta serie es importante nombrar al grafo del deseo, al esquema de la división subjetiva, la alienación y separación en los círculos de Euler entre otros.

En relación a lo que G. Le Gaufey (2010) entiende como una presentación dramática y novelezca respecto a la manera que encuentra J. Lacan de desarrollar las visicitudes entre niño y el Otro conviene ubicar el ternario necesidad-demanda-deseo. La necesidad se encuentra transfigurada en la medida que interviene el aparato simbólico, razón por la cual el niño embarcado en los desfiladeros de la demanda apela al Otro. Independientemente de la presencia o ausencia que se impone no sin consecuencias habría que nombrar al menos tres modos de demanda: la demanda de satisfacción, la de amor y por último la de reconocimiento. G. Le Gaufey en "El sujeto según Lacan" comenta que se trata de una novedad en la enseñanza de J. Lacan la intimación que el propio sujeto realiza al Otro requiriendole el significante de su reconocimiento (p.16). Cuando el sujeto apela al Otro en función de ser reconocido, busca el significante que lo identifique, razón por la cual J. Lacan (2017) señala que el sujeto flaquea en cuanto a su designación (p.406). Ahora bien, lo que pasa a nivel del Otro es que algo falta al sujeto. El Otro es incapaz de producir dicho significante, aquel que permitiría que el sujeto se pueda identificar como el sujeto del discurso que sostiene. En este sentido se puede pensar en la indicación que da J. Lacan en la sesión del 14 de enero de 1959 cuando dice que el sujeto es nadie.

En definitiva, tenemos un punto de vacilación subjetiva entre esa especie de requerimiento y la imposibilidad estructural propia del Otro, lo cual da como resultado una respuesta de otro orden. Lo que aquí responde es el fantasma. Es a partir de la *plataforma* fantasmática que el sujeto se acomoda luego de que su cometido se viera fallido, y si en el Otro no puede designarse el fantasma opera para saldar este asunto.

El problema de este pivoteo sincrónico es que en el plano del fantasma el sujeto encuentra un modo de hacerse ser por aquello que no pudo ser, con la condición de quedar demasiado implicado en tener que vérselas respecto del enigma del deseo del Otro. Corresponde ubicar en este lugar la pregunta que J. Lacan toma del Diablo enamorado de Cazotte, a saber, che vuoi (Lacan 2010, p. 14).

Volviendo al caso interpretado por E. Sharpe si el sujeto en el fantasma está como perro quiere decir que el modo en el que se sostiene el deseo es en términos alienantes.

Pareciera que lo que J. Lacan nos ofrece de esta manera con el fantasma implica una ubicación del sujeto para con el Otro y por lo tanto un modo de afrontar la castración donde la misma puede quedar velada si el Otro oficia de garante. Esta consistencia y jerarquía del Otro queda suficientemente demostrada en el caso analizado por E. Sharpe en relación a la omnipotencia imputada al lenguaje: un rasgo llamativo de este hombre es que siendo un abogado brillante tiene conflictos para comparecer, es decir para tomar la palabra.

La lógica es inversamente proporcional ya que, si la potencia está del lado del Otro, el acto de tomar la palabra aparece en menos, es decir, el sujeto padece la virulencia del Logos (Lacan 2017, p.420), lo cual parece una consecuencia del sujeto en estado de afánisis. Si el sujeto busca encontrarse en las palabras la perspectiva que esto abre apunta a dos operaciones que aquí no desarrollaré pero que es preciso nombrarlas. Me refiero en este punto al corte y al duelo. Es en relación a la implicación de ambas funciones que el objeto a impone su relevancia lo cual nos advierte cuan necesario es para el analista poder contar con tales recursos en el plano de la intervención.

b) Anuncio o presentación: si el sujeto es nadie como dice J. Lacan significa precisamente que éste no es alguien. Por eso mismo debemos entender que no se trata de quien ingresa al consultorio. Sin embargo, la tos de este hombre se produce justo antes de entrar al despacho de E. Sharpe lo cual a los fines de este desarrollo parece un justo elemento que articula fantasma con transferencia. Si en el fantasma el sujeto se acomoda y la transferencia implica un modo particular de lazo es el mismo paciente el que está como perro listo a ofrecerse a la persona de su analista. Esto quiere decir que en la relación con E. Sharpe él se ubica como otro, y que por lo tanto no es el quien está ahí: se balancea entre una presencia fugaz como quien se anuncia con todos los cuidados, o se muestra como elidido, semi-ausente, escondido.

c) Postura: El fantasma demuestra ser un elemento necesario a nivel de la dirección de la cura, ya que el modo en el que se determina la posición del sujeto

sugiere pensarlo como una columna vertebral de estructura, tanto como punto de apoyo por la certeza que no encuentra el sujeto en el plano del símbolo, así como la postura y acomodación que gracias al mismo se realiza.

Bibliografía:

Lacan, J. (2017) *Seminario 6: El deseo y su interpretación*. Buenos Aires: Paidós

Lacan, J. (2011) *Seminario 10: El deseo y su interpretación*. Buenos Aires: Paidós

Le Gaufey, G. (2010) *El sujeto según Lacan*. Buenos Aires. Literales.

El meme, ¿chiste o una de las variedades de lo cómico? Felicitas Caviglia

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.

El presente trabajo se desarrolla en el marco de la investigación "La estructura en la enseñanza del psicoanálisis de J. Lacan: una apuesta más allá del estructuralismo".

En esta oportunidad, la pregunta se establece sobre el meme, si es posible situarlo en términos estructurales de chiste o bien, si pertenece a alguna de las variedades de lo cómico planteadas por Freud. Para esto, es necesario definir qué entendemos por estructura y qué es el meme.

Comencemos por el segundo, el meme parece una temática actual, con la que nos topamos permanente en las redes sociales, en estos tiempos en los que parecería que gran parte de nuestra vida transcurre por allí. Sin embargo, sería interesante preguntarnos por el origen del término, sobre todo al ser una palabra que algún tiempo atrás no era de nuestra cotidianeidad.

Podríamos considerar que, la primera vez que es utilizado el término meme es con el aporte del genetista Richard Dawkins, en su libro *El gen egoísta extendido*. Este autor, propone un nombre para un nuevo replicador, "que conlleve la idea de una unidad de transmisión cultural o una unidad de imitación "mimeme". (Dawkins, 2017, p. 270). Dawkins, resuelve abreviar "mimeme", a "meme"; por su relación directa con el término en francés "même", que en español se traduce como "mismo".

Por su parte, la real academia española, postula dos acepciones para el término "meme". La primera de ellas es "rasgo cultural o de conducta que se transmite por imitación de persona a persona o de generación en generación", la segunda de ellas hace referencia a "imagen, video o texto, por lo general distorsionado con fines caricaturescos, que se difunde principalmente a través de internet." (https://dle.rae.es/meme)

La acepción que nos convoca para este escrito sería la segunda, ya que da cuenta de aquello que se difunde en internet, con fines caricaturescos, o también podríamos agregar, chistosos, divertidos, humorísticos. Sin embargo, la primera

definición, la de un rasgo cultural que se transmite, es la que se parece a la planteada por Dawkins, que también tendría incidencia en este trabajo.

Entonces, imitación, por un lado y caricatura, por otro lado; nos sirven para re-pensar algunas cuestiones en base al objetivo de este escrito, que es justamente dilucidar algunos aspectos del chiste en relación con las variedades de lo cómico,que plantea Freud en su escrito *El chiste y su relación con lo inconsciente*, paraestablecer en qué lugar podría situarse el meme. Dejemos por un momento al meme, y pasemos a la estructura.

El concepto de estructura atraviesa toda la enseñanza de Lacan. Este concepto es tratado por Lacan de diversos modos según la etapa de su enseñanza. Inicialmente se trata de un concepto aportado por la lingüística estructuralista, del que Lacan se sirve. Tal como lo plantea en el breve discurso de la ORTF,

"El estructuralismo durará lo que duran las rosas, los simbolismos y los parnasos: una temporada literaria (…). La estructura sí que no pasará porque se inscribe en lo real". (Lacan, 2010, p. 41).

Ahora bien, ya vimos que Lacan toma el término de estructura del estructuralismo, pero deberíamos situar también a qué se le llama estructura. Hablar de estructura es indefectiblemente hablar de lenguaje. Para Lacan, el lenguaje equivale a la estructura, por eso él mismo ha definido al inconsciente como estructurado como un lenguaje, a pesar de que esto sea una tautología. En la entrevista publicada como Breve discurso en la ORTF, lo expresa de estamanera "El inconsciente está estructurado como un lenguaje lo cual es un pleonasmo necesario para darme a entender, pues lenguaje es la estructura." (Lacan, 2010, p. 38).

Entonces, la estructura es también la estructura del significante. Lacan, trabaja con el significante en términos de cadena significante, lo que quiere decir que el significante es en relación con otros significantes, ya que por sí solo es asemántico. El significante se define por oposición y diferencia con los otros significantes de la cadena. Tal como lo afirma Lacan en *El Seminario 3: Las psicosis*, "La noción de estructura y la de significante se presentan comoinseparables. De hecho, cuando analizamos una estructura, se trata siempre, almenos idealmente, del significante"

(Lacan, 2011, p. 262).

La estructura significante es con lo que Lacan trabaja en los primeros años de su enseñanza, haciendo allí una relectura de los textos de Freud, en clave de inconsciente como lenguaje, aseverando que Freud ya trabajaba en términos de significantes, a pesar de no llamarlo así, por no contar con los aportes de Saussure.

Lacan (2013) encuentra que, en el libro del chiste, Freud hace un análisis significante del chiste, y por eso comienza por la agudeza en el seminario que lleva el nombre de *Las formaciones del inconsciente*. "La agudeza es la mejor e

ntrada para nuestro objeto, a saber, las formaciones del inconsciente (...) y también la forma más notoria en que el propio Freud nos indica las relaciones del inconsciente con el significante y con sus técnicas". (Lacan, 2013, p. 12).

Ahora bien, habiendo situado lo que corresponde a la estructura significante, comencemos un recorrido de lo que Freud postula sobre el chiste, para dilucidarsi es posible que el meme, sea ubicado como un chiste. Si bien hablamos de "chiste", el término preciso sería el término alemán "witz" que hace referencia a algo más amplio que el chiste, ya que puede traducirse como agudeza, ingenio,gracia; que denota la facultad de hacer gracia o decir agudezas chistosas.

"Decir agudezas", esta expresión ya nos sitúa directamente en el plano del decir, del significante, de lo que allí se escucha, por eso Lacan, dirá que ya en Freud la técnica del chiste es la técnica verbal, la técnica del significante, siendo que Freud "vio las relaciones estructurales que hay entre el witz y el inconsciente" (Lacan, 2013, p. 23).

Esto es lo novedoso de Freud en su libro sobre el chiste, ya que antes de él hubo otros autores que se ocuparon de desarrollar una teoría del chiste, tales como Lipps, Ritcher, Vischer, Fischer, quienes puntualizaron sobre los nexos del chistecon lo cómico, y de quienes Freud ha tomado algunos aspectos, pero la novedadfreudiana radica en pesquisar las relaciones del chiste con lo inconsciente, al ubicar que está en juego la estructura del significante.

Lo que Freud (2010) plantea es que el chiste es un proceso psíquico, en el que están en juego los mismos mecanismos que en el sueño, tales como la condensación y el desplazamiento, lo que luego Lacan ubicará como metáfora ymetonimia, en el

marco de las leyes del significante.

Siguiendo con Freud (2010), también plantea que la meta del chiste es la ganancia de placer, placer que se produce por la combinación de la técnica del chiste (verbal) y la tendencia al ahorro (la brevedad propia del chiste). En este punto, podríamos decir que el meme también produce ganancia de placer, lo que lo emparentaría bastante con el chiste.

Justamente, Freud (2010) arriba a la conclusión de que las técnicas del chiste son las fuentes de las que se adquiere placer, por lo que se encuentra que estono sería algo exclusivo del chiste, ya que hay varios modos de obtener placer. "Pues bien, la técnica peculiar del chiste y exclusiva de él consiste en su procedimiento para asegurar el empleo de estos recursos dispensadores de placer contra el veto de la crítica, que cancelaría ese placer". (Freud, 2010, p. 125).

Entonces, el carácter rector del trabajo del chiste es liberar placer por eliminación de inhibiciones. Hete aquí su relación con lo inconsciente, que contrastaremos con lo cómico.

En base a eso, Freud agrega que "nadie puede contentarse haciendo un chiste para sí solo. Es inseparable del trabajo del chiste el esfuerzo por comunicarlo. También en el caso de lo cómico, depara goce la comunicación a otra persona, pero no es imperiosa, uno puede gozar solo de lo cómico donde quiera que lo encuentre." (Freud, 2010, p. 137).

A partir de esto, Freud (2010) establece que en lo cómico participan 2 personas, el yo y la persona objeto (persona o cosa en la que encuentro la comicidad); mientras que, en el chiste intervienen 3 personas, el yo, la persona objeto y la persona ajena, es decir, el otro que escucha el chiste y lo sanciona mediante larisa, aseverando que ese ha sido un verdadero chiste.

A su vez, para que algo sea un verdadero chiste, debe haber concordancia psíquica, es decir, las mismas inhibiciones internas, entre quien enuncia el chistey el oyente. Esta es una de las condiciones para la tercera persona.

Freud (2010) presenta a lo cómico en diversas formas, de hecho, lo postula como las variedades de lo cómico. Entre estas variedades ubica lo ingenuo, la mímica,la

caricatura, la pantomima, la parodia, el disfraz, etc.

"Lo cómico se produce en primer lugar como un hallazgo no buscado en los vínculos sociales entre los seres humanos. Se los descubre en personas, en sus movimientos, acciones, rasgos de carácter, (...) en cualidades corporales o anímicas". (Freud, 2010, p. 180).

Entonces, una persona puede aparecer como cómica, también un objeto, un animal o una situación. También es posible volver cómico a otro, o hasta volversecómico uno mismo, incluso si eso se realiza adrede.

"Los hombres no se han contentado con gozar de lo cómico donde se topaban con ello en su vivenciar, sino que procuraron producirlo adrede, y uno aprende más sobre la esencia de lo cómico cuando estudia los recursos que sirven paraengendrarlo. Uno engendra entonces la comicidad, como si en efecto, la tuviera".(Freud, 2010, p. 189).

En *El chiste y su relación con lo inconsciente,* Freud (2010) sitúa que el humor sería una de las variedades lo cómico, ya que tienen en común su localización psíquica en lo preconsciente, mientras que el chiste se forma como un compromiso entre inconsciente y preconsciente. Sin embargo, varios añosdespués, Freud dedicará un escrito específico para el humor, agregando algunascaracterísticas.

"El humor, no solo tiene algo de liberador como el chiste y lo cómico, sino también algo de grandioso y patético, rasgos estos que no se encuentran en las otras dosclases de ganancia de placer derivada de una actividad intelectual" (Freud, 2007,p. 158).

Hay, en el humor, un triunfo del yo, del narcisismo donde radica lo grandioso, y lo patético se encuentra en lo desfavorable que suele ser la situación que se vuelve humorística. Freud (2007) lo sitúa como un rechazo de la exigencia de larealidad, contra una ganancia del principio de placer, con la intención de sustraerse de la compulsión al padecimiento.

"El humor no es resignado, es opositor, no solo significa el triunfo del yo sino también el del principio de placer, capaz de afirmarse aquí, a pesar de lo desfavorable de las circunstancias reales" (Freud, 2007, 159).

Se puede observar aquí, la función defensiva del humor, tal vez el meme también

tenga algo de esto.

Algunas conclusiones

"El hombre es un incansable buscador de placer" (Freud, 2010, p. 121). Tanto en el chiste, en lo cómico y en el humor, el placer proviene de un ahorro, de unatendencia a evitar un carácter displacentero.

Si bien, los tres son fuentes de placer, la principal diferencia es que en el chiste ese placer es consecuencia de la eliminación de las inhibiciones, por medio de la cancelación de sofocaciones y represiones. Es esta su relación con lo inconsciente, presente en el chiste, pero no así en el humor y en lo cómico. Comoya fue establecido, el humor y lo cómico se localizan en el preconsciente, con locual habría una gran diferencia a nivel de instancias psíquicas.

Por otro lado, podemos decir, con Freud (2010) que el chiste se hace y la comicidad se descubre. Existe aquí otra gran diferencia, que nos conduce a establecer también que en el chiste se trata de la técnica verbal, de la estructuradel significante, donde se requiere de una terceridad; mientras que lo cómico suele ser en imágenes y es de carácter dual.

En lo que atañe al meme, podríamos situarlo en el marco de lo cómico, incluso cuando se ubica como una caricatura o imitación, que serían algunas variedadesque Freud ubica en lo cómico. Pero, sobre todo, lo que nos lleva a definirlo dentrode la comicidad es su carácter dual, que requiere solo de 2 personas para podergozar de él.

Nos quedaría por discernir, si efectivamente el humor es una de las variedades de lo cómico, o si se diferencia de este, a partir de sus rasgos de grandioso y patético. Quizás, no podamos resolver aquí esta disyuntiva clasificatoria en la que nos introdujo Freud, pero sí nos parece pertinente que estos rasgos tambiénse presentan en el meme.

Podríamos decir entonces, que el meme, tal vez, se ubica en el campo del humor, entendiendo como necesario "esta gran serie de métodos que la vida anímica de los seres humanos ha desplegado a fin de sustraerse de la compulsión del padecimiento" (Freud, 2007, p. 159).

Con lo cual, el meme como transmisión cultural de lo mismo, de lo que se replica, tal como lo postuló en sus origines Dawkins; podría ser leído en términos de infortunio común, un infortunio al que se lo vuelve caricaturesco, cómico, para que se haga posible el triunfo del principio de placer, frente a las circunstanciasdesfavorables.

Referencias bibliográficas:

Dawkins, R. (2017). *El gen egoísta extendido*. Madrid: Grupo EditorialBruño.

Freud, S. (2007). *El humor*. En tomo XXI. Buenos Aires: Amorrortu.

Freud, S. (2010). *El chiste y su relación con lo inconsciente*. En tomo VIII. Buenos Aires: Amorrortu

Lacan, J. (2010). *Breve discurso de la ORTF.* En Intervenciones y Textos 2. Buenos Aires: Manantial.

Lacan, J. (2011). *El Seminario, libro III: Las psicosis*. Buenos Aires:Paidós.

Lacan, J. (2013). *El Seminario, libro V: Las formaciones del inconsciente*:Buenos Aires: Paidós.

Real Academia Española (2021). Diccionario: meme. En https://dle.rae.es/meme

El síntoma en los niños. Olivia Di Nardo

Correo electrónico: oliviadinardo@yahoo.com.ar

Cátedra Psicoanálisis II, Facultad de Psicología UNR.

Resumen.

El siguiente trabajo está basado en interrogaciones, elucubraciones y exploraciones que se desprenden de una investigación de cátedra (Psicoanálisis II) cuatrienal cuyo título reza "La satisfacción pulsional y su articulación al objeto a en la repetición del síntoma".

El presente desarrollo será situado en la primera parte del sintagma a investigar (satisfacción pulsional) articulado a su especificidad en el síntoma en lxs niñxs; y los objetivos que se plantea son:

Exponer las demandas actuales en relación al padecimiento en lxs niñxs.

Distinguir los síntomas de lxs niñxs focalizando en la época de pandemia.

Desarrollar la dimensión teórica y epistémica del concepto de síntoma.

Establecer una distinción teórica entre síntoma y angustia.

Utilizando una metodología descriptiva e interpretativa, y las coordenadas de lectura en relación a una investigación de corte psicoanalítico, poniendo de relieve la clínica, lo que sucede en una cura, el arte de interpretar, y de hacer con el síntoma.

El trabajo expondrá las demandas de tratamiento en relación a los padecimientos actuales en la niñez, que comprende el sufrimiento a ser escuchado, con la demanda de ser resuelto.

Si un síntoma es lo que sostiene la estructura sabemos que su desmontaje es desaconsejable, lo que supone una paradoja, dado que por un lado es lo que produce sufrimiento, pero a la vez lleva al sujeto a sostenerse de él, es decir, lo que molesta, impide y hace sufrir a veces es lo que hay que mantener porque es lo que sostiene a un sujeto.

Satisfacción pulsional núcleo del deseo y del síntoma.

El oficio del analista y su maniobra en la dirección de la cura es lo que producirá que esa paradoja sea conducida a alguna respuesta más vivible y soportable para un niñx y su familia.

Sujeto, esa noción teórica y clínica tan inestable cómo inasible, ese sujeto se nos da a ver ¿en el síntoma?, o mejor ¿en la angustia?

Partamos de una afirmación que trataremos de interpelar desde 2 pequeñas viñetas clínicas, la satisfacción pulsional es núcleo del deseo y del síntoma.

Viñeta 1, y su marco.

Me consultan por un niño de 7 años, al comenzar 1er grado empieza la pandemia, ya en 2do grado al momento de regresar a una presencialidad intermitente y cuidada se inician en él acentuados y preocupantes estallidos de angustia.

"no quiero ir a la escuela, no me gusta" dijo la 1era consulta.

"yo hago todo con mi mama" dijo la 2da.

Sólo en dos frases del niño se expresa su verdad, la angustia revela la separación difícil de soportar, ¿la separación de quién? O ¿de qué? Muy pronto se trataba de ubicar el punto traumático revelado en insistentes y cotidianas crisis de angustia, el niño lleva por nombre el de un familiar muy querido muerto, hacía referencia entonces a una separación ¿detenida en un duelo? No producida por un ser imprescindible para la vida de un niño.

Se imponía una pregunta que causaba el enigma del que luego se verá se sostienen los síntomas del niño, ¿Por qué pasa esto con la escuela?

"a mi me gusta sacarme todos 10, menos no, si me saco menos soy un burro" 3era frase.

La exigencia pulsional dirigida desde un ideal aplasta al sujeto y lo somete a la más feroz de las angustias, angustia que en el ejercicio de simbolización y significantización pasará por las redes del significante y con un poco de suerte posará en el síntoma, desde el deseo, no sin contar con alguna tramitación en torno a qué es lo que se repite porque si en ese síntoma lo que se ve repetido es algo no resuelto o

detenido en el Otro, habrá que tomar otros caminos, otros rodeos tanto en la interpretación como en los actos de quien dirige la cura.

Y *"si lo que representa al sujeto sólo se manifiesta como una repetición infinita"*, la angustia filtrará por las redes del significante mediante la repetición, agrego, la repetición en transferencia.

Viñeta 2, su pequeña historia.

Una mujer, a meses de jubilarse, y a pocos meses de haber comenzado el confinamiento total del 2020, necesita hablar con urgencia, me pide por favor si podía ser "presencial".

Luego de estar más de 30 días sin salir de su casa, había empezado a tener insomnio, cuando la veo hacía 3 días que no dormía, sólo soportaba su angustia caminando, caminando sin parar durante horas, eso la sostenía en pie, y aliviaba sus pensamientos y manifestaciones corporales intensas.

Tiene un recuerdo infantil, recuerda que cuando era chica 4 o 5 años, su hermano mayor la encerró en un galpón a oscuras, estaba sola y no podía salir. Asocia con el encierro, y de a poco va saliendo del galpón oscuro.

Freud, es muy claro cuando en ISA fundamenta qué lo separa de la teoría del trauma de nacimiento de Rank, *"Yo no podía seguirle en su tesis del nacimiento como trauma, del estado de angustia como reacción de descarga frente a él, y de cada nuevo afecto de angustia como un ensayo de abreaccionar el trauma de manera cada vez más acabada. Así nos vemos precisados a remontarnos DE LA REACCIÓN DE ANGUSTIA A LA SITUACIÓN DE PELIGRO que estaba tras ella".*

Bien, toda angustia estará ligada de aquí en más a una situación de peligro; Lacan dirá que no hay nada más peligroso que la falta sea colmada, que la falta falte, o que el objeto aparezca allí donde debe faltar, en Freud el peligro que se ubica tras la angustia, es el desvalimiento o la pérdida de amor del otro.

El oficio del analista, la maniobra de su escucha en el decir, en la dirección de la cura producirá siguiendo el rastro de la repetición la caída del objeto, *"el neurótico interroga la verdad de su estructura y pasa a encarnar en sí mismo esta interrogación.*

En resumen, es él mismo síntoma. Si algo puede hacer caer esto es precisamente la operación del analista que consiste en practicar el corte".

Será con el corte, entre la interpretación y la repetición, que la estructura podrá sostenerse de a poco en un síntoma tal vez más vivible para quien consulta, más vivible en los términos de esta interrogación, que la satisfacción del goce tenga más que ver con la vida y menos con la muerte.

Bibliografía:

Freud, Sigmund. Inhibición, síntoma y angustia. En Obras completas. Buenos Aires: Amorrortu, 1980, vol. XX

Lacan, J. El Seminario 11. Paidos. BsAs 1995

Lacan, J. El Seminario 16. Paidos. BsAs 1995

El trauma y la práctica psicoanalítica. Roberto Bertholet

Correo electrónico: robertobertholet@gmail.com

Profesor Titular de "Psicoanálisis II", Facultad de Psicología, UNR

En este escrito, bajo un formato de 'ensayo', propongo interrogar las consecuencias de la conceptualización del "trauma" que cada psicoanalista haya podido elaborar, sobre su práctica de la interpretación analítica, como también sobre las experiencias de análisis que su práctica orienta -deseo del analista mediante y consentimiento, más trabajo de transferencia, por parte del analizante-, hacia un final lógico.

La hipótesis, entonces, es la siguiente:

el concepto de "trauma", formalizado por cada practicante del Psicoanálisis, tiene consecuencias sobre la práctica y sobre la lectura clínica del síntoma y de lo real, en los análisis que están a su cargo. Por lo tanto, de esto resulta una determinada práctica de la interpretación y del acto analítico, como también ciertas consecuencias sobre el deseo del analista.

Comencemos, entonces, por algunas consideraciones sobre la interpretación.

De ella, Lacan nos ha dejado diferentes versiones, en función de los diferentes momentos de su enseñanza y los nuevos conceptos que iba forjando: la palabra-plena, el significante, el falo como significante del deseo del Ⱥ, el objeto a, el goce, el S(Ⱥ), el fantasma y varios más. Finalmente, el trou-matisme.

Se pueden destacar dos momentos, en la enseñanza de Jacques Lacan, que implican paradigmas respecto de la interpretación:

1) la interpretación como traducción

2) la interpretación que apunta a un más allá del inconsciente

1) En cuanto a la interpretación como traducción, la misma opera por la multiplicidad del sentido, no abierta a todos ellos. Y, a su vez, incluye lo "imposible" de toda traducción. En esta perspectiva, la interpretación señala, sin posibilidad alguna de alcanzarlo, al "horizonte deshabitado del ser" -S(Ⱥ)-.

Aquí están implícitos los dos conceptos de "trauma" de Freud, tanto el de causa en dos tiempos, "vivencia sexual prematura traumática", externo a la estructura, luego capturado por el deseo en la fantasía inconsciente, como también el de "Más allá del principio del placer": una efracción de la barrera antiestímulo por una intensa estimulación externa, o interna, pulsional.

Este modo de interpretar opera por la multiplicidad del sentido, aunque no está abierta a todos. Por demás de interesante es que incluye lo imposible de toda traducción. En esta perspectiva, la interpretación señala, sin posibilidad alguna de alcanzarlo, al "horizonte deshabitado del ser"; -S(Ⱥ)-. En "La dirección de la cura" encontramos al efecto de verdad producido por la interpretación en tanto levantamiento de la represión, al mismo tiempo que Lacan destaca que la interpretación, su alcance, no excluye al vacío fundamental en relación con el objeto perdido.

"Alcance" proviene etimológicamente de "calcis": talón. "Pisarle los talones": estar a punto de darle alcance. Si vamos al concepto de "alcance", para la física, encontramos que es la penetración máxima de una partícula en un medio determinado. En el sentido común: alcanzar un lugar, un objeto, un proyecto, es la capacidad de cubrir, de recorrer, una distancia real o simbólica hacia un objetivo.

¿Qué relación tiene todo esto, el alcance de la interpretación así pensado -por el lado de la interpretación y por el lado del alcance- con el trauma?

En este tiempo de la enseñanza de Lacan, cuando proponía a la interpretación como "traducción", están implícitos los dos conceptos de trauma; en Freud, tanto el de causa en dos tiempos, "vivencia sexual prematura traumática", externo a la estructura, luego capturado por el deseo en la fantasía inconsciente, como también el que encontramos en 1920, en "Más allá del principio del placer": una efracción de la barrera anti-estímulo, provocada por una intensa estimulación externa o interna, pulsional. Abrupto pulsional, no ligado por el aparato psíquico, resultando inasimilable y provocando una satisfacción más allá del principio de placer.

Esta primera versión de la interpretación implica que el analista provoque o brinde una significación que permita integrar al discurso un fragmento que se restituye

desde lo olvidado, desde lo reprimido, permitiendo así levantar defensas e, incluso, preguntarnos si será el camino conveniente a fin de lograr lo que señala Freud: "la rectificación del proceso represivo primario". De todos modos, el mismo Freud, con su franqueza intelectual, no dudó en reconocer y hacer público haber encontrado que esta manera de interpretar dejaba inevitables "restos sintomáticos" provocando, al mismo tiempo, indeseables fenómenos residuales de transferencia. Este estilo de dirección de la cura tiene por efecto hacer más consistente la defensa y, tal como Freud lo expresó en "Análisis terminable e interminable", encontrar en el trauma, en la intensidad pulsional y en el carácter, a los tres grandes obstáculos para llevar a buen puerto la cura analítica.

De todos modos, esta dimensión de la interpretación-traducción es lo que le permite al analista una primera orientación, absolutamente necesaria, ateniéndose a la interpretación del analizante, la que ya hizo su inconsciente, su fantasma, la que aparece en sus repeticiones. El inconsciente-intérprete es escuchado en sus efectos.

Es necesaria esta perspectiva, necesaria, aunque no suficiente, en la dimensión del Psicoanálisis aplicado a la terapéutica. Resulta muy conveniente ante algunas situaciones clínicas, en algunos momentos de la puesta en forma del síntoma y de la construcción del Sujeto-supuesto-Saber. No se debe negar la eficacia de la interpretación-traducción a los fines del uso analítico de la sugestión, en una dosis adecuada, para generar y renovar el sustrato transferencial, sólo cuando esto está indicado por una lectura atenta del caso particular.

2) La interpretación que apunta a un más allá del inconsciente

El carácter de "fuera-de-sentido" de una vivencia traumática -su imposibilidad de nominación en lo imaginario y en lo simbólico- es un real sin ley que nada permite anticipar ni prevenir.

Si el trauma tiene el carácter de acontecimiento, abrupto, inasimilable, que produce un agujero, Jacques Lacan da un paso más y agrega -a las dos conceptualizaciones del trauma elaboradas por Freud- dos de su propia cosecha:

a) trauma es el impacto de "lalengua" sobre el cuerpo, cuando la "lalengua" es el neologismo que Lacan crea en su conferencia publicada con el título "Hablo a las

paredes", para referirse a las palabras antes de que tengan significación, según el discurso establecido, para el viviente. El trauma inaugural, en tanto funda el agujero -necesario- en lo real, es escrito por Lacan como "trou-matisme". El trauma es constituyente.

b) trauma es que "no hay relación sexual"; trauma-agujero, imposibilidad de una fórmula universal de acceso a la relación óptima con el deseo, el amor y el goce.

La interpretación, así, pretendería aproximarse al borde del vacío central del lenguaje, agujero provocado por el trauma inaugural de lalengua, renovado y duplicado en el trou-matisme del parlêtre -"no hay relación sexual"-. Genera las condiciones de una aproximación posible al borde, no más que eso, al borde del agujero, porque el deseo del analista allí en juego no es un deseo puro.

Con Lacan, consideraremos que la vida implica, inevitablemente, experiencias traumáticas que pueden localizarse tanto en acontecimientos de por sí indudablemente estragantes, como también el trauma se puede localizar en otros acontecimientos nimios e irrelevantes. Acontecimiento entendido como un corte en una continuidad y del que, en función de ese "acontecimiento", se podrá decir que hay un "antes" y un "después", con efectos y consecuencias que no estaban previstas ni se podían calcular previamente. Ciertamente, un acontecimiento es un "clinamen" en una secuencia predeterminada. En este sentido, es ineficaz cualquier protocolo preventivo. El carácter de "fuera-de-sentido"; de una vivencia traumática su imposibilidad de nominación en lo imaginario y en lo simbólico- es un real sin ley que nada permite anticipar ni prevenir.

Si el trauma tiene el carácter de acontecimiento, abrupto, inasimilable, que produce un agujero, Jacques Lacan da un paso más y agrega a las dos conceptualizaciones de trauma freudiano, otras dos de su cosecha:

a) trauma es el impacto de "lalengua" sobre el cuerpo, cuando la "lalengua" es el neologismo que Lacan crea en su conferencia publicada con el título "Hablo a las paredes", para referirse a las palabras antes de que tengan significación, según el discurso establecido, para el viviente. Ese impacto provoca un consentimiento al agujero, primer trauma;, condición de posibilidad de la entrada al lenguaje. O puede

provocar, en cambio, un rechazo a ese agujero en lo real. El trauma inaugural, en tanto funda el agujero -necesario- en lo real, es escrito por Lacan como "trou-matisme". El trauma es constituyente.

b) trauma es que "no hay relación sexual"; trauma-agujero, imposibilidad de una fórmula universal de acceso a la relación óptima con el deseo, el amor y el goce. El saber instintivo ha desaparecido y queda inventar un modo de vivir la pulsión. Aparecen el síntoma, el fantasma, los "rasgos de perversión", invenciones "singulares", que responden al "trou" de la no-relación.

Entonces, ¿cuál es la relación entre el trauma, entendido de este modo "lacaniano", con la interpretación?

La interpretación, digámoslo como si fuese algo sencillo de lograr en la práctica analítica, se aproxima al borde del vacío central del lenguaje, agujero provocado por el trauma inaugural de lalengua, renovado y duplicado en el trou-matisme del parlêtre -"no hay relación sexual"-.

La interpretación, entonces, genera las condiciones de una aproximación posible al borde, no más que eso, al borde del agujero, porque el deseo del analista allí en juego no es un deseo puro. Esto implica a un analista que pueda tomar a cada analizante uno por uno, sabiendo que a nadie le resulta posible permanentemente o en cualquier momento, vérselas o confrontarse a ese borde de lo traumático.

Considerar, por su parte, en qué momento está cada analizante en su relación con lo posible y lo imposible de soportar debe ser parte del "tempo" de la interpretación. El acto, ciertamente, es algo incalculable en sus alcances, pero no es sin esa estimación previa, la que a su vez resulta sin garantía alguna.

Esta modalidad de interpretación cuenta con varios recursos de los que la interpretación como traducción semántica no requiere, aún cuando algunas de ellas ya Lacan las ponía en práctica: el corte, el silencio del analista, el uso del tiempo, el equívoco, lo imprevisto, la resonancia, la interpretación poética, la jaculatoria. Los testimonios de los AE nos enseñan al respecto, porque implican la demostración de un real, de un imposible, singular.

Si la resonancia, en tanto efecto de la función poética del lenguaje, pasa a cobrar un papel protagónico en la interpretación, es porque la resonancia nos permite constatar la relación entre sonido y significado, incluyendo en ello un vacío. De esto da cuenta el neologismo lacaniano "moterialismo", que incluye la palabra, la materialidad del significante y con ello, un índice de lo real en juego.

Si agregamos a esto que esa "moterialidad" es algo a producir y escribir en cada análisis, nos encontramos de lleno en el campo de la singularidad. Y esto permite articular a la interpretación con el trauma. trauma; que, en la última enseñanza de Lacan, no está, en principio, sólo referido a una situación vivida y experimentada pasivamente, sino a una incidencia de lalengua que crea un agujero en lo real. Si se rechaza ese agujero -es la investigación propuesta por Eric Laurent- la consecuencia es el autismo. Si no se rechaza esa incidencia, con el consiguiente trauma, tenemos la entrada al lenguaje. Por lo cual, el trauma (trou-matisme) es estructural y constitutivo del parlêtre. Y ese agujero resulta para siempre inabordable, inalcanzable. A lo cual se suma, inmediatamente, un trauma solidario del primero, también estructural y constitutivo de la condición de todo hablante-ser: "no hay relación sexual".

Las fixiones (tal como aparece este neologismo en la enseñanza de Jacques Lacan, combinación de ficción y fijación), fixiones inventadas por el parlêtre en su vida, le permiten hacer algo con las consecuencias del vacío central: su goce autista, goce de Hay-Uno ("Il y a de l'Un"), con el consiguiente exceso.

La resonancia, cuando nos referimos a la interpretación, perturba la defensa y tiene alcances en el cuerpo. Esto incide sobre el partenaire-síntoma, que Jacques-Alain Miller destaca en su Curso dictado en París en 1997/1998: es el modo de gozar de cada uno.

En la clase del 2 de marzo de 2011 de su Curso "El ser y el Uno", en el Departamento de Psicoanálisis de la Universidad de París VIII, publicada en Freudiana 61 -2011- (ELP) y en Mediodicho 45 -2019- (EOL Sección Córdoba), Jacques-Alain Miller sostiene que "el punto de vista del sinthome" - ("acontecimiento de cuerpo" y su relación con el "trou-matisme")- "es, hay que decirlo, opuesto al del pase", si el pase se entiende como que "una cierta revelación de verdad puede tener consecuencias sobre

lo real o, más precisamente, tener esa consecuencia que se llama la caída del objeto a que tiene como virtud el despegar al sujeto de su ventana sobre lo real, de lo que, para él, da significación a lo real". Si esto es el Pase, el punto de vista del sinthome es opuesto, ya que "lo real como tal queda intocado con esto (...)

Más allá del fantasma y más allá de la resolución de la relación al objeto a subsiste algo del goce con el que es preciso todavía acordar. (...) Se trata solamente que el sujeto pueda, al final de su análisis, cercar un cierto número de puntos de imposible, un cierto número de puntos que son imposibles para él. Pero lo imposible es, sin embargo, susceptible de ser demostrado. Por tanto, si hay una vía más allá de la verdad mentirosa, diría que ella sería la vía de lo real que se demuestra. Eso será de algún modo, si llego, la definición de un nuevo pase."

El trauma de "lalengua" y la no relación sexual siguen siendo un real aún luego del atravesamiento del fantasma, más allá de los efectos de sentido que se descubren en el fantasma, en la dimensión del inconsciente transferencial.

En 1967, el deseo de Jacques Lacan lo llevó a proponer un Pase del fantasma y del objeto a. En 2011, el deseo de Jacques-Alain Miller lo llevó a proponer un Pase del sinthome, en la perspectiva de lo imposible.

El yo en Joyce. Lectura del Seminario "El Sinthome" de J. Lacan.

Héctor Franch

Correo electrónico: dr.hectorfranch@gmail.com

Facultad de Psicología-Universidad Nacional de Rosario

Resumen

Es Descartes quien perfila el yo tal como lo conocemos hoy. Ese paso que consistió en saltar al "yo existo" a partir del "pienso" implicó no sólo el rechazo del pensamiento del ser, sino la forclusión del cuerpo arrojándolo a la extensión. Con Lacan después de Freud, el yo obtiene su verdadero lugar en la estructura psíquica o tíquica, como se quiera calificarla. En el texto "Radiofonía" Lacan señala que no se ve que el signo sea su asunto del principio al fin y que el significante es sólo un rodeo necesario. La hipótesis que este trabajo pretende sostener es que del mismo modo, el yo fue el asunto de Lacan de un principio hasta el final y que el sujeto es sólo un rodeo necesario. Un indicador de esta hipótesis es que Lacan comienza con el yo en el Seminario 2, "El yo en la teoría de Freud y en la práctica psicoanalítica" y concluye en el Seminario 23 "El Sinthome" con el ego reparador del lapsus del nudo en Joyce. "Ego" es el término elegido para el yo en inglés. Lacan llega al ego reparador luego de haber desconectado al síntoma del fantasma con el viraje del síntoma al sinthome. Se expondrá una lectura de este último seminario en la perspectiva de la hipótesis del yo como el asunto en Lacan.

Palabras claves: Yo – Lacan - Nudo

En Radiofonía, Lacan responde a la Pregunta nº 2 con algo que siempre me llamó la atención, dice: "Con el pretexto de que definí el significante como nadie antes había osado hacerlo, ¡no se imagine que el signo no sea mi asunto! Muy por el contrario es el primero, también será el último, pero es preciso dar ese rodeo." (Lacan, 1977, pág. 24)

Queda dicho, es mi lectura, que si el signo es el asunto de Lacan del principio al final, el significante se convierte por ello en un rodeo necesario. Teniendo en cuenta esto y, sabiendo del indisoluble vínculo entre el significante y el sujeto, entonces, podría entenderse al sujeto también como un rodeo necesario. Esto nos impone entonces la

pregunta ¿cuál es el asunto de Lacan a partir del que el sujeto devino un rodeo necesario?

Sobre esa pregunta tengo dos respuestas posibles.

Una es que tal vez puede ser el 'yo', ya que Lacan comienza con el 'yo'; y termina con el 'ego' en Joyce, que tiene una función distinta del ego narcisista como dice Lacan en el Seminario XXIII, El sinthome.

La otra es que el asunto de Lacan siempre fueron los seres hablantes siendo el sujeto un rodeo necesario.

Para darle contenido a lo que llamamos "la solución por el fantasma", voy a remitirme al Seminario XX Encore, en la clase 10 Redondeles de cuerda Lacan introduce el nudo borromeano. (Lacan, 1973, pág. 143)

Lacan introduce el nudo borromeo como cadena ya que no es un nudo es una cadena. En esta clase ensaya la posibilidad de transformarlo en una cadena de n redondeles, es decir, una cantidad ilimitada de redondeles. Constata ahí que siempre se puede agregar un redondel más sin que se pierda la condición borromeana y propone a la cadena como cadena significante. Esto quiere decir que da a la cadena significante la condición borreomeana de que si se suelta un redondel se sueltan todos. Toma para esto como ejemplo las frases inconclusas del Presidente Schreber o la falta de una letra en un argumento matemático. En ambos casos la cadena se dispersa, sus elementos, redondeles o significantes ya no se mantienen juntos.

Es interesante esta lectura de la cadena borromeana como la cadena significante. Lacan dice que cada redondel debe ser tomado como Uno y que el Otro es otro Uno. Entonces, si el Otro es otro Uno, cadena se puede extender interminablemente sin que alcance al Otro. De lo que se deduce lógicamente que el Otro sea, como dice Lacan, el Uno-en-menos.

En ese punto dice en esta clase: "Por eso, en toda relación del hombre con una mujer —la mujer en cuestión—, ésta ha de tomarse desde el ángulo de la Una-en-menos. Ya lo había indicado a propósito de Don Juan, pero, por supuesto, una sola persona se percató de ello: mi hija." (Lacan, 1973, pág. 155)

Entonces Lacan primero construyó una cadena borromeana, donde todos los redondeles son iguales y en la que no se sabe cuál es el primero ni el último, y además puede agregarse infinidad de redondeles. Como en un análisis se puede seguir agregando significantes, puede decirse, interminablemente. Pero a renglón seguido propone el trabajo inverso. Comienza a quitar redondeles hasta llegar al mínimo de tres ya que tres es el mínimo para una cadena borromeana. Entiendo que de este modo Lacan propone una reducción de la cadena borromeana también cadena significante. Una reducción, una disección. La pregunta me parece es ¿qué queda de la cadena cuando se opera esta reducción? Entonces Lacan pregunta cuál será el enrollamiento cuando aún quitamos un redondel del mínimo de tres.

Así presenta cómo quedaría esa relación entre dos redondeles de cuerda y encuentra de este modo el anudamiento del fantasma. Es decir, que la solución de la interminabilidad de la cadena significante es por el fantasma. El fantasma es la solución. No hay solución por el lado de agregar uno, y uno más, y uno más de los redondeles. Sí hay solución por el lado del reducir la cadena hasta quedarse sólo con dos.

El fantasma es la equivalencia entre sujeto y objeto a y la equivalencia es que no hay relación sexual, porque en ese caso no hay Otro sexo.

Para continuar con el tema del fantasma me voy a referir al Seminario XXII R.S.I. El 14 de enero de 1975 Lacan dice que en Freud los tres redondeles Real, Simbólico e Imaginario, los tres registros están sueltos, y que la solución de Freud fue anudarlos con un cuarto nudo o cuarto redondel –un redondel de cuerda es un nudo trivial-; el cuarto nudo va mantener juntos a los otros tres y así aparece por primera vez el cuarto nudo, lo que llamamos así. Ese cuarto nudo, no es ni real, ni simbólico, ni imaginario será denominado por Lacan "realidad psíquica", "amor al padre", "Complejo de Edipo", incluso "síntoma".

Es muy interesante que Lacan proponga allí hacer lo que se llama: "el paso del cuatro al tres". Invirtiendo la relación entre lo simbólico y lo real del nudo de cuatro, esta inversión concierne a dos cruzamientos de lo que resulta que lo real pase sobre lo simbólico. No es una cuestión de jerarquía entre los registros sino que el nudo se haga

de otra manera, que se anude de otra manera para poder prescindir del cuarto: realidad psíquica o fantasma. Gerard Pommier en el libro "¿Qué es lo "Real?", en el anexo "La realidad psíquica de Freud y lo real en Lacan", hace esta operación recurriendo solo a la argumentación sin hacer ningún dibujo, no le hace faltan los nudos para poder explicar cómo el análisis consiste en este paso del cuatro al tres. (Pommier, 2005, pág.159)

Ahora bien, ¿qué significa este cuarto nudo? El cuarto nudo, que es el nudo de la realidad psíquica implica también la solución por el fantasma. Es la solución por el fantasma en Freud.

Es interesante encontrar que en el Seminario XXIII El Sinthome (Lacan, 1976, pág. 127) diga respecto de este cuarto nudo que ya en el Seminario XXII y a propósito de Freud, fue la primera vez de definió el sinthome.

Es decir, que Lacan en el Seminario XXII no nombra al cuarto nudo sinthome, pero en el Seminario XXIII, el siguiente dice que lo que ya había hecho en el Seminario XXII –el cuarto nudo de Freud- debía entenderse como sinthome.

Por lo cual podría pensarse que hay una solución por el fantasma EN Freud. Y que hay una solución por el sinthome DE Freud.

Ya en el Seminario XXIII Lacan separa síntoma y fantasma, y tal vez es la razón por la cual Lacan a veces confunde síntoma y sinthome y a veces los diferencia, a veces son confundibles y a veces son diferenciables. Cuando el nudo no está corregido en el lugar del error, se trata del enrollamiento del fantasma, es la cadena de Whitehead, la cadena del fantasma. En esta cadena un redondel tiene una torsión, es el sujeto barrado, y un redondel, que traba al primero, no tiene torsión, es el objeto a. Se trata de la estructura del fantasma. Cuando se corrige en el lugar del error, lo que se restituye es la característica nodal del nudo de tres, llamado nudo trébol también, que es una simplificación del nudo borromeano de tres. En ese caso la reparación deviene sinthome, Lacan interpreta que una mujer es sinthome para un hombre. Hay Otro, por lo tanto hay relación a través del sinthome.

En el caso de Joyce hay un nudo borromeano inicialmente mal hecho. Como dice Lacan el nudo hay que hacerlo y no siempre se hace bien. Entonces, cuando no se hace

bien hace falta la reparación en el nudo, y la reparación permite restituir la condición borromeana del nudo.

¿Cómo puede ser que esa reparación restituya la calidad borromeana o la situación borromeana cuando originalmente no era borromeano?

Lacan -a mí entender-, da al Ego reparador en Joyce la función de invertir el cruzamiento, reparar significa invertir la torsión ahí dónde se cometió un error inicial. El ego reparador a través de la escritura de Joyce que tiene que ver con el arte de Joyce, es lo que repara y restituye la condición borromeana en Joyce. Es el sinthome DE Joyce

Lacan dice que es auténtico considerando que Joyce no tenía la menor idea del nudo. Es decir, que Joyce auténticamente repara el nudo borromeano sin tener idea el nudo, y es lo que Lacan lee en Joyce. (Lacan,1973, pág. 163)

En Joyce se trata de una solución por el sinthome. Por lo que habría una solución por el fantasma y una solución por el sinthome. Las dos soluciones se diferencian. En el caso de Joyce se trataría de una solución por el sinthome. Sin embargo la relación del síntoma con el fantasma es un dato clínico indiscutible. Por eso, entiendo, no se pueden poner las dos soluciones en pie de igualdad. Ante la imposibilidad de evitar el fantasma la solución por el sinthome quedará para casos excepcionales como el de Joyce o el de Freud o habrá que pensar una clínica nodal que aún, entiendo, permanece irresuelta.

Me parece que es por eso que Lacan le da esa característica tan particular a Joyce, diciendo que Joyce está "desabonado del inconsciente", que encarna al síntoma como tal, que es el síntoma que no es analizado, Lacan dice que con el ego reparador Joyce da testimonio del nombre del padre y que él, Lacan, lo recubre con lo que conviene llamar sinthome.

Es lo que permite que Joyce se identifique con lo individual.

Lacan en la conferencia "Joyce, el síntoma", dice que esto prueba que los síntomas de ustedes son lo único que tanto a ustedes como a cualquiera les interesa. El síntoma de Joyce es un síntoma que no les concierne en nada. Es el síntoma en la medida en que no hay ninguna oportunidad en que atrape algo del inconsciente de ustedes. (Lacan, 1973, pág. 159)

Borges decía que a él Joyce no le producía ni fu ni fa. Es decir, metafóricamente 'no le movía la aguja'.

Este desarrollo es para demostrar que hay una solución por el fantasma, y que en esta secuencia de Seminarios de Lacan que tienen que ver con el nudo se articula lo que podría llamarse la Otra solución, una solución por el sinthome.

Para fundamentar este argumento podríamos recurrir al Seminario XXIV, el seminario siguiente, "L´insu que sait de l´une-bevue s´alle a mourre". En la primera reunión Lacan propone el fin del análisis como la identificación al síntoma. Retomando lo expuesto en el seminario anterior dice que el síntoma puede ser el partenaire sexual y en este sentido, en el sentido de la relación sexual, el síntoma es lo que se conoce. ¿Será este un retorno a la antigua teoría del conocimiento? No lo parece ya que ahora se trata del síntoma. Dice Lacan "Conocer su síntoma es saber hacer con, saber desembrollarlo, manipularlo. Lo que el hombre sabe hacer con su imagen, corresponde por algún lado a esto, y permite imaginar la manera en la cual se desenvuelve con el síntoma. Se trata aquí del narcisismo secundario..." (Lacan, 1977, pág. 22) Se ve que no es descabellado proponer que el asunto de Lacan puede haber sido el yo, el ego y que el sujeto es un rodeo necesario.

Bibliografía

Lacan, J. (1977) Psicoanálisis. Radiofonía & Televisión. Barcelona. Anagrama.

Lacan, J. (2008) Seminario II: El yo en la teoría de Freud y en la técnica psicoanalítica. Buenos Aires: Paidos.

Lacan, J. (1973) Seminario XX Aún (Encore) Buenos Aires. Paidós

Lacan, J. (1976) Seminario XXIII El sinthome. Buenos Aires: Paidos

Lacan J. (1975) Seminario XXII R.S.I. Inédito. Traducción de Ricardo Rodriguez Ponte

Lacan J. (1977) Seminario XXIV L´insu que sait de l´une-bevue s´alle a mourre. Inédito. Traducción de Ricardo Rodriguez Ponte.

Pommier, G. (2005) ¿Qué es lo Real? Ensayo psicoanalítico. Buenos Aires. Nueva Visión

En tiempos actuales, ¿Cuál es el lugar para la sexualidad en el espacio analítico? Graciela Lemberger, Estefanía Díaz, Julia Mosca, Gala Zontella, Delfina Sacoski.

Correo electrónico: gracielalemberger@gmail.com

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.

Introducción

Esta investigación tiene como objetivo poner en debate el lugar que el psicoanálisis como práctica habilita a la sexualidad. Cuando nos referimos a sexualidad, nos referimos a una sexualidad diversa, libre pero también interpelada.

La propuesta de este trabajo es pensar la demanda por la libre elección de género.

En este sentido el Psicoanálisis tendrá algo que decir, pero esta vez interpelado por el discurso actual.

Objetivos

- Indagar acerca de la sexualidad, en tanto concepto fundamental para el Psicoanálisis.

- Concebir el concepto de sexualidad sometido a una época

- Interrogar el lugar del analista y su posición frente al qué y cómo escucha

Metodología

Se intentará llevar a cabo una investigación desde la lógica cualitativa para discutir y analizar los temas propuestos: Psicoanálisis y sexualidad.

Desarrollo

Sexualidad: un concepto fundamental para el Psicoanálisis.

Entre los interrogantes que ofician de empuje para el inicio de la presente investigación, situaremos en primer lugar un breve recorrido al respecto de esta época que pareciera traer aires de libertad; nos preguntamos entonces, ¿cuál es el lugar que ocupa la sexualidad para el psicoanálisis? Considerando que el contexto en el que surge el psicoanálisis (época victoriana) se distancia de la época que atravesamos actualmente.

Al respecto de los inicios de Sigmund Freud, la estancia en París, la experiencia con Charcot en La Salpêtrière y el viaje a la escuela de Nancy, lo ponen en contacto con ideas novedosas. Sabemos que Charcot fue maestro de Freud en el invierno de 1885 - 1886 en Salpêtrière, allí toda su impresión fue captada por los estudios que Charcot estaba realizando sobre la histeria. Por un lado, estos estudios contaban con una importancia práctica, en la medida en que implicaban un avance en el conocimiento de la histeria, y por el otro, una importancia teórica, en tanto que se utilizaba la hipnosis como método de experimentación. De este modo, todo el tiempo que pasó en París lo dedicó a aprender de su maestro sobre las neurosis, cuestión que se volvió central, tanto en sus obras como en el resto de su vida. Su transferencia con Charcot generó que se dedicara a la hipnosis, fiel a la técnica charcotiana. Esto fue así hasta el año 1889, que tras la visita a Nancy y la influencia de su maestro Breuer, se produce un viraje hacia la teoría de la sugestión de Bernheim, viraje que se desplegará en sus escritos ese año. En este sentido, entendemos que Freud desde su comienzo mismo, concibió a la hipnosis más allá de la sugestión hipnótica, motivo por el cual se distancia aún más de Charcot ya que el interés de este, no radicaba en ahondar particularmente en la psicología de las neurosis. Vemos así cómo en estos pasajes se encuentra la clave del viraje de la teoría de la hipnosis charcotiana hacia la de la sugestión. Ahora bien, el abandono de estas teorías será a posteriori de la publicación de “Estudios sobre la histeria” junto a Breuer en 1895, y en la conceptualización de un nuevo método de tratamiento. Si bien es con Charcot que en Freud emerge el problema de la causa y la ubica a ésta en lo sexual, la concepción del sujeto en Freud, difiere tanto de la de Charcot como de la de Bernheim, dado que estos concebían un sujeto pasivo, totalmente a merced del médico.

Desde esta perspectiva, los límites que encuentra Freud en la hipnosis y la sugestión, le permiten avanzar en su teoría produciendo un desplazamiento desde el campo de la mirada - sostenida por la psicopatología psiquiátrica tradicional - al campo de la escucha. Ya no se tratará entonces, de observación ni de descripción, sino del lugar de la palabra.

Lo que más nos interesa aquí, de este desarrollo, es que a través de estos recorridos, Freud sostiene que la histeria tiene algo que ver con la sexualidad. Desde los griegos, se había pensado que la histeria era una enfermedad femenina, como lo indica su nombre, ya que histeria viene de útero. Al respecto, Freud estuvo del lado de quienes contrariaban esta idea, enlazado a este hecho, podemos pensar un germen del psicoanálisis allí, ya que de lo que se trataba era de separar la enfermedad psíquica del sexo biológico. En este sentido, Freud dirá que la histeria se relaciona con la sexualidad, que se trata de una enfermedad que no excluye a los hombres, y que un trauma psíquico puede estar en el lugar causa del síntoma histérico. Entonces, la histeria depende de acontecimientos implicados en el pasado. Pero ¿de qué sexualidad hablamos?

Para el psicoanálisis la sexualidad no tiene que ver con el Saber cotidiano - tampoco el saber médico -. Lo reprimido de la sexualidad es aquello enigmático que contiene. En Tres Ensayos sobre una Teoría Sexual (1905), Freud se diferencia del saber cotidiano - que plantea que la sexualidad no se encuentra en la infancia adviene en la pubertad, se determina en la vida adulta, tiene un objeto definido, y una meta que es el coito -. Por el contrario, dirá que en la infancia si hay sexualidad, que la relación que une al sujeto con el [los] objeto[s] sexual[es] no es tan fuerte y que el[los] fin[es] excede[n] al coito. Surge entonces el concepto de pulsión que se diferencia del instinto animal. Lo que caracteriza a la pulsión es la labilidad de eso que la liga al objeto y más aún nos dice Freud, la pulsión no tiene objeto. Entonces, en relación a aquello que de la sexualidad se reprime podemos decir que es el hecho de que el sujeto con la sexualidad tiene que arreglárselas solo, la pulsión no determina Saber del objeto. La sexualidad se estructura en torno a un enigma, en torno a una falta. Masotta (1979) dirá que el/la psicoanalista presta oído, permitiendo que el sujeto articule y elabore las faltas en relación a la palabra, lo que dice en relación a sus enigmas, el Saber en relación a la fragilidad del objeto de la pulsión.**Concepto de sexualidad sometido a una época.**

En la actualidad se considera a la sexualidad como el conjunto de características físicas y psicólogicas propias de cada sexo. Pero pensar esta noción desde el psicoanálisis y dentro de un tratamiento analítico implica mucho más que eso, refiere

al placer en el sentido amplio, a sus fuentes y a cómo los sujetos buscan obtenerlo, por lo que la sexualidad genital adulta es sólo una expresión de algo mucho más complejo.

La sexualidad es, para el psicoanálisis, aquello que designa el modo en que las personas nos hallamos sujetas a lo que Lacan llama "el campo del Otro". Para el psicoanálisis, la sexualidad excede largamente el aspecto genital-reproductivo y nos remite a la ubicación libidinal, al amor y el deseo.

El contexto actual exige la revisión de los discursos imperantes en torno a la sexualidad de lo que el psicoanálisis no está exento. Asimismo, el momento epocal presente está marcado por las luchas y reivindicaciones de los movimientos feministas, quienes desde sus orígenes vienen a interpelar a la sociedad, imponiendose con un posicionamiento crítico frente a lo cultural, teniendo como centro de debate las categorías de sexualidad, naturaleza, cultura, cuerpo, sexo, género, identidad sexual, identidad de género, mujer, hombre, diferencia sexual, diferencia de sexos, etc. El feminismo como movimiento social y político, coexite junto con otros colectivos como lesbianos, gays, transexuales, bisexuales, intersexuales, que pueden ser o no, feministas y que, como parte del movimiento LGTBIQ+, combaten las consecuencias materiales y simbólicas de la hetero-normatividad. Otro de los grupos que tiene un gran peso es el movimiento queer, quien rechaza las oposiciones binarias mujer/hombre, femenino/masculino, heterosexual/homosexual, que encierran a cada persona en una identidad de sexo/género y en una práctica sexual naturalizada, y luchan, entre otras cosas, por disolver las jerarquías - de sexo, de género, de práctica sexual - para que emerja un nuevo sujeto político: la multitud sexual.

Podríamos pensar entonces que, como afirma Lacan que en el inconsciente no hay ni hombre ni mujer - o sea que lo femenino y lo masculino pertenecen al imaginario social - por ello sólo hay sujetos habitando posiciones diversas, ¿no se acercaría acaso, con lo que sostiene el movimiento queer? Donde de lo que se trata es de disolver el binomio heteronomativo, y con ello, las categorías hegemónicas.

Considerando que históricamente el fundamento central para la constitución de identidades ha sido el género, concebido este en torno al sexo biológico y, como un organizador social que, como la clase, la raza y la edad, interviene de manera

fundamental en la constitución de los distintos planos de la vida cultural, simbólica, institucional y personal, puesto que entraña relaciones significativas de poder históricamente desbalanceados entre los universos femeninos y masculinos (Scott ,1990; cp. Rivas, 2004); de este modo, se torna necesario preguntarnos, ¿qué nuevos elementos se convierten en soporte para la producción de subjetividad?. Es en este punto, que volvemos a interrogarnos sobre el papel que tiene la sexualidad en un espacio analitico.

¿Qué es el espacio analitico? ¿Qué de la sexualidad se pone en juego en un espacio analitico? ¿Hay espacios de análisis en los que la sexualidad no tiene lugar?

Comenzaremos este apartado situando el siguiente interrogante: ¿qué pensamos cuando nos referimos al espacio analítico? Podemos referirnos en primer lugar a su encuadre, y en segundo lugar, al sitio en el cual un psicoanalista trabaja, como así también a los sujetos que allí participan. Pero, ¿estaríamos definiendo lo que es un espacio analítico?.

Quizás sea pertinente concebirlo a partir del concepto de praxis; al respecto Alexandra Kohan (2019) en su libro "Psicoanálisis: por una erótica contranatura " sostiene:

"El psicoanálisis es una praxis de la erótica de los cuerpos, una erótica que incluye el cuerpo del analista." Nos referimos aquí, a que no sucede sin incomodidad. (Kohan, 2019: libro digital) "Y esa incomodidad pasa, también, por no saber qué puede ocurrir en cada sesión, no ya con cada paciente, sino en cada sesión. Esa misma incomodidad es la que nos mantiene despiertos".

Vale mencionar, que quizás esa incomodidad radica en el hecho de que la sexualidad tiene un carácter enigmático. Al decir de Merlin y Zabalza: "Tan cierto es que nadie es igual a sí mismo como que la singularidad es lo que me diferencia de mi mismo. Desde este punto de vista, nadie es Toda lesbiana, Todo hombre, Toda trans, Toda mujer". (Merlín, Zabalza. 2019).

Entonces...Tenemos que considerar que dentro de un espacio analítico no hablamos de sexología sino de erotología.

Lacan (2015) ya lo mencionaba en el Seminario 10: La angustia:

"No he tomado la vía dogmática de hacer preceder de una teoría general de los afectos lo que voy a decirles de la angustia. ¿Por qué? Porque aquí no somos psicólogos, somos psicoanalistas. [...] Yo no desarrollo una psicología, un discurso sobre esa realidad irreal que se llama la psique, sino sobre una praxis que merece un nombre, erotología. Se trata del deseo. Y el afecto por el que nos vemos llevados, quizás, a hacer seguir todo lo que este discurso comporta título de consecuencia, no general, sino universal, sobre la teoría de los afectos, es la angustia". (Lacan, 2015: 23)

Ahora bien, luego del recorrido trazado por la conceptualización de sexualidad, y de lo que implica ésta en un espacio analítico, cabe que nos preguntemos, ¿es necesario que el analista interrogue desde una perspectiva como las actuales perspectivas de género? ¿Hablar de perspectiva de género en análisis no nos llevaría a caer en el saber cotidiano olvidando el par atención flotante-asociación libre?

Siguiendo la linea de trabajo de Alexandra Kohan (2019), podemos sostener que si bien la liberacion sexual pudo haber generado un alivio, no por ello cancela la represión y el retorno de lo reprimido.

De hecho, Freud ya nos había advertido acerca de algo pulsional, diferente de las ambiciones y pretensiones del yo. Desde esta perspectiva, las exigencias del yo no se corresponderian con las exigencias pulsionales que parten del inconsciente. Entonces, habitar una posición sexual, no es una cuestión de voluntad, sino que responde a una legalidad inconsciente, que se juega en Otra escena.

Al decir de Kohan (2019):

"En las antípodas de esa moral, el psicoanálisis, viene a decir, en los distintos momentos- desde su fundación hasta hoy- que un cuerpo nunca es un cuerpo universal. Y por eso mismo el psicoanálisis es subversivo cada vez, en todas las épocas. Subversivo y resistido. Porque pone a jugar una desestabilización que muestra el modo en que la moral sexual de cada época aliena a los sujetos. Incluso, o sobre todo, cuando esa moral es la de la supuesta diversidad, la tolerancia y la libertad; cuando esa moral se forja en el imperativo de disfrutar y de no pasarla mal, de eliminar cualquier pathos de la vida cotidiana; en definitiva: es un imperativo voraz que le inyecta felicidad a la imposibilidad estructural".

Conclusión

Sería una utopía creer que la humanidad podría llegar a un punto idílico donde todo estaría permitido, dónde no cabría lugar a los síntomas. El error que entraña esta posición se traduce sin ir más lejos, en la tachadura de la singularidad de los sujetos, por lo cual un discurso liberador decantaría en un discurso opresor.

"(...) en la época del imperativo de no aburrirse, de no angustiarse, de que no pase nada, de que todo marche - tal como lo pide a gritos el mercado-, el psicoanálisis sigue incomodando ahí donde dice que hay un cuerpo, que no es mío, un pathos ineliminable, una opacidad imposible de atravesar."(Kohan, 2019:libro digital)

Retomando la inquietud inicial que impulsó el desarrollo del presente trabajo, en tanto estudiantes de psicología y profesionales psicólogas, nos preguntamos entonces, ¿Se trataría de formarnos en perspectiva de género? ¿O sería más propicio que el analista esté aggiornado a los debates de su época?

Bibliografía

Freud, S. (1905). Tres ensayos de teoría sexual. En Obras completas. Tomo VII. Buenos Aires. Ed: Amorrortu.

Kohan, A . (2019). Psicoanálisis: Por una erótica contra natura. Buenos Aires. Indie Libros

Lacan, J. (2015) Seminario X: La angustia. Buenos Aires. Paidós

Masotta, O. (1979). Lecciones de introducción al psicoanálisis. Barcelona. Ed: Gedisa.

Merlin, N. Zabalza, S.(2019) Los analistas en el actual contexto de la diversidad sexual y los feminismos. Revista digital La Tecla Eñe. Buenos Aires

Ética y responsabilidad en Laplanche y Levinas: La lectura de Butler y Bleichmar. Nicolás Vallejo

Correo electrónico: salocinvallejo@gmail.com

Este trabajo se propone explorar, delimitar, articular y/o distinguir la concepción respecto a la responsabilidad que el psicoanalista francés Jean Laplanche expone en su texto "Responsabilidad y Respuesta" y la recepción que de este hicieran en el año 2005 tanto Judith Butler como Silvia Bleichmar.

Se emprenderá, para ello, un amplio recorrido por la bibliografía de los autores mencionados, tanto de fuentes primarias como secundarias, haciendo un especial recorte focalizado en los aspectos de sus obras que fundamentan las conceptualizaciones respecto a la Ética y a la Responsabilidad.

En el libro *Dar cuenta de sí mismo*, la filósofa norteamericana entabla un fecundo diálogo teórico con alguno de los más destacados representantes del pensamiento crítico del siglo veinte Adorno, Foucault, Levinas y Laplanche. Luego de afirmar enfáticamente que no puede haber una reflexión moral que esté desvinculada del contexto socio-histórico en el que se realiza y de recordar la tendencia de la filosofía heredada a idealizar un sujeto moral autónomo, propondrá como punto de partida de sus elaboraciones aquello que denomina la experiencia intransferible del carácter relacional de cada vida. El meticuloso trabajo de lectura y profundización de algunos aspectos de la obra Laplanche y el vínculo que establece con la de Levinas le permitierán a Butler afirmar que ninguna vida podría referirse a sí misma construyendo un relato sin fisuras. Situado en el relato también horadado de los otros, el reconocimiento de sí mismo por uno mismo es siempre incompleto. Si la relación al otro deviene constitutiva de la relación imposible a sí mismo, es en este contexto de desposesión en el que resulta urgente indagar las condiciones de posibilidad de una ética. Postular un sujeto que no se funda a sí mismo y que no puede dar cuenta cabalmente de sus condiciones de emergencia ¿qué consecuencias tiene para las nociones de ética y responsabilidad? ¿Cómo encontrar las bases de la responsabilidad, personal o social?

“Si somos opacos para nosotros mismos precisamente en virtud de nuestras relaciones con los otros, y estas son el ámbito de nuestra responsabilidad ética, bien puede deducirse que, precisamente en virtud de su opacidad para sí mismo el sujeto establece y sostiene alguno de sus lazos éticos más importantes”. (Butler, 2005, p. 34)

La lectura de Laplanche y de Levinas que propone Silvia Bleichmar en el seminario mencionado y el hecho de incluir al psicoanálisis y su clínica en las consideraciones respecto a la construcción del sujeto ético la llevarán a trabajar algunas de las siguientes cuestiones que en este trabajo se recortarán en función de los objetivos propuestos como la interrogación acerca de los orígenes de la ética en el marco de la relación al otro humano, el reconocimiento de la alteridad como base de toda subjetivación, la formación del sujeto ético en el proceso de constitución psíquica, la vigencia de los mitos freudianos en la constitución de la conciencia moral o el impacto de la norma y la moral sexual contemporánea y sus relaciones con una ética universal.

Palabras Clave: Responsabilidad – Laplanche – Levinas

Función-autor y escritura académica en el discurso universitario. Ivonne Laus, Ana Clara Castronuovo, Juan Francisco Cammardella

Correo electrónico: juan.cammardella@hotmail.com

Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Rosario

Resumen

El presente trabajo deriva del PID "Experiencia y práctica de la escritura en psicoanálisis y psicología", cuyo proceso de investigación ha conducido, efectivamente, a la especificidad de dichos campos en relación a las formas de escritura, pero se ha topado también con la de la escritura académica, en tanto nuevo objeto de indagación.

Todo el trayecto investigativo se encuentra, asimismo, atravesado por el eje denominado "función-autor" (Foucault, 1969) donde se considera que gira la escritura misma. En efecto, tras el objetivo específico de rastrear la función autor en los modos posibles de escritura en psicoanálisis y psicología, se llega a discernir el comportamiento de dicha función en cada uno de estos discursos. Así, por ejemplo, si pudiera decirse que el psicoanálisis y la psicología constituyen dos conglomerados de saberes heterogéneos entre sí, podría decirse también que la figura del autor opera de modo diferente en cada uno de ellos. Mientras que el autor en tanto tal se *desfigura* en la práctica de la escritura técnica y disciplinar –corriente en la psicología– materializada a través de informes, historias clínicas, estadísticas, etc., en el discurso del psicoanálisis, dicha figura desaparece. Pues, la función autor prevalece desde su fundación misma. Si bien, esta heterogeneidad discursiva da lugar a análisis complejos pero distintos de la función autor, ambos discursos encuentran en la escritura académica uno de sus modos de transmisión.

Dado que el autor no se reduce al individuo que habla o que escribe, sino que constituye un principio de agrupación y de coherencia del discurso (Foucault, 2010), este trabajo se propone pensar, por el contrario, el *nombre de autor* en tanto elemento intrínseco de la escritura académica. Objetivo que conlleva de inmediato a una doble consecuencia respecto del discurso y de la función autor: ¿Es acaso la escritura académica un elemento de discurso? Interrogante al que conviene responder que, en

principio, lo es *en* el discurso, en cada uno de ellos. Sin embargo, si reconociéramos con Lacan (2008) la forma del discurso universitario ¿se podría entonces ubicar allí la escritura académica como elemento de *un* discurso? Con ello, y restituyendo previamente la diferencia entre el nombre del autor y la función, ¿podría finalmente decirse que esta última es posible en el discurso universitario?

La arqueología propuesta por Foucault (2005), se considera la alternativa metodológica apropiada para ubicarse ante los interrogantes planteados, en la medida que dicha metodología ha posibilitado –en la presente investigación– el trazado de la relación que cada uno de los campos estudiados sostiene con la figura del autor. Pero, las conclusiones de este trabajo se apartan de esa dirección, ya que se produce un desvío respecto de los discursos allí considerados. Si bien, en relación a los mismos, algunos resultados preliminares de la investigación indican un claro desplazamiento del interrogante *quién habla* a *qué importa quién habla*, se propone aquí un recorrido que intenta dar cuenta de la posibilidad de tal desplazamiento ya no en esos conjuntos discursivos, sino en el marco específico de la escritura académica y del discurso universitario.

Palabras clave: Función-autor – Escritura académica – Discurso universitario

Función-autor y escritura académica en el discurso universitario

I - La función-autor en la escritura académica

El presente trabajo deriva del PID "Experiencia y práctica de la escritura en psicoanálisis y psicología", cuyo proceso de investigación ha conducido, efectivamente, a la especificidad de dichos campos en relación a sus formas de escritura.

Si bien la línea principal de análisis explorada durante el primer tramo de la investigación se encuentra en el binomio escritura-experiencia, en tanto categorías operatorias que han permitido discernir los modos de escritura en el campo de la psicología y del psicoanálisis, en una segunda etapa (tras la solicitud de continuidad del presente proyecto) el énfasis recae en la particularidad de la escritura académica. Esta modalidad específica de escritura se erige entonces como nueva categoría de análisis, pero en la medida que ya se encontraba implícitamente articulada en la etapa

investigativa anterior, donde se había dilucidado como materia prima substancial de los campos indagados. Debido a que gran parte del material textual revisado está conformado por publicaciones de índole académica.

Tras perseguir el objetivo general de discernir la inmanencia de la escritura como experiencia y la escritura como práctica en el campo del psicoanálisis y de la psicología, la investigación se topa entonces con la necesidad de una nueva línea de análisis que propone la escritura académica como objeto de indagación.

Sin embargo, la alternativa metodológica no cambia. Mientras que en la primera etapa de la investigación, el método arqueológico posibilitó el trazado de una historia de la escritura en cada uno de los campos discursivos indagados y, por ende, la construcción de un archivo[6] (que permitió esclarecer la relación que dichos campos sostienen entre sus prácticas y la escritura), la segunda etapa investigativa, en torno a la escritura académica, se sirve precisamente de ese archivo.

Asimismo, todo el trayecto investigativo se encuentra atravesado por el eje denominado "función-autor", según una noción de Foucault del año 1969. Función que es preciso distinguir del individuo que escribe, pues no se trata de su psicología, su biografía, su ideología o su individualidad, sino de su funcionamiento en los discursos. En esa medida, el nombre de autor no se corresponde tampoco con el nombre propio, pues no se trata del individuo que ha producido un texto.

El nombre de autor no está situado en el estado civil de los hombres, tampoco está situado en la ficción de la obra, está situado en la ruptura que instaura un cierto grupo de discursos y su modo de ser singular. Podría decirse, por consiguiente, que hay en una civilización como la nuestra un cierto número de discursos que están provistos de la función "autor" mientras que otros están desprovistos de ella. Una carta privada puede tener un signatario, pero no tiene autor; un contrato puede tener un fiador, pero

6 Los resultados parciales de investigación en relación a la primera etapa refieren al establecimiento de una contraposición entre *la escritura de la experiencia* y *la experiencia de escritur*a; identificando a esta última como lo que transforma a quien escribe (Foucault, 2013) y altera aquello que suscita una escritura (por caso una vivencia, un suceso, una biografía). Abandonar, por así decir, la dimensión fenomenológica de la experiencia respecto de la escritura, ha permitido poner a esta última en tensión con distintas cuestiones tales como: la ficción y la veridicción, la disciplina y el ensayo, entre las más importantes.

no tiene autor. Un texto anónimo que se lee por la calle en una pared tiene un redactor, pero no tiene autor. La función autor es, pues, característica del modo de existencia, de circulación y de funcionamiento de ciertos discursos en el interior de una sociedad (Foucault, 2010, p.299).

En efecto, tras el objetivo específico de la presente investigación –en cuanto a rastrear la función autor en los modos posibles de escritura en psicoanálisis y psicología– en el tramo investigativo anterior se indagó respecto del comportamiento de dicha función en cada uno de estos discursos. Así, por ejemplo, si pudiera decirse que el psicoanálisis y la psicología constituyen dos conglomerados de saberes heterogéneos entre sí, podría decirse también que la figura del autor opera de modo diferente en cada uno de ellos:

Mientras que el autor en tanto tal se *desfigura* en la práctica de la escritura técnica y disciplinar –corriente en la psicología– materializada a través de informes, historias clínicas, estadísticas, etc., en el discurso del psicoanálisis, dicha figura adquiere funciones específicas en la medida en que la función autor prevalece desde su fundación misma.

Pero así como esta heterogeneidad discursiva da lugar a análisis complejos y distintos de la función autor, también, ambos discursos encuentran en la escritura académica uno de sus modos de transmisión.

La arqueología propuesta por Foucault (2005), se considera –también para este trabajo – la alternativa metodológica apropiada, en la medida que dicha metodología ha posibilitado –en la presente investigación – el trazado de la relación que cada uno de los campos estudiados sostiene con la figura del autor. Pero, lo que interesa aquí trasciende en cierta medida los campos hasta ahora considerados (psicología y psicoanálisis). Si bien es en relación a los mismos que nos acercamos al desplazamiento del interrogante que plantea Foucault en su conferencia acerca de "¿Que es un autor?"; es decir, de *quién habla* a *qué importa quién habla*; se propone aquí un recorrido que intenta dar cuenta de la posibilidad de tal desplazamiento ya no en esos conjuntos discursivos, sino en el marco específico de la escritura académica y del discurso universitario.

II- El nombre de autor en el discurso universitario

Dado que el autor no se reduce al individuo que habla o que escribe, sino que constituye un principio de agrupación y de coherencia del discurso (Foucault, 2010), este trabajo se propone pensar el *nombre de autor* en tanto elemento intrínseco de la escritura académica. Objetivo que conlleva de inmediato a una doble consecuencia respecto del discurso y de la función autor: ¿Es acaso la escritura académica un elemento de discurso? Interrogante al que conviene responder que, en principio, lo es *en* el discurso, en cada uno de ellos. Sin embargo, si reconociéramos con Lacan (2008) la forma del discurso universitario ¿se podría entonces ubicar allí la escritura académica como elemento de *un* discurso? Con ello, y restituyendo previamente la diferencia entre el nombre del autor y la función, ¿podría finalmente decirse que esta última es posible en el discurso universitario?

En relación a los discursos considerados en esta investigación, en cuanto a esta función, se puede decir que interesa el desplazamiento del interrogante *quién habla* a *qué importa quién habla*; desplazamiento que persiste en este tramo del proyecto. En este trabajo, la pregunta gira en torno a la posibilidad de tal desplazamiento en el marco específico de la escritura académica.

Ahora bien, esta última nos presenta de lleno la cuestión de la Universidad. Y la formalización del lazo social escrito como discurso universitario se constituye como una vía regia para su análisis. En *El Seminario 17: El reverso del psicoanálisis*, Lacan (2008) señala que lo que se produce allí no es más que un producto cultural: una tesis. Y aún más, que "cualquier cosa que esté dentro de este orden tiene relación con un nombre de autor" (p. 206). En este sentido, se dirige a los estudiantes: "tendrán derecho a hablar allí, sólo con esta estricta condición, que quedarán etiquetados para siempre por su tesis. Esto constituye todo el peso de su nombre" (p.206). Lacan da incluso un paso más e indica que en lo sucesivo no estarán vinculados a lo que *contiene* dicha tesis sino que se trata estrictamente del acceso a un nombre ¿pero a qué nombre?

En el discurso universitario se accede así al nombre de autor, en el que sólo se podrá hablar a condición de inscribirse –con su tesis– en esa lógica del saber académico. Pues este saber es propio del discurso universitario, ya que –a diferencia, por ejemplo,

de la ciencia, de la que este discurso no es más que su "perro guardián" (Lacan, 2012, p.322)– de lo que se trata aquí es de su circulación. Se lee así, entonces, que la escritura académica, en tanto se funda en "las leyes de la tesis" queda ligada de manera inexorable con el nombre del autor.

Michel Foucault lo mostró el sábado pasado en una especie de mal lugar llamado Sociedad de Filosofía, donde planteó la pregunta *¿qué es un autor?* Y esto lo llevó a destacar algunos términos que merecían enunciarse a propósito de tal pregunta, por ejemplo, -¿cuál es la función del nombre de un autor? (Lacan, 2011, p. 174).

De lo que se trata entonces, es de *la función del nombre de un autor. E*n el caso del discurso universitario, se trata de un discurso en el que el modo de circulación del saber está ceñido de antemano al nombre de autor, por lo que sólo se puede hablar en su nombre, al modo de "para que un señor se de importancia" (p.207).

Esta función autor se puede pensar no sólo en tanto unidad de discurso, en la medida de una individualización, sino también en la relación específica entre un texto y el autor, es decir, "el modo como el texto apunta a esa figura que le es exterior y anterior, aparentemente por lo menos" (Foucault, 2010, p. 294). Aparentemente, se podría retomar aquí, si se considera la desaparición o la muerte del autor *por* la escritura. Más que de la aparición de un texto por parte de un autor, de lo que se trata aquí –en ese desplazamiento que Foucault propone hacia la pregunta de Beckett: "qué importa quién habla"– es de la desaparición del autor por la escritura. Proposición inasible para el discurso universitario. Pues, tal como plantea Lacan (2008) a su auditorio: "incluso lo que naturalmente podría ser de su interés, se creerían ustedes obligados, en nombre de las leyes de la tesis, a referirlo al autor".

Desde la Edad Media, con la aparición de las Sagradas Escrituras, el individuo que escribe, importa en la medida de quién es, ya que lo que interesa es castigar a quien se oponga a las doctrinas religiosas, es decir, "en la medida en que los discursos podían ser transgresivos" (Foucault, 2010, p.299). Sin embargo, los modos con que la tradición cristiana usaba los criterios para reconocer que un determinado texto perteneciera a

un determinado autor[7], no son tan lejanos –como indicarían las épocas– de los criterios que, desde la Modernidad, pone en juego, por ejemplo, la literatura y la crítica literaria: coherencia lógica de una obra, unidad estilística, búsqueda de anacronismos que refieren al problema de la autentificación.

El discurso, en nuestra cultura (…) Fue históricamente un gesto lleno de riesgos antes de ser un bien incluido en un circuito de propiedades. Y cuando se instauró un régimen de propiedad para los textos, cuando se promulgaron unas reglas estrictas sobre los derechos de autor, sobre las relaciones autor-editor, sobre los derechos de reproducción, etc. -es decir, a fines del siglo XVIII y principios del XIX-, fue en ese momento cuando la posibilidad de transgresión que pertenecía al acto de escribir tomó cada vez más el cariz de un imperativo propio de la literatura (Foucault, 2010, pp.299-300).

III - Conclusiones

El presente trabajo advirtió que el nombre de autor funciona de distintos modos en distintos discursos, y con Foucault, se lo llamó la función del nombre de un autor. Respecto de lo que sucede en el discurso universitario, y según el lugar que Lacan da a "la tesis", alguien se hace un nombre a partir de su tesis y así se inscribe al discurso al que queda ligado.

El desplazamiento entonces entre *quién habla* y *qué importa quién habla* está lejos de producirse. Desde ya que esta proposición no es inasible exclusivamente para el discurso universitario; por el contrario, se reconoció que hasta la literatura no puede todavía, en una sociedad como la nuestra, prescindir de los privilegios del autor. La crítica literaria, sin ir más lejos, encuentra allí las condiciones de su existencia, pues se nutre de los caracteres individuales que identifican al autor; esto es, su biografía, su psicología, su ideología, su estilo, su temporalidad, su coherencia, etc.

7 Según San Jerónimo, había cuatro criterios para definir a un autor: 1) por cierto nivel constante de valor; 2) por cierto campo de coherencia conceptual o teórica; 3) como unidad estilística; 4) según un momento histórico definido. (Foucault, 2010).

En este sentido, la función autor en el discurso universitario, tanto como en las obras literarias, "funciona de pleno" (Foucault, 2010, p. 300), pues aquí como allí, el anonimato "no nos es soportable" (p.300). La academia es –se podría decir entonces– a la escritura, lo que la crítica es a la literatura o lo que el discurso universitario es a la ciencia: su *perro guardián.*

Referencias bibliográficas

Foucault, M. (1969). "Qué es un autor". En Foucault, M. (2010) *Obras esenciales* (pp. 291-317). Barcelona: Paidós.

Foucault, M. (2005). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Lacan, J. (2008). *El Seminario 17: El reverso del psicoanálisis.* Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (2011). *El Seminario 16: De un otro al otro.* Buenos Aires: Paidós.

Lacan, J. (2012). "Alocución sobre la enseñanza". En *Otros escritos* (pp. 317-325). Buenos Aires: Paidós.

Hacía una lectura contrasexual. Preciado como punto deinflexión en el S XXI.

Manuel Calandra

Correo electrónico: manuelcalandra@hotmail.com / manuelcalandraa@gmail.com

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.

Resumen:

El trabajo se sitúa en el marco del proyecto de investigación docente (PID) "Sexualidades diversas. Maternidad. Paternidad" código 8002019800133UR de la cátedra "Epistemología de la Psicología y el Psicoanálisis – B". Los objetivos de este trabajo intentan indagar los postulados propuestos por Paul B. Preciado en sucapítulo "Ejercicio de lectura contrasexual" del libro "Manifiesto Contrasexual" (2002), donde problematiza en torno a los términos establecidos por Gilles Deleuze como "homosexualidad molecular" y otros, en su afamado libro "Anti-Edipo". A partir de estos disparadores que nos propone como puntapié inicial, haremos unalectura desde el psicoanálisis, donde encontramos puntos en común y disidenciasrelevantes para la investigación citada anteriormente y con lo planteado por Preciado como eje principal. La idea forma parte de un proyecto más amplio, el cual solo mencionaremos en este trabajo y es el de poder "actualizar" ciertas aristas del discurso psicoanalítico en torno al género, lo queer y las nuevas sexualidades. Justamente es, haciendo dialogar a estos autores (Preciado, Foucault, Butler, Despentes con Freud, Deleuze-Guattari, Pommier, Lacan y Safouan, entre otros), con los que intentamos arribar a muchos interrogantes nuevos para poder pensar un Psicoanálisis por venir. ¿Qué puede aportarle los discursos de género al psicoanálisis? ¿Qué herramientas puede incorporar para su práctica? ¿Qué podemos tomar desde la lectura de Preciado? ¿Todavíapodemos seguir en Psicoanálisis con lógicas que pueden quedar en desuso? ¿Porqué traemos el término "homosexualidad molecular"? ¿Qué encontramos en tornoa las prácticas y las diversidades sexuales bajo la lupa psicoanalítica? ¿Qué problemáticas acarrea seguir sosteniendo una epistemología de las diferencias sexuales? El presente trabajo es un pequeño esbozo que pueda acaparar esta

problemática.

La metodología utilizada fue una elaboración ensayística a través de un análisis bibliográfico, que consideramos pertinente para poder dar cuenta de los puntos mencionados anteriormente. Siendo que como eje transversal un recorridodialógico entre lo que establece Preciado respecto de la *Contra-sexualidad*, a lo largo del trabajo, queremos mencionar algunas puertas abiertas a extender el debate, en relación con el marco más amplio en el cual está el PID.

Como conclusiones preliminares, de un campo tan complejo por abordar como es la sexualidad, arribamos a las aproximaciones en torno de cómo el lenguaje interfiere las corrientes y diferencias sexuales. Que por operativas lingüísticas toda similitud implica diferencias y toda diferencia implica similitudes, es ahí donde podemos elaborar y trabajar como profesionales. Tener en relevanciala clínica del caso por caso sin descuidar las particularidades que implica un análisis más exhaustivo de las nuevas corrientes discursivas con las que podemos denotar como "Nuevas Sexualidades" problematizar los mecanismos y las tecnologías implicadas, en todo aquello que puede escaparse del psicoanálisis practicado de forma estrictamente ortodoxa en pleno S XXI.

Preciado: hacía la posibilidad de una contra-sexualidad

Nuestra personalidad es una creación del pensamiento delos demás, no somos un todo materialmente construido, idéntico para todo el mundo. (Marcel Proust).

Si hay algo en lo que hemos de destacar, de trabajos anteriores sobre estalínea de investigación es sobre la exploración de esos límites que se nos presentancomo infranqueables. En este caso la lógica del binarismo, gran aliado en la cognición humana. Fenómeno que atraviesa de forma transversal todos nuestros sistemas de pensamiento. Persiste en todo aspecto de nuestra *realidad*, podemosdecir que es la comprensión más básica del *mundo*, el binarismo como forma de entender, de sentido común.

Aquí trataremos de anular y re-pensar una salida posible a esta lógica. Es por eso que traemos a Paul B. Preciado, afamado filósofo, quien cuestiono los

fundamentos de este tipo de cosmovisión referente a la sexualidad. Ya desde principios del Siglo XXI con la salida de su obra más aclamada el *Manifiesto contrasexual* en el año 2000. Si bien es un texto que tiene más de veinte años, su vigencia está intacta y su lectura arroja cada vez más luz a ciertas problemáticas que se están poniendo sobre la mesa en el debate de la epistemología sexual. Enestos 20 años de siglo, junto con su obra, han acompañado la transformación del autor. Quien ha documentado sus cambios, no sin el acompañamiento de un estallido social, de avances tecnológicos y modificación de prejuicios culturales todavía en ebullición. Preciado pregona el final de una época, una época donde nohay lugar para seguir manteniendo la diferencia binaria de la epistemología sexual. Donde el ocultarse dentro de la norma no es una opción. En el que, de alguna manera y en algún futuro no muy lejano, vamos a ser un conjunto de *mutantes* de *monstruos*, no sin cierta ironía.

En los debates intelectuales que lleva adelante Preciado, con quien más problematiza y genera polémica a fuego cruzado, es con el público psicoanalítico. Particularmente con una porción que denomina como *Psicoanálisis hegemónico*. El Psicoanálisis como disciplina que ha ocupado una importante cantidad de páginas en busca de explicaciones y teorizaciones de la sexualidad en relación al comportamiento humano. En estos últimos cien años se han visto incuantificables conjeturas respecto al tema en materia psicoanalítica desde Freud hasta nuestrosdías.

En la naturaleza es sobrada la cantidad de ejemplos donde las opciones noson dos, o ni siquiera es necesario opciones. A veces las cosas escapan muchísimo más allá de lo perceptible en el sentido de pleno de la palabra. Teniendola capacidad de crear y auto-crear a través del lenguaje constantemente nuevas formas, nos resulta un poco corto el número dos. Es menester rescatar el papel fundamental que ha tenido la obra de Donna Haraway en estas décadas, sobre todo para tener en cuenta de cómo discernir el verdadero movimiento de la disidencia sexual, del feminismo y no caer en el pensamiento pop (Preciado, 2021)que se ha puesto de moda actualmente casi como una pose de tez brillante y cara maquillada. Otro de los avances de las tecnologías sexuales es la del dildo como objeto punk, si bien no ha reemplazado al pene biológico como pretende Preciado,ha generado una arquitectura entorno a lo

sexual. El dildo ha generado una metodología, que puede propiciar una *desbinarización* desde lo discursivo. Como apropiarse de la identidad de género como un ámbito plástico. La sexualidad es unhecho somático creado por un efecto cultural – esta concepción se opone a las distinciones Real/construido, biológico/artificial, Natural/cultural. La construcción del género como un acto artístico. Preciado nos interpela con las siguientes interrogaciones ¿Cómo vamos a pasar de una epistemología binaria a una no binaria? ¿Cuál es la ontología que sustenta la nueva epistemología no binaria? ¿La crítica del discurso biológico? ¿Cómo vamos a poblar el mundo con los mismosfantasmas del ayer?

Deleuze y Preciado

Partimos de la idea que la *homosexualidad molecular*, término acuñado en el *Anti Edipo* (1972) de Deleuze y Guattari, es un concepto rara vez usado por quienes analizan al autor. Preciado lo rescata ya que presupone una posición particular en la obra de Deleuze y Guattari. Deleuze en la obra citada, distingue dos tipos de Homosexualidades, la *homosexualidad molar* y la *homosexualidad molecular*.

Deleuze (1985) afirmará que la realidad no se ofrece al sujeto en forma de objeto, sino en forma de signo codificado, y en consecuencia va a estructurar su análisis a partir de la especificidad de los signos descodificados: su materia, su forma, los efectos que los signos provocan, la relación entre el signo y el significado, la facultad implicada en el proceso de descodificación, su estructura temporal y, finalmente, la relación particular que los signos entablan con la verdad.Tanto la homosexualidad como la heterosexualidad son producto de una arquitectura disciplinaria que al mismo tiempo separa los órganos masculinos y femeninos y los condena a permanecer unidos. Esta es la relación que Deleuze denominará *homosexualidad molecular*, no una homosexualidad global yespecífica donde los hombres se dirigen a los hombres y las mujeres a las mujeresseparados en series, sino una homosexualidad local y no específica en la que el hombre busca lo que hay de hombre en la mujer y la mujer busca lo que hay de mujer en el hombre, y esto en la contigüidad separada de los dos sexos como dosobjetos parciales.

Deleuze habla de Homosexualidad molecular a partir de la lectura que hacede Marcel Proust, ahí es donde ingresa a través del personaje *Charlus* de *En buscadel tiempo perdido* la noción *proustiana* de la transexualidad. Proust en dicha obra distingue entre dos tipos de pensar la homosexualidad, una homosexualidad globaly una homosexualidad específica. Por tanto, de acuerdo a Deleuze hay en Proustuna teoría de la homosexualidad que parte de una lógica de la transexualidad. Entonces la energía deseante no conoce de sexos, ni personas, ni objetos. Es productora de los objetos y repliega en sus orígenes las coordenadas sociales y sexuales. Dejamos el ejemplo de la Orquídea.

Proust: "La orquídea se desterritorializa al formar una imagen, un calco de avispa; pero la avispa se reterritorializa en esa imagen. No obstante, también la avispa se desterritorializa, deviene una pieza del aparato de reproducción de la orquídea; pero reterritorializa a la orquídea al transportar el polen". En otras palabras, en la orquídea cohabitan lo masculino y lo femenino que son actualizadosen función de su vínculo sexual (Deleuze y Guattari, 1997: p.15.)

Algo presente en Proust y su obra es la transformación constante de los personajes y la develación de historias de vida paralelas de los mismos. El paradigma de este ejemplo es el Barón de Charlus. No creemos que haya una disposición nueva en torno a lo no-binario, sino más bien hay una apertura por parte del discurso analítico. En psicoanálisis si es novedad el empezar a pensar más allá de lo binario. Desempolvar los Matemas y traerlos al siglo XXI. Desarraigar la positividad del término masculino en Lacan, por ejemplo en los Matemas.

Preciado y el Psicoanálisis - Bassols y los '*monstruos*'

La crítica de Preciado pasa por el hecho de pensar en que tiene que caer en alguna de las dos opciones binarias que se proponen, ser-hombre o ser-mujer.Activo-pasivo, presente-ausente, ser visto-ver, expulsar-ser expulsado… y la lista sigue. Miquel Bassols dice:

No hay nada en el inconsciente freudiano, nada tampoco en sus formaciones –sueños, síntomas o delirios- que nos asegure que la diferencia entre un ser-hombre y

un ser-mujer esté inscrita en él. El inconsciente se comporta como si solo existiera un sexo, todo el problema es saber cuál. (Bassols, 2021: p.23)

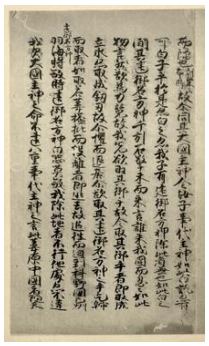
Entendemos la comprensión del mundo de una forma binaria, ya que es la forma más sencilla de poder aprehenderlo, pero carecemos de la multiplicidad de variables que en otra época ignorábamos -supuestamente- y ahora culturalmente estamos asomando a darle una posibilidad de coexistencia. Incluso para las mismas personas que están en un proceso de transformación está presente esta dicotomía a la hora de virar su identidad sexual conforme con su deseo. Pommierdice que "existe un deseo cuyo objeto no puede ser especificado; vago e infinito, insatisfecho, siempre en busca de otra cosa" (Pommier, 2008, p.147) Si culturalmente hemos tenido por siglos la predominancia de una lógica de heteronorma es muy difícil que nos saquemos de un tirón tanto tiempo de ideología, más si no sabemos a qué enfrentarnos. Acá hacemos hincapié de que el tiempo mostrara en que devienen el tipo de luchas -en los espacios de debate sobre género y sexualidades- que se están generando en estos momentos. Adherimos a lo que dice Safouan, en que hay que vivir el deseo en la mediación del deseo enel Otro, de inscribirse en un mundo aparentemente habitado por deseos que se intercambian entre seres sexuados "El acuerdo sobre este punto (la diferencia de los cromosomas XX y XY) no es óbice para la división ideológica, por no decir verbal." (Safouan, 2011, p.105).

El inconsciente está estructurado como un lenguaje, decimos ¡bingo! conesto. Justamente es la confirmación del párrafo anterior, si manejamos uninconsciente que se estructura al modo de un lenguaje, no puede escapar a lasreglas lingüísticas que le conocemos y les adjudicamos a los mismos. Dicho deotra manera, nos manejamos por semejanza y oposición, y culturalmente sipretendemos generar un verdadero espacio terapéutico inclusivo, vamos a tenerque modificar ciertas aristas de nuestro lenguaje para nuestra formación enpsicoanálisis o como psicoterapeutas. No nos podemos dejar llevar por la sociedadvictoriana que le juega de contexto a los escritos freudianos ni la aristocraciaparisina de los 50'. Si estudiarlos, aprenderlos y trabajarlos, pero no caigamos enla trampa de pensar que esa es la realidad de hoy. El mundo ha cambiado, hanmutado ciertos aspectos, y no está mal poner la lupa

foucaulteana para pensarnuestra praxis hoy en día. Lacan nos indica en *la instancia de la letra en elinconsciente* (1957) es que siempre la sexualidad fue hablada, desde sus orígenes.Siguiendo con Bassols (2021) nos remite a lo que el verdadero transexual quiere es *'liberarse de aquel error'* de cuenta que introduce la diferencia relativa entre los significantes, error común a todo ser humano que habita el lenguaje. Loque no quiere es seguir sometido a este *'error'* de los semblantes, del *dos* de los*dos sexos*, el de ellos. Bassols (2021) cierra con la frase del que los transexualesquieren llegar a un dos impar, del Uno sin Otro posible. "llamemos heterosexualen la medida que se ama a la alteridad encarnada por las mujeres" (Bassols, 2021:p.42). No adherimos a la última parte de Bassols ya que nos remite a unacontradicción. Ya que pregona un inconsciente sin sexos y siempre la alteridad

subjetiva está plasmada de alguna forma por la dualidad hombre-mujer.

No hay que hacer una pastoral del amor, no hay que tratar de idea un objeto*a* queer, como objeto transligüistico, no hay que intentar hacer encajar a como délugar los postulados freudianos y lacanianos como especie de código sagrado a cualquier emergente social. Está bien que el psicoanálisis no tenga respuestas para todo, y es lo más sano, ya que nos da margen para seguir investigando. Limitarse a la práctica clínica del dispositivo, es donde podemos hacer actuar a lalógica del psicoanálisis. Con el hablante-ser, con la materialidad discursiva, con ellenguaje. No discutir en un diario si el glitter es un sustituto del brillo fálico.



Kojiki en

japonés "Registro



Ilustración de Hendrick Goltzius (1558-1617)

Tiresias transformándose en mujer



Charles D'eon de Beaumont

(1728 – 1810) Personaje francés, vivió 49 años como hombre y 33 como mujer.

Hacía una historización de *lo trans*

No creemos que sea pertinente habilitar espacios de análisis donde se trate a la diversidad sexual o "nuevas sexualidades" como algo novedoso, sin ir más lejos podemos dar cuenta de algunos casos donde la transexualidad data de más de 2500 años en nuestro discurso. En occidente podemos citar desde Tiresias hasta nuestros días. Tiresias, es un ejemplo de pensar una lógica no binaria desde una perspectiva binaria. Matemáticamente cercamos a través de un conjunto cerrado un conjunto abierto. Tenemos a su vez el ejemplo del *Kojiki*, donde se retratan las prácticas sexuales, muy diversas que se llevaban a cabo en Oriente.

Podemos aseverar que la sexualidad es un concepto multiforme y variable si es que buscamos una nueva epistemología y no una de la diferencia/semejanzasexual permeada por el binarismo hombre/mujer. Podemos traer un ejemplomatemático simple, el de la diagonal de cantor. Es paradójico pero nos resulta útilentender que con un sistema cerrado, se puedan crear todas las combinaciones posibles de los mismos. Y más aún, si reducimos los números a solo 0 y 1, podemos llegar a una diversidad de combinaciones sin precedentes. - Paradójicamente usamos el código binario para explicar dicha operación, no sin tomar este ejemplo con cierta ironía. Son sobrados los casos en el último siglo de personas que caen bajo este espectro *andrógino* –termino que tiene milenios de edad- el cual la transformación es constante.

Pero aquí, hagamos una salvedad, esta idea nos propone un límite, seguir diversificando ad infinitum u homogeneizar hasta que todo entre en una sola clasificación.

Despatologizar las disidencias sexuales, un mundo por crear.

Más que encasillar y crear generalidades, no nos traicionemos si pregonamos el caso por caso, la singularidad queda erradicada desde estas universalidades. Tendríamos que propiciar y repensar una nueva epistemología sexual. No traslucidar desde el sentido común, de la lógica masculino/femenino como el único binarismo posible. Los Matemas de la sexuacion ya tienen medio siglo ¿Quién dice que no se puede actualizar esos postulados? ¿Acaso todos noshemos contado los cromosomas?

Escribimos todas estas líneas creyendo pertinente que la disciplina que nos convoca acá tendría que tener su apertura distinta para con el tema. Pero no comouna galería de rarezas, sino de promulgar un psicoanálisis futuro -por venir- en el que lo principal no sea el envase, el etiquetado con el que se nos presenta, sino eldiscurso que veamos desplegado dentro del dispositivo. Puede haber diferencias y similitudes, ya que estamos permeados por el sentido común del binarismo, peroen psicoanálisis sería un error dar por sentado posiciones patologizantes sin siquiera abrirse a la escucha, a lo dicho.

Las disidencias sexuales se han mantenido en un margen magmático a lo largo de la historia, en estas últimas décadas el mercado ha podido hacer de lo *queer* algo *cool* algo de lo cual venderse. Y creemos que por ahí no tiene que ir lacuestión, o por lo menos el grueso del asunto, si el hecho de la visibilización va sostenido de ser objeto de consumo seguimos perpetrando con un sistema avocado pura y exclusivamente a la venta. Y eso sí que es epocal, estéril, cae bajolo que Preciado denomina como capitalismo *heterocolonial*.

Algunas consideraciones en torno a lo *trans* -en tanto cambio de una identidad sexual a otra- esta existe desde el momento que tenemos registro de nuestra historia cultural, con sus particularidades, pero tanto en occidente como enoriente es algo que ha persistido y aparecido mucho a lo largo de la historia. Por loque desde esta óptica no podemos tratarlo como un fenómeno novedoso o de la época. Lo que el psicoanálisis le dice *'nuevas sexualidades'* existen antes que el mismo psicoanálisis, solo hay nuevas formas de nombrarlas. Es un prejuicio del psicoanálisis el tratar de vérselas en este momento. Lo único en lo que podemos hacer pie con esto es que en la época en curso se han sofisticado las cirugías conrespecto al cambio de sexo y transformación del cuerpo. La medicina ha adiestradosu mano con el paso del tiempo. Pero como fenómeno psíquico o cultural, está muy lejos de ser algo propio del S XXI. Cabría pensar que hoy por hoy el cambio de sexo éticamente puede equipararse como una cirugía más, tanta gente recurreal quirófano para modificar cosas que no le conforman de su cuerpo que resultaríatan risueño horrorizarse de esto como si lo hiciéramos con un implante mamario, un tatuaje o una liposucción.

Por otra parte, hace falta una revisión de los postulados y fundamentos respecto de ciertas lecturas del psicoanálisis para con 'lo *trans*', entendamos que ciertas prácticas ligadas a este concepto no pueden acarrear un sesgo patológico *per se*, como es frecuente escuchar. La tentativa diagnostica de "Quién es trans padece de psicosis" es tan inverosímil como afirmar que "Quién se declaraheterosexual padece de psicosis". Hay que revisar hasta qué punto tratamos en psicoanálisis con el discurso, con la escucha, con el significante, con la ética y hasta qué punto tratamos con los prejuicios culturales, con lo que vemos, con la moral. Despatologizar las disidencias sexuales y entender su historicidad tiene queser un punto de partida para poder abordarlas y comprenderlas. Sino es obvio caeren el lugar común de tratar lo *queer* como una rareza propia del SXXI, algo de la época, tratar de *locas* a un grupo social en el sentido literal de la palabra. ¿Acaso quiénes son los que actúan bajo la certeza? Evitemos toda lógica suspicazmente proyectiva. Es imprescindible terminar con la narrativa del cuerpo equivocado, habilitar la situación de transformación como posibilidad.

Nuestro planteo final es este acercamiento, ¿podemos seguir sosteniendo el binarismo como epistemología de la sexualidad? ¿Qué lógica implementamos en caso de derribar algo que parece tener un final próximo? ¿Cómo se construye un abordaje psicoanalítico no binario? ¿Existe tal cosa? ¿Qué presupone un modo de abordaje no binario?

No queremos caer en una cuestión paradójica donde un psicoanálisis con perspectiva de género sea oxímoron.

Bibliografía:

Bassols, Miquel (2021). *La diferencia de los sexos no existe en el insconsciente.* Barcelona, Grama.

Butler, Judith (2006). *Deshacer el género.* Bs. As., Paidós. Butler, Judith (2016). *El género en disputa.* Bs. As., Paidós. Butler, Judith (2019). *Cuerpos que importan.* Bs. As., Paidós.

Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (1985). *El anti-edipo.*

Capitalismo y esquizofrenia I. Bs. As., Paidós.

Deleuze, Gilles y Guattari, Félix (1997). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia II.*Pre-Textos, México.

Eidelsztein, Alfredo (2008). *Función y campo de la topología en el psicoanálisis.* Bs.As, Imago Agenda.

Eidelsztein, Alfredo (2018). *El origen del sujeto en psicoanálisis.* Bs. As., LetraViva.

Eidelsztein, Alfredo (2020). *Otro Lacan.* Bs. As., Letra Viva. Freud, Sigmund (1985). Obras Completas. Bs. As., Amorrortu.Lacan, Jacques (2008). *Escritos 1*. México., Siglo XXI.

Lacan, Jacques (2008). *Escritos 2*. México, Siglo XXI.

Lacan, Jacques (2016). *Seminario 10: "La Angustia"*. 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 critica*. Bs. As., EFBA.

Lacan, Jacques (2015). *Seminario 17: "El reverso del psicoanálisis"*. Bs. As., Paidós.

Pommier, Gerard (2008). *El orden sexual.* Bs. As., Amorrortu.

Preciado, Paul Beatriz (2020). *Manifiesto contra-sexual: prácticas subversivasde la identidad sexual.* Barcelona, Anagrama.

Preciado, Paul Beatriz (2021). *Yo soy el monstruo que os habla: Informe parauna academia de psicoanalistas.* Barcelona, Anagrama.

Preciado, Paul Beatriz (2008). *Testo Yonqui.* España, Espassa Calpe S.A. Safouan, Moustapha (2011). *El lenguaje corriente y la diferencia sexual.* Bs. As., Amorrortu.

Intervenciones de lo simbólico en lo imaginario, sus accidentes. Presentaciones no sintomáticas del sufrimiento. Julieta Ciurluini

Correo electrónico: ciurluinijulieta@gmail.com

JTP CLÍNICA 1, Facultad Psicología, UNR

Resumen

El presente trabajo intenta pensar ciertas presentaciones no sintomáticas que adquiere el sufrimiento cuando éstas no aparecen al modo de un retorno de lo reprimido. Con este objetivo principal se indagarán algunas nociones del campo teórico del psicoanálisis, específicamente de los primeros momentos en la elaboración de Jacques Lacan. Este marco ofrecido por las mencionadas presentaciones sufrientes, entendemos que representa una oportunidad para indagar el problema de la constitución del yo.

La lectura, análisis y comentario del escrito de Lacan *Acerca de la causalidad psíquica* y de algunas clases del Seminario *Los escritos técnicos de Freud* serán la metodología escogida para dar curso a la investigación de algunas tempranas nociones lacanianas que entendemos necesarias para el objetivo mencionado. A su vez, se nos aparecerán en el camino de la lectura algunos fenómenos que irrumpen, se presentan, aparecen, interrumpen un trayecto de palabras esperadas, -¿reemplazan?- el decurso de una formación sintomática.

El presente trabajo se desarrolla iniciando por el planteo del problema que se recoge de ciertos fenómenos disruptivos que parecen tener algo que decir respecto a la formación del yo. Por un lado, y empezando el recorrido, el lugar de lo imaginario en la estructura simbólica, tal como se anuncia en el Seminario 1, donde Lacan recorrerá fenómenos que tienen características en común: ciertos tropiezos en la simbolización -a distintos niveles. Más adelante en nuestra indagación, modos de engancharse –y no engancharse- a lo simbólico, tiempos más o menos demorados de armado, nos muestran otros modos no sintomáticos que denuncian una distancia no efectuada entre el yo y el ser, problema del ideal mediante.

De este modo nos vamos acercando a la idea de que la intervención de las relaciones simbólicas en lo imaginario no va de suyo, puede no ser un dato con el que contamos de entrada, y por lo tanto dicho proceso puede sufrir toda una serie de tensiones y accidentes más o menos graves. Esto nos deja las vías propuestas de una indagación ulterior respecto al complejo problema de la identificación y sus dimensiones, con la pregunta del duelo mediante.

I. Introducción

En el marco de las presentes Jornadas, que nos invitan a compartir nuestros movimientos de investigación en una escritura, vale preguntarnos antes de comenzar: ¿cómo investigamos en psicoanálisis? Una hipótesis podría decir que un campo particular de la práctica analítica suscita ciertos problemas e interrogantes que operan directamente sobre los fundamentos del psicoanálisis como causa de argumentación. ¿A qué problema de la práctica analítica responde la intención de interrogar el fenómeno mencionado en el título? Pregunta que se acompaña del movimiento propio del psicoanálisis, aquel que recogiendo los problemas los hace operar sobre su propio cuerpo teórico y lo conmueve al punto de reinventarlo cada vez. Probablemente no encontremos respuestas que recubran totalmente los interrogantes, no habrá conclusiones que cierren el asunto. Con las construcciones que nos vayan quedando de aquellos desplazamientos por los textos, iremos armando los andamiajes de un trabajo que nos haga mover menos por el terreno de la solemnidad que por un investigar lúdico.

Nos encontró la sospecha de que en algunas situaciones algo no se adecuaba a lo que se esperaba que suceda en un análisis: aparición de lapsus, chistes, relato de sueños. Pero tampoco nos convencía la idea de desechar tan rápidamente estos fenómenos por la negativa y el déficit, y entonces cerrar el asunto. Diremos que al riesgo de la patologización no lo padece únicamente el diagnosticado, sus retornos lo sufre también la impotencia del analista frente a lo que no se encuentra acorde a la propia expectativa.

Este movimiento investigativo a través de algunos textos surge entonces de algo –que luego llamaré fenómenos, presentaciones no sintomáticas- que pareciera ser una desviación respecto a aquello que se esperaba que suceda en un análisis, aquello que pueda escucharse en tanto quiebres en la palabra, retornos de lo reprimido. Partiremos así de un supuesto: no todo retorno es retorno de lo reprimido. No todo retorno es una palabra. Entendemos que este supuesto nos lleva al encuentro de modos del sufrimiento que no adquieren la forma de un síntoma. Arriesgaremos, que son irrupciones que nos dan la oportunidad de indagar el problema de la formación del yo.

II. El lugar de lo imaginario en lo simbólico

Empezando el recorrido, la indagación por el lugar de lo imaginario en la estructura simbólica, es el anuncio que encontramos al comienzo del *Seminario 1* –seminario en el que la crítica de Lacan a los posfreudianos le permite hacer pie en su camino argumentativo en dirección a indagar el lugar del yo en la experiencia analítica. Allí Lacan va a recorrer –enigmáticamente- fenómenos que podríamos pensar tienen ciertos elementos en común: la alucinación del meñique cortado del *Hombre de los lobos*, Dick, el niño de 4 años paciente de Melanie Klein, quien sorprende por su indiferencia hacia personas y objetos, y por su grave dificultad para dirigirle una palabra al otro; y la presentación que hace Rosine Lefort -aquella compañera del grupo de psicoanálisis con niños- del caso Roberto, este niño que aullaba como un lobo, y tenía gravísimas deficiencias en sus funciones motrices y verbales.

¿Podríamos arriesgar que se trataría de ciertos tropiezos en la simbolización -a distintos niveles? Vale decir también, modos en que algo retorna, irrumpe, no en la palabra. Refiriéndose a la alucinación del dedo cortado del paciente de Freud, Lacan (2007) dice:

> Hay pues allí, a nivel de una experiencia totalmente primitiva, en ese punto de origen donde *la posibilidad del símbolo abre al sujeto a cierta relación con el mundo*[8], una correlación, un movimiento, un balanceo que les ruego

[8] El subrayado nos pertenece

> comprendan: lo no reconocido hace irrupción en la conciencia bajo la forma de lo visto. (p.97).

Es a partir de aquí donde comienza a delinear un origen de la formación del símbolo y sus tropiezos más o menos graves, cuando de allí lo que retorna es una irrupción, como en esto casos mencionados.

Hablando de Dick, el paciente de Melanie Klein presentado en su escrito *La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del yo*, Lacan (2007) ubicará la identificación en relación al simbolismo: "Dick ni siquiera puede lograr el primer tipo de identificación la cual sería ya un esbozo de simbolismo. Por paradójico que sea decirlo, él está frente a la realidad, vive en la realidad" (p. 113). Destaca aquí la tragedia de un primer tipo de identificación no lograda, y su consecuente enfrentamiento con una realidad no mediada por lo simbólico: indiferencia, apatía, ausencia de juego en un niño de 4 años. Detenciones en la formación de símbolo, desfallecimientos de la función imaginaria, realidad no mediada por el símbolo. Fenómenos que en la práctica se alejan de la represión y sus retornos.

A este niño a quien la palabra no le ha llegado, donde "el lenguaje no se ha enlazado a su sistema imaginario", se dirige Melanie Klein -dirá Lacan- injertándole brutalmente las primeras simbolizaciones: momento crucial en el que se esboza la unión del lenguaje con el imaginario del sujeto (Op. cit., p. 137). Podemos pesquisar así, que el nivel en que se realiza la palabra sea correlativo del nivel de realización del otro. Podemos ubicar aquí que dicha unión puede tropezar, resultando en irrupciones tales que la palabra no protagoniza el trayecto.

Otra clase nos encuentra con una analista invitada por Lacan, Rosine Lefort, quien presenta una serie de observaciones sobre el cuerpo de Roberto, un niño sin familia que fue atendido por ella en un Hospital. Estas observaciones refieren a perturbaciones motoras y *su imagen*: otorrea crónica, marcha pendular, incoordinación de movimientos, hiperagitación constante, ausencia de habla coordinada, gritos frecuentes, risas guturales y discordantes, movimientos sin objetivo, prehensión incoherente, crisis de agitación convulsiva. Prognatismo pronunciado. Este chiquito de

tres años aullaba, es visto como un animal, más precisamente como un lobo. Se ve a sí mismo como un lobo, y repite esta palabra cuando se ve reflejado en un espejo.

Podríamos acompañar la lectura de la clase arriesgando que la analista allí opera como un espejo –no plano- formador del *Yo*, a la vez que se ubica como objeto que finalmente sobrevive a la destrucción feroz, permanece. Las perturbaciones motoras desaparecerán, a la vez que el prognatismo, y su nombre dejará de ser el lobo. En palabras suyas: "Sólo mi permanencia podía constituir el enlace con una nueva imagen de sí mismo, como un nuevo nacimiento. En ese momento, adquirió una nueva imagen de sí mismo." (Op. cit., p.157).

La invitación a Rosine Lefort para hablar de su paciente comienza con la necesidad de distinguir "el funcionamiento de lo imaginario", y culmina: "tuve la impresión de que el drama de Roberto era que todos sus fantasmas oral-sádicos se habían realizado en sus condiciones de existencia. Sus fantasmas se habían convertido en realidad" (Op. cit., p. 157). Este niño permanecía allí donde los fantasmas y la realidad se encuentran indiferenciados, "este niño había caído bajo el efecto de lo real, que al comienzo no había en él función simbólica alguna, y menos aún función imaginaria" (Ibídem). No hay allí retraso alguno en el sistema piramidal que justifique las perturbaciones motoras. La palabra que lo nombra está enganchada al retraso en el plano imaginario, en el plano del yo como función imaginaria.

III. El yo es otro: consecuencias del desconocimiento de la distancia

Entendemos que hay procesos y formas de estructuración del Otro, de enganche de una palabra al otro, que conlleva todo un tiempo de armado, tal como lo hemos visto en las intervenciones de las analistas invitadas por Lacan. Vemos que la intervención de las relaciones de lenguaje en lo imaginario no va de suyo, entendiendo que este proceso puede sufrir toda una serie de tensiones y accidentes más o menos graves. Probablemente otra de las formas del sufrimiento que no implican directamente un síntoma la podemos encontrar como coincidencia sin mediaciones aparentes entre el yo y el ser, ¿problemas ligados a la identificación?

Nuestro recorrido por escritos como *Acerca de la causalidad psíquica* y la lectura que Pablo Muñoz (2014) hace de él en *Las locuras según Lacan*, nos acercan algunos otros modos en que alguien puede engancharse y desengancharse a lo simbólico. La locura, como fórmula que desconoce la mediación y la distancia que implica la introducción del Otro, ubica una profunda creencia en el yo, desconociendo así la discordancia con el ser, desconociendo que de lo que se trata es de un yo imaginario en tanto ortopedia de unidad, forma alienada del yo. Afirma que "la locura es un riesgo que amenaza a todo hablante en la medida en que existe una atracción ejercida por una imagen de yo ideal que apunta a una captura negadora de toda mediación de orden simbólico" (Muñoz, P., 2014, p. 90). Acá hablamos de "inmediatez", sin mediación, como una de las formas de articulación del registro imaginario y el simbólico: la locura como detención de la discordancia, de la distancia con la identificación ideal, "identificación plena a partir de la cual el sujeto se cree ser lo que es" (Ibídem). La ilusión de poder prescindir de la mediación del Otro y del otro "hacen de la locura un concepto que expresa la infatuación imaginaria, la inflación de la imagen especular" (Op. cit., p. 91).

Siguiendo las pistas freudianas, el origen imaginario de la función del yo, por dar forma al narcisismo, efectúa el desarrollo. Esto es, el alejamiento del narcisismo primario y la tendencia a recobrarlo bajo la nueva forma del ideal del yo:

> El desarrollo del yo consiste en un distanciamiento respecto del narcisismo primario y engendra una intensa aspiración a recobrarlo. Este *distanciamiento*[9] acontece por medio del desplazamiento de la libido a un ideal del yo impuesto desde fuera; la satisfacción se obtiene mediante el cumplimiento de este ideal. (Freud, S., 2007a, p.96)

Si seguimos la advertencia de Hyppolite en el mencionado *Seminario 1*, leeremos "distanciamiento" como engendramiento. En esta vía, que avanza en sentido regresivo, el ideal del yo como nueva forma es condición de la represión en el punto en que supone la simbolización, es decir, trae el conjunto de las exigencias de la ley:

[9] El subrayado es nuestro

> Por lo tanto, la dialéctica del yo y el otro es trascendida, situada en un plano superior, por la relación con el otro, por la sola función del lenguaje, en tanto éste es más o menos idéntico, en todo caso en tanto está fundamentalmente ligado, a lo que llamaremos la regla, o mejor aún, la ley. Esta ley crea, en cada instante de su intervención, algo nuevo. Cada situación es transformada por su intervención, cualquiera que sea ésta, salvo cuando hablamos para no decir nada. (Lacan, J., 2010, p.237)

Decíamos entonces que el proceso de constitución del yo y su origen imaginario aparecen necesariamente amarrados a la simbolización. Este amarre traerá como consecuencia una coincidencia suspendida y mediada entre el ser y la forma del yo. Una discordancia primordial, tal como nombra el asunto Lacan (1946) en *Acerca de la causalidad psíquica*. A su vez, este ideal parece interponerse, como mediación necesariamente molesta entre ambos, abarcando la suma de todas las restricciones que el yo debe obedecer. Niveles de mediación de esta identificación parecen ubicarse en relación con una libertad restringida:

> Y digo fórmula general de la locura, en el sentido de que podemos verla aplicarse particularmente a cualquiera de esas fases a través de las cuales se cumple más o menos en cada destino el desarrollo dialéctico del ser humano, y porque allí se realiza siempre, como una estasis del ser en una identificación ideal que caracteriza a ese punto con un destino particular.
>
> Ahora bien, esa identificación, cuyo carácter sin mediación e 'infatuado' he deseado ahora mismo hacer sentir, se demuestra como la relación del ser con lo mejor que éste tiene, ya que el ideal representa en él su libertad. (p. 64)

El trabajo freudiano en relación a ese grado dividido al interior del yo –el ideal del yo- nos acerca la referencia a las fiestas antiguas como infracción periódica de las prohibiciones, transgresión de los mandatos sagrados. Así, la suspensión del ideal, el acercamiento que raya la confusión entre ambas instancias, desemboca en aquella "fiesta grandiosa para el yo" (Freud, 2007b, p. 124), que lo hace creer poder prescindir de toda mediación.

IV. Conclusiones preliminares

Las mencionadas formas no sintomáticas del sufrimiento acortan las distancias mencionadas, podemos arriesgar. Con distancia intentamos decir y pensar el juego necesario de regulación de la cercanía, ese que permitirá satisfacciones sustitutivas por rodeos: un ideal del yo que necesitará no ser alcanzado para poder sustituirse luego por un novio increíblemente maravilloso, por un líder social, por un hijo perfecto. Las distancias abolidas llevan el riesgo de la locura del ser, aquello de lo que el trabajo del desarrollo del yo había logrado separarse. *Querer ser* podría ser el nombre que tome la discordancia.

"Toda resolución de esa discordancia mediante una coincidencia ilusoria de la realidad con el ideal debe de resonar hasta en las profundidades del nudo imaginario de la agresión suicida narcisista" (Lacan, J., 1946, p. 70). Esta cita extraída de *Acerca de la causalidad psíquica* nos invita a pensar en la necesidad de sostener la discordancia primordial entre el yo y el ser. El empuje a ser lo que el ideal proclama, cuando ilusoriamente se acerca demasiado, suelta amarras con el registro de lo simbólico, arrojándose a toda una serie de fenómenos alejados de la formación sintomática de la palabra. El ser seduce, decíamos, llama a borrar las discordancias, invita a una fiesta sin desacuerdos. "Fiesta grandiosa para el yo", como la bautiza Freud. Suspensión del ideal que aparenta una coincidencia del yo con lo que éste querría ser. Detenimiento de la tensión, solución aparente del conflicto.

A su vez, en el primer apartado veíamos los distintos niveles de articulación entre los registros simbólico e imaginario, y sus tropiezos. Allí, donde un síntoma como formación de compromiso y expresión de conflicto no adviene, fenómenos no sintomáticos se muestran en su lugar. Podremos estar advertidos de no intentar acompañar a la grandiosa fiesta. Donde un conflicto debe haber, arrebatados intentos de solución pueden llevar a manifestaciones donde la palabra tenga que hacer todo un gran trabajo en transferencia para poder recobrar su protagonismo.

Podremos ubicar un trabajo sobre las coordenadas diagnósticas –no taxonómicas ni clínicas- que nos ayuden a pensar el trayecto de alguien respecto a sus articulaciones entre el yo y la palabra. En qué momento y lugar se sitúa con quien estamos trabajando

respecto al armado de su yo, y sus amarres al Otro, en qué distancias y acercamientos se juegan sus fenómenos.

Omar Amorós (2017) en su libro *El cuerpo del analista*, nos ofrece una lectura de las intervenciones del analista en estas situaciones en las que la intervención significante no parece hacerse un lugar de entrada. Ubicará que en el avance de la enseñanza de Lacan se despejan dos materialidades, y una no anula a la otra: la materialidad significante y la materialidad del cuerpo. Habrá así intervenciones que haga un analista y que no necesariamente constituirán un análisis, nos dice el autor, invitándonos a interrogar dicha función. La palabra dirigida mantendrá todo su valor, pero subrayamos en esta ocasión la importancia del sostén realizado a través de la materialidad del cuerpo, y arriesgamos, será el que algunas veces podrá propiciar la circulación de una palabra dirigida al otro en aquellos casos donde no aparece desde los comienzos.

El sostén, *holding* como condición del *playing* (aquel juego de la transferencia en la que juegan analista y analizante), será lo que nos permita pensar la apuesta a un análisis en situaciones en las que no hay trabajo con los quiebres a nivel de la palabra, ni tampoco con las escenas del sueño. El uso del analista en términos de sostén –y su supervivencia- podrá, en el mejor de los casos, esperar la irrupción de una palabra y sus restos dirigidos al otro.

Referencias bibliográficas

Amorós, O. (2017). *El cuerpo del analista*. Rosario: Otro Cauce.

Freud, S. (2007a). Introducción al narcisismo. En *Obras Completas*. Tomo XIV. Buenos Aires: Amorrortu.

---------- (2007b). Psicología de las masas y análisis del yo. En *Obras Completas*. Tomo XVIII. Buenos Aires: Amorrortu.

Klein, M. (1930) La importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del yo. Recuperado en https://aprendizaje.mec.edu.py/aprendizaje/system/content/0c59c97/content/Klein,%20Melanie%20(1882-1960)/Klein,%20Melanie%20-

%20La%20importancia%20de%20la%20formaci%C3%B3n%20de%20s%C3%ADmbolos%20en%20el%20desarrollo%20del%20yo.PDF (16/07/2021).

Lacan, J. (1946). Acerca de la causalidad psíquica. En *Escritos 1*. Recuperado en https://www.bibliopsi.org/docs/lacan/33%20Los%20Escritos%20de%20Jacques%20Lacan.pdf

---------- (2010). Los escritos técnicos de Freud. En *El Seminario*, Libro 1. Buenos Aires: Paidós.

Muñoz, P. (2014). *Las locuras según Lacan*. Buenos Aires: Letra Viva.

La función del escrito. La estructura y lo real en Psicoanálisis. Diego García

Correo electrónico: psicodie@gmail.com

Facultad de Psicología Universidad Nacional de Rosario

Resumen

La instancia de la letra en el inconsciente fue introducida tempranamente por Jacques Lacan. Sin embargo, lo hizo no sólo a título de concepto (que paso a paso irá diferenciando del significante), sino que se sirvió de la letra como instrumento de lectura de la obra freudiana. ¿Qué son S, I, R, esas iniciales de lo simbólico, lo imaginario y lo real, sino las primeras letras, el ABC, con el que Lacan retorna a Freud ya en 1953? Y no serán las únicas: todo un arsenal de letras le seguirán a aquellas acentuando la función del escrito en la práctica y en la transmisión del psicoanálisis: i(a), I(A), A, S tachada, d, D, etc. Al mismo tiempo, es con la letra que Lacan presenta cada vez la estructura; estructura que, según enseña, se inscribe en lo real. El presente trabajo se propone aproximar esas consideraciones acerca de la letra y la estructura en sus relaciones con lo real lacaniano, mostrando que el pasaje del mito al escrito (también llamado del mitema al matema) es inseparable de una consideración de la estructura en términos de escritura (una escritructura) siendo la relación sexual, justamente, aquello que no se escribe.

Palabras claves: Escritura – estructura – real

La Pulsión, un concepto fundamental. García Valls, Fernando- Fernández, Araceli- Ocanto, Melina- Piedrabuena, Paola- Reartes, Manuel.

Correo electrónico: fergarciavalls@hotmail.com

Facultad de Psicología Universidad Nacional de Rosario

Resumen

Este trabajo se desarrolla en torno a una pregunta fundamental que Lacan realiza en el seminario 11 sobre cómo un sujeto vive la pulsión luego del atravesamiento del fantasma. Es a partir de ese interrogante que intentamos aproximarnos al concepto de pulsión, éste que según Lacan no ha podido deslindar del todo. Abordamos el recorrido atravesando diferentes ejes como son el afecto, el cuerpo, el acting out; para llegar al deseo del analista vía la transferencia.

Introducción

En la contratapa del ya mencionado seminario encontramos el extracto de un escrito que pertenece a lo que se llama "Reseñas de enseñanza". Allí, al referirse de la pulsión, escribe: *De la pulsión dimos una teoría que aún no ha sido posible deslindar… (Lacan, 2012).*

Sin embargo, podemos intentar abordarla, rodearla teóricamente, y así pensar algunas formas de acercarnos a este concepto. Fundamentalmente proponemos tres tipos de abordaje, tres preguntas disparadoras, que se despiertan por distintas lecturas y el recorrido por la propia práctica analítica.

Nuestra apuesta consiste en poder reflexionar, en primera instancia, sobre los afectos como una manifestación pulsional. En segundo lugar, considerar cómo interviene, en el recorrido de un análisis; el cuerpo, la pulsión y con el fin de alcanzar el concepto del *deseo del analista*. Y por último, pensar el acting out como una mostración, fundamentalmente un montaje de escena, y su relación con el montaje pulsional bajo el cuestionamiento del concepto de transferencia.

El propósito del recorrido es muy pretencioso, sin embargo intentaremos aproximarnos, acercarnos un poco a esto.

El afecto como manifestación pulsión

Para abordar algo respecto del afecto, es necesario volver a los orígenes, a los escritos freudianos, en especial los metapsicológicos, donde Freud esboza lo que entiende por pulsión; y llegar a los escritos sobre lo Inconsciente que abarcan la segunda tópica freudiana.

En los escritos metapsicológicos, se describe a la pulsión como un estímulo, una fuerza constante que proviene del interior del cuerpo:

" (…) la pulsión nos aparece como un concepto fronterizo entre lo anímico y lo somático, como un representante psíquico de los estímulos que provienen del interior del cuerpo y alcanzan el alma, como una medida de la exigencia de trabajo que es impuesta a lo anímico a consecuencia de su trabazón con lo corporal" (Freud, 2008.p.117)

"La pulsión por sus características, surge de una fuente - del propio cuerpo – generando un estímulo que es representado y alcanza a la vida anímica. Se diferencia por tener una fuerza constante, que busca siempre su satisfacción, y así cancelar su estimulación cumpliendo su meta. Esto puede alcanzarse a través de su objeto, pero este no se encuentra ligado originariamente a la pulsión, no está dirigida a un objeto en particular, solo hay allí una falsa soldadura" (Freud, 2008.p.118)

Esta fuerza constante sufre diferentes destinos, uno de ellos es la represión. La cual, en palabras de Freud, cae sobre una agencia representante de pulsión, es decir sobre un grupo de representaciones investidas desde la pulsión. Lo que se reprime son estas representaciones, no la pulsión, ésta sigue ejecutando desde lo inconsciente.

(…) "Junto a la representación [Vorstellung] interviene algo diverso, algo que representa a la pulsión y puede experimentar un destino de represión totalmente diferente del de la representación. Para este otro elemento de la agencia representante psíquica ha adquirido carta de ciudadanía el nombre de monto de afecto; corresponde a la pulsión en la medida en que esta se ha desasido de la representación y ha encontrado una expresión proporcionada a su cantidad en procesos que devienen registrables para la sensación como afectos" (Freud, 2008. p. 147)

Nos encontramos aquí con la noción *monto de afecto*, diferenciando el afecto de los agentes representantes de la representación de la pulsión, cuyo destino es desaparecer de la conciencia y mantenerla apartada de allí. Mientras que el afecto tendrá otros destinos posibles:

"El factor cuantitativo de la agencia representante de pulsión tiene tres destinos posibles (...) La pulsión es sofocada por completo, de suerte que nada se descubre de ella, o sale a la luz como un afecto coloreado cualitativamente de algún modo, o se muda en angustia. Las dos últimas posibilidades nos ponen frente a la tarea de discernir como un nuevo destino de pulsión la trasposición de las energías psíquicas de las pulsiones en afectos y, muy particularmente, en angustia. (...) el destino del monto de afecto de la agencia representante importa mucho más que el destino de la representación. (...) Si una represión no consigue impedir que nazcan sensaciones de displacer o angustia, ello nos autoriza a decir que ha fracasado, aunque haya su meta en el otro componente, la representación."(Freud, 2008.p.148).

Por lo tanto, el afecto es muestra, resto que aparece tras el fracaso del proceso represivo, hay algo que queda por fuera de la represión, y este afecto le corresponde a la pulsión en la medida que encuentra una manera de expresión que es registrable para la sensación como afectos. Lo reprimido permanecerá inconsciente pero el afecto muestra que hay algo allí que es inconsciente, que escapa a lo reprimido.

"Todo lo reprimido tiene que permanecer inconsciente, pero queremos dejar sentado desde el comienzo que lo reprimido no recubre todo lo inconsciente. Lo inconsciente abarca el radio más vasto; lo reprimido es una parte de lo inconsciente" (Freud, 2008. p. 161).

Entonces, comienza a esbozarse y sentarse la idea de que hay un inconsciente que no está reprimido. Consideramos que una manera de puntualizar esto, es a través del encuentro con el afecto. Decíamos que la pulsión nunca es objeto de la conciencia, siempre lo que puede llegar a ser consciente es su representación que la representa, no podemos saber nada de la pulsión si no es que se adhiere a una representación o si no sale a la luz como un estado afectivo.

Los afectos – como restos- son procesos de descargas, se perciben como sensaciones, no hay huellas mnémicas investidas, sólo hay percepción de sensaciones, lo cual: solo puede sentirse a nivel corporal.

Colette Soler (2011), en "Los afectos Lacanianos", sostiene con firmeza, desde la lectura de Freud y de Lacan, que no se conoce ningún afecto que no tenga una respuesta que involucre a lo corporal, pensar un afecto implica, pensar que *pasa por el cuerpo*. Por lo tanto, esclarece, que un afecto siempre es un efecto que genera algo a nivel cuerpo.

Pensar en el cuerpo afectado por los afectos, nos permite reflexionar sobre lo que nos enseña Lacan sobre este cuerpo. Por un lado, el cuerpo es lo imaginario, lo que se constituye en el estadio del espejo, el cual está moldeado por lo simbólico eso que precede, del discurso, es decir de lo que proviene del campo del Otro; quien libidiniza, y recibe al viviente. Se agrega a este cuerpo determinado por lo simbólico y lo imaginario, el cuerpo pulsional, sujeto a síntomas, el cuerpo perturbado por esta insaciable búsqueda de satisfacción, que perturba la homeostasis orgánica. Este cuerpo, podríamos decir es territorio de lo inconsciente este cuerpo no todo reprimido, sobre el cual también opera el psicoanálisis.

El cuerpo está afectado por el lenguaje y también por su capacidad de gozar. Pero hay algo que escapa al lenguaje, que escapa a lo reprimido y a la lógica del significante, y es la pulsión. Desde esa lógica podemos pensar los afectos, como esto que queda fuera de lo simbólico y pertenece al campo de lo real, que es mudo pero a la vez habla con el cuerpo como médium.

Si ubicamos en la enseñanza de Lacan, principalmente en el seminario "La angustia" (Lacan, 2012), la noción del afecto queda especificada por el modelo de la angustia, en primer lugar. La angustia es aquello que no engaña, y no responde a la lógica significante, escapa a ella, por lo tanto, está más allá del significante. La angustia es señal de lo real.

Por ello para finalizar este apartado, podemos decir, siguiendo la lectura de Soler, que es necesario apostar a la hipótesis de que los afectos provienen de lo real, entendiendo por éste como aquello que no se inscribe, lo que es mudo por medio del

lenguaje, lo que está atravesado por la pulsión de muerte. Los afectos entonces, son una manifestación de lo pulsional no reprimido. Su manifestación definitivamente, proviene del cuerpo, y será necesario estar advertido de esto para la práctica psicoanalítica.

El cuerpo afectado

¿Qué implicancia tiene el cuerpo en un análisis? Para comenzar a adentrarnos en este recorrido es importante aclarar, que Lacan, introduce una noción de cuerpo que se opone a la teoría de la energética. El cuerpo del que se habla en psicoanálisis no es el cuerpo biológico. Por ello es fundamental primero despejar de qué cuerpo hablamos en psicoanálisis, diferenciar el cuerpo biológico objeto de la medicina y el "otro" cuerpo atravesado por el significante y con el cual nos topamos en el consultorio. Un cuerpo constituido a partir del Otro. Pero ¿qué efectos tiene en el cuerpo el decir de un paciente? ¿Qué lugar ocupa la palabra en la constitución del cuerpo? En principio, debemos diferenciar la constitución del sujeto de la constitución del yo. Si partimos del "El estadio del espejo" (Lacan, 2012), podemos pensar el cuerpo desde el registro de lo imaginario así como también, en su articulación significante, como lo hemos mencionado anteriormente. Citando a Lacan, en el estadio del espejo:

"Acaso haya entre ustedes quienes recuerden el aspecto del comportamiento de que partimos, iluminado por un hecho de psicología comparada: la cría de hombre, a una edad en que se encuentra por poco tiempo, pero todavía un tiempo, superado en inteligencia instrumental por el chimpancé, reconoce ya sin embargo su imagen en el espejo como tal."(Lacan, 2012.p.86).

Y sigue

"... este acto, en efecto lejos de agotarse, como en el mono, en el control, una vez adquirido, de la inanidad de la imagen, rebota en seguida en el niño en una serie de gestos en los que experimenta lúdicamente la relación de los movimientos asumidos de la imagen con su medio ambiente reflejado, y de ese complejo virtual a la realidad que reproduce, o sea con su propio cuerpo y con las personas, incluso con los objetos, que se encuentran junto a él". (Lacan, 2012.p.86).

Allí se plantea cómo la imagen es devuelta al niño por un otro. La imagen que rebota en él, en el espejo, es justamente una imagen completa de su propio cuerpo. Esa unidad tiene que ser autentificada por el campo del Otro. Para poder captar la imagen es necesario el registro simbólico del otro. Veamos cómo continúa Lacan:

"Es que la forma total del cuerpo, gracias a la cual el sujeto se adelanta en un espejismo a la maduración de su poder, no le es dada sino como gestalt, es decir en una exterioridad donde sin duda esa forma es más constituyente que constituida…"(Lacan,2012.p.87).

Pero, años más tarde, Lacan, al revisar este modelo dirá que hay algo que no puede ser captado por la imagen. Hay algo que queda por fuera, sólo por ser constituido como imagen. Eso que la imagen no refleja es el objeto a. Sólo podemos tener noticias de lo que Lacan ha llamado –fi, que sería la localización de esa falta pero que no coincide con el objeto.

El sujeto se constituye en el campo del Otro en donde se pone en juego el registro de lo imaginario, es decir, la imagen especular y el registro de lo simbólico por la determinación significante del Otro.

Existe una estrecha relación entre la imagen especular y el significante. Lacan, en el seminario 10 (Lacan, 2012), lo va a articular vía la problemática del objeto. Plantea que hay algo de la imagen que es no especularizable. Hay algo que escapa al registro de lo simbólico y de lo imaginario: es el objeto *a*.

Es importante poder diferenciar que esta imagen especular no constituye al sujeto, sino al yo. Lo que constituye al sujeto es el significante. Pero en realidad ese yo en lugar de unificarlo lo divide según Lacan, ya que lo que lo constituye está determinado por un Otro.

Pero ¿qué es lo que queda por fuera de la captura? Como ya se ha mencionado, es el objeto. La imagen, que no es el objeto, presentifica al objeto como objeto perdido. Esa imagen sería lo que Lacan ha llamado señuelo y que aparece articulado en el fantasma.

Entonces por un lado encontramos la imagen que nos viene del otro y que posibilita la unificación del cuerpo (pero siempre con un resto producto de tal

operación), y por otro lado la articulación significante que nos viene dada también por ese Otro. No podemos pensar lo simbólico sin lo imaginario.

Ahora bien, ¿Qué permite que el significante se encarne? Esta es una pregunta que el propio Lacan introduce en el seminario 10 de la siguiente manera:

"El problema es el de la entrada del significante en lo real y el ver como de eso nace el sujeto. ¿Significa esto que nos encontraríamos como ante una especie de descenso del espíritu, de aparición de significantes alados? ¿Que estos empezarían por si solos a producir sus agujeros en lo real y que ahí en medio surgiría un agujero que sería el sujeto? Me parece que cuando introduzco la división real-imaginario-simbólico nadie me atribuye tal propósito. Hoy se trata de saber, precisamente, qué le permite a este significante encarnarse."(Lacan, 2012.p.100).

¿Qué significa que e*ntre el significante en lo real*? ¿Qué articulación podemos encontrar con la pulsión?

En el seminario 11, Miller introduce una pregunta muy oportuna en relación a lo que estamos trabajando:

"La pregunta se refiere a la relación de la pulsión con lo real, y a las diferencias entre el objeto de la pulsión, el fantasma y el del deseo" (Lacan, 2012. p.191).

Lacan responde:

"El objeto de la pulsión debe situarse en el plano de lo que llame metafóricamente una subjetivación acéfala, una subjetivación sin sujeto, un hueso, una estructura, un trazado, que representa una faz topológica. La otra faz es la que hace del sujeto, debido a sus relaciones con el significante, un sujeto agujereado. Estos agujeros han de venir de alguna parte" (Ídem).

Ahora bien, ese "han de venir de alguna parte" ¿es del cuerpo? Luego continúa:

"El sujeto es un aparejo. Este aparejo tiene lagunas, y en esas lagunas el sujeto instaura la función de cierto objeto como objeto perdido. Es el estatus del objeto a en tanto está presente en la pulsión" (Lacan, 2012.p.192).

Entonces, por un lado encontramos la imagen; donde hay algo que no pasa, que no es especularizable y por otro lado; el significante (donde también hay algo que queda por fuera de lo simbólico). *Eso* es el objeto. Tenemos noticias de ese objeto sólo

como objeto perdido. No hay posibilidad de acceder a ese objeto. A partir de esa falta, de esa pérdida, se podría pensar que es posible que intervenga el significante.

Retomando la última frase *"Es el estatus del objeto a en tanto está presente en la pulsión"* podemos pensar de qué objeto hablamos en la pulsión. Tenemos noticias de que éste no es de gran importancia, y es claro que ese objeto es un señuelo. Por lo tanto ese objeto puede ser sustituido por cualquier otro.

¿Pero cómo se constituye la pulsión? ¿Podemos pensar a la pulsión antes de un análisis? ¿O cobra estatuto a partir de ello como sucede con el inconsciente? ¿Podemos pensar que la pulsión aparece entramada en el devenir del sujeto? Sabemos que la pulsión busca satisfacción.

Lacan (2012) ya en el seminario 11 ubica el sujeto en los agujeros. Es importante tener en cuenta que nunca se plantea que el circuito pulsional se realiza en el propio cuerpo. Por lo tanto el objeto *a*, se busca en el campo del Otro, la pulsión realiza su recorrido en el campo del Otro. El cuerpo no es una sustancia, el cuerpo ya es agujero. El objeto está perdido desde el comienzo. Por eso, en la neurosis podemos decir que ese objeto es buscado en el otro. En el caso de la situación analítica es buscado en el analista vía transferencia. Por eso es tan importante la función del deseo del analista.

Cuando hablamos de pulsión, podemos hablar del sujeto como agujereado, por el encuentro con los significantes.

Si llevamos lo aquí expuesto a una situación analítica ¿Cómo inicia un análisis? Lacan se pregunta:

"¿Qué sucede cuando el sujeto comienza a hablar?- al analista, esto es, al sujeto que se le supone saber, pero que aún no sabe nada. Al analista se le ofrece algo que, necesariamente, cobra primero la forma de demanda."(Lacan, 2012.p.277).

Sabemos que el paciente llega con una demanda y llega suponiendo que el analista sabe lo que a él le pasa.

Teniendo en cuenta esto es fundamental la posición del analista, o mejor dicho, la función del deseo del analista. En el caso de los pacientes neuróticos ese objeto *a* será buscado en el analista y aquí encontramos dos vertientes en el vínculo entre el

paciente y el analista. Por un lado, es importante la identificación, dirá Lacan, para que se desarrolle la transferencia. Por otro lado encontramos el deseo del analista.

Aquí vemos una doble función, porque si bien se requiere la identificación como soporte de la transferencia también es necesario hacer intervenir la función del objeto *a*.

Citando a Lacan:

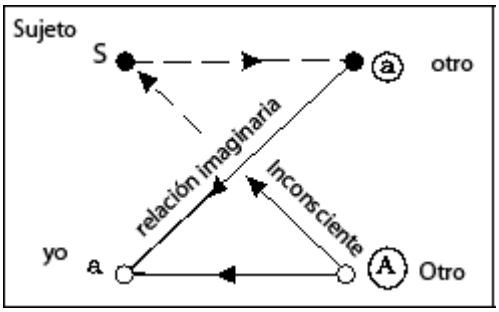
"...si la transferencia es aquello que de la pulsión aparta la demanda, el deseo del analista, es aquello que la vuelve a llevar a la pulsión. Y por esta vía, aísla, el objeto a, lo sitúa a distancia del I, que el analista es llamado a encarnar. El analista debe abandonar esa idealización para servir de soporte al objeto a..." (Lacan, 2012.p.281).

¿Qué quiere decir Lacan acá? Podemos pensar que si el fin de análisis es la caída del sujeto supuesto saber es porque el sujeto tiene la noticia de que eso que busca no podrá encontrarlo en el analista. Esa búsqueda del objeto perdido será desarrollada o depositada vía la transferencia pero, el deseo del analista posibilitará que esa demanda se vuelva a dirigir a la pulsión y no a la persona del analista. ¿Qué sucede cuando no interviene el deseo del analista?

Acting out como montaje de una escena, llamada al lugar del analista

Aproximarnos a las nociones de transferencia y pulsión, y su articulación con el acting out, es algo que puede ayudarnos a echar un poco de luz al asunto.

Desde los comienzos de su enseñanza, Lacan ubica la resistencia como algo que tiene presentación transferencial (Lacan, 2012.p.79), y a la pulsión la pone en el mismo plano (a - a'), en el eje imaginario del esquema Lambda que se despliega como una continuidad entre el yo y los objetos. Es allí, en el enganche al otro, que se ubica lo que resiste. Este plano de la relación impide el despliegue del análisis y el movimiento al eje simbólico de la relación que va del (A) Otro al (S) sujeto (Brodsky, 1999. p. 95).



Lacan, de este modo, ubica la libido y la transferencia como resistencia, como obstáculo. Es el espejismo entre a y a'. La dimensión de la libido, entonces, es la dimensión corrida del eje simbólico. Es la dimensión del acting out.

En la clase titulada "Presencia del analista" (Lacan, 2012.p.135), correspondiente al Seminario sobre los cuatro conceptos; Lacan retoma, a propósito de la transferencia, la indicación de Freud en "Recordar, repetir y reelaborar": *Lo que no puede ser rememorado, se repite en la conducta*. Es decir, en un análisis, sucede a menudo que el analizante habla, pero en un determinado momento deja de recordar, se precipita cierto límite a la rememoración, y es entonces cuando comienza a actuar. Dice Freud: *No lo reproduce como recuerdo, sino como acción; lo repite, sin saber, desde luego, que lo hace* (152: 1986). Es decir, en el momento del despliegue de la cadena, de las asociaciones, de su discurso, sucede algo que lo interrumpe, dando lugar al actuar (agieren).

En el seminario sobre la angustia, Lacan (2012) define el acting out como el esbozo de la transferencia, como transferencia salvaje (Lacan, 2012.p.139), como transferencia sin análisis. A diferencia del síntoma, el acting out llama a la interpretación. Se trata esencialmente de una mostración, de algo que, en la conducta del sujeto, se muestra. Es necesario destacar su direccionalidad hacia el Otro. La pregunta es ¿mostración de qué? Para responder esa pregunta, se detiene en el comentario acerca de la observación de Ernst Kris del caso del plagio. Lo que allí dice Lacan es que, luego de la intervención del analista, al demostrarle al paciente concretamente que él no había plagiado ni robado a nadie, éste le dice, al siguiente encuentro, que se va a comer un plato de sesos frescos. "Sesos frescos" es la irrupción de lo pulsional, allí donde el análisis debía preservar cierto vacío. Al superponerse el

objeto oral al objeto nada, causa de deseo, interrumpe la posición deseante. Emerge el objeto de la pulsión oral: la comida (Brodsky, 1999.p.96). La interpretación del analista hace emerger la pulsión, la interpretación de Kris, al hacerse en el plano de la realidad, desconociendo la función y el estatuto de la palabra, tiene como consecuencia la respuesta del sujeto en un acting out.

Este comentario de Lacan, del caso de Kris, muestra cómo la posición de Lacan privilegia la dimensión del deseo a costa de dejar afuera el despliegue de la dimensión pulsional, como obstáculo para el progreso del análisis. El acting out, al ser una mostración dirigida al Otro, al estar el sujeto en análisis, ese Otro es el analista. Entonces, el acting out es un mensaje dirigido al analista, para que se ubique en su lugar: es un llamado a que el analista haga lugar a su objeto a (Serrani, 2020.p. 36).

En el seminario sobre los cuatro conceptos, la pulsión será presentada como un montaje, *un montaje que se presenta primero como algo sin ton ni son (Lacan, 2012.p.176)*, como el montaje de un collage surrealista, construido a partir de elementos de naturaleza totalmente heterogénea. Sosteniendo esta idea, pero avanzando un poco, dirá que la pulsión es el montaje a través del cual la sexualidad participa en la vida psíquica (Lacan, 2012.p 136). Es el montaje de una escena. El acting out es la base pulsional de la transferencia, y es en la transferencia donde se inscribirá el peso de la realidad sexual del inconsciente.

Es por esta razón que muchos análisis comienzan con el armado de un acting out. Es justamente el análisis el que, como dice Lacan, puede domesticar esa transferencia salvaje, *poniendo al caballo a dar vueltas en el picadero (Lacan, 2012.p.139)*. En este sentido, sostiene la indicación freudiana: ese actuar puede ser aprovechable si le concedemos el derecho a ser tolerada en cierto ámbito, ofreciéndole la transferencia como la palestra donde tiene permitido desplegarse con una libertad casi total, y donde se le ordena que escenifique para nosotros todo pulsionar patógeno que permanezca escondido en la vida anímica del analizado (Freud, 2008.p.156).

En este sentido, el acting out reclama el lugar del analista, y el analista, dirá Lacan, tiene la responsabilidad que le corresponde por ocupar ese lugar. Al hacer

referencia a esto, pone sobre la mesa la cuestión del deseo del analista y su función en el pivote de la transferencia.

Nos ha parecido pertinente poner a jugar diferentes conceptos que se articulan en la teoría y en nuestra practica analítica para poder acercarnos a la pregunta fundamental que guía nuestro trabajo. Como bien dice Lacan no recibimos sujetos satisfechos al consultorio:

"Es evidente que la gente con que tratamos, los pacientes, no están satisfechos, como se dice, con lo que son. Y no obstante, sabemos que todo lo que ellos son, lo que viven, aun sus síntomas, tiene que ver con la satisfacción. Satisfacen algo que sin duda va en contra de lo que podrían satisfacerlos, lo satisfacen en el sentido de que cumplen con lo que ese algo exige" (Lacan, 2012.p.173).

Por esto es importante pensar el lugar del analista y el deseo del analista en la relación transferencial. Estar advertidos de la intervención de la pulsión en el análisis ya que la interpretación depende de ella y es a partir de la pulsión que se introduce al sujeto en el acto. En definitiva, sostener el vínculo transferencial haciendo intervenir el deseo del analista.

Bibliografía

Brodsky, G. (1999). *Fundamentos: Comentario sobre el seminario 11.* Buenos Aires: Grama.

Freud, S. (2008). *Pulsiones y sus destinos*. En Tomo XIV: "Contribución a la historia del movimiento psicoanalítico. Trabajos sobre metapsicología y otras obras. Buenos Aires,Argentia: Amorrortu.

Lacan, J. (2012). *Los escritos tecnicos de Freud*. En seminario 1. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Lacan, J. (2012). *La angustia*. En seminario 10. Buenos Aires, Argentina: Paidós

Lacan, J. (2012). *Los cuatro conceptos fundamentales*. En seminario, libro 11. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Lacan, J. (2012).*Estadio del espejo como formador de la función del yo [je] tal como se nos presenta en la experiencia analítica*. En Escritos 1. Buenos Aires, Argentina: Siglo xxi editores.

Serrani. L. (2020). *Lecturas de Angustia: una introducción al psicoanálisis que inaugura el seminario 10 de Lacan*. Buenos Aires, Argentina: Letra viva.

Soler, C. (2011). *Los afectos lacanianos*. Buenos Aires, Argentina: Letra viva.

La problemática de la inclusión escolar en el Autismo. Diana Wolkowicz, Mariana Scrinzi, Martina Elizalde, Florencia Lapiduz, Agustin Degleu, Lara Lovino, Melani Ciutto, Soledad Lombarte, Valentina Carbo, Jimena Peretti, Santiago Micaz, María Celeste Cantini, Evelyn Armoa, Malena Musumesi, María Eugenia Barbarich, Soledad Eriguren, Melina Molina. Daniela Sanchez, Sara Zadunaisky, Viviana Jaime.

Correo electrónico: dianawolwicz@gmail.com

Facultad de Psicología, UNR

Resumen

La pregunta inicial de este proyecto de investigación surge de una paradoja ya que la inclusión escolar del sujeto autista resulta, en cierta medida paradojal. ¿Cómo incluir lo que no se incluye? ¿Cómo pensar la inclusión de un sujeto autista que justamente rechaza la inclusión en el lenguaje y por ende en la cultura y la civilización? ¿Cómo incluir a los sujetos autistas, donde se verifican dificultades severas en el lazo al Otro? ¿Cómo incluir en la escuela, que se funda e intenta sostenerse homogeneizando conocimientos y normas, cuando la inclusión implica un trabajo con la diferencia y lo singular de cada caso?

En el autismo encontramos el drama del goce desenganchado del Otro, una insondable decisión de rechazar la alienación al Otro del significante. Cuando esta alienación se rechaza, no hay posibilidad de responder a la demanda del Otro de cesión del objeto, con lo cual el objeto no puede perderse y separarse del cuerpo. De esto resulta que el goce del autista está emparejado, no con un objeto perdido como en la neurosis, ni por un objeto invasor como en la psicosis, sino por un borde que para el autista es necesario conservar de él su dominio. Ese borde puede encarnarse como objeto autístico, el doble y el interés específico. (Maleval, 2018)

Objetivos:

- Indagar las posibles articulaciones entre el autismo, el lazo social y la inclusión escolar.

- Explorar los modos singulares que el sujeto autista encuentra para construir el lazo social.

- Analizar las leyes y resoluciones vigentes sobre inclusión escolar.

- Describir y analizar las estrategias docentes y escolares para la inclusión de autistas.

Métodología:

Se utilizan recursos de tipo cualitativo, afines a la perspectiva teórica del psicoanálisis:

La exploración de los modos singulares que el sujeto autista encuentra para construir el lazo social se basará en el análisis crítico-interpretativo de casos.

Conclusiones

El lazo del sujeto autista al Otro se establece cuando se encuentran modos sutiles, no invasivos o punitivos de acercamiento, modos que no avasallen la defensa que el sujeto ha logrado construir.

Se concluye provisoriamente que la inclusión deberá considerar las respuestas que cada sujeto construye: el objeto autista, los intereses específicos o el doble. Intentar normalizar o incluir retirando esas construcciones auxiliares sumerge al sujeto en una intensa angustia.

Palabras claves: Autismo- psicoanálisis-inclusión

Los discursos actuales y su influencia sobre el amor. Milagros Zenón

Correo electrónico: mili.zenon@gmail.com

Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario.

Resumen:

El presente escrito constituye un avance del plan de trabajo para la Beca EVC - CIN "El amor en nuestros tiempos. La influencia de los discursos actuales", que se encuentra enmarcado dentro del proyecto de investigación "Sexualidades diversas. Paternidad. Maternidad" de la cátedra "Epistemología de la Psicología y el Psicoanálisis B".

El curso de la investigación está guiado por la hipótesis de que los discursos predominantes en la actualidad (el neoliberalismo, los medios de comunicación masivos, etc.) son performativos e influyen en el deseo de entablar una relación amorosa. A partir de la información que circula constantemente en redes sociales y de la lectura de diversas bibliografías (Alemán, 2019; Bauman, 2005; Austin, 2016; Butler, 2012), se interroga de qué modo dichos discursos influyen en el establecimiento de vínculos amorosos. Además, algunas teorizaciones psicoanalíticas (Freud, 1948; Lacan, 2003; Kohan, 2020; Recalcati, 2014) nos permiten analizar las posibles influencias de los discursos mediáticos en la actual primacía del narcisismo.

Entonces, a partir de la búsqueda en diversos portales informativos y en redes sociales, se concluye de manera preliminar que en esta época neoliberal ya no hay tiempo para el amor, y el Eros queda reducido a lo sexual, en el sentido más banal del término. Dichas plataformas web funcionan como "mercado de yoes", donde unos y otros se ofertan bajo la promesa de obtener de un partenaire adecuado -afín a sus requisitos- un placer inmediato y sin compromisos. El sexo se ha convertido en una experiencia fugaz, de rápida satisfacción dado que, según la vox populi, "el que se engancha pierde".

Esta idea resulta de particular interés para nosotros, sobre todo en relación a un discurso originado desde algunos movimientos sociales, donde se lee en esta nueva manera de vivir al sexo la tan esperada liberación de lo sexual. Pero, desde el

psicoanálisis proponemos una lectura diversa, ya que se confunde el deseo con las ganas.

Por su parte, el capitalismo, se ocupa de fermentar estas pasiones individuales, prometiendo, a estas ansias de placer, la satisfacción en el acto y "si no le gusta le devolvemos su dinero". Se crea la ilusión de que se puede superar la división estructural del sujeto ya que, ante la falta, el capitalismo antepone la oferta en exceso. El imperativo dominante es el de la inflación del narcisismo y la autorrealización.

Introducción

«Pues donde el amor despierta,

muere el yo, el tenebroso déspota»

Sigmund Freud

El presente escrito constituye un avance del plan de trabajo para la Beca EVC - CIN 2020 "El amor en nuestros tiempos. La influencia de los discursos actuales", que se encuentra enmarcado dentro del proyecto de investigación "Sexualidades diversas. Paternidad. Maternidad" de la cátedra "Epistemología de la Psicología y el Psicoanálisis B" de la Facultad de Psicología, UNR.

Este último se propone indagar sobre las relaciones de las sexualidades con las políticas, las legislaciones, los movimientos sociales, la ciencia, es decir, con los discursos que imprimen lo diverso. Intentará además despejar lo que actualmente se llama "neoparentalidades" y reflexionar acerca de "lo femenino" y "la maternidad". Parte de la idea, entonces, de que la diferencia que hace a la singularidad respecto de la posición psíquica del sujeto se reabsorbe en los movimientos sociales, movimientos en masa, en las legislaciones que son para todos, en las redes virtuales, donde lo privado se hace público.

El presente plan trabaja sobre el reverso de lo postulado en el PID, cuando señala que los discursos actuales reabsorben lo que hay de singular en las diferentes posiciones psíquicas, para investigar sobre los efectos en la singularidad que estos

discursos producen en la vida amorosa, teniendo en cuenta que la subjetividad pone en juego las variables epocales.

El curso de la investigación está guiado entonces por la hipótesis de que los modos discursivos predominantes en la actualidad (el neoliberalismo, y algunos movimientos progresistas) difundidos a través de los medios masivos de comunicación y las redes sociales, son performativos, tal cual lo entendía Austin (1962), e influyen en el deseo de entablar una relación amorosa. Estos discursos se componen de palabras "realizativas", dice el autor, que establecen una obligada conexión entre lenguaje y acción. La idea sostenida en el presente escrito es que los discursos proferidos en la actualidad, globalizados y globalizantes, son realizativos al intervenir en el orden de la subjetividad.

A partir de la información que circula constantemente en redes sociales y de la lectura de diversas bibliografías, nos interrogamos acerca de qué modo dichos discursos influyen en el establecimiento de vínculos amorosos. ¿Cuáles son los efectos que estos discursos mediáticos producen en la singularidad y, por consiguiente, en la vida amorosa? ¿En qué puntos las nuevas formas del amor intervienen el deseo de tener un hijo? Además, algunas teorizaciones psicoanalíticas nos permiten analizar las posibles influencias de los discursos mediáticos en la actual primacía del narcisismo ¿Estos discursos promueven una primacía del narcisismo por sobre el amor a otro/a?

Desarrollo

"Al comienzo de la experiencia analítica, recordémoslo, fue el amor" (Lacan, 2003). Freud, hace ya más de un siglo se interesó por el estudio de la psicología de la vida erótica y realizó uno de los aportes más importantes a la reciente teoría psicoanalítica: adjudicó en gran medida la desdicha neurótica de sus pacientes a la degradación de la vida amorosa. La misma, sostenía, es consecuencia de la falta de confluencia de dos corrientes que dio en llamar la corriente «cariñosa» y la corriente «sensual». Parafraseando al maestro podríamos decir que una vida amorosa plena es el resultado de la articulación de estos dos ríos caudalosos: el amor y el deseo sexual (Freud, 1948).

Esto resulta de interés para nosotros dado que en el siglo XXI pareciera que separar el amor del deseo sexual es una práctica por demás de habitual. Conjeturamos entonces que, en esa escisión característica de la vida amorosa del sujeto que Freud intentó articular en análisis, es donde se posó el capitalismo, no solo para profundizar dicha división, sino para la reprimir las más diversas mociones eróticas del sujeto.

En "Tres ensayos de teoría sexual" Freud (1992) afirmó que la pulsión sexual no se corresponde a ningún objeto adecuado a fines de lograr la satisfacción total, por lo cual dicho objeto es contingente. Las múltiples formas que toma y ha tomado la sexualidad validan dicha afirmación freudiana: no hay objeto ni sexualidad adecuados a un fin. La clasificación respecto de las formas que puede adoptar la sexualidad es tan extensa como sujetos en el mundo. Es decir, si hay un saber sobre lo sexual, sobre cómo ama y goza un sujeto, es un saber singular, no es posible encasillarlo en una clasificación general y acabada de la vida erótica de los hombres y mujeres.

Ahora bien: el capitalismo, los medios de comunicación a su servicio y ciertos movimientos sociales -como algunos feminismos- proliferan sin cansancio un discurso sobre el tema que resulta cerrado, definitivo y transparente. Es decir, actualmente estos portales de noticias y redes sociales son los lugares que habilitan y amplifican los discursos que se erigen como autorizados desde cierto saber. Crean la ilusión, a partir de *tips* o *consejos,* de que se puede tener la clave para salir airoso en el amor y en la sexualidad.

Es decir, desde estas promesas que saber cultivan la idea en las masas de la "liberación de lo sexual", generando en realidad, lejos de eso, una fermentación de las pasiones individuales y la necesidad de la satisfacción en el acto.

A modo de ejemplo, citamos algunos títulos del portal de noticias *Infobae*:

- "10 consejos para alcanzar la felicidad en pareja" (2021).

- "Cuáles son los 11 consejos para mejorar la vida sexual, según Harvard" (2021).

- "Amor en tiempo de millennials: priorizan el bienestar y adoptan nuevos modos de conquista" (2019).

- "Desde el casamiento hasta el chongueo: los nuevos modos que tenemos les jóvenes para vincularnos." (Hochbaum, 2021).

Estas “noticias” resultan ilustrativas de los discursos actuales que trabajan rápida y sistemáticamente produciendo efectos sobre la subjetividad de la época. El acento está puesto en el yo: si el individuo no es feliz, puede servirse de sencillos pasos, ofrecidos a modos de *tips,* para cambiar, borrar las diferencias y lograr entenderse, en pos de la unión entre los sexos. Se trata de la fuerza de voluntad que cada uno puede dispensar para alcanzar la tan estimada felicidad, limitando la vida erótica a la creación de hábitos, a la mera producción de sensaciones placenteras.

Podemos pensar que estamos ante la domesticación, por parte de este nuevo orden mundial capitalista, de lo sexual, de lo díscolo, aquello que no tiene freno. En la promesa de un saber sobre aquello que en realidad es incognoscible, firman la sentencia de muerte del amor. Ya que, por más paradójico que suene, cuánto más se sutura la falta, más insatisfecho se vive. Es necesario qué algo del deseo no sea colmado, cómo condición de que algo se pueda satisfacer.

Lacan, por su parte, sostuvo que “amar es dar lo que no se tiene a quien no lo es” (2003). Se trata de dar la falta a un otro o, en palabras de Alexandra Kohan (2020), de soportar la otredad: la cuota de extrañeza que el otro introduce cuando nos desea. En el deseo, sostiene, “se trata menos de un objeto total que totalmente de un objeto. O, más aún: menos de otro total que de un totalmente otro. Porque ese algo del otro introduce la extrañeza, la inquietud.”

Siguiendo a la psicoanalista argentina, no somos deseables por aquello que creemos, no sabemos por qué el otro nos desea ni qué deseamos del otro. Podríamos agregar que el otro cuando nos ama, nos inventa, ya que uno es tomado por otro distinto del que uno cree que es.

El amor, podríamos decir, es puro impulso creativo y por eso es una experiencia cargada de riesgos, ignoramos cuál será su producto final. “El drama del amor es justamente que lo que le falta a uno no es lo que el otro tiene” (Kohan, 2020). En la época de los cálculos y las inversiones seguras, el amor implica un riesgo difícil de tomar, una aventura en la que no hay garantías.

En este punto, nos interesa retomar el valioso concepto de amor líquido desarrollado por Zygmunt Bauman (2005), para describir las (no)formas que han

tomado las relaciones amorosas en las sociedades capitalistas. Él las caracteriza a partir de su falta de solidez, calidez y por una tendencia a ser cada vez más fugaces, superficiales y con menor compromiso. Sostiene la idea de que las relaciones amorosas aparecen como un peligro para los valores de autonomía personal. En una de las notas periodísticas citadas anteriormente queda reflejada esta idea de Bauman:

Les jóvenes tenemos una palabra que siempre viene bien y es la de "chongue". No podría haber sido mejor. ¿Y con quien te ves? Con une chongue. ¿Y qué son? Chongues. Es una palabra que nos da tranquilidad, nos quita el miedo al futuro, al vacío. (Hochbaum, 2021)

La consigna de la época es a dejar de hablar de amor, y reducir el Eros a lo sexual, en el sentido más banal del término. En su lugar, la propuesta es hablar de "vinculo sexo-afectivo". La adopción de dicho término se vive como una conquista:

La liviandad (en el buen sentido de la palabra) con la que manejamos los vínculos ahora, nos permite ser más flexibles y permeables. Nos permite probar sin que equivocarse sea una tragedia. Nos permite entender un poco más qué queremos y qué no. Nos permite que la búsqueda sea mucho más que la obsesión por encontrar a un otre, a esa supuesta media naranja. (Hochbaum, 2021)

Barthes (2014), sostenía que el discurso amoroso es hoy de una extrema soledad. Podemos pensar que es el rechazo a la falta y la exacerbación de la idea de completud y de la autonomía personal lo que no deja lugar para el amor: si no hay agujero, no hay lugar para el advenimiento de un otro.

Ahora bien, hay que distinguir, dice Alemán (2019) entre la Soledad estructural u ontológica y la soledad en sus manifestaciones patéticas.

El aislamiento, el goce autoerótico, el delirio yoico, las coartadas narcisistas de la identidad, la impotencia para salir de sí mismo, la obscenidad repetitiva de la autoestima y otras, son figuras patéticas de la soledad que pueden alcanzar su cenit social en el momento en que queden colonizadas por los distintos dispositivos del individualismo capitalista. (Alemán, 2019)

La Soledad estructural, por el contrario, sostiene el autor:

Emerge del hecho de que, si bien el sujeto se constituye en el campo del otro, su modo de emergencia se realiza de manera tal que es imposible que pueda establecer una relación estable, definitiva, fundamentada en propiedades comunes, con respecto al otro socio-simbólico que precisamente lo constituye. (Alemán, 2019)

Es decir, hay un sujeto sin sustancia, vacío en su esencia, que es convocado a imaginar una posible "completud" a través de distintas estrategias fantasmáticas que tienen como propósito velar ese vacío estructural.

Conjeturamos que una salida emancipatoria, siguiendo a Alemán (2019), tendría que ver con radicalizar la experiencia de la Soledad, ese lugar vacío que opera como causa, en la medida en la que así el sujeto lograría separarse del significante amo que constituye la matriz lógica de sus identificaciones.

Nos preguntamos entonces si el mentado concepto de "falta de tiempo para el amor" no tiene que ver con el rechazo al no-todo, en un siglo XXI que se vuelve más y más vertiginoso. Como dice Alemán (2019), en la marcha hacia la homogeneidad total se logrará consumar el rechazo de lo femenino, que no es no es meramente un rechazo a las mujeres, pues ellas mismas también participan en él.

Es en este sentido que podemos conjeturar que actualmente por el intento de homogeneizar, de abolir las singularidades y las diferencias la distancia entre los sexos se ha reducido. Massimo Recalcati (2014) sostiene en este punto:

No sólo porque incluso para las chicas -como ocurre con los chicos- separar la ternura y el amor de la relación sexual y el goce instintivo es una práctica difundida, sino porque el encuentro con la inexistencia de la relación sexual, en lugar de alimentar las fantasías de unificación y de vínculo totalizador del enamoramiento, tiende más bien a producir un auténtico exorcismo cínico en lo que se refiere al amor, que es retratado como un engaño, una ilusión de la que deshacerse, como una máscara que hay que quitarse lo antes posible. (p. 88)

Los discursos actuales ubican al cuerpo en el lugar de una mercancía: la vida sexual compulsiva sirve para alejar el espectro traumático de la inexistencia real de la relación sexual. Recalcati (2014) sostiene que lo anteriormente señalado tiende a alejar a los jóvenes del mito del amor y a concentrarlos en el carácter acéfalo de la pulsión.

Conclusión

A partir de la búsqueda en diversos portales informativos y redes sociales, se concluye de manera preliminar que en esta época neoliberal ya no hay tiempo para el amor, y el Eros queda reducido a lo sexual, en el sentido más banal del término. Dichas plataformas web funcionan como "mercado de yoes", donde unos y otros se ofertan bajo la promesa de obtener de un "partenaire adecuado", afín a sus requisitos, un placer inmediato y sin compromisos. El sexo se ha convertido en una experiencia fugaz y de rápida satisfacción para salir airoso, dado que según la vox populi "el que se engancha pierde". Esta idea resulta de particular interés para nosotros, sobre todo en relación a un discurso originado desde algunos movimientos sociales donde se lee en esta nueva manera de vivir al sexo "despreocupado", la tan esperada liberación de lo sexual.

Desde el Psicoanálisis proponemos una lectura diversa, ya que se confunde el deseo con las ganas, con un apetito voraz que requiere satisfacción inmediata. Por su parte, el capitalismo, se ocupa de fermentar estas pasiones individuales, prometiendo, a estas ansias de placer, la satisfacción en el acto y "si no le gusta le devolvemos su dinero".

Las exigencias planteadas al sujeto en este momento son cada vez más altas porque se ve entrampado en una lucha por la existencia que es cada vez más exigente y a la cual sólo puede responder dejando allí todas sus energías. Se crea la ilusión de que se puede superar la división estructural ya que, ante la falta, el capitalismo antepone la oferta en exceso. El imperativo dominante aquel de la inflación del narcisismo y la autorrealización. Es la lógica que hace creer que para ser feliz en esta vida hay que someterse ilimitadamente a este nuevo orden simbólico, a las leyes del mercado.

Como señala el psicoanalista Jorge Alemán:

El régimen de dominación neoliberal no necesita de una forma de opresión exterior, logra que los propios sujetos se vean capturados por una serie de mandatos e imperativos donde se ven confrontados en su propia vida a las exigencias de lo 'ilimitado'.

Bibliografía

10 consejos para alcanzar la felicidad en pareja. (16 de enero de 2021). *Infobae*. 10-consejos-para-alcanzar-la-felicidad-en-pareja

Alemán, J. (2016) Horizontes neoliberales en la subjetividad. Grama.

Alemán, J. (2019) Capitalismo: Crimen perfecto o Emancipación. Ned.

Amor en tiempo de millennials: priorizan el bienestar y adoptan nuevos modos de conquista. (19 de febrero de 2019). *Infobae*. amor-en-tiempo-de-millennials

Aries, Ph., Bejin, A. y otros. (1987) Sexualidades occidentales. Paidós.

Austin, J. (2016) ¿Cómo hacer cosas con palabras? Paidós.

Barthes, R. (2014). Fragmentos de un discurso amoroso. Siglo XXI.

Bauman, Z. (2005) Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos. S.L. Fondo de cultura económica de España.

Butler, J. (2012) Imitación e insubordinación de género. Grafías del deseo.

Cassin, B. (2008) Googléame: la segunda misión de los Estados Unidos. Fondo de Cultura Económica.

Cuáles son los 11 consejos para mejorar la vida sexual, según Harvard. (24 de junio de 2021). *Infobae*. cuales-son-los-11-consejos-para-mejorar-la-vida-sexual-segun-harvard/

Foucault, M. (2007) Sexualidad y poder. Sexualidad y soledad y la ética del cuidado de sí como práctica de libertad. Ediciones Folio SA.

Freud, S. (1948) Sobre la degradación general de la vida erótica. Tomo I. Biblioteca Nueva.

Freud, S. (1992) Tres ensayos de teoría sexual. T. VII. 1er Edic. Amorrortu.

Hochbaum, Z. (22 de mayo de 2021). Desde el casamiento hasta el chongueo: los nuevos modos que tenemos les jóvenes para vincularnos. *Infobae.* desde-el-casamiento-hasta-el-chongueo-los-nuevos-modos-que-tenemos-les-jovenes-para-vincularnos/

Kohan, A. (2020) Y sin embargo, el amor. Elogio de lo incierto. Paidós.

Lacan, J. (1998) El seminario, libro 20: Aún. Paidós.

Lacan, J. (2003). El seminario, libro 8: La Transferencia. Paidós.

Lipovetsky, G. (2016) De la ligereza. Anagrama.

Merlin, N. (2017) Colonización de la subjetividad. Los medios masivos en la época del biomercado. Letra Viva.

Ons, S. (2016) Amor, locura y violencia en el siglo XXI. Paidós.

Peker, L. (2018) Putita golosa: Por un feminismo del goce. Galerna.

Recalcati, M. (2014) El complejo de Telémaco. Anagrama.

Recalcati, M. (2015) Ya no es como antes. Elogio del perdón en la vida amorosa. Anagrama.

Sibilia, P. (2005) El hombre postorgánico. Fondo de cultura económica.

Zabalza, S. (2012). Neoparentalidades. El porvenir de la diferencia. Letra Viva.

Nombre del padre y transexualismos. Una lectura del Caso Schreber. Verónica Morelli

Correo electrónico: vero.l.morelli@gmail.com

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario

En este trabajo desarrollaremos el Nombre-del-Padre en la enseñanza de Lacan, guiados por los desarrollos de Erik Porge (1997), y articularemos la forclusión de este significante a la posición transexual en el caso Schreber.

Leemos en la enseñanza de Lacan (1955-1956) que el Nombre-del-Padre está relacionado al caso Schreber, dado que introduce este significante en el *Seminario 3 Las Psicosis*, cuya importancia está "ligada a la carencia de ese significante fundamental" (p.418) que llama forclusión- *Verwerfung-, y* articulado al mito de *Tótem y Tabú*. Dos años después,1958, es retomado para formalizar la metáfora paterna. En este trabajo, Lacan (1958) se vale de los elementos de la metáfora para presentar la construcción de la metáfora delirante en el caso Schreber y situar en ella una práctica transexual ¿Qué diferencia podemos comenzar a pensar en esta posición transexual de otros transexualismos?

En los primeros años de la enseñanza de Lacan, el Nombre-del-Padre está ligado al padre simbólico. Este tiempo se continúa con la interrupción de su Seminario sobre *Los nombres del padre* y su silencio hasta *el Seminario 16 De un Otro al otro.* En el mismo retoma el tema y produce un viraje donde reintroduce el Nombre-del-Padre como el Nombre de una rajadura.

A partir de aquí el Nombre-del-Padre se distinguirá del padre simbólico, pero será garante de lo simbólico, y permanecerá unido a la forclusión.

En el *Seminario 17 El reverso del Psicoanálisis*, con el caso Dora, Lacan separa el Nombre-del-Padre del padre simbólico, realiza una relectura del mito de Edipo y *Tótem y Tabú*, desolidariza su basamento mítico y lo introduce en una lógica que articula el goce, el deseo y la ley. Desarrollo que continua en el *Seminario 18 De un discurso que no fuera del semblante.* Esta operación lo lleva a plantear con el mito de *Tótem y Tabú* la equivalencia entre el padre muerto y el goce, al que califica de

"operador estructural" (Lacan,1970, p. 131). El padre tras su asesinato se lleva el goce, por lo tanto, ¿Que acontece con el goce cuando hay forclusión del Nombre-del-Padre? Interrogante que trabajaremos en el Dios schreberiano y la emasculación, y plantearemos una segunda distinción entre el transexualismo en el delirio de Schreber de "la estricta definición del transexualismo" (Millot, 1984, p.33-34) a partir de las escrituras de la lógica de la sexuación.

Luego, Lacan separa el Nombre-del-Padre del falo, y dice que si "el Nombre-del-Padre es un nombre que tiene eficacia es porque alguien se levanta para responder" (Lacan, 1971, p. 159). Más tarde, 1974, opone el "nombrar para" "al Nombre del Padre" y anticipa el cambio de sentido del Nombre-del -Padre en el *Seminario 22 R.S.I*.

A modo de concluir, entonces, diremos que, con la función de nominación, el Nombre-del-Padre, que es el padre como nombre y nombrante, será la cuarta consistencia del nudo borromeo que articula real, simbólico, imaginario e implícito en los tres. (Porge,1997, p. 154-158).

Nombre-del-Padre-Transexualismos-Schreber

El Nombre del Padre. Forclusión y emasculación

El Nombre del padre y el caso Schreber están relacionados. A raíz del análisis de Freud sobre las "Memorias de un Neurópatas", Lacan, en el *Seminario 3 Las Psicosis*, introduce el significante del Nombre-del-Padre, ligado la falta de significante o forclusión. Asimismo, el ingreso del significante del Nombre-del-Padre y su carencia en la psicosis se articula al mito de *Tótem y tabú*. En el *Seminario 3 Las Psicosis*, Lacan expone: (…) Si Freud escribió "Tótem y Tabú" es porque pensaba que (…) "antes de que el termino padre haya sido instituido, (…) históricamente no había padre". (…). (Lacan, 1956, p.436).

El mito de *Tótem y tabú* es la respuesta que Freud construye frente a su pregunta ¿qué es ser un padre? (Lacan,1957, p.206) que Lacan retoma en el *Seminario 4 La relación de objeto* y dice que el padre es el padre muerto conservado como significante. Aquí el Nombre-del-Padre queda subsumido en el Padre simbólico, y la referencia es la dimensión real, simbólica e imaginaria. (Porge,1997)

En el *Seminario 5 Las Formaciones del Inconsciente*, el Nombre-del-Padre es objeto de la escritura de la fórmula de la metáfora paterna que introduce al falo como significación y en "De una cuestión preliminar a todo tratamiento posible", ocupa un gran espacio cuando Lacan formaliza la metáfora paterna, se vale de sus elementos para leer lo que ocurre en el Caso Schreber y sitúa el transexualismo en la construcción de la metáfora delirante.

Por la metáfora paterna se evoca en lo imaginario del sujeto la significación del falo, pero cuando hay una *Verwerfung*, ante el llamado del Nombre-del-Padre, (…) "puede responder en el Otro un puro y simple agujero, el cual por carencia del efecto metafórico provocara un agujero correspondiente en el lugar de la significación fálica". (Lacan, 1958, p. 534).

Alrededor de ese agujero, que se abre en el campo de lo imaginario, es donde Schreber desarrolla toda la lucha para reconstruirse y responde al defecto de la "metáfora simbólica" (Lacan, 1958, p. 539) mediante el cumplimiento de la *Entmannung* (emasculación). Esa lucha comienza "en el «momento fecundo», (Millot, 1983, p.21) que preside al desencadenamiento de la psicosis, con el tema del transexualismo que se anticipa en la representación «lo hermosísimo que sería ser una mujer sometida al acoplamiento» (Freud,1911, p.14). Esa idea que se le impone y al comienzo rechaza, "le abre las compuertas de un goce intolerable" (p.21) porque "ese delirio primario fue juzgado, al comienzo, como un acto grave de daño y persecución (Freud, 1911, p. 18) (…) un complot entre Flechsig y Dios, y no al servicio de propósitos superiores (…) (p.18). En este momento, ambos querían "entregar su cuerpo como una mujerzuela" (p. 19).

El comienzo de la emasculación nos permite establecer una primera distinción con el transexualismo. Tal como lo formula Catherine Millot (1983), Schreber "no expresaba el sentimiento del transexual del ser una mujer prisionera en un cuerpo de hombre" (p. 33) sino que esa transformación que sentía "*era con fines contrarios al orden del universo"* (Freud, 1911, p.19).

El padre, el goce, y la práctica transexual

Luego de la interrupción del seminario sobre "Los Nombres del Padre" en 1963, el Nombre-del-Padre no es el Padre simbólico, no queda reducido a esta dimensión. Aunque Lacan haga modificaciones, el Nombre-del-Padre permanece unido a la forclusión y a la Psicosis, tal como lo expresa Porge (1997) y leemos en el *Seminario 18 De un discurso que no fuera del Semblante*.

Luego de esa interrupción, Lacan (1969) retoma el término en *el Seminario 16 De Un Otro al Otro,* produce un viraje y plantea que el Nombre-del-Padre es el Nombre de una rajadura, que se explicita cuando el Nombre-del-Padre reaparece ligado al Dios de Abraham, de Isaac, de Jacob, y dice: "se trata de un Dios que habla" (…) "pero tiene la originalidad de que su nombre es impronunciable". (p. 164).

Esta rajadura permite comenzar a ubicar la independencia del Nombre-del-Padre respecto del padre simbólico, imaginario y real, posteriormente articulados en RSI. Dos momentos lo anticipan, por un lado, el Nombre-del-Padre es sostén de la función simbólica en el "Discurso de Roma" (Porge, 1997) y, por otro lado, ligado a la preclusión en el Caso Schreber, en 1958, Lacan dice: "Para ir ahora al principio de la preclusión (Verwerfung) del Nombre-del-Padre, hay que admitir que el Nombre-del-Padre redobla en el lugar del Otro el significante mismo del ternario simbólico, en cuanto que constituye la ley del significante". (p.552)

Ese redoblamiento anticipa que el Nombre-del-Padre no es un elemento simbólico como los demás, no se reduce al Padre simbólico, "es a la vez parte de lo simbólico y garante de esta dimensión" (Porge, 1997, p. 45).

Para avanzar en este redoblamiento, situaremos el momento en que Lacan introduce el mito en la lógica y luego interrogaremos la relación entre el padre y el goce en la posición transexual en Schreber.

Lacan introduce el Complejo de Edipo y *Tótem y tabú* en una lógica que articula el saber, la verdad y el amo, de la que se desprende la relación al goce y al deseo al separar el Nombre-del-Padre del Padre simbólico con el caso Dora, cuando formula que "considerarlo castrado en cuanto a su potencia sexual", (p. 100), deficiente respecto de su función, es darle una asignación simbólica". Por tanto, el padre, "es un título como

el de *excombatiente*-es un *exgenitor"* (p.100). (…) "Esto es implicar en la palabra padre algo que siempre está en potencia, en materia de creación" (p.100), y es en relación con este campo simbólico que desempeña el "papel del amo en el discurso de la histérica" (p.100), que "sostiene su posición en relación a la mujer" (p.100) como padre idealizado.

A ese Padre simbólico, el padre muerto, solo se accede desde un lugar vacío e incomunicado, tal como lo figura el diccionario, sustituto de ese padre, "donde se aprende lo relativo al sexo" (p.102), que revela el fragmento del segundo sueño, donde su madre en una carta dice: tu padre ha muerto, si tú quieres, puedes venir vamos a enterrarlo. Esto indica que lo que le interesa más allá de la muerte del padre "es el saber que esté produce" (Lacan,1970, p. 102).

Así, Lacan (1970) desolidariza el complejo de Edipo de su basamento mítico y lo introduce en la lógica, porque lo que la histérica le enseña a Freud "es que ella quiere un amo sobre el que ella pueda reinar" (p. 137). En este sentido, Freud (Lacan, 1970) saca ese significante amo del deseo de la histérica y tapona con su nombre ciertos significantes que él produce. Entonces, (…) "un nombre sirve para taponar algo", "ese tapón es un Nombre -del- Padre". (p. 137). (…) "Ese padre idealizado en la histérica es un Nombre-del-Padre- que viene al lugar del significante amo y tapa el discurso que la determina". (Porge, 1997, p. 143).

Lacan introduce el Nombre-del-Padre como significante amo, aunque, "más adelante pierde un poco este carácter" (Porge, 1997) y hace una relectura de la relación entre el Mito de Edipo y *Tótem y tabú*. A diferencia de Freud, formula dos versiones del complejo de Edipo: la versión del Mito de Sófocles y la construcción mítica freudiana *de Tótem y tabú*.

Lacan (1971) lo subraya en el *Seminario 18 De un discurso que no fuera del Semblante*, cuando dice que entre ambos mitos hay una ezquizia. (…) "El primero se lo dicta a Freud la insatisfacción de la histérica, el segundo, sus "atolladeros", (p. 148), evitar analizar su tradición judía, ya presenté en 1970, donde trabaja la articulación entre el goce, la ley, y el deseo.

En los dos mitos, la relación entre el goce y la ley es diferentes. En el mito de Edipo "el asesinato del padre es la condición del goce", (Lacan, 1970, p. 127) primero el

asesinato y luego el goce, la ley está al comienzo (Lacan, 1971, p, 149) mientras que, en el mito de *Tótem y tabú*, "hay goce en el origen y la ley viene después" (p. 149). Entonces, en este mito hay una equivalencia entre el padre muerto y el goce, "que el padre muerto sea el goce esto es lo que podemos calificar de operador estructural" (Lacan, 1970, p. 131), de ahí surge lo real.

El mito de *Tótem y tabú* enseña que a ese goce se lo lleva el padre muerto, tras su asesinato y la instauración de la ley. Entonces, en la neurosis, el padre muerto y ese goce supuesto del Otro se elabora en el fantasma. Pero ¿Que ocurre con el goce cuando hay forclusión del Nombre-del-Padre?

Cuando hay forclusión, no hay fantasma, entonces, el goce del Otro toma consistencia, y en el caso Schreber, toma consistencia en el Dios schreberiano. Es un Dios que le ordena la transformación en mujer, se trata, dice Schreber de un "tener que ser" (Freud, 1911, p. 17) fundado en el orden del universo. A esa orden, Dios se le pasa a través de las voces que retornan en lo real, en los rayos divinos con los que comienza un trabajo a nivel del delirio.

Mediante ese trabajo, Schreber, renuncia a la posición viril y elabora un goce a nivel del delirio, que comienza con el sueño en duermevela y concluye en esa restauración imaginaria, que primero se introduce con una "práctica transexualista" (Lacan, 1958, p. 543) que consiste en que él, en soledad, a veces (...) "es sorprendido de pie ante el espejo o en otro lugar, con la parte superior del cuerpo descubierta, con algunos aderezos femeninos (cinta, collares falsos, etc.)" (Freud, 1911, p. 21). Esa actividad erótica le depara "un goce narcisista" (Lacan, 1958, p. 545) que nombramos como goce transexual.

En este sentido, está la consistencia del goce del Otro, pero respecto de esto, él, también, tiene su goce en ese goce transexual.

Desde aquí, entonces, podemos plantear un parentesco de ese goce transexual en Schreber con la posición femenina, y establecer una diferencia con la estricta definición de Transexualismo a partir de la articulación de Lacan (Millot, 1983) del mito de *Tótem y tabú* en las escrituras de la lógica de la sexuación.

Al padre muerto, de *Tótem y tabú*, se halla ligada la función fálica porque desde allí se plantea la interdicción del goce fálico. Ese padre queda reducido a la función de excepción, de al menos *Uno que dice no* a la castración, (Porge, 1997) "que se apareja con el conjunto de los que están sometidos a la castración", (p. 146). Esta proposición universal solo opera del lado hombre.

En cambio, del lado mujer, "falta es *Uno que dice no* a la función fálica" (Millot, p. 32), no se produce la exclusión lógica del goce absoluto, no está limitada esa función fálica, las mujeres no forman un todo, tienen y no tienen relación con el falo y la castración, por lo que su relación con la función fálica es del orden de lo indecible y contingente, lo que hace que su relación con el goce sea diferente al hombre. Ellas participan del goce fálico, pero tienen una relación distinta con lo que le pone limite, con el goce del Otro y por imposible que sea no queda metaforizada como prohibición. Es el origen del goce suplementario, el otro Goce, distinto al goce fálico. (Millot, p.32-33).

La ausencia del límite al goce fálico, que impide al sujeto identificarse al falo imaginario, que prohíbe el goce absoluto, emparenta a la posición femenina con la del psicótico. (Millot, 1983). Por eso Millot (1983) dice: "A consecuencia de la preclusión del Nombre del Padre, también el psicótico tiene que enfrentarse a la existencia de ese *Uno* que diga no. Es lo que ocasiona el impulso hacia la mujer en la psicosis". (p. 33).

Podemos, entonces, establecer una segunda distinción entre el transexualismo en el delirio Psicótico de Schreber de la estricta definición del Transexualismo.

Respecto de Schreber, Lacan (1958) formula: (...) "no es por estar precluido del pene, sino por deber ser el falo" (p. 540) que debe transformarse en mujer". El transexualismo, no afecta el órgano del sujeto, sino que es una posición de goce elaborada ante el goce del Otro, Dios, quien lo ordena. Mientras que la definición de la posición transexual (...) "supone la convicción de ser una mujer en cuerpo de hombre (o a la inversa), y la voluntad deliberada de hacer lo que fuere para acomodar ese cuerpo a dicha convicción (...) (Millot, 1988, p.33-4), lo que implica la transformación, en lo real, del sexo y la identidad de género. En este sentido: (...) "El transexual tiende a

encarnar a La Mujer, pretenderse Toda, toda entera mujer, (…) "Esa Mujer que Lacan plantea que no existe". (p. 34)

Si cuando Lacan, en 1958, introduce la metáfora paterna, dice que, porque no pudo articularlo de otro modo, "el Nombre-del-Padre es el falo, el significante capaz de dar sentido al deseo de la madre y desde allí introduce lo que sucede en la determinación psicótica de Schreber" (Lacan, 1971, p. 159), en 1971, separa el Nombre-del-Padre del falo, ya no está articulado exclusivamente a la metáfora paterna. Lacan (1971) dice "si algo caracteriza al falo", es (…) "ser precisamente eso de lo que no sale ninguna palabra" (p. 157), porque no habla.

En este sentido, la transformación en mujer en Schreber, implica que ese deber ser el falo es un imperativo, un modo de hacer lugar a la falta en el Otro. Ahí donde hay forclusión, donde estaría el falo en la metáfora paterna, ahí va el goce transexual en la metáfora delirante. Pero como se trata del falo materno que no existe y no habla, ese deber ser el falo es deber ser una inexistencia.

El Nombre del Padre y Los Nombres del Padre. Retorno del padre en lo real

La separación entre el Nombre-del-Padre y el falo se produce a partir de la enseñanza de la histérica. Lacan dice: "Si lo que se nombra padre, el Nombre-del-Padre, es un nombre que tiene una eficacia, es precisamente porque alguien se levanta para responder" (Lacan, 1971, p. 159).

Pero en el caso Schreber, el padre no responde al llamado. ¿Qué quiere decir que se trata de un padre que no responde al llamado? Una primera vía para abordar este interrogante, es comparar lo que sucede en el Caso Dora. Si en este caso, ese padre muerto, antes mencionado, es llamado para producir un saber en relación a la mujer, el Dios schereberiano, es un "Dios es ante todo puro nervio" (Freud, 1911, p. 22), "no entiende nada de las necesidades humanas, (…)" no comprende nada de los hombres vivos" (p. 24) "ignora la naturaleza humana", (p.26), entra en conexión con los hombres a través de los rayos divinos que pasan las voces como los milagros (…) (p. 25). No habla, solo pasa información a través de las voces, no tiene resonancia.

Asimismo, abordar la pregunta nos conduce a los avances de Lacan (1974) en este redoblamiento del Padre simbólico, antes mencionado, a través de su interrogación sobre el Nombre-del-Padre. En el *Seminario 21 Los incautos no yerran* (Los Nombres del Padre), opone el "nombrar para" [nommer á] "al Nombre del Padre" y al retorno del Nombre del Padre en lo real una restitución cuando hay forclusión. En la sesión del 19 de marzo de 1974 dice:

"(…) ese poder del "nombrar para" (…) "restituye con ello un orden" (…) ¿qué designa esa huella como retorno del Nombre del Padre en lo Real, en tanto que precisamente el Nombre del Padre está verworfen, forcluido, rechazado?; y si a ese título designa esa forclusión de la que dije que es el principio de la locura misma, ¿acaso ese "nombrar para" no es el signo de una degeneración catastrófica?"

A partir de esta oposición, Lacan (1974) "anticipa el cambio de sentido que da al Nombre-del-Padre" (Porge, 1997, p. 149), con su función nombrante, la novedad en el *Seminario 22* R.S.I. Así el Nombre-del-Padre, que es el padre como "nombre" (Lacan, 1975, p. 111) dado al padre y "nombrante" (p. 111) dado por el padre, con su acto de nominación, es la cuarta consistencia del nudo borromeo que articula real, simbólico, imaginario, implícito en los tres. (Porge, 1997, pp. 154-5).

"Esta inversión de sentido esta sostenida por el agujero del nudo borromeo", (Porge,1997, p. 158) al que remite la frase "yo soy el que soy". Esta frase nos envía a las traducciones de las respuestas divinas, cuando Lacan busca el Nombre-del-Padre en las referencias bíblicas.

En *Los Nombres del Padre en Jacques Lacan*, Erik Porge relata:

Lacan (Porge,1997, pp.171-181) da importancia a la manera en que Dios responde a Moisés cuando este lo interroga sobre su nombre. En el episodio de la zarza ardiente, esta Moisés apacentando el rebaño de su suegro. Dios lo llama para confiarle la misión de regresar a Egipto a llevarse a los hebreos y servir a Dios. "Moisés dijo entonces a Dios [el Elohím]: voy a los hijos de Israel y les digo: ¡el Dios me envía a vosotros y si me preguntan cuál es su nombre, ¿Qué voy a responderles?" (p. 172) Y Dios dijo a Moisés: "Yo soy el que soy". "Así hablaras a los hijos de Israel y Yahvé [YHVH] será

el nombre que llevare para siempre y con el que me invocaran las generaciones futuras". (p. 172). Luego, Yahvé, es impronunciable porque su nombre se ha reemplazado, su pronunciación se ha perdido, su origen conserva su misterio y conocer la significación de Yahvé seria conocer a Dios. Del Nombre queda el tetragrama: YHVH. La ligazón de ese tetragrama con la frase "yo soy el que soy" traduce el ser y como ningún nombre puede pronunciar la substancia de Dios, "el nombre es un sin-nombre" (p. 176).

Lacan (1953) toma esta respuesta divina "yo soy el que soy" en varios seminarios. En el *Seminario 3 Las Psicosis*, esa frase es leída como yo (*je*), es la que sostiene al tu del llamado que marca la relación con el otro. Y subraya: (...) "esto es lo que está en juego en el presidente Schreber: un modo de construir el Otro-Dios", (...) "un Dios más allá, un Dios escondido, un Dios que en ningún caso muestra su rostro". (...) . (Lacan, 1953, p.411). En el *Seminario 22 R. S. I*, la frase "yo soy el que soy" es un agujero en los simbólico y "en esto consiste la prohibición del incesto". (Lacan, 1975, p. 111).

La respuesta de Dios a Moisés ilustra la respuesta que el sujeto recibe del Otro. La frase "yo soy el que soy" es una negativa de la respuesta de Dios, constitutiva de un agujero en el Nombre-del-Padre, que es el agujero de lo simbólico, y el "padre, como nombre" (Lacan, 1975, p. 111) es escupido por este agujero con y del nudo borromeo.

De ese modo, el Nombre-del-Padre tiene una función de nominación. Es un acontecimiento del decir (Lacan, 1975), se produce en el orden simbólico, y procede por la triplicación de nombre, dependientes unos de otros. Lacan lo llama Nombre de Nombre de Nombre (Porge, 1997). Los tres nombres se refieren a los tres registros intrincados y en solidaridad: "Primero, al padre que nombra, el padre del nombre. Después, al padre que responde a la pregunta por su nombre: "yo soy el que soy". Por ultimo al padre nombrado por la madre y que ocupa su lugar en la metáfora paterna". (Porge, 1997, p. 183).

El Nombre-del-Padre, entonces, se inscribe en una estructura ternaria, que implica que la sincronía de estos tres registros del Nombre se superpone a la diacronía de las tres generaciones. "El valor de anudamiento temporal (entre sincronía y diacronía) efectuado por el Nombre-del-Padre es quizás la razón por la que se señaló

hace ya mucho tiempo que había que contar con tres generaciones para explicar la causalidad de la psicosis" (Porge, 1997, p. 184).

Entonces, en segundo lugar, decimos que el padre no responde al llamado porque su retorno en lo real bajo el modo de ese Otro-Dios que construye Schreber es Yahvé, un agujero, un retorno en lo real del Padre simbólico, porque no hubo anudamiento borromeo de lo real, simbólico, imaginario.

A modo de concluir, sostenemos que, aun cuando en el *Seminario 22 R.S.I*, Lacan plantea la estructura del nudo, articula el Nombre-del-Padre al ternario simbólico, imaginario y real, y enlaza "el singular el Nombre-del-Padre" y el plural "los nombres del padre" que son simbólico, imaginario y real. (Porge, 1997, p, 31), la forclusión queda ligada al Nombre-del-Padre. Entonces, esta nueva elaboración, reafirma que cada sujeto puede estabilizarse a partir de crearse un Nombre-del-Padre, que en Schreber es un Nombre-del-Padre que retorna en lo real en el delirio y mediante la dimensión redentora de la emasculación tolera su goce transexual. Se trata de una suplencia temporal, no anudada borromeamente, que nos permite pensar modos singulares de anudamientos, que no necesariamente requieren de una intervención quirúrgica en lo real, y esa construcción, solo se escucha en el decir a partir de que alguien habla.

Bibliografía

Freud, S: (2008) Sobre un caso de paranoia descrito autobiográficamente (Schreber). En Freud*, S. Obras completas*. (pp. 3-76) Bs. As. Amorrortu editores, TXII.

Lacan, J: (1994) *El Seminario. Libro 3 La Psicosis*. Bs. As. Editorial Paidós.

Lacan, J: (1994) *El Seminario. Libro 4 La Relación de Objeto*. Bs. As. Editorial: Paidós.

Lacan, J: (2009) *EL Seminario. Libro 5 Las Formaciones del Inconsciente*, Bs. As. Ediciones Paidós.

Lacan, J: (2010) "De una cuestión preliminar a todo tratamiento posible". En Escritos, Bs. As. Editorial: Siglo XXI.

Lacan, J: *Seminario 21 Los incautos no yerran,* sesión del 19 de marzo de 1974. inédito.

Lacan, J: *Seminario 22 R.S.I.* Clase 15 de abril de 1975. Inédito.

Millot, C: (1984) Exsexo. Ensayo sobre transexualismo, Bs.As. Editorial Catálogos

Porge, E: (1997) Los Nombres del Padre en Jacques Lacan, Bs. As. Editorial Nueva Visión.

Presencias del analista en el descubrimiento freudiano 1953/1954. Julieta Ciurluini, Andrés Palavecino.

Correo electrónico: andres.plvcn@gmail.com

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario

Resumen

El presente trabajo se encuentra enmarcado en la investigación denominada "El acto analítico en diferentes momentos de la elaboración de Jacques Lacan y su posible vinculación con las nociones de deseo del analista y presencia del analista" (80020180300079UR), investigación comandada por la transferencia como base de despliegue del interés y las dificultades suscitadas por las nociones de "deseo del analista" y "presencia del analista" que Lacan postula. En este marco de pertenencia tendremos como objetivo principal rastrear aquellos pasajes en los cuales asoma la noción de "presencia del analista" mucho tiempo antes de su presentación y trabajo en el Seminario de 1964.

La lectura, análisis y comentario de algunas clases del Seminario de 1953/1954 y los allí mencionados escritos freudianos serán la metodología escogida para darle curso a una investigación que busca acompañar aquel trabajo que ha ido propiciando un movimiento conceptual hacia la introducción de esta opaca y enigmática noción de "presencia del analista" en el marco del despliegue argumentativo del Seminario 11.

Lacan, en el Seminario 1 ubicará una serie de fenómenos que nos permiten describir el momento de emergencia de la "presencia del analista". El sentimiento de la presencia del analista leído en el escrito freudiano Sobre la dinámica de la transferencia es el primero de ellos, al que más adelante sumará el sueño de "canal" y el olvido de "signorelli". Luego de presentar este sueño de la paciente de Freud y sus posteriores asociaciones libres -agudeza dirigida mediante- Lacan nos hará atender a que aquello cumple la misma función que el surgimiento de la presencia en el momento de la resistencia: la resistencia tiene presentación transferencial.

Será a través de estos silencios, estas agudezas dedicadas, estos restos recuperados que buscaremos rastrear los pasajes y desplazamientos que en aquel

Freud leído por Lacan admiten la convivencia de la más poderosa palanca del éxito con el medio más potente de la resistencia, permitiéndonos ubicar la traslación del problema hasta dejarnos a las puertas del posterior trabajo presentado en el Seminario sobre Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis.

Palabras claves: Presencia. Transferencia. Resistencia

Psicoanálisis, psicología y escritura. Miguel ángel comba, Pilar Rodríguez

Correo electrónico: psi.mcomba@gmail.com

Facultad de Psicología UNR

El presente trabajo se encuentra radicado en una investigación de la Facultad de Psicología de la UNR titulada "Experiencia y práctica de la escritura en psicoanálisis y psicología (parte II)" cuya acreditación ha tenido lugar en el año 2020. El principal objetivo de dicha investigación consiste en indagar y advertir -si es que existiese- la diferencia entre, aquello que la experiencia escritural nos permite nombrar como una escritura de sí, pasible de encontrarse en discursos como lo es el psicoanalítico, y una escritura de los otros, emparentada a aquellos discursos propios de las psicologías.

Para los fines del presente trabajo, el psicoanálisis se concibe como un discurso, distinguido a su vez, en su formación y ejercicio, por un modo escritural particular. Una escritura de sí que conlleva una experiencia de transformación del sujeto que escribe. Además, no debemos pasar por alto que, la escritura de sí implica, en términos foucaultianos, la articulación con la función autor y, en términos más generales, con la función sujeto. Ya que un sujeto es, según Foucault, parte de la obra (Laus, et al., 2018, p.1). A su vez, este modo escritural se diferencia de una escritura de los otros, que abarca el sentido técnico y profesional del ejercicio escritural, y se encuentra emparentada, como ya lo hemos anticipado, con los discursos de las psicologías.

Asimismo, utilizaremos como estrategia metodológica una indagación arqueológica respecto de la experiencia de una escritura de sí en los orígenes del psicoanálisis freudiano. En este sentido, se apuntará a trabajar con categorías conceptuales como "escritura de sí" y "escritura como experiencia" que nos ayudarán a reconstruir arqueológicamente, de qué manera el psicoanálisis ha retomado en sus orígenes este modo escritural preexistente, abriendo paso a una particular experiencia de transformación del sujeto que escribe.

Al decir de Michel Foucault, el antecedente del cuidado de sí en la cultura antigua funcionó 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,

p. 361). Esta escritura podría encontrarse en unos cuadernillos individuales, denominados hypomnemata, que oficiaban como libros de vida o guías de conducta y 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, 1983/2015, p. 362, énfasis nuestro).

Del mismo modo, interesa situar que Foucault señala el movimiento de comprensión, que se vuelve ineludible realizar sobre esta literatura del yo -que comprende los diarios íntimos y los relatos del sí mismo-, se trata de no perder de vista el hecho de resituar esta literatura en el marco general de las prácticas del cuidado de sí (Foucault, 2015, p. 366). Del mismo modo, su objetivo, lejos de sacar a la luz los arcanos de la conciencia o rastrear aquello indescifrable, apuntaba a reunir lo que ya fue escrito con el fin de la constitución de uno mismo (Foucault, 2015, p. 363).

Es así que los hypomnemata han configurado arqueológicamente la condición de una escritura de sí que, primero la literatura (con la invención del ensayo) y mucho después el psicoanálisis, a través de una recuperación de la literatura, habría propuesto (Laus et al., 2018, p. 6). En el origen del psicoanálisis como discurso, en su andamiaje a fines del siglo XIX, se ha encontrado una irrebatible relación con un modo de escritura particular, que ha dado lugar a la realización de una experiencia transformadora del sujeto que escribe. Este modo escritural se ha instaurado posibilitando "una transformación de la relación que tenemos con nosotros mismos y con nuestro saber" (Foucault, 20103, 38).

Por su parte Roudinesco expone que, es en esos años donde la psicología se estaba desarrollando, que todos los eruditos de la época exploraban el orden íntimo, buscando la clave. Lo que ha sido totalmente nuevo en Freud, es que en lugar de llevar a cada sujeto a una nosografía y reducirlo a una mera enfermedad del alma, ha concedido una dimensión mitológica a los problemas del orden íntimo señalando: "Todos los neuróticos son príncipes, reyes, son Edipo y Hamlet". De esta manera, fue Freud quien les otorgó una suerte de dignidad mitológica y literaria (2017).

Así pues, es con Freud que surge un modo de pesquisar e intentar circunscribir algo de lo real del sujeto. Este abordaje escritural, ha determinado que: del inconsciente sólo podemos aprehender algo a través de sus efectos y a ellos, los leerlos a través de la escritura singular que el analista expone en su decir. Retomando las palabras de Lacan podemos afirmar que "ni en lo que dice el analizante, ni en lo que dice el analista hay otra cosa que escritura" (Lacan, 1997, 16). Los signos de puntuación, los detenimientos y las vacilaciones son elementos del texto que permiten dibujar un borde a la verdad del inconsciente. Es por esto que, lo que interesa enfatizar acerca de la escritura de los hypomnemata, es el hecho de que estos produjeron una marca, dejando una huella de aquello que importaba para quien lo escribía y oficiando como un medio para ser leído, abriendo así un en otro tiempo, es decir, en [apres coup].

Entendemos entonces 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 (García Diego et al., 2018, p. 5) otorgando al sujeto una dimensión mítica que posibilite una experiencia escritural singular. Y si de la letra se trata, podemos objetar que es ella la encargada de darle forma a aquello que puede ser leído, ya que la letra es un trazo, un borde, que se dibuja para diferenciar un valor de otro, permitiendo de este modo innumerables combinaciones posibles. O como especifica Jean Claud Milner en su libro La obra clara:

> La letra es como es, sin razón alguna que la haga ser como es; al mismo tiempo, no hay razón para que sea diferente de la que es. Y si fuese diferente de la que es, sería solamente otra letra. A decir verdad, a partir del instante en que es, permanece y no cambia (el único Número que no puede ser otro). Como máximo, un discurso puede, no cambiarla, sino cambiar de letra (Milner, J. 1996, p.65).

Desde nuestra óptica, las psicologías y el psicoanálisis se conciben como dos discursos que, sin ser extraños entre sí, resultan claramente heterogéneos (Laus, et al., p1). Entonces, la escritura que se pone en juego con el psicoanálisis difiere de la escritura que propone la psicología. Esta última, descansa en la escritura serial de hechos o conductas, encarnadas en el sentido inobjetable, no se escribe al modo de los hypomnemata, los cuales escribían sobre su experiencia, la escritura de las

psicologías es aquella que habla de las multiplicidades de experiencias subsumidas en una única definición. La disparidad recae entonces, entre el hecho escritural poético donde el saber vacila y el hecho objetivo donde el saber Es.

En la conferencia dictada por Michael Foucault titulada ¿qué es un autor? éste plantea la divergencia de un modo más preciso e infiere lo siguiente:

Los textos que hoy llamaríamos científicos, referidos a la cosmología y el cielo, la medicina y las enfermedades, las ciencias naturales o la geografía, no eran aceptados en la Edad Media, y no tenían valor de verdad, si no estaban marcados con el nombre de su autor. «Hipócrates dijo», «Plinio cuenta» no eran exactamente fórmulas de un principio de autoridad; eran los índices con los que estaban marcados los discursos destinados a ser aceptados como probados. Un quiasmo se produjo en el siglo XVII, o en el XVIII, se empezaron a aceptar los discursos científicos por sí mismos, en el anonimato de una verdad establecida o siempre demostrable de nuevo; era su pertenencia a un conjunto sistemático la que los garantizaba, y no la referencia al individuo que los había producido. La función-autor se borra, el nombre del inventor no sirve, a lo sumo, sino para bautizar un teorema, una proposición, un efecto importante, una propiedad, un cuerpo, un conjunto de elementos, un síndrome patológico. Pero los discursos «literarios» no pueden ser aceptados si no están dotados de la función autor: a todo texto de poesía o de ficción se le preguntará de dónde viene, quién lo ha escrito, en qué fecha, en qué circunstancias o a partir de qué proyecto (Foucault p.95)

Asimismo, Foucault incluye a determinados discursos, como el psicoanálisis y el marxismo, en la función autor, a la cual le atribuye la capacidad fundadora de una nueva discursividad. La misma, no se ejerce de manera universal ni constante, sino que "es el resultado de una operación compleja que construye un cierto ente de razón que se llama el autor" (Foucault, 1979, p.18) y con ello, entendemos que esto permite la apropiación de un determinado discurso. Al referirse a los fundadores de discursividad, Foucault hace hincapié en Freud y señala lo siguiente: "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, 1969/2010, p. 304).

En este camino, es que el psicoanálisis, abordado como movimiento, posee una especificidad que permite dar cuenta de la instauración de una discursividad que le es característica (Laus, et al, 2018, p.2). Así pues, podemos colegir que existe cierto número de discursos que se encuentran desprovistos de la función autor y no cuentan en su estructura con la operación compleja que caracteriza la singularidad del discurso psicoanalítico, entre estos discursos huérfanos de la función autor es que podemos ubicar al de las psicologías.

Para concluir, nos sostenemos en Pablo Peusner quien plantea que "al concebir al sujeto, sujet en francés, del cual una de sus concepciones posibles es la de asunto, podríamos ubicar la especificidad del psicoanálisis: apartarse de la noción intuitiva del sujeto como una persona, para poder pensar un asunto que se escribe, un texto que se establece" (2006, p. 23).

Referencias

Foucault, M. (2015). *La ética del pensamiento: para una crítica de lo que somos*. Edición y traducción de Jorge Álvarez Yaguez. Madrid, España: Biblioteca Nueva.

Foucault. M. (2013). *La inquietud por la verdad: Escritos sobre la sexualidad y el sujeto*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno Editores.

Foucault, M. (2010). *Obras esenciales*. Barcelona, España: Paidós.

García, Diego; Del Ponte, Javier; Eyras, Mauro; Gómez, Miguel A.; Laus, Ivonne; Arroyo, Ma. Eugenia; Cammardella, Juan Francisco. (2018). *De la epicrisis a la escritura nodal. Aportes para una historia de la escritura en psicoanálisis.* XIX Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis: Córdoba.

Laus, I. (2018). *Experiencia y práctica de la escritura es Psicoanálisis y Psicología* (Parte II). Facultad de Psicología, Rosario.

Lacan, J. (1997). *Seminario 25. El momento de concluir*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Laus, Ivonne; García, Diego; Arroyo, María Eugenia; Dep Ponte, Javier; Eyras, Mauro; Cammardella, Juan Francisco; Gómez, Miguel A. (2018). *La función autor en la historia del movimiento psicoanalítico: Freud y Lacan leídos por Michel Foucault*. XIX Encuentro Argentino de Historia de la Psiquiatría, la Psicología y el Psicoanálisis: Córdoba.

Milner, J. (1996) *La obra clara. Lacan, la ciencia, la filosofía*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Manantial SRL.

Peusner, P. (2006). *Fundamentos de la clínica psicoanalítica lacaniana con niños*. Buenos Aires, Argentina: Letra Viva.

Roudinesco, E. (2017). *Si el psicoanálisis pierde su dimensión literaria, se convierte en mera psicoterapia*. La Nación. Recuperado de: http://www.lanacion.com.ar/2062983-elisabeth-roudinesco-si-el-psicoanalisis-pierde-su-dimension-literaria-se-convierte-en-mera-psicoterapia.

Significar la experiencia de investigar. Leticia Eusebi, María Susana Olcese, María Elena Pontelli

Correo electrónico: L.eusebi16@gmail.com

Facultad de Psicología. UNR

Resumen:

El objetivo de nuestro trabajo es compartir la experiencia de construcción de conocimiento a propósito de las coordenadas académicas vigentes. La metodología propuesta consiste renconstrucción colectiva de la experiencia académica situada y significativa. A partir de una transferencia de trabajo colectiva –en tanto doctorandas de la Carrera de Posgrado del Doctorado en Psicología (UNR)– realizaremos una presentación concerniente a un diagnóstico situado. Partiendo del devenir de categorías conceptuales que cada investigación singular recupera, nuestro propósito es retomar un horizonte trazado por Foucault: llevar adelante una ontología del presente. Desde este suelo común, nuestra ponencia retoma categorías referentes a la subjetividad contemporánea desde tres vectores: 1) Un contrapunto entre el paradigma decimonónico y el enfoque de derechos que involucra las categorías de peligrosidad y responsabilidad subjetiva -a partir de una lectura que cuenta con el psicoanálisis para abordar la temática en clave interdisciplinaria-; se avanza sobre el diagnóstico de una incongruencia normativa entre la nueva configuración del derecho civil -respecto del resguardo de las personas con discapacidad- y el mantenimiento de categorías iatrogénicas y estigmatizantes en el fuero penal. 2) En cualquier sociedad acontecen catástrofes naturales o sociales que impactan en la subjetividad de los seres humanos de manera diversa. La investigación, desde un marco psicoanalítico, analiza las relaciones entre los crímenes sociales y un desenlace particular: el suicidio. El hincapié que se realiza sobre las razones personales para acabar con la vida, ha opacado la idea de que las mismas están sujetas al devenir histórico social y al soporte político comunitario. Se esgrime como hipótesis que los suicidios acontecidos, luego de situaciones traumáticas, adquieren la condición de crímenes sociales. La confección artesanal de un archivo es presentada como estrategia de generación y recolección de

datos. Esta alternativa metodológica tendrá como horizonte conclusiones provisorias. 3) Establecer un cruce entre las filosofías helenísticas y el psicoanálisis, tomando como eje el concepto de ejercicios espirituales, noción hadotiana, foucaultiana y retomada por Allouch. Se trata de estrategias terapéuticas para alcanzar una mejora anímica; una experiencia espiritual que el sujeto efectúa sobre sí mismo para acceder a su verdad. El psicoanálisis, como praxis contemporánea, ¿se sirve de algunas estrategias elaboradas durante el período helenístico? Tales prácticas helenísticas fueron sepultadas por la historia oficial, estableciendo jerarquías de poder entre los saberes; es la perspectiva arqueológica-genealógica la que permite liberar, del sometimiento de las teorías unitarias, las voces acalladas. A modo de conclusión, sostenemos que llevar adelante una ontología del presente implica situar que las investigaciones en curso han sido atravesadas por un modo de construcción de conocimiento que aloja una diferencia inusual. Nos interesa participar en las jornadas para compartir los avances de cada una de estas investigaciones, apuntando a interrogar colectivamente la producción de conocimiento.

Significar la experiencia de investigar

Para quienes suscribimos este informe, la convocatoria a participar en las Jornadas de Investigación 2021 se constituyó como el objetivo de compartir y tramitar –al menos fragmentariamente– la experiencia de construcción de conocimientos a propósito de las coordenadas académicas vigentes. Llamamos a esa intención "Significar la experiencia de investigar" en vista de las condiciones de aislamiento por pandemia, los encuentros a la luz de las pantallas y los lazos posibilitados por *links* diversos. La metodología, como andadura reguladora del proceso, consistió en reunir criterios para alcanzar una construcción colectiva de la experiencia académica situada (*hic et nunc*) y significativa. Las Jornadas 2021 fueron una invitación al reencuentro –plagados de reminiscencias y anhelos a futuro– que permitieron recuperar las categorías conceptuales que cada investigación singular lleva adelante. Descubrimos que esas investigaciones tienen en común el propósito de retomar un horizonte trazado por Foucault: llevar adelante una ontología del presente. Desde este suelo

común, la ponencia presenta fragmentariamente categorías referentes a la subjetividad contemporánea, abordada desde tres vectores muy diversos.

Llevar adelante una ontología del presente implica situar que las investigaciones en curso han sido atravesadas por un modo de construcción de conocimientos que aloja una diferencia inusual: la educación a distancia (EAD) reemplazó la presencialidad de manera coactiva. Esta circunstancia adquiere el relieve de "acontecimiento", por tal motivo resulta imprescindible su tramitación en el uno por uno. En todo caso, las Jornadas de Investigación 2021 promueven establecer una tarea en torno a lo acontecido.

Por otra parte, nos interesa compartir los avances de cada una de las investigaciones en curso en el Doctorado, construir una salida del "complejo stand by", poner a funcionar en modo encendido la pulsión de saber que enlaza la fuerza del deseo y la actividad del pensamiento. En este sentido, significamos como "complejo stand by" la respuesta subjetiva que se manifiesta por una somnolencia inercial que aparece como conducta reactiva al impedimento de contacto social "presencial".

En la tesis "Responsabilidad subjetiva y peligrosidad" (Mg. Ps. Ma. Susana Olcese) se lleva adelante un contrapunto entre el paradigma decimonónico y el enfoque de derechos que involucra las categorías de peligrosidad y responsabilidad subjetiva a partir de una lectura que cuenta con el psicoanálisis para abordar la temática en clave interdisciplinaria. En el primer capítulo se estableció el diagnóstico de una *incongruencia normativa* entre la nueva configuración del derecho civil y el mantenimiento de categorías iatrogénicas y estigmatizantes en el fuero penal. A propósito de las leyes 26 mil, se visibiliza un cambio sustancial en el resguardo de las personas con discapacidad, el otorgamiento de ciudadanía a las infancias y adolescencia, la reconocimiento de derechos a minorías históricamente destratadas y/o maltratadas por los discursos y praxis patriarcales hegemónicos.

Los derechos humanos (herederos del *ius naturalismo*) implican el reconocimiento de que toda persona humana es portadora de derechos inherentes, innatos; ser persona conlleva ser titular de los derechos humanos cuya exigibilidad no depende de la sanción legislativa sino que resultan atributos que se han hecho valer

contra leyes opresivas; son derechos subjetivos que derivan de la dignidad humana y se erigen contra la dominación y las desigualdades devenidas de las relaciones de poder. Estas afirmaciones permiten considerar que, así definido, el conjunto adquiere la estructura de una totalidad que desmiente la falta -propia de todo sistema humano-, desconoce su carácter utópico y no se interroga por su posibilidad real de eficacia. Dicho de otro modo: los psicólogos que desarrollan sus praxis en el ámbito jurídico y forense se encuentran en posición de advertir o de desmentir la ineficacia relativa del nuevo paradigma. En caso de advertir la ineficacia, correlativa de la imposibilidad de educar, gobernar y analizar, es necesario abordar los modos contemporáneos que adopta la *vulneración de derechos* que padecen de continuo ciertos actores sociales.

Aún cuando se admite que las luchas por alcanzar la dignidad, la igualdad y la libertad humanas han permitido hacer lugar al ejercicio de derechos políticos, civiles, sociales, económicos, culturales, del consumidor y del medio ambiente (los derechos de primera, segunda y tercera generación comienzan a reconocerse genéricamente como derechos humanos) que se internacionalizan luego de la Segunda Guerra Mundial, sin embargo persisten circuitos aberrantes en los que algunos humanos ejercen poder e ignominia sobre otros.

En nuestro país, a partir del año 2000, se ha promulgado un conjunto normativo conocido como *leyes 26 mil;* éstas representan una parte sustancial de la construcción de un Estado que promueve y salvaguarda los derechos humanos. Implican una nueva manera de pensar lo humano y las relaciones intersubjetivas. Aunque esta afirmación no sugiere que sea posible resolver el malestar en la cultura, sin embargo las 26 mil habilitan nuevos modos de fundar las mentalidades e idiosincrasias, no menos que pensar las praxis profesionales en el campo de la salud. Aunque la vulnerabilidad de algunos sectores no ha sido resuelta, esas leyes disponen de un denominador común: promueven una matriz inclusiva en la que los sujetos son protagonistas activos en la defensa de los derechos.

La investigación en curso se dirige a argumentar que, sin embargo, no se trata sólo de derechos y de regulación normativa. Las normas, su debate y transmisión en la educación, en la militancia –en el tribunal lo institucional en su diversidad– implican la

serie de dispositivos de los que dependen la *transformación de lo político*. Desde hace algunas décadas se encuentra en producción un discurso teórico –político y académico– que promueve y vehiculiza la diversidad.

> Lo más importante es cesar de legislar para todas estas vidas lo que es habitable sólo para algunos y, de forma similar, abstenerse de prescribir para todas las vidas lo que es invivible para algunos. Las diferencias en la posición y el deseo marcan los límites de la universalidad como un reflejo ético. La crítica de las normas de género debe situarse en el contexto de las vidas tal como se viven y debe guiarse por la cuestión de qué maximiza las posibilidades de una vida habitable, qué minimiza la posibilidad de una vida insoportable o, incluso, de la muerte social o literal. (Butler, 2015: 23)

La cita enhebra la temática sobre la problemática de género y, en sentido amplio, con las leyes 26 mil. Se sabe: las mujeres, los locos y las locas, los putos y las putas, etc., las llamadas minorías (aunque las mujeres son mayoría desde el punto de vista demográfico) han sufrido la opresión y la "operación" de las mayorías que deciden qué es normal y qué patológico. El Psicoanálisis, la Psicología Social, cierta Sociología, alguna Antropología y las Teorías Críticas del Derecho han promovido una legislación que recepta una lógica que registra la singularidad y que ésta no existe sin el debido reconocimiento de la diversidad del deseo y el goce, lo inclasificable de cada sujeto y da por tierra lo normal y lo patológico. Una construcción legislativa como las 26 mil reconoce la confluencia de procesos histórico-sociales. Entre ellos es posible situar que la presencia del polifacético movimiento feminista, las luchas de las minorías sexuales, las marchas globales por el orgullo gay y diferentes tipos de militancias resultan un empuje al cambio en la juridicidad mencionada, de la que habrá de valorarse su eficacia (Olcese, 2019) si la hubiera, porque no sólo se trata de la declaración de derechos.

En Argentina hay diversos trazados de estas problemáticas. Un recorrido académico pertenece a Irene Meler quien sostiene que en las décadas del ´60 y el ´70 los movimientos sociales feministas expresaron el malestar femenino, transformaron las mentalidades occidentales logrando que "la inequidad antes desmentida, se tornó

progresivamente intolerable... verdadero punto de inflexión cultural, que generó una mutación discursiva radical y modificaciones profundas en las prácticas sociales". Considera que el saber convalidado fue cuestionado pero que, sin embargo, existe una adición cosmética de actualidad a discursos hegemónicos que conservan su matriz conceptual inamovible, sin lograr ni la inclusión transversal de la perspectiva de género en la currícula de las disciplinas sociales y humanas ni que el campo interdisciplinario pueda lograr la resolución de los conflictos en el corto plazo. En la investigación en curso se plantea en términos de incongruencia normativa entre el derecho civil y el penal la tensión lógica que aparece respecto de las categorías de responsabilidad subjetiva y peligrosidad.

Es preciso anotar que *los locos y las locas* en el circuito penal argentino quedan sometidos a la discrecionalidad del médico legista que desmiente la singularidad de cada caso; son representados por terceros; son derivados al manicomio donde quedan a merced del psiquiatra, devenido *dealer* de drogas legales. En este contexto, la investigación en curso aspira a poder argumentar acerca de la necesidad de llevar adelante praxis profesionales "que no reproduzcan las jerarquías tradicionales que desvirtúan la aspiración de equidad en el juicio" (Meler, 2017) y que el derecho a ser oído y que su opinión sea tenida en cuenta (reconocido a las infancias y adolescencias) también debe aplicar a los locos y las locas.

El camino que se propone para abordar la siguiente tesis doctoral de la Ps. Leticia Eusebi es realizar un recorrido para arribar a su título *Los suicidios como crímenes sociales*.

¿Qué categorías?

Suicidio. El enigma referente a por qué el hombre se quita la vida por mano propia ha sido abordado por múltiples saberes y campos disciplinares, tales como la filosofía, la sociología, la psiquiatría, la psicología, el arte en todas sus expresiones, la religión, la literatura, el psicoanálisis, entre otros. Existen, además, distintas concepciones y significaciones del suicidio en relación a las diferentes contextos socio-culturales, geográficos y épocas de la historia.

En la actualidad occidental y según la Organización Mundial de la Salud (OMS) el suicidio y su intento son identificados como uno de los *problemas de salud más graves* que pueden afectar a las personas, y es por ello que recomiendan a todos sus Estados- Miembro que este tema sea atendido de forma prioritaria. Tiene una connotación desgraciada, conformándose como *una tragedia* que no sólo afecta a la persona sino a sus lazos que ésta tenía (familia, amigos, trabajo, comunidad, etc.) El ser humano que ha intentado atentar contra su propia vida probablemente se le sugiera atención psicológica y psiquiátrica, conjuntamente con un chaleco químico de alto contenido, ya que los intentos de autolisis (y las heteroagresiones) son una clara señal de crisis subjetiva que connota la mayor gravedad. Hay detrás de eso, ¿quién sabe?, padecimiento, dolor, algo que se tornó insoportable, depresión. Una incógnita, al menos, hasta que el ser hablante, hable. En la investigación llevaba adelante se considera ésta noción de suicidio, lo que no implica que no existan otras.

Por ejemplo, no comparten esta versión el suicidio las máximas trasmitidas de boca en boca que conforman el *Bushido*, o Preceptos de Caballerosidad de los samurái del Japón a partir del Siglo XII. Conocido como *seppuku* o *harakiri*, ocupó un lugar muy especial entre los ideales como el valor, la cortesía, la rectitud y la justicia. Entre ellos también se encontraban el honor y la lealtad, y por eso el suicidio era *una institución legal y solemne*, un proceso por el cual los guerreros podrían expiar sus crímenes, disculparse por sus errores, evitar la infamia, redimir a sus amigos o probar su sinceridad.

Otro ejemplo distinto lo conforma la figura del suicida islámico que algunos autores ubican el inicio de la Revolución Iraní (1978-1979). Estos suicidas tienen como objetivo disponer de su cuerpo para inmolarse matando consigo a otros en algún lugar determinado. Si bien es una lectura estrecha y sesgada la que se realiza aquí, se pueden mencionar ataques en Europa, Medio Oriente (Pakistán, Afganistán) e incluso en los Estados Unidos (Las Torres Gemelas, El Pentágono.) Es interesante mencionar que la tradición islámica condena el suicidio como grave pecado, sin embargo la lucha por la causa de Alá implica la violencia y la muerte como medios y fines legítimos de la

religiosidad. Esto implica que, al morir por la causa, los caídos serán considerados *mártires e irán al paraíso*, es decir, serán premiados con la eterna Gloria.

A- Crimen Social

La referencia puntual a esta categoría está en el texto de Engels llamado *La situación de la clase obrera en Inglaterra* (1845). Allí, el autor plantea las consecuencias del capitalismo temprano sobre los trabajadores ingleses. Define como crímenes sociales a ciertos fenómenos que deterioran las condiciones de vida, la salud o incluso causan la muerte de millares de personas, siendo producto directo o indirecto de la producción capitalista. Su principal característica es que su relación causal con la reproducción del capitalismo no suele ser evidente, y salen a la luz bajo la forma fenoménica de *tragedias*, *catástrofes* o *accidentes*.

¿Cómo se vinculan éstas dos categorías?

En el seno de cualquier sociedad, y más allá del malestar propio de la cultura, pueden presentarse estos *fenómenos* (catástrofes naturales, tragedias sociales, etc.) que suscitan en los seres humanos experiencias traumáticas de gran complejidad. El impacto de las mismas en la subjetividad produce múltiples efectos. En ocasiones, las consecuencias son tan arrasantes que se cristalizan en malestar sobrante. Sin hacer lugar en la economía psíquica a la pérdida para poder seguir adelante, la vida comienza a perder sentido. Así, uno de los posibles desenlaces de los seres hablantes luego de una experiencia traumática arrasante es quitarse la vida, el acto del suicidio.

Transitar algo traumático suele quedar en el campo de lo singular, se supone que la persona realiza un duelo a puertas cerradas, cómo y cuándo puede, bajo la magra bandera neoliberal que promulga la vida privada, la felicidad instantánea y el "soltar." La modalidad de lazo social que se pone en juego en esta lógica está vinculada a la segregación y la exclusión, conformando un horizonte que deja al ser hablante en una posición de desamparo e impotencia total. El hincapié que se realiza sobre el enigma de razones personales que tomó cada persona para acabar con su vida ha opacado sistemáticamente la idea de que los mismos están sujetos al devenir histórico social y a un soporte político comunitario. A partir de esto, se esgrime como hipótesis fundamental que *los suicidios* acontecidos luego de catástrofes naturales o tragedias

sociales no sólo son determinados por la trama psíquica de cada ser hablante, sino que ***son*** *crímenes sociales*.

¿Cómo investigar la relación entre estas categorías?

Recortando alguna de sus tantas ramificaciones y su desarrollo en la Historia. *Tomando una línea problemática para trabajar.* En el caso de la investigación en curso, he puntualizado en dos eventos ocurridos en nuestro país: La guerra de Malvinas (2/4/82- 14/6/82) y lo que se conoce como Tragedia de Cromañón (30/12/04). ¿Por qué esos dos eventos? Por los suicidios que ocurrieron después. En Malvinas murieron seiscientos cuarenta y nueve soldados argentinos en combate. Desde que finalizó el conflicto armado, se suicidaron más de setecientos ex combatientes. En la fatal noche del incendio de Cromañon murieron ciento noventa y cuatro personas, es considerada la mayor tragedia de origen no natural de Argentina. A partir de esa fecha, son diecisiete los jóvenes sobrevivientes que se quitaron la vida.

Se propone como estrategia metodológica el trabajo con archivos, debido a dos factores fundamentales. El primero es una cuestión obvia que es la imposibilidad al acceso del testimonio directo de los suicidados. El segundo tiene que ver con una posición ética que atañe a la profesión del psicólogo en la cual no resulta pertinente la indagación a los familiares, amigos, conocidos de los fallecidos. De esta manera se trabaja con artículos de prensa, artículos científicos, documentos públicos, expresiones de arte (hechos estéticos como canciones, material fílmico, etc.), viñetas.

En la tercera tesis, titulada *Ejercitar la* psykhé*:Psicoanálisis y filosofía helenística en perspectiva genealógica,* de Elena Pontelli, se procura establecer un cruce entre las filosofías helenísticas y el psicoanálisis, tomando como eje el concepto de ejercicios espirituales, noción hadotiana, foucaultiana y retomada por Allouch. Se trata de estrategias terapéuticas para alcanzar una mejora anímica; una experiencia espiritual que el sujeto efectúa sobre sí mismo para acceder a su verdad. El psicoanálisis, como *praxis* contemporánea, ¿se sirve de algunas estrategias elaboradas durante el período helenístico? Tales prácticas helenísticas fueron sepultadas por la historia oficial, estableciendo jerarquías de poder entre los saberes; es la perspectiva arqueológica-

genealógica la que permite liberar, del sometimiento de las teorías unitarias, las voces acalladas.

Establecer un cruce entre filosofía helenística y los desarrollos conceptuales propuestos por el psicoanálisis, en torno a la noción de ejercicios espirituales, es un desafío que para llevarse a cabo necesita de la especificación de ciertas reglas de juego. Cuando se afirma que el punto de anclaje alrededor del cual giran los saberes acerca de la psýkhe es el de la noción de ejercicios espirituales se está haciendo uso de una terminología propuesta por Hadot que, a continuación, se esclarecerá. Desarrollados y puestos en práctica por las escuelas helenísticas de la Antigüedad grecolatina –como la estoica, epicúrea, escéptica y cínica– los ejercicios espirituales reemergen para ser reinterpretados y reutilizados actualmente a través de la *praxis* psicoanalítica.

Aunque Pierre Hadot, en textos como *¿Qué es la filosofía antigua?* O *Ejercicios Espirituales*, y Michel Foucault, en *Historia de la sexualidad, Hermenéutica del Sujeto* o *Tecnologías del yo*, han trabajado el concepto de ejercicios espirituales, el tema sigue despertando desconfianza e incredulidad si lo que se plantea es estudiarlos desde una práctica actual. Probablemente, esto se deba a la asociación, que desde el cientificismo se ha fomentado, entre la noción de espíritu con respecto a ciertos discursos religiosos o metafísicos. Es así como se ha establecido una jerarquía de poder –por parte del cientificismo– según la cual los ejercicios espirituales no serían capaces de acceder al rango de objeto de estudio digno, sobre el que tenga sentido llevar adelante una investigación. Uno de los propósitos consiste entonces en derribar este obstáculo epistemológico, que impide pensar la relación entre la *praxis* psicoanalítica y las antiguas estrategias helenísticas para "curar el alma", expresión con la cual los helenísticos referían a una terapéutica paralela a la medicina.

En tanto ejercicios, deben ser entendidos a semejanza de 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 mucho más autárquico. 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 del sí mismo. Heredero de las reflexiones sobre estos temas trabajados por Hadot, Foucault en los últimos años de su vida, hace del "cuidado de uno mismo" (*epimelesthai sautou*) uno de sus problemas centrales. La razón es el vínculo que guarda con las prohibiciones sexuales, el decir la verdad sobre uno mismo. La prohibición conlleva la confesión y, por lo tanto, el imperativo de hablar. El sujeto debe descifrarse a sí mismo y para ello debe recurrir a ciertas tecnologías del yo. Desde las escuelas helenísticas se llama universalmente a todo aquel que desee llevarlas adelante, sean esclavos, jóvenes, viejos e incluso mujeres (como fue el caso del epicureísmo). Se sustituye el modelo pedagógico, orientado a los más aptos, por un modelo médico. En este sentido es que Foucault señala que uno debe cuidarse convirtiéndose en médico de sí mismo. También el cuerpo, a diferencia de otras filosofías, aparece ocupando un lugar fundamental. Se definen prácticas como la escritura, la meditación y el examen de conciencia del final del día con el objetivo de poner mayor énfasis en lo que se hace, más que en lo que se piensa o siente.

Poner en práctica diversas estrategias tienen como fin aliviar los dolores producidos por las pérdidas a las que se ve expuesto el hombre en manos de la fortuna. Lejos de causar solamente una mera curiosidad intelectual, exige la necesidad de reflexionar y cuidar de uno mismo. Lo que demuestra que las grandes preguntas respecto de lo humano y la relación existencial con el mundo, no se han agotado. Interrogantes como: cuándo se está actuando bien o mal; hasta qué punto el propio placer o el beneficio personal pueden ser criterios válidos para la acción; de qué manera resolver los conflictos entre las pasiones y la razón; cuán determinados o libres se es para hacer o de evitar; qué lugar se le da al otro o qué actitud tomar frente a los sucesos políticos, que condicionan y forman parte de la vida en comunidad, son algunas de las inquietudes y preocupaciones que han sido formuladas, problematizadas y respondidas por las filosofías helenísticas y que, no obstante, siguen siendo un motor para pensar éticamente.

Sin embargo, y 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.

Como advierte Jean Allouch: es preciso indagar los vínculos entre el pasado y el presente de estas prácticas en virtud de que, como había denunciado Foucault, el psicoanálisis no había sabido pensarse en la línea histórica de la existencia de la espiritualidad y de sus exigencias. Por lo tanto, habría olvidado precisamente lo que es: una experiencia espiritual, mediante la cual, a través de otro, el sujeto efectúa sobre sí mismo las transformaciones necesarias para acceder a su verdad. 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 inscripta en su propia genealogía. Esto implica analizar la noción de ejercicios espirituales y sus reconfiguraciones a través del tiempo.

Referencias Bibliográficas:

Allouch, J. 2007. *¿El Psicoanálisis es un ejercicio espiritual? Respuesta a Michel Foucault.* Bs. As.: El cuenco de plata Ed.

Butler, J. (2015) *Deshacer el género.* Buenos Aires: Paidós.

Emmanuele, E. (2012) *Los discursos que nos hablan*. Buenos Aires: Entreideas.

Engels, F. [1846] *La situación de la clase obrera en Inglaterra*. Disponible en: https://www.marxists.org/espanol/m-e/1840s/situacion/situacion.pdf

Foucault, M. 1990. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós.

Foucault, M. 2001. *La Herméneutica del sujeto. Curso del Collège de France, 1981-1982*. Paris: Gallimard.

Freud, S. (2008) [1920] *Psicología de las masas y análisis del yo.* Buenos Aires: Biblioteca Nueva.

Hadot, P. 1981. *Ejercicios espirituales y filosofía antigua*. Paris: Etudes augustiniennes.

Meler, I. (2017) *El campo de estudios de Género. Una evaluación de la actualidad y preguntas a futuro*. Disponible en: https://jornadasforodepsicoanalisisygenero2017.files.wordpress.com/2017/12/irene-meler-el-campo-de-los-estudios-de-gecc81nero.pdf

Nitobe, I. (2013) *Bushido: preceptos de honor de los samuráis*. Buenos Aires: Quadrata.

Olcese, M. S. (2019) *Cada loco con su tema, con su goce…* Rosario: UNR.

Organización Panamericana de la Salud (2016) *Prevención de la conducta suicida*. Washington, DC: OPS.

Terrile, R. A., (2018) *Derecho Constitucional. Conceptos y contenidos fundamentales.,* Buenos Aires: Astrea

Sueño y fantasía. Julieta Vila Ortiz, Pablo Galeazzo.

Correo electrónico: pablogaleazzo@hotmail.com

Facultad de Psicología de la UNR, Maestría en Psicoanálisis.

Resumen

Fantasía y realidad no son dimensiones opuestas, sino que entre ellas existe una continuidad moebiana en donde ambos planos no se confunden, pero tampoco se excluyen. Si se comprende que la fantasía le otorga un señuelo, un soporte a aquella nada sobre la que se erige el deseo -y el sujeto-, entonces es posible decir también que la realidad no es sin deseo ni señuelo, y que, al contrario de muchas fórmulas rigidizadas, el deseo no es sin objeto (aunque no se deba a este objeto ni nazca de él). Tampoco el sueño es sin deseo, y a esto Freud supo verlo desde el comienzo. El objetivo de nuestro trabajo es explorar de forma ensayística los vínculos entre la estructura de la fantasía y del sueño, tomando como eje dos problemas fundamentales: el lugar del sujeto y del yo, y la imbricación de los tres registros.

Palabras Clave: Yo - Sueño - Fantasía - Sujeto

Bibliografía

Bassols, M. (2014) Fantasma y real en la clínica lacaniana. En *Desescrits de psicoanálisis lacaniano*. Recuperado el día 28 de noviembre del 2020 en: http://miquelbassols.blogspot.com.ar/2014/02/fantasma-y-real-en-la-clinica-lacaniana.html

Holst, S. (1995) Un murciélago rubio. *El idioma de los gatos.* Bs. As. Ed. Ediciones de la flor.

Labaronnie, C. "El objeto a en los sueños de fin de análisis". En *Psicologìa USP*. Nº 1, Vol 29, Bs. As., 2018. Pp. 126-134.

Lacan, J. (1975) *Seminario 23. El sinthome*. Bs. As. Paidós.

Lacan, J. (2011) *Seminario 10. La angustia*. Bs. As. Paidós.

Lacan, J. (2014) *Seminario 2. El yo en la teoría freudiana y en la técnica psicoanalítica*. Bs. As. Paidós.

Soler, C. (1988). *Finales de análisis*. Buenos Aires: Manantial.

Tensiones de lo propio en Psicoanálisis: el lugar del Otro en la constitución del psiquismo. María Carla Prado

Correo electrónico: carlaprado4@hotmail.com

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.

Resumen

Este trabajo pretende reflexionar sobre el lugar del otro humano en la constitución psíquica con miras a construir un aporte desde el psicoanálisis a los actuales debates en torno al concepto de identidad y los problemas que éste suscita. Partimos de sostener, como dato primario e irreductible, la inermidad inicial del infans que determina un destino inexorable de ligazón al otro. Sin embargo, consideramos que el aparato psíquico no es un mero destinatario de las marcas del otro sino que produce elementos nuevos de recomposición y de articulación que dan lugar a un producto novedoso, diferente de lo ofertado, y por lo tanto propio y singular. Las articulaciones teóricas que Piera Aulagnier propone en *La violencia de la interpretación* serán la guía para delimitar el lugar de la identificación en la constitución del yo y su funcionamiento como mecanismo psíquico.

Resulta un objetivo de este trabajo la construcción de una hipótesis de identidad como efecto de una operación, un trabajo singular de construcción de lo propio. Asimismo, nos proponemos explorar la naturaleza, las condiciones y atributos de dicho proceso, partiendo de la oscilación de un yo que se autorreconoce en el mismo movimiento en que reconoce al otro.

Puntos de partida

El psicoanálisis parte de sostener el valor sustancial del otro humano en la constitución psíquica, la inermidad inicial del *cachorro humano* que determina un destino inexorable de ligazón al otro.

Ahora bien, si el análisis hace de la singularidad del sujeto su faro entonces frente a lo que alguien dice, siente o sufre erramos el camino tanto si desconocemos en ello las marcas del otro, como si por el contrario creemos que todo se reduce a esa marca.

Por otro lado, el psicoanálisis es también un discurso que invita a sostener las aporías: los opuestos no son excluyentes sino estructuras de alteración recíproca. Es desde esta posición que consideramos que puede aportar al concepto de identidad la pregunta por el lugar del otro en la constitución psíquica y creemos que una vía de entrada a esa cuestión –cuya extensión podría volver su análisis un trabajo interminable- es el debate endogenismo/exogenismo en psicoanálisis respecto del origen del psiquismo. Al respecto, Silvia Bleichmar (2000) sostiene que ese debate puede abordarse desde la tensión entre dos grandes escuelas del psicoanálisis con posiciones antagónicas: el innatismo en la teoría de Melanie Klein, por un lado, y la importancia dada a la determinación del Otro en la teoría de Lacan, por el otro.

Los aportes de Lacan en su periodo estructuralista –como respuesta a aquellas teorías endogenistas que sostenían un inconsciente innato- vino a permitirnos *incluir al otro*, dando lugar a una complejización del modelo del aparato psíquico. El inconveniente es que la magistral operación lacaniana devino en ocasiones en simplificaciones en las que la importancia otorgada a la determinación del Otro dio lugar a una idea de sujeto pasivo, mero reproductor de las marcas del Otro primordial.

Para ello es necesario recuperar la idea de *trabajo psíquico* en Freud para concebir al aparato psíquico como abierto a lo real y con capacidad de metabolización, de modo que "*entre lo que está en el exterior y lo que el sujeto encuentra hay un procesamiento que es absolutamente singular, 'interior*" (Bleichmar, S. 2000, p.36) (mas no endógeno). El aparato psíquico no es -o no al menos únicamente- un destinatario de los significantes del Otro -ni de la acción sexualizante del adulto que dispone un cuerpo contornado por la pulsión- sino que produce elementos nuevos de recomposición y de articulación que dan lugar a un producto novedoso, diferente de lo ofertado, y por lo tanto *propio y singular*. ¿Podríamos pensar a la identidad en esa operatoria singular, en ese trabajo –que, como el empuje pulsional, no se detiene nunca- que, sin desembarazarse de su ligazón con las marcas del otro, da lugar a algo propio? ¿Y dónde anida lo propio, en el trabajo o en sus productos?

Firmar la obra.

Ante la pregunta por la operatoria del sujeto sobre aquello que le es donado, consideramos que el concepto de *metábola* de Laplanche puede servir de auxilio. Silvia Bleichmar, quien retoma la fertilidad de esta noción dirá que

"*La metábola implica que entre lo que la madre o el otro –cualquier otro- ofrece y lo que se recompone en el psiquismo hay un proceso de descualificación y de recualificación que toma los elementos ofrecidos por el otro articulándolos de un modo nuevo*" (2000, p.132)

No se trata simplemente de que el sujeto construye algo con los elementos del otro sino que en esa composición hay un *plus*, algo que no estaba en los elementos preexistentes y que excede a su pura combinatoria o a un posicionamiento respecto de ellos. Como un artista puede reconocer los vestigios de la enseñanza de sus maestros o las marcas de sus influencias en su obra pero al mismo tiempo imprime *su* firma en ella, algo allí deviene *propio*. Pero ¿es algo *propio* la identidad? ¿Se trata una propiedad?

Pensar a la identidad como propiedad entra en franca contradicción con su cualidad de *no consumada*, con su ubicación tópica en un aparato psíquico abierto a lo real y por lo tanto en constante transformación. Más bien consideramos lo propio como una cristalización –pero virtual, al modo de un auxilio teórico- que se constituye como efecto de un trabajo de *apropiación*.

Pero ello no suprime la discusión, ya que el concepto de apropiación tampoco está exento de cuestionamientos, que no solo conciernen a lo terminológico sino a la dimensión metapsicológica que subyace a él. ¿Es el yo algo propio si planteamos su carácter de alienación constitutiva?, ¿el Otro es el lugar de procedencia de los significantes, o su reservorio?, ¿lo propio del sujeto no es más bien la posición que toma frente a significantes que nunca vuelve propios?, ¿bajo el manto de qué nominación dar cuenta de aquello que se experimenta como propio, aunque provenga del otro?

Estas preguntas nos condujeron a la búsqueda de las definiciones y la etimología de términos como apropiación, adopción, y adquisición[10]. Recorrimos ese itinerario léxico y etimológico con la ilusión de encontrar una palabra que permitiera nombrar una operación psíquica y que a la vez resolviera las dificultades y tensiones que la idea

de lo propio –en relación al yo- nos genera. Más allá de la riqueza que pudimos rescatar en cada uno de estos términos, y que aportan el subrayado de uno u otro aspecto de lo identitario no hallamos por este derrotero la solución a nuestros interrogantes.

Por otra parte, tropezamos continuamente en estas definiciones con la idea de lo *propio* en relación al yo, que insiste. Y nos aventuramos a conjeturar que, al igual que nos ocurre con el concepto de identidad, allí donde se pretende su borradura, éste retorna y se hace escuchar. En este sentido, quienes denuncian en análisis las intromisiones del otro dan cuenta de la impotencia para cercar un dominio en terreno extranjero. En definitiva, la tensión imaginaria con el otro, el origen exógeno de la pulsión, y la extranjeridad del inconsciente delimitan un campo en el cual la cuestión de lo propio nos incomoda.

Violencia primaria: desproporción en la donación

Retomando lo dicho hasta aquí, sostenemos que el otro ofrece significantes enigmáticos de los que el sujeto se apropia –en caso de que lo haga, pues podría no hacerlo- por medio de la identificación. El sujeto necesita sentidos, pero al mismo tiempo que éstos estén abiertos a metabolización, es decir, a ser descompuestos y recompuestos en otras articulaciones.

Para despejar esa tensión nos resulta valioso el aporte de Piera Aulagnier, quien se dedicó a investigar la conformación del yo en su relación con el Otro, y el funcionamiento identificatorio, elemento prínceps de ese intercambio.

En el encuentro entre el infans y el adulto encargado de su crianza se produce una anticipación radical en tanto la actividad psíquica del infans se ve confrontada con las producciones psíquicas de la psique materna y a partir de ese encuentro deberá conformar una representación de sí (Aulagnier, 2014, P. 33). El concepto de *violencia primaria* de Aulagnier da cuenta de la acción anticipatoria del discurso del Otro que implica una donación en tanto transforma en *significable* lo indecible e impensable característicos del funcionamiento de lo originario. Esta operación establece una denominación que por medio de una identificación constituye al yo, es decir que el yo se reconoce en aquello que lo nombra.

El yo separado: (auto) reconocimiento del otro

Aulagnier plantea un yo identificado-identificante, como una misma instancia que solo teóricamente podemos desdoblar. Precisamente, su efectivo desdoblamiento y el conflicto entre estas dimensiones como dos instancias diferenciadas caracteriza en la teoría de esta autora a la psicosis.

Aulagnier (2014) plantea que el trabajo de identificación, la *autoconstrucción continua del yo por el yo* (p.167), es interminable, no concluye sino con la muerte del yo. Sin embargo, sí resulta posible fechar su inicio, que coincide con el reconocimiento de la existencia de un otro *separado* y *exterior* a sí. Este reconocimiento es

"la consecuencia del advenimiento en la escena psíquica de una *instancia capaz de autorreconocerse como separada, diferenciada y diferenciable del otro*, y asimismo de un espacio 'fuera del yo (je)' pero esta vez interno. Tomar conocimiento de un "separado", de un "diferente", va de la mano con el conocimiento de las modificaciones y de la autonomía propias de este "separado" (...) que por este hecho impone una labor de automodificación a ese "yo (je) cognoscente" que solo puede aprehenderse y esto perdurará siempre como verdad, por la representación que él se forja de su relación con el objeto investido. Así es como *se inicia* este proceso de identificación que engloba a este conjunto de actos psíquicos, permitiéndole al yo (je) autorrepresentarse como el *polo estable de las relaciones de investidura que compondrán sucesivamente su espacio, su capital y su mundo relacional"* [11] (2005, p. 438)

Resulta interesante la oscilación de un yo que se autorreconoce en el mismo movimiento en que reconoce al otro. Aquí radica una *verdad* respecto del yo: no le es posible emanciparse de su relación con el otro; logra su estabilidad –luego volveremos sobre este aspecto- *sostenido* por sus vínculos libidinales e identificatorios.

A su vez, Aulagnier sitúa que el yo logra constituirse como instancia separada en tanto reconoce la *autonomía* del Otro, su radical alteridad, es decir, su incapacidad (la del yo) de reducirlo a puro objeto bajo su poder. Este momento, podríamos aventurar que coincide con aquello que Winnicott (2013) describe como la ruptura de la

[11] Las bastardillas son nuestras

experiencia de omnipotencia del niño. Sin embargo, cabe subrayar que la *autonomía* es atribuida al otro, como una cualidad que le supone el yo respecto de su campo de acción. El yo, por su parte, no es autónomo –aunque afirme un pensamiento tal, ilusión que las formaciones del inconsciente agujerean permanentemente- en tanto "no puede auto-asirse, autopensarse, auto-investirse, a no ser que se sitúe en parámetros relacionales" (Aulagnier, 2014, p.466)

Entonces por un lado no hay Yo sino en su relación con otro, pero a la vez, siguiendo otra de las definiciones que propone Aulagnier (2014), *"El Yo no es nada más que el saber del Yo sobre el Yo*" (p.168). Por lo tanto, no será nunca aquello que se diga de él si no existe la apropiación del yo sobre esos enunciados.

Nos interesan los aportes de Piera Aulagnier al psicoanálisis ya que a la vez que afirma la necesidad de la violencia primaria, el yo que es su efecto resulta un agente que actúa desde el inicio, es decir, que produce una respuesta a esa oferta libidinal, representacional e identificatoria. De este modo, ante la pregunta por *lo propio* del yo, que nos convoca, la teoría de la identificación de Aulagnier permite construir una respuesta posible que, sin ser solución sin conflicto, permite avanzar en la clínica sin recurrir a simplificaciones que a pesar de brindar alivio tienden a empobrecer los modelos con los que trabajamos.

La ipseidad: entre la permanencia y el cambio.

Aulagnier (2003) plantea como tarea del yo la construcción de una historia –la propia- que otorga al autor y a su interlocutor la *sensación de continuidad temporal.* Solo así podrá construir un futuro posible que conjugue la posibilidad y el deseo de un *cambio* con la *preservación* de esa parte de cosa 'propia', 'singular', 'no transformable', que le evite encontrar en su ser futuro la imagen de un desconocido" (p.190). Sostiene entonces que el funcionamiento identificatorio esta comandado por el *principio de cambio* y el *principio de permanencia* (Aulagnier, 2005). La historia se reescribe -y la identidad es una composición móvil, modificable, podríamos agregar- pero una parte permanente y singular que deberá transmitirse de capítulo en capitulo.

Encontramos profundas resonancias entre este planteo y aquel que, desde la perspectiva de la filosofía, realiza Paul Ricoeur (1986, 2006) alrededor del concepto de *identidad narrativa.* Parte de advertir que lo *idéntico* se corresponde a dos términos latinos distintos: ídem e ipse, los cuales representan dos modos distintos de entender la identidad. Por un lado, el *ídem* como un-mismo implica un punto máximo de *semejanza*, excluye y se opone a *lo diferente*, y supone la condición de inmutabilidad. Por el otro, *el ipse* como si-mismo refiere a lo *propio* y plantea una oposición con *lo extraño,* lo ajeno a sí.

De esta forma, la *ipseidad* implica incluir la alteridad en la identidad (Ricoeur, 2006) ya que al hablar de identidad narrativa planteamos que el sujeto está allí como autor y como personaje a la vez, pero ello a condición de una reflexividad que supone un rodeo por el otro.

Consideraciones finales

Plantear a la identidad en la alternancia entre permanencia y cambio es la condición sobre la que se asienta la posibilidad de pensarla como construcción, invención o ficción; términos con los que intentamos circunscribirla y que plantean puntos de contacto con el concepto de identidad narrativa de Ricoeur, la cual emerge en la confluencia entre el relato histórico y el relato de ficción.

Sin embargo, si bien postular a la identidad como *construcción* puede resultar útil para desembarazarnos de lo inmutable de la mismidad y recuperar la dimensión singular e histórica de lo identitario en el sujeto humano, ello no es suficiente. Es necesario estar advertidos, por un lado, de que la construcción nunca es *self-made* pues implica un rodeo por el otro; y por otra parte que no es posible omitir los puntos de *permanencia* que sostienen la *estabilidad* del yo, es decir, aquellos enunciados respecto de sí mismo que a un sujeto se le presentan como irrenunciables, en tanto dicha renuncia implicaría un desmantelamiento del yo.

Desde esta perspectiva, la *estabilidad* de lo identitario deriva de una serie de enunciados identificatorios que den lugar a un entramado representacional que logre evitar desbordes de la economía libidinal -con el consecuente sufrimiento psíquico que

ello trae consigo-; al tiempo que "estos puntos de certeza son necesarios para que un yo persista en cuanto individuo, es decir, en cuanto continuidad reconocible, singular y catectizable a lo largo de su existencia" (Aulagnier, 2016, p.25).

Allí donde ubicamos las nociones de continuidad, permanencia y estabilidad –como precipitados sobre el fondo de la tensión que impone el cambio, resultado de la relación del sujeto con el tiempo- aventuramos encontrar referencias que permitan delinear una noción psicoanalítica de identidad.

Bibliografía

Aulagnier, P. (2003) *El aprendiz de historiador y el maestro-brujo. Del discurso identificante al discurso delirante*. Buenos Aires: Amorrortu

---------- (2005). *Un intérprete en busca de sentido*. (2ª ed) Buenos Aires: Siglo XXI editores.

---------- (2014). *La violencia de la interpretación. Del pictograma al enunciado*. (2ª ed. 1ªreimp) Buenos Aires: Amorrortu.

---------- (2016) *Los destinos del placer*. Buenos Aires: Paidós.

Bleichmar, S. (2000). *Clínica Psicoanalítica y Neogénesis*. Buenos Aires: Amorrortu.

Ricoeur, P. (1986) *La identidad narrativa*. Recuperado en https://textosontologia.files.wordpress.com/2012/09/identidad-narrativa-paul-ricoeur.pdf (11/11/2021)

---------- (2006) Prólogo: la cuestión de la ipseidad En *Sí mismo como otro* pp.XI-XL) (3ª Ed) Buenos Aires: Siglo XXI editores.

Winnicott, D. (2013) *Realidad y juego*. Barcelona, España: Gedisa.

Travestismos y transexualismos en nuestra época. Aportes del psicoanálisis a la clínica actual. Silvina Garo, Daniela López; Florencia Carpinetti; Liza Martinez Lo Re Peralta; Cecilia Kampf

Correo electrónico: garosilvina@gmail.com

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario

Resumen

Este proyecto de investigación propone explorar las diversas modalidades de abordaje de los transexualismos y travestimos, bajo la luz de los desarrollos freudianos y lacanianos sobre la sexualidad, interrogando su posible inclusión en entidades clínicas como la psicosis y la perversión respectivamente. Actualmente, nos encontramos con la emergencia de un amplio abanico de sexualidades así como de movimientos socio-políticos ligados al feminismo, los movimientos queer y estudios de género, que advierten sobre la relación existente entre la patologización trans* —es decir, la consideración de quienes se identifican con un género distinto al asignado al nacer, como personas enfermas— y las desigualdades sociales a las que quedan expuestas. Tomando nota de esta situación, nos proponemos investigar, el entrecruzamiento de los mencionados discursos contemporáneos respecto de la sexualidad humana y la perspectiva del psicoanálisis comandada por la clínica y la ética inherente a su praxis, considerando que interrogar los diagnósticos nos permite despejar los mecanismos más íntimos de una posición subjetiva, y que el modo de habitar la sexualidad determina el lugar del sujeto en la estructura, lo que nos confronta a un modo de goce, pero que, a su vez, nos hace recordar que la anatomía no es el destino.

Como objetivo general, nos proponemos realizar un aporte específico al estudio y la comprensión de la sexualidad en nuestra época en torno a los travestismos y transexualismos focalizándonos en el debate acerca de su inserción en la nosología psicoanalítica. La investigación de tipo teórica se enmarca dentro de las metodologías cualitativas. En ella transitaremos diversos interrogantes en el entrecruzamiento de los mencionados discursos contemporáneos respecto de la sexualidad humana y el psicoanálisis desde la perspectiva de delinear las especificidades de la orientación

psicoanalítica comandada por la clínica y la ética inherente a su praxis, en la que siempre se ha tenido en cuenta la dignidad de la condición humana.

Consideramos que no existe una nosología general y atemporal, cuya ambición se centraría en definir un psiquismo humano en todo momento y en todo lugar, sino que la misma se construye teniendo en cuenta la historicidad en la constitución de las subjetividades de la época.

Palabr4as claves: Travestismos – Transexualismos – Nosología psicoanalítica

Eje Psicología y Educación.

Cambios laborales: la docencia hoy. Efectos en la salud. Ponce, M. Flaviana; Rizzotto, Martín; Turco Brenda; Méjico, Marcela; Chendo, Lucio; Turco, Luis; Tartaglia, Horacio; Rizzotto, Salvador

Correo electrónico: maflaviana@hotmail.com

Resumen

La docencia universitaria, en tanto trabajo, es un fenómeno complejo que abarca procesos colectivos en un contexto social que aumenta cada día el nivel de sus demandas. En la actualidad implica asumir nuevos procedimientos y nuevos roles, que intensifican las tareas profesionales, debido a un sinnúmero de exigencias exteriores que han incrementado responsabilidades y funciones.

Concebido como un tipo particular de trabajo, constituye una práctica que se inscribe en las lógicas de la institución universitaria. La propuesta es abordar las peculiaridades de este trabajo y su impacto subjetivo ya que la actividad no se reduce a la enseñanza sino que también aparecen otras exigencias académicas como evaluación externa, participación en proyectos de investigación, formación y actualización permanente, elaboración de materiales para las clases, participación como jurados, comisiones y también en reuniones de cátedra, de área, de departamento, de coordinación, etc.

El objetivo general del trabajo es investigar las principales transformaciones de los procesos y la organización del trabajo a la luz de la mutación que vive la Universidad y cómo esto impacta en la subjetividad de los docentes universitarios. El análisis se centra en diferentes aspectos que hacen del trabajo docente universitario una práctica compleja, heterogénea y específica que es vivida y percibida diferencialmente en función de sus particulares posiciones en el campo universitario.

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 está puesto en las nuevas modalidades laborales y las modificaciones subjetivas que se producen conjuntamente con sus efectos a nivel de procesos de salud/salud mental. Se asiste 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 claves: Trabajo- Docencia- Salud Mental

El acontecimiento educativo en la universidad como productor de subjetividades en el contexto de pandemia por Covid-19. Guadalupe Aguirre, Laura Arocena, Paulina Bais, Ernesto Bonicatto, Oscar Boureau, Noelia Casati, Renata Laurito Ledesma, Micaela Mussa, Natalia Palma, Laura Picard, Natalia Quinn, Francesca Razzetti, Agustina Nicole Sanabria, Iván Vasallo, Sebastián Vera, María Virginia Vienna.

Correo electrónico: guadiaguirre@hotmail.com

Facultad de Psicología - U.N.R.

Resumen:

Este trabajo tiene por objetivo describir y comprender los acontecimientos educativos en la Universidad que resignifican la función social de la clase como espacio socioeducativo a través del dispositivo del taller como práctica interventiva. Se inscribe en el proyecto de investigación titulado "El acontecimiento educativo como productor de subjetividades" radicado en la Facultad de Psicología de la U.N.R. desde 2019 y continúa.

Entendemos al acontecimiento educativo como los modos instituyentes de construcción del saber. Skliar (2008) propone pensar el acontecimiento desde tres dimensiones: "por su propia naturaleza es una irrupción de lo imprevisto y extraordinario lo que da a pensar; no aquello acerca o sobre lo cual pensamos, sino lo que nos da la oportunidad de pensar lo acontecido con un pensamiento nuevo, con nuevas categorías y con un nuevo lenguaje. En segundo lugar, todo acontecimiento no es aquello sobre lo cual experimentamos, sino justo eso otro que hace experiencia en nosotros, porque es algo que nos pasa y no nos deja igual que antes. Por último, un acontecimiento es lo que rompe la continuidad del tiempo de la historia y del tiempo personal de lo vivido" (Skliar, 2008:31).

Nos guían los siguientes interrogantes: ¿Qué experiencias educativas son del orden del acontecimiento y permiten transformar las subjetividades y los cuerpos en el campo social, singular, grupal y comunitario? ¿De qué modo el hecho educativo deviene acontecimiento? ¿Qué condiciones de tiempo y espacio son necesarias para

promover y materializar los acontecimientos educativos que producen subjetividades? ¿Qué de lo vincular que se desarrolla en la dinámica áulica o en el dispositivo de acompañamiento virtual solidario, es productor de subjetividad?

Nuestro enfoque teórico-metodológico no busca producir un saber verdadero, único y completo sobre un problema, tal y como lo proponen las epistemologías clásicas. Nos interesa ubicar a lo problemático como categoría y mantener los interrogantes como líneas de exploración. Por ello, nos resulta relevante la perspectiva del encuentro entre el sujeto cognoscente y la experiencia, puesto que todo está para ser construido, nada para ser descubierto. Empleamos la IAP –Investigación-Acción Participativa-.

Como parte de los avances de lo realizado hasta aquí nos interesa mencionar la propuesta de la cátedra Psicología en Educación de nuestra Facultad que invita en las clases teóricas a profesionales de distintos ámbitos para contribuir con una formación interdisciplinaria de lxs estudiantes como futurxs profesionales de la salud mental. Asimismo la propuesta de la cátedra para el trabajo en territorio con lxs estudiantes, durante la pandemia, consistió en crear dispositivos de intervención que permitan la construcción de espacios virtuales solidarios grupales. Cada grupo de estudiantes trabajó con personas de su entorno, cercanas, eligiendo un segmento, por ejemplo docentes y estableciendo alguna forma de comunicación virtual (Google Meet, Zoom, Video llamada de Whats App). Esta propuesta además de reorganizarnos en el caos producido por la pandemia, permitió y habilitó la solidaridad, la creatividad, posibilitando la acción en un contexto traumático que paralizaba. El desafío estuvo en encontrar nuevas formas de cuidado, inéditas, formas de encuentro solidario, de acompañamiento del semejante.

Palabras claves: acontecimiento educativo- acompañamiento virtual solidario – producción de subjetividades.

Trabajo completo

El acontecimiento educativo

Este trabajo tiene por objetivo describir y comprender los acontecimientos educativos en la Universidad que resignifican la función social de la clase como espacio socioeducativo a través del dispositivo del taller como práctica interventiva. Se inscribe en el proyecto de investigación titulado "El acontecimiento educativo como productor de subjetividades" radicado en la Facultad de Psicología de la U.N.R. desde 2019 y continúa.

Entendemos al acontecimiento educativo como los modos instituyentes de construcción del saber. Skliar (2008) propone pensar el acontecimiento desde tres dimensiones: por su propia naturaleza es una irrupción de lo imprevisto y extraordinario lo que da a pensar; no aquello acerca o sobre lo cual pensamos, sino lo que nos da la oportunidad de pensar lo acontecido con un pensamiento nuevo, con nuevas categorías y con un nuevo lenguaje. En segundo lugar, todo acontecimiento no es aquello sobre lo cual experimentamos, sino justo eso otro que hace experiencia en nosotros, porque es algo que nos pasa y no nos deja igual que antes. Por último, un acontecimiento es lo que rompe la continuidad del tiempo de la historia y del tiempo personal de lo vivido (Skliar, 2008:31).

Nos guían los siguientes interrogantes: ¿Qué experiencias educativas son del orden del acontecimiento y permiten transformar las subjetividades y los cuerpos en el campo social, singular, grupal y comunitario? ¿De qué modo el hecho educativo deviene acontecimiento? ¿Qué condiciones de tiempo y espacio son necesarias para promover y materializar los acontecimientos educativos que producen subjetividades? ¿Qué de lo vincular que se desarrolla en la dinámica áulica o en el dispositivo de acompañamiento virtual solidario, es productor de subjetividad?

Prácticas en el contexto de pandemia

Las clases en estos años 2020 y 2021 durante la pandemia, se encontraron frente al desafío de sostener una modalidad de taller, pero en la virtualidad y comprendiendo que lxs estudiantes y lxs docentes estábamos dentro de la pandemia, viviendo todas

sus consecuencias, a veces complicaciones menores y en ocasiones dificultades serias. Privadxs de la presencialidad, intentamos continuar la práctica de taller tramando un dispositivo virtual que nos habilitara a trabajar con fundamentos políticos, sociales y epistemológicos que pudiesen actualizarse y recrearse en la modalidad virtual, en lugar de responder a la complejidad del momento con cuestiones teóricas que no terminaban de explicar esta inmensa e inédita crisis que atravesamos. Apostamos al trabajo colectivo, a que lxs estudiantes desplegaran un dispositivo de acompañamiento virtual solidario a diferentes grupos de personas, replicando en sus encuentros la metodología de taller que la cátedra ofrecía. A través de esta experiencia, pudieron escuchar a diversxs sujetos y colectivos, personas que estaban geográficamente distantes y encuentros con distintas y con nuevísimas perspectivas. El tránsito de estos dos años fue un oasis de salud mental para todxs lxs involucradxs. Para nosotrxs, en tanto docentes, para lxs estudiantes y para los grupos poblacionales elegidos por lxs estudiantes.

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. El acto de hacer una pregunta parece fácil, parece que en general son los que no saben los que preguntan, pero las buenas preguntas requieren un aprendizaje artesanal, de trabajo compartido. Si las respuestas no están ligadas a la curiosidad genuina difícilmente lleguen a destino, porque la curiosidad es el punto de partida tanto para aprender como para enseñar.

Antes de intervenir con contenidos construidos de antemano es importante procurarse dialogar, preguntarse y preguntar por las necesidades materiales, culturales o espirituales de los otrxs. Retomando a Paulo Freire: “salimos para el exterior no para descubrir el secreto de los otros, sino para descubrir el secreto de nosotros mismos” (Freire, 1986:102). Señala la importancia de la otredad, de la diferencia. Lo otro es cultura, una cultura diferente.

La pregunta deberá tener en cuenta las diferencias, no para negar la diferencia en nombre de una falsa unidad, sino para buscar la unidad en la diversidad.

O como lo expresa Morena García: “Un mundo clamando volver a la “normalidad” cuando fue esa batalla por lo “normal” lo que nos trajo hasta acá.// La pregunta sigue ahí. Inamovible pero no inerte. La pregunta por lo que nos olvidamos. La pregunta por lo que dejamos pasar. La pregunta de cómo seguir ante tanto dolor provocado.// Por les que se fueron.// Por quienes estamos en este tránsito tan falto de ternura.(…) Preguntas para pensar.// Preguntas para repensarnos.// Porque siempre la revolución estará en las preguntas” (García, 2021:11).

Pensamos a la educación como acto ético político que promueve condiciones de tiempo y espacio para provocar el acontecimiento educativo como productor de subjetividades críticas. Entendemos el acto ético político como un gesto de interrupción en la producción de subjetividad de las políticas neoliberales. Ese acto hace retroceder la *intimidación* para que ese lugar sea ocupado por la *resonancia íntima*, al decir del psicoanalista Fernando Ulloa (2011).

En esa misma perspectiva, Vera (2021) sistematiza algunos principios para comprender la educación en esos términos: a) la construcción de lo *común* como proyecto de justicia social y ejercicio de los derechos, es decir, resignificar los momentos dialógicos de ruptura con la normalización y homogeneización disciplinante; b) *la demora y postergación* de lo meramente individual en beneficio del *bien común*; c) *la resignificación del tiempo lúdico* en el aprendizaje; d) la historización habilitadora de procesos filiatorios con las luchas que desde la *digna rabia* insisten en la creación de un mundo más justo; e) la celebración como una instancia festiva de encuentro por lo logrado y de planificación de la esperanza para buscar lo pendiente. También, la celebración es un ritual de pasajes y fundamentalmente de cuidados entre generaciones que intentan encontrarse en lo contemporáneo, y que finalmente en el cierre de algunos ciclos, se inauguran otros.

Enfoque teórico metodológico

Nuestro enfoque teórico-metodológico no busca producir un saber verdadero, único y completo sobre un problema, tal y como lo proponen las epistemologías clásicas. Nos interesa ubicar al campo problemático como una construcción cuyo punto de partida es el saber curioso, por lo cual, no nos interesa comprobar o refutar

hipótesis sino más bien construir preguntas que nos permitan comprender y develar aquello que nos hace sufrir, obtura el encuentro y la planificación de acciones solidarias. Por ello, nos resulta relevante la perspectiva del encuentro entre el sujeto cognoscente y la experiencia, puesto que todo está para ser construido, nada para ser descubierto.

Destacamos así la dimensión de responsabilidad ético-política que concibe a la ciencia generada epocalmente, situada en sus condiciones socio-históricas y, por lo tanto, atravesada por lo político-social. A ello puede sumarse la propuesta nietzscheana de ciencia *alegre* Nietzsche (1999) cuando el filósofo discute las condiciones de posibilidad de la ciencia, y es crítico con relación a la ciencia moderna, moralista y regida por los parámetros lógico - racionales, que se reconoce a sí misma como productora de verdad. Propone entonces la opción de concebir a la ciencia como problemática, desprejuiciada y desmoralizada, afirmativa y promotora de la libertad.

Empleamos la IAP –Investigación-Acción Participativa-. En el modelo acción-reflexión-acción complementada por la reflexión-acción-reflexión se lleva a cabo lo que se denomina praxis, es decir la unión entre la teoría y la práctica. La reflexión está fundamentada en el diálogo:

> (...) es un valor íntimamente unido a la acción desde la cual se genera y a la cual conduce, pues supone un análisis crítico que permite desnaturalizar lo que ha sido naturalizado y, por lo tanto es considerado como modo de ser esencial de ciertas cosas o hechos, que permite la movilización de la conciencia, en el sentido del darse cuenta, y que hace posible la recuperación crítica de la historia vivida (Montero, 2008; p. 153).

Es política en el sentido amplio del término, cataliza un proceso colectivo de concientización sobre esa tarea y su significado. Como parte de ese proceso se produce una nueva conciencia sobre la vida, sobre el entorno y sobre las instituciones. La IAP busca movilizar la conciencia, hacia aspectos no reconocidos o que se entienden como naturales. No se trata de crear o de generar conciencia, sino de movilizar la reestructuración lograda a través de la reflexión discutida en el proceso

que permite desarrollar acciones transformadoras. Así, se configura un proceso democratizador que se lleva a cabo a través de la participación social y del proceso educativo inherente a ella. De esa manera, se constituye un espacio dentro de la Universidad para escuchar las voces de quienes viven y están en situaciones problemáticas con las cuales se trabaja. Eso mismo forma parte del reconocimiento de nuevos actores, en tanto sujeto de derechos y del principio de autonomía y autodeterminación desarrollado por Fals Borda (1995).

La dimensión ética tiene como objetivo principal la relación con el semejante, en términos de igualdad y respeto, incluyendo la responsabilidad que cada uno tiene respecto de los demás Montero (2008).

En sintonía con estos planteos, está el concepto de problematización creado por Freire (1985 y 2009), como parte del proceso que tiende a generar una educación liberadora, para combatir la educación repetidora y desmovilizante que denominó bancaria. Por la cual establece cierta similitud con la función de la institución bancaria en la cual se deposita el dinero. En esa concepción, los educandos y las educandas son convertidos en depósitos o archivos de informaciones ajenas, muchas veces carentes de sentido. Así entendida, "la educación es una forma de opresión, a la cual Freire opone una educación que, en lugar de archivar sin discutir, problematiza y libera" (Montero, 2006; p. 231).

Experiencias universitarias durante el contexto de pandemia

Como parte de los avances de lo realizado hasta aquí nos interesa mencionar la propuesta de la cátedra Psicología en Educación de nuestra Facultad que invita en las clases teóricas a profesionales de distintos ámbitos para contribuir con una formación interdisciplinaria de lxs estudiantes como futurxs profesionales de la salud mental. Asimismo la propuesta de esa cátedra para el trabajo en territorio con lxs estudiantes, en la pandemia, consistió en crear dispositivos de intervención que permitan la construcción de espacios virtuales solidarios grupales. Cada grupo de estudiantes trabajó con personas de su entorno, cercanas, eligiendo un segmento, por ejemplo docentes y estableciendo alguna forma de comunicación virtual (Google Meet, Zoom, Video llamada de Whats App). Esta propuesta además de reorganizarnos en el caos

producido por la pandemia, permitió y habilitó la solidaridad, la creatividad, posibilitando la acción en un contexto traumático que paralizaba. El desafío estuvo en encontrar nuevas formas de cuidado, inéditas, formas de encuentro solidario, de acompañamiento del semejante.

Referencias bibliográficas

Fals Borda, Orlando. (1995). Conocimiento y poder popular. Bogotá, Colombia: Siglo XXI.

Freire, Paulo. (1985). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Freire, Paulo. (1986). Hacia una pedagogía de la pregunta. Buenos Aires: ediciones Aurora.

Freire, Paulo. (2009). Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

García, Morena. 2021. Prólogo. En Aguirre, Guadalupe y Forlini, Natalia (comps). Pandemia y DDHH. Experiencias desde la Universidad. Rosario: Laborde Editor.

Montero, Maritza. (2006). Hacer para transformar: El método en la psicología comunitaria. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Montero, Maritza. (2008). Introducción a la psicología comunitaria: desarrollo, conceptos y procesos. Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Nietzsche, Friedrich. (1999). La ciencia jovial. La gaya scienza. Trad. José Jara. Caracas,Venezuela. Monte Ávila.

Skliar, Carlos. (2008) El cuidado del otro. Recuperado de: http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/89916

Ulloa, Fernando. (2011). *Salud ele-Mental: Con toda la mar detrás*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.

Vera, Sebastián. (2021). *Resonancias insurgentes. Materiales para construir el campo de la educación*. Rosario: Último Recurso.

El oficio del Psicólogo Educacional en Santa Fe: representaciones de directivos y supervisores.

Valentina Maltaneres; Sebastián Grimblat;, Mariano Sironi, Leonardo Rizzo, Silvia Aiassa, Griselda Dahi, Agustina Funes.

valentinamaltaneres@gmail.com

UNR- UADER- UCAMI

Resumen

El trabajo presenta el proyecto acreditado en la Facultad de Psicología (80020190100167UR) orientado a relevar representaciones sobre el oficio del psicólogo educacional en directores y supervisores de diferentes niveles y modalidades del sistema educativo provincial de Santa Fe. Dicho estudio busca conocer cómo tales gestores interpretan el quehacer del psicólogo educacional; las demandas y problemáticas que atienden; los saberes y herramientas de trabajo y los modelos de abordaje e intervención. Interesa identificar no solo conocimientos sino imaginarios, estereotipos y creencias sobre la práctica del profesional psicólogo en educación y al mismo tiempo tener un panorama sobre la inserción del psicólogo en las instituciones educativas de Santa Fe: la frecuencia y motivos en la que estos equipos solicitan la asistencia de un psicólogo/a (si no cuenten con dicho profesional en su planta), la labor de los equipos socioeducativos provinciales y las evaluaciones sobre las experiencias vividas. Se trata de un estudio exploratorio, descriptivo, que combina métodos de análisis cuanti-cualitativos implementando entrevistas semiestructuradas a directivos y supervisores elegidos mediante muestreo no probabilístico. La recolección de datos se está llevando a cabo en el marco del trabajo de campo que los estudiantes de psicología realizan como parte de su formación en la materia Psicología en Educación correspondiente al 5° año de la carrera de Psicología (UNR) y se comparten algunos hallazgos provisorios. Los resultados finales permitirán conocer representaciones facilitadoras y obstaculizadoras de la inserción del psicólogo en el campo educacional y servirán como base para clarificar el oficio y alcances de esta importante especialidad, aportando a la formación de grado y posgrado en este campo

Introducción:

En el año 2020, el equipo de investigación dirigido por la Dra. Valentina Maltaneres presentó y acreditó el proyecto "Prácticas del psicólogo educacional en la provincia de Santa Fe: representaciones sobre el quehacer profesional de los psicólogos por parte de directivos y supervisores de instituciones educativas (código 80020190100167UR)". Como indica dicho título, su objetivo general es conocer las representaciones sobre el oficio del psicólogo educacional en directores y supervisores de diferentes niveles y modalidades del sistema educativo provincial de Santa Fe y para este propósito, postula como metas específicas identificar los principales motivos de solicitud de asistencia psicoeducativa enunciados por los equipos directivos; identificar la frecuencia de solicitud de asistencia y la respuesta recibida a las demandas; analizar conocimientos, creencias; estereotipos e imaginarios sobre el oficio del psicólogo en educación en los gestores educativos; y caracterizar los modos de intervención del psicólogo educacional (modelos y modalidades) en las instituciones educativas. A su vez, como parte de este proyecto, se obtuvo una beca de investigación que aborda específicamente la intervención de los equipos socioeducativos Interdisciplinarios en Santa Fe, indagando los criterios de inclusión y las prácticas del psicólogo educacional al interior de tales equipos.

El interés por estudiar el oficio del psicólogo en el campo educativo surge de diversas fuentes. En principio varios de quienes conformamos el equipo de investigación adscribimos a la psicología educacional como especialidad en tanto otros proceden de disciplinas también interesadas en la educación y sus problemáticas. Asimismo, consideramos que la educación y sus instituciones se encuentran desde hace tiempo en situación de crisis profunda que reclama conocer qué impronta tiene o ha tenido la actuación del psicólogo para contribuir a la prevención y/o solución de dicha crisis. Nos guía la intuición que la labor de los profesionales *psi* en nuestra región se encuentra invisibilizada; e incluso se presenta como incierta, ambigua y confusa para muchos de los que conforman la comunidad educativa y para la sociedad en general.

Desde tiempos fundacionales, la práctica de los psicólogos en educación tuvo diversas variaciones según los requerimientos de los diferentes proyectos políticos y los cambios que se dieron al interior de la disciplina (Roselli, 2012; Erausquin, Denegri, y

Michele, 2014; Maltaneres, 2010). De la mirada individualista y práctica de gabinete se pasó a un modelo de intervención sistémico y contextualizado, reconocido por diversos autores como "giro contextualista" (Erausquin, Denegri y Michel, 2014; Erausquin y Basualdo, 2013; Erausquin y colab.; 2001) Algunos escritos señalan sin embargo que el rol del psicólogo educacional aún permanece contradictorio, híbrido y confuso (Roselli, 2012; Leal Soto y colab. 2018). Ahora bien, *¿cuál es la situación hoy del trabajo de los psicólogos en las instituciones educativas en Santa Fe*?; *¿qué representaciones tienen directivos y supervisores de instituciones educativas acerca de su oficio?* La respuesta a estas preguntas permitirá arrojar luz acerca de la inserción profesional de los psicólogos en las instituciones educativas en la actualidad e identificar patrones de significación sobre el oficio de los psicólogos educacionales desde la mirada de quienes conducen y supervisan las instituciones educativas en Santa Fe.

En la búsqueda de antecedentes de investigaciones sobre el tema se identificaron un conjunto de trabajos que focalizaron en la perspectiva de los profesionales psicólogos sobre el trabajo en el campo educativo (González y Vicencio, 2014; Yamamoto y colab.; 2013; Dadico y Rebello de Souza, 2010; Winkler Müller y Reyes, 2007). En menor medida se hallaron estudios que analicen la perspectiva de otros actores (educativos). Por ejemplo, Álvarez- Flores (2011) aportó conocimiento respecto a la perspectiva de directores de escuelas de Lima sobre el oficio del psicólogo educacional. En Argentina, existe poca producción sobre el tema, destacando los trabajos de Erausquin y colab. (2001, 2013; 2014; 2017) y Compagnucci y equipo (2009; 2010). De allí la necesidad de indagar la problemática en la provincia de Santa Fe y aportar conocimiento especialmente a la formación de los psicólogos educacionales que egresen de la UNR y que se desempeñarán en esta región ya sea como profesionales externos; formando parte de la planta escolar o como integrantes de los equipos de intervención socioeducativa del Ministerio de Educación.

Método:

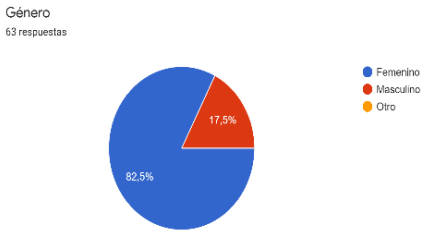
Para dar cuenta de los objetivos del proyecto se diseñó un estudio exploratorio, descriptivo, transversal, enmarcado en una lógica interpretativa, que combina métodos

de análisis cuanti y cualitativos, implementando entrevistas semiestructuradas a directivos y supervisores de instituciones educativas de Santa Fe, elegidos por disponibilidad mediante muestreo no probabilístico. Para tal fin se implementó un cuestionario ad-hoc de 21 ítems que relevaba datos sociodemográficos del directivo/ supervisor (sexo, edad, tipo de institución que dirige, nivel educativo, entre otras) y preguntas relativas al trabajo del psicólogo educacional (si tienen dicho profesional en su planta o si han solicitado intervención del mismo vía equipos socioeducativos o por fuera del circuito ministerial; en qué consiste el trabajo del mismo; qué problemáticas atiende; forma de trabajo y sus diferencias con el oficio del psicopedagogo; ejemplo de intervenciones si las hubo y su perspectiva sobre la actuación profesional). Se incluyeron además preguntas relativas a los equipos socioeducativos y preguntas referidas a los psicólogos/as en roles docentes. La recolección de datos se comenzó a realizar en el marco del trabajo de campo que los estudiantes de psicología realizan como parte de su formación en la materia Psicología en Educación correspondiente al 5° año de la carrera de Psicología (UNR) y en algunas materias del Profesorado de Psicología. Los mismos entrevistaron a directivos y supervisores que accedieron a brindar su perspectiva y volcaron los datos de la entrevista en un formulario digital previamente armado. Hasta el momento se reunieron 63 testimonios. Se realizaron análisis de estadística descriptiva de las respuestas a las preguntas cerradas y se está avanzando en el análisis de contenido del material de las preguntas abiertas.

Resultados provisorios

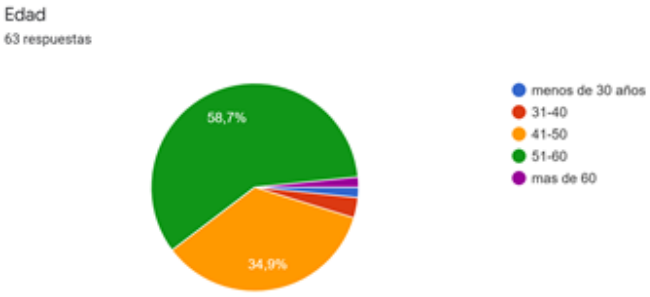
A continuación, se exponen resultados provisorios de la muestra en estudio, solo a los fines de ir analizando cómo se presenta el fenómeno, ya que el proceso de recolección de datos no ha finalizado y se estima llegar a una muestra del orden de los 150 directivos.

Gráfico y Tabla N° 1: Características de la muestra en función del género



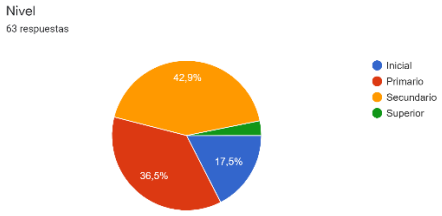
género	f	%
Femenino	52	82,5
Masculino	11	17,5
Total	63	100

Gráfico y tabla N°2: Características de la muestra en función de la edad



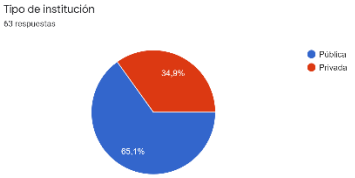
edad	f	%
-30	1	1,6
31-40	2	3,2
41-50	22	34,9
51-60	37	58,7
+60	1	1,6
total	63	100

Gráfico y Tabla N° 3: Características de la muestra en función del nivel educativo en el que se desempeña el directivo



Nivel	f	%
Inicial	11	17,5
Primario	23	30,5
secundario	27	42,9
superior	2	3,2
Total	63	100

Gráfico y Tabla N°4: Características de la muestra en función del tipo de institución en la que se desempeña el directivo



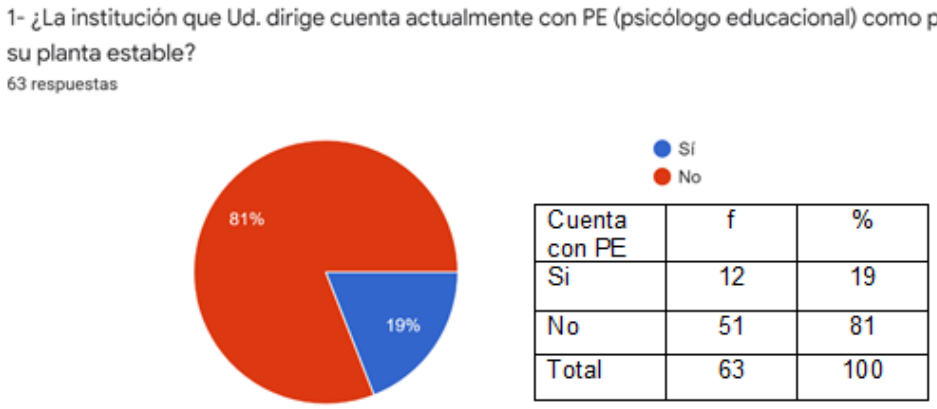
Tipo de I	f	%
Públicas	41	65,1
Privadas	22	31,9

Total	63	100

Como puede observarse, la muestra tiene una preeminencia de mujeres, cuyas edades se ubican en más de la mitad de los casos entre los 51 y 60 años; desempeñándose en diferentes niveles del sistema educativo y predominantemente en instituciones de gestión pública. Agregamos que el 74,6 % son directores en tanto el 20,6 % vicedirectivos mientras que el resto ocupa otros cargos de gestión (rector, representante legal, etc.). En cuanto a la antigüedad en el puesto, el promedio se ubica en el 5,6 años, y 26 años de antigüedad promedio en el sistema.

Una de las preguntas formuladas refiere a si la institución que dirige cuenta actualmente con psicólogo educacional como parte de su planta estable. Sobre este aspecto, solo un 19% manifestó que sí, en tanto el resto señaló que no. Este resultado estaría indicando la poca existencia de cargos de psicólogos en las instituciones educativas de Santa Fe

Gráfico y Tabla N°5 Presencia de PE en la planta estable de la institución



Cuenta con PE	f	%
Si	12	19
No	51	81
Total	63	100

Paralelamente, una buena parte de los directivos cree que es necesario contar de manera estable con este profesional en sus instituciones

Gráfico y Tabla N°6 Presencia de PE en la planta estable de la institución educativa

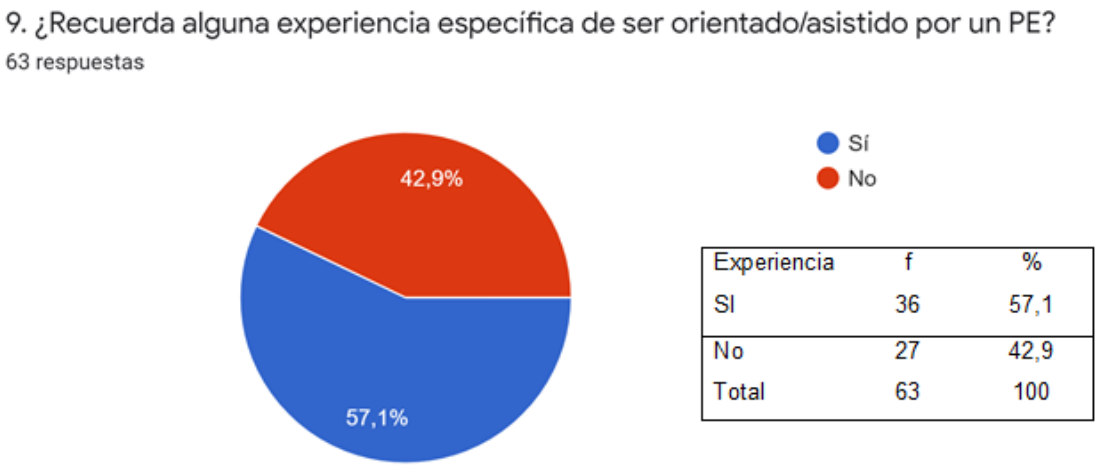


Necesidad	f	%
Si	58	92,1
No	1	1,6
Tal vez	4	6,3
Total	63	100

Otro resultado llamativo surge como respuesta a la pregunta si existe alguna otra persona en la institución que realice una tarea similar a la del psicólogo educacional. Un 44,4% de los directivos dice que sí e identifica a los psicopedagogos; los tutores, los facilitadores de la convivencia, los preceptores e incluso a los docentes como figuras que estarían realizando una tarea similar.

En lo que refiere a las experiencias de haber sido orientado por un PE, como se observa en el siguiente gráfico y tabla, el 57,1% de los directivos tuvieron alguna vez la experiencia de haber sido orientados por un profesional psicólogo

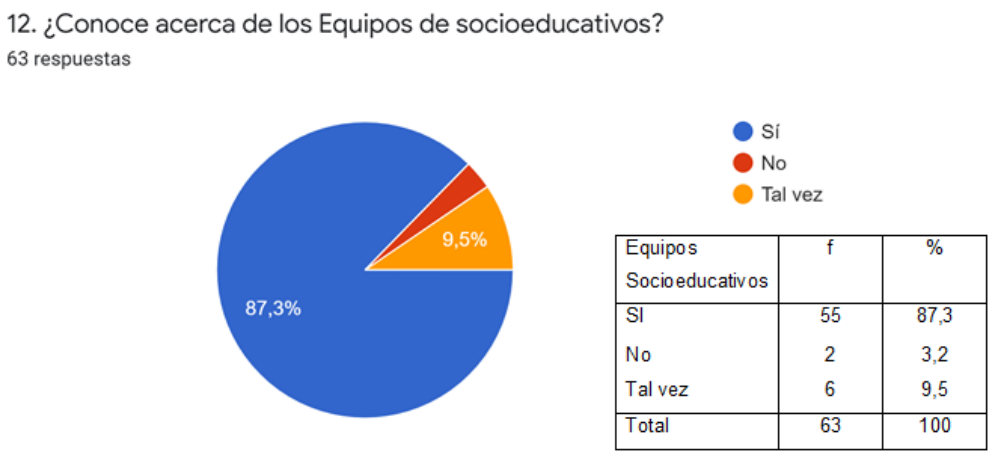
Gráfico y Tabla N°7 Experiencias de orientación/asistencia psicoeducativa



Experiencia	f	%
SI	36	57,1
No	27	42,9
Total	63	100

Consultamos qué evaluación realizaron de esa intervención y si contribuyó a resolver el problema. Un primer análisis cualitativo de las respuestas muestra que la gran mayoría de los directivos considera que la intervención fue positiva, valiosa, pertinente y de gran ayuda. Algunos evalúan que fue insuficiente, que no alcanzó a resolver el problema y en casos aislados la juzgaron como negativa. Finalmente, en lo que refiere a los equipos socioeducativos, es claro que los directivos conocen a tales equipos ministeriales. Un primer análisis cualitativo encuentra representaciones sobre lentitud de los mismos, y que resultan escasos y experiencias ambivalentes respecto al resultado de tales intervenciones. Algunos rescatan la ayuda recibida en tanto otros sienten que la intervención quedó inconclusa. Varios directores narraron en detalle sus vivencias y los casos atendidos, pero al momento no se ha terminado de procesar y categorizar dichas narrativas.

Gráfico y Tabla N°8 Conocimiento de los equipos socioeducativos



Equipos Socioeducativos	f	%
SI	55	87,3
No	2	3,2
Tal vez	6	9,5
Total	63	100

Algunas conclusiones

Los análisis preliminares de los datos nos permiten arribar a las siguientes conclusiones para la muestra en estudio: Solo un 19% de los directores cuenta con psicólogo educacional en su planta estable, aunque el 92% de la muestra cree necesario contar con este profesional en sus instituciones. Además, El 57% de los directivos ya tuvo experiencias de intervención del PE y las evaluaron como positivas. He aquí un aspecto que aparece como necesidad no cubierta y que reclama conocer la perspectiva de las autoridades ministeriales al respecto.

Por lo pronto, más de la mitad de los directivos piensa que otras personas realizan una tarea similar a la del PE en sus instituciones. Este dato confirmaría la presunción sobre la ambigüedad y desconocimiento del rol profesional de psicólogo educacional y la urgencia de esclarecer incumbencias y alcances del oficio. Finalmente, gran parte de la muestra conoce a los equipos socioeducativos (87,3%) y sobre la intervención de los mismos aparecen experiencias disímiles. Cabe agregar que la toma de datos continúa, resultando una experiencia de aprendizaje muy significativa para los estudiantes. Se dispone de abundante material cualitativo para analizar, que será presentado en futuras comunicaciones científicas.

Bibliografía

Álvarez-Flores, David. (2011). El psicólogo educacional según la percepción de los directores de centros educativos de Lima metropolitana. Persona. 41. 10.26439/persona2011.n014.252.

Baquero, R. (2008), De las dificultades de predecir: educabilidad y fracaso escolar como categorías riesgosas, en Baquero, R.; Pérez, A. y Toscano, A. (comps.), Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar. Rosario: Homo Sapiens, 2008.

Baquero, R. (2010) Psicología educacional. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2010. 42 p. (Aportes para el desarrollo curricular)

Compagnucci E., Denegri, A., Fabbi, M. (2009). La inserción del psicólogo en el campo educativo: Intervención y prácticas en contexto. Mar del Plata: Congreso Internacional de Investigación de la Facultad de Psicología.

Compagnucci, E. R.; Cardós, P. D.; Scharagrodsky, P. A.; Denegri, A.; Iglesias, I.; Szychowski, A.; Fabbi, M. V.; Lezcano, M.; Palacios, A. (2010) El desarrollo profesional del psicólogo en el campo educativo: Formación, contextos y práctica profesional. [En línea] Revista de Psicología (11), 147-166. Disponible en: http://www. memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4843/pr.4843.pdf

Dadico, Luciana, & Souza, Marilene Proença Rebello de. (2010). Atuação do psicólogo em organizações não governamentais na área da Educação. *Psicologia:*

ciência e profissão, *30*(1), 114-131. Recuperado em 28 de outubro de 2019, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932010000100009&lng=pt&tlng=.

Elichiry, N (2004). Saberes y prácticas del psicólogo educacional. En Nora Elichiry (comp.) Aprendizaje de niños y maestros: hacia la construcción del sujeto educativo. Ed. Manantial. Buenos Aires 2004

Erausquin C. y Basualdo M.E. (2013). El giro contextualista. En *Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación desde una perspectiva sociocultural*. Buenos Aires (Argentina): Proyecto Editorial

Erausquin C. y Bur R. (2013). Tensiones que atraviesan la inserción de los psicólogos en las instituciones educativas. En Psicólogos en contextos educativos: diez años de investigación. Buenos Aires (Argentina): Proyecto Editorial.

Erausquin C. y Bur, R. (2017). Psicólogos en contextos educativos 2da edición (versión digital). Buenos Aires: PsiDispa. Dirección estable: https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/583

Erausquin, C., Denegri, A. y Michele J. (2014) Estrategias y modalidades de intervención psicoeducativa: historia y perspectivas en el análisis y construcción de prácticas y discursos sobre modelos, estrategias y modalidades de intervención educativas. Material didáctico sistematizado. Disponible en https://www.aacademica.org/cristina.erausquin/195.pdf

Erausquin, C; Cameán, S; Bur, R; Greco, Alonos, A; Cabrera, E; Btesh, E (2001) Psicólogos en Instituciones Educativas: Representaciones del Rol y Modalidades de Intervención Anu. investigaciones-Fac. Psicol., Univ. B. Aires, 2001

González, Mauricio, González, Ingrid, & Vicencio, Karol. (2014). Descripción del rol autopercibido del psicólogo y sus implicancias en los procesos de formación de pregrado. *Psicoperspectivas*, *13*(1), 108-120. https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol13-Issue1-fulltext-296

Maltaneres, V (2010) ¿Qué significa intervenir como psicólogos educacionales? En Ana Bloj (comp.) Intervenciones en Psicología Educacional. Ed. Laborde. Rosario 2010

Roselli, N. (2012). La psicología de la educación en Argentina. Raíces, desarrollos y perspectivas. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia, 8*(1), p. 127-132.

Winkler, María Inés; Reyes María Isabel (2007). Representaciones Sociales de psicólogos/as chilenos/as acerca del ejercicio profesional ético. Revista Fundamentos en Humanidades, Universidad Nacional de San Luis (en línea), Nº. 13-14, 2006, pags. 63-89

Yamamoto, Kátia, Santos, Aline de Araújo Leite, Galafassi, Camila, Pasqualini, Mariana Guimarães, & Souza, Marilene Proença Rebello de. (2013). Como atuam psicólogos na educação pública paulista? um estudo sobre suas práticas e concepções. *Psicologia: Ciência e Profissão*, *33*(4), 794-807. https://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932013000400003

Imaginario social sobre la vida universitaria y elección académica: incidencia de las representaciones sociales sobre el estudio y el trabajo en adolescentes que finalizan la escuela secundaria técnica. Chaparro Antonella; Lambrecht, María Ayelén; Rossi, Gloria Diana; Ruiz, Lucía.

Correo electrónico: aye.lambrecht@gmail.com

Instituto Politécnico Superior "Gral. San Martín", Universidad Nacional de Rosario - Secretaría de Ciencia y Tecnología, Facultad de Psicología, UNR.

Resumen

En la presente ponencia se exponen los avances del proyecto de investigación en curso, en el cual nos hemos propuesto investigar cuál es el imaginario social sobre la vida universitaria y cuáles son las representaciones sociales sobre estudio y trabajo, que poseen los alumnos de sexto año, en la elaboración de un proyecto académico al finalizar la escuela media técnica. Sostenemos que una elección vocacional está estrechamente relacionada con el contexto económico, político, social y cultural; y que la construcción de una elección académica y de un proyecto de vida, se encuentra atravesada por imaginarios sociales y representaciones sociales.

Palabras Claves Orientación Vocacional - Imaginario social - Proyectos - Adolescencias.

Título Completo del Proyecto de Investigación

Imaginario social sobre la vida universitaria y elección académica: incidencia de las representaciones sociales sobre el estudio y el trabajo en adolescentes que finalizan la escuela secundaria técnica.

Objetivo general

-Indagar el imaginario social sobre la vida universitaria, que circula en adolescentes de sexto año de una escuela media técnica.

Objetivos específicos

-Explorar cuales son las representaciones sociales sobre el estudio y el trabajo que poseen los adolescentes que finalizan la escuela secundaria técnica.

-Analizar la influencia de las representaciones sociales sobre el estudio y el trabajo al momento de realizar una elección académica.

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

Marco teórico

Los alumnos próximos a egresar de la escuela secundaria técnica, se encuentran transitando un momento significativo de sus vidas, la adolescencia. Para poder pensarla y teorizarla, tomaremos autores que trabajan desde una perspectiva psicoanalítica. A su vez, articularemos la adolescencia con la elección de proyecto académico, momento en el que consideramos de suma importancia acompañar al adolescente mediante un proceso de orientación vocacional.

Para dar comienzo nos parece pertinente tomar los aportes de Bleichmar (2005), quien define a la adolescencia como el período en el que se abandona la infancia, las personas significativas, los vínculos primarios, y en el que se disipa la seguridad familiar. Se deconstruyen significaciones, se recomponen valores y se estructuran significaciones como representaciones del mundo. Desde el punto de vista de la construcción psíquica, alude al momento en que se va a asumir, de manera más o menos estable, la identidad sexual, y donde se recomponen las formas de identificación; las cuales se desanudan de aquellas propuestas originarias enlazadas a los adultos significativos de la primera infancia, para abrirse a modelos intergeneracionales o de recomposición de los ideales en un proceso simbólico más desencarnado de los vínculos primarios.

Rodulfo (2005), plantea que en el tránsito hacia la adultez, los adolescentes deberán realizar ciertos trabajos psíquicos, que son simbólicos, y permitirán el sepultamiento de la infancia y la construcción de un proyecto de vida que remite al tiempo futuro. El autor menciona seis trabajos psíquicos 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.

Resulta menester pensar que los trabajos del adolescente se articulan con la noción del tiempo; la cual nos permitirá mantener en tensión los aspectos subjetivos y los aspectos sociales-históricos coyunturales. Por un lado, los trabajos simbólicos que mencionamos, nos remiten al tiempo subjetivo, ya que cada adolescente los 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. 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.

Decimos entonces, que una de las elecciones que el adolescente tiene que tomar, al finalizar la escuela secundaria, es la referida a un proyecto de vida, a futuro, en donde pueda elegir comenzar un estudio superior, insertarse en el mundo laboral o cualquier otra actividad personal que desee.

Consideramos importante introducir la noción de orientación vocacional, para comprender de qué manera y desde que lugar se pueda pensar y acompañar a los adolescentes en este proceso de elección. Tomando a Rascovan (2013), lo vocacional se puede comprender como el campo de problemáticas del ser humano y la elección-realización de su hacer, en términos de estudio y/o trabajo. El campo vocacional, es una trama de entrecruzamiento entre las variables propias de toda organización social-productiva y la singularidad de cada sujeto. La configuración de las problemáticas en torno a "lo vocacional", es resultado de una compleja trama en la que se conjugan variables sociales y subjetivas. Desde una dimensión social, la elección de qué hacer, en términos de ocupación, está estrechamente relacionada con el contexto económico, político, cultural. El contexto es fundante en las formas particulares que adquiere la organización del trabajo y del aparato productivo en cada sociedad, en cada momento histórico. Desde una dimensión subjetiva, lo vocacional está directamente vinculado con la dialéctica del deseo. La búsqueda de objetos vocacionales, tales como trabajo

y/o estudio, es incesante y a la vez contingente, es decir, no hay un objeto, que satisfaga completamente al sujeto. El Psicoanálisis, nos permite pensar que el sujeto que elige es un sujeto de la falta, ya que sólo si algo falta es posible desear. La inscripción de la dimensión de la falta es lo que posibilita la circulación del deseo y la posibilidad de que un sujeto se apropie de él. El proceso de búsqueda de objetos que satisfagan el deseo es interminable y concomitante del propio despliegue de la subjetividad.

Hablamos de orientación vocacional, valiéndonos de los aportes de Rascovan (2016), como 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.

Otra autora, que teoriza acerca de la orientación vocacional, es Aisenson (1997) plantea que se trata de un proceso de ayuda a las personas para que, a través de esclarecer un proyecto más amplio de vida, puedan establecer metas, planificar y elaborar estrategias, tomar decisiones. Esto se logra conociendo aspectos de su historia, las posibles repercusiones futuras y encarando una preparación adecuada, para lograr el desarrollo de su carrera y su inserción laboral y social. No hay una única decisión vocacional conveniente para desarrollar el proyecto personal de vida.

En nuestra investigación, nos centramos específicamente en la orientación vocacional, ubicada en un momento vital específico, que es la finalización de la escuela secundaria por parte de adolescentes.

Habiendo realizado un recorrido teórico en cuanto a la adolescencia y la orientación vocacional, queremos continuar avanzando en aportes que nos permiten pensar en que la construcción de una elección académica y de un proyecto de vida, puede estar atravesada por imaginarios sociales y representaciones sociales.

Para precisar el concepto de Imaginario Social, nos resulta fundamental, tomar los aportes de Castoriadis (1993), quien precisa que el "Imaginario social" es el fundamento en el cual descansa toda sociedad; es el conjunto de significaciones que no tiene por objeto representar "otra cosa", sino que es la articulación última de la

sociedad, de su mundo y de sus necesidades: conjunto de esquemas organizadores que son condición de representabilidad de todo lo que una sociedad puede darse. El imaginario radical de una sociedad o época considerada, es fuente de lo que se da como sentido indiscutible e indiscutido. También es soporte de las distinciones de lo que importa y de lo que no, y el origen del exceso de significados de los objetos prácticos.

El concepto de "Imaginario Social" de Castoriadis nos permite comprender las diferencias que existen entre cada sociedad. Este imaginario se plasma en instituciones, entendiendo por tal, a las "normas, valores, lenguaje, herramientas, procedimientos y métodos de hacer frente a las cosas y de hacer cosas, y, desde luego, el individuo mismo, tanto en general como en el tipo y la forma particulares que le da la sociedad considerada." (Castoriadis, 2005, p. 67). Y a su vez, dichas instituciones "están hechas de significaciones socialmente sancionadas y de procedimientos creadores de sentido. Son esencialmente imaginarias, y no racionales, funcionales o reflejos de la realidad." (Castoriadis, 2002, p. 133). El autor sostiene que estas significaciones imaginarias le brindan una especificidad a determinada sociedad, por la manera en que se organizan las mismas, creando así cierto orden social. Podemos decir entonces que las mismas definen una constelación de significados desde las cuales se construye el mundo social; y de ese modo, ejercen influencia en el pensamiento, el hacer, las elecciones de los individuos.

Como sostiene Rascovan (2016), 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.

En cuanto a la noción de representaciones sociales, adherimos a Jodelet (1986) cuando dice que la representación social "es un conocimiento socialmente elaborado y compartido, conocimiento del sentido común, 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. La

representación social se condensa en una imagen cosificante, historia, relaciones sociales y prejuicios. Además la representación 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. Y agregamos que según Moscovici, "La representación social es una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación." (Moscovici, 1979, p.17).

Consideramos interesante articular estos conceptos de imaginario social y representación social, con las elecciones vocacionales de los adolescentes.

Romero, H. y Pereyra, A. (2003), sostienen que existen imaginarios y representaciones que se les adjudican a ciertas carreras, vinculados a índices de demanda laboral, rentabilidad y éxito personal. Dichos autores, plantean que existe una marcada incongruencia entre el imaginario social y la realidad de carreras, profesiones y ocupaciones, lo que ocasiona errores en los procesos de elección y dificultades para evaluar las posibilidades personales y familiares. Muchas veces, persisten imágenes de profesiones tradicionales que detentaban prestigio y posibilidades de ascenso social mezcladas con las nuevas carreras y ocupaciones, presentadas como exitosas por los medios de comunicación masivos, aunque muchas de ellas de difícil acceso por encontrarse en el ámbito de las universidades privadas.

Durante la transición de la escuela secundaria a los estudios superiores y el trabajo, los jóvenes enfrentan cambios en sus contextos de vida cotidiana, en las relaciones con los otros y con ellos mismos, que reestructuran sus representaciones y significaciones. Es una transición que requiere, por parte de los jóvenes, cambios en sus

actitudes, conductas y roles, en los nuevos ámbitos en los que se insertan. Este pasaje representa un desafío que implica crisis y reestructuraciones identitarias, en términos de Erikson. Este momento puede devenir en una oportunidad para el crecimiento personal o en un riesgo de vulnerabilidad identitaria y social.

A partir de investigaciones que ha realizado, Aisenson (2011) sostiene que el reconocimiento de los jóvenes de sus recursos personales, ante los momentos de cambios, la elaboración de estrategias y el sostén familiar y social con el que pueden contar, resultan relevantes y parecen incidir en los procesos de transición e itinerarios de vida que construyen.

Al mismo tiempo, tomamos como aporte de esta autora, que es posible pensar que el trabajo reflexivo que los jóvenes realizan para definir sus elecciones vocacionales, de carrera o trabajo, (o podemos decir, proyecto de vida), genera una revisión de las representaciones de sí y del mundo, produciendo cambios identitarios, es decir que en la búsqueda de futuros posibles se construirán a sí mismos de acuerdo a sus posibilidades.

Metodología

El abordaje de nuestro objeto de investigación, será con una estrategia metodológica cualitativa. Las técnicas de recolección de datos que utilizaremos son cuestionarios con preguntas abiertas. Para el análisis de los mismos nos serviremos del procedimiento que Marradi (2007) denomina "análisis de contenido cualitativo", basado en un conjunto de técnicas que tienen como fin interpretar su sentido latente u oculto. Este tipo de análisis no niega las ventajas del análisis de contenido clásico, fiel a la cuantificación de los aspectos manifiestos del texto, al que toma como etapa inicial; busca enriquecerlo a través de procedimientos interpretativos, tratando de ir más allá de los aspectos manifiestos, a través de la consideración del contenido latente y del contexto en el que se inscribe un determinado texto.

La población con la que trabajaremos estará 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 que cuenta con seis especialidades: Técnico en Electrónica, Técnico en Informática Profesional y Personal, Técnico Mecánico, Técnico en Plantas Industriales, Técnico Químico y Técnico Constructor de Obras.

El criterio de selección contemplará los alumnos de sexto año, próximos a egresar. El tamaño de la muestra será de 60 alumnos.

Avances preliminares

En los adolescentes existe un imaginario social sobre la universidad, principalmente en el rol que le asignan al estudiante universitario en comparación con el de secundaria, en cuanto a responsabilidades y exigencias. Predominan representaciones sociales sobre el estudio y el trabajo vinculadas a las categorías: opinión familiar y de pares, diferencias entre instituciones de educación superior públicas y privadas, valor social, inserción laboral, temor a equivocarse. La mayoría, considera que poseen más valor social las carreras universitarias pertenecientes a las ciencias exactas. Gran parte privilegia la universidad pública, por complejidad y prestigio. Estas representaciones inciden al momento de realizar una elección académica.

Referencias Bibliográficas

Aisenson, D.B. (1997). Perspectivas actuales en orientación vocacional en Ensayos y experiencias.*3* (18), 26-30.

Aisenson, D. B. (2011). Representaciones sociales y construcción de proyectos e identitaria de jóvenes escolarizados. Espacios en Blanco. Revista de Educación. *21,* 155-182.

Banchs, M.A (2000). Representaciones sociales, memoria social e identidad de género. Revista Akademos.

Bleichmar, S. (2005). La subjetividad en riesgo. Ed. Topia.

Castoriadis, C. (1993). La institución imaginaria de la sociedad, (2 vol.). Editorial Tusquets.

Castoriadis, C. (1993). El Inconsciente y la ciencia. Editorial Amorrortu.

Castoriadis, C. (2002). Figuras de lo pensable. Editorial Fondo de Cultura Económica.

Castoriadis, C. (2005). Los dominios del hombre. Editorial Gedisa.

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici S. Psicología Social II. Cap 13. Ed. Paidós.

Moscovici, S. (1979 [1961]). El psicoanálisis, su imagen y su público. Editorial Huemul S.A.

Rascovan, S. (2013). Orientación vocacional, las tensiones vigentes. En Revista Mexicana de Orientación Educativa. *10* (25), 47- 56.

Rascovan S., Levy D., y Korinfeld D. (2016). Entre adolescentes y adultos en la escuela. Editorial Paidós.

Rodulfo, R. (2005). Estudios Clínicos. Del Significante al pictograma a través de la práctica psicoanalítica. Editorial Paidós.

Romero, H. y Pereyra, A. (2003). Elección vocacional e ingreso a la universidad. En III Coloquio Internacional sobre gestión universitaria en América del Sur. La Universidad Sudamericana frente a la Crisis, la Integración Regional y el Futuro.

Incidencia de representaciones sociales en elaboración de proyecto académico, de adolescentes que finalizan escuela secundaria. María Ayelén Lambrecht, Gloria Diana Rossi, Lucía Ruiz.

Correo electrónico: luciaruiz474@yahoo.com

Instituto Politécnico Superior "Gral. San Martín", Universidad Nacional de Rosario - Secretaría de Ciencia y Tecnología, Facultad de Psicología, UNR.

Resumen

En el presente trabajo se presentan los avances del proyecto de investigación en curso, en el cual hemos puesto énfasis en 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, en un colegio de gestión pública, de la ciudad de Rosario.

Palabras Claves Representaciones Sociales - Proyecto Académico – Adolescencias.

Título Completo del Proyecto de Investigación

Incidencia de las representaciones sociales en la elaboración de un proyecto académico en adolescentes que finalizan la escuela secundaria técnica.

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.

Marco teórico

Durante el desarrollo de nuestra investigación, nos hemos formulado los siguientes interrogantes:

¿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?

Para indagar acerca de 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, consideramos necesario en primera instancia, trabajar algunos conocimientos específicos, 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. Y a su vez, los padres también realizan duelos por sus hijos: 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 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. 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.

Entendemos la adolescencia como 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.

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 plantea que la representación social es un conocimiento socialmente elaborado y compartido, conocimiento del sentido común, 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. La representación social condensa en una imagen cosificante, historia, relaciones sociales y prejuicios. Además la representación 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.

Por otra parte, para introducirnos en la orientación vocacional, nos parece importante tomar la noción de campo vocacional, éste se encuentra conformado, según Rascovan (2016), por 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.

De manera que, siguiendo a Rascovan, podemos decir que 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. Además, 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.

Metodología

La metodología implementada consistió en tomar como población a adolescentes, alumnos de una 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 contempló los alumnos de sexto año, próximos a egresar. El tamaño de la muestra fue de 60 alumnos, pertenecientes a las distintas especialidades de la escuela: Técnico en Electrónica, Técnico en Informática Profesional y Personal, Técnico Mecánico, Técnico Químico, Técnico Constructor de Obras, Técnico en Plantas Industriales. También se hicieron 26 entrevistas en profundidad, con alumnos que demandaron la intervención del Equipo de Orientación Profesional.

El abordaje de nuestro objeto de investigación, fue realizado con una estrategia metodológica cualitativa. Las técnicas de recolección de datos que utilizamos fueron cuestionarios con preguntas abiertas, confeccionados por el equipo de investigación.

Resultados provisorios

Luego de analizar los datos recabados mediante los cuestionarios que se administraron, podemos precisar que las representaciones sociales que predominan en los estudiantes están vinculadas a las siguientes categorías: posibilidades de inserción laboral, bienestar económico, valor social, diferencias de acuerdo al género, diferencias entre universidades, temor a no conseguir trabajo.

La escuela secundaria técnica en la que realizamos la presente investigación, en el imaginario social es una escuela prestigiosa, con alto nivel educativo, que prepara a los alumnos para estudiar carreras técnicas y consideradas complejas. En dicha escuela, si bien el nivel socio-económico es heterogéneo, podemos decir que priman los estudiantes hijos de profesionales, con una acomodada posición económica y una destacada posición política y social. La mayoría de los alumnos, podríamos afirmar casi

la totalidad según los datos recabados, tiene pensado estudiar una carrera, y principalmente universitaria. Esto podemos verlo reflejado en el análisis que realizamos de las representaciones, siendo que las carreras que los alumnos consideran con mayor valor social son las universitarias y públicas, las carreras técnicas, las más largas y complejas, que aportan un conocimiento empíricamente comprobable y por lo tanto verdadero.

Tomando la **categoría**: **"valor social"**, encontramos que la mayoría de los participantes considera que la sociedad actual le otorga mayor valor a algunas carreras y profesiones por sobre otras, principalmente a las Ingenierías, también mencionan Medicina o Arquitectura, por la remuneración económica. A su vez, sostienen que las menos valoradas socialmente son las carreras artísticas o humanísticas

Además, ubican que las carreras técnicas son más valoradas socialmente, principalmente las Ingenierías, ya que son más complejas y largas, creen que no cualquiera puede estudiarlas, ya que requieren de "cierto grado de inteligencia". Al mismo tiempo, consideran que la sociedad favorece a las carreras tradicionales, mientras que las carreras que no son técnicas son desprestigiadas, como las carreras humanísticas y las ciencias sociales que tendrían menor valor al no generar tanto dinero y oportunidades; tampoco brindan una buena inserción laboral, y se desconoce el impacto que tienen en la sociedad. Otro punto a destacar, es que creen que tienen más jerarquía las carreras que responden al sistema, por el pensamiento industrial de la sociedad. Además sostienen que las carreras que brindan conocimientos empíricamente comprobables, tienen mayor valor, ya que socialmente se considera que aportan conocimiento verdadero.

Al tomar la **categoría: "diferencias entre universidades"**, encontramos que la mayoría menciona que la principal diferencia se da entre universidades públicas y privadas, casi todos destacan las ventajas en la pública por la enseñanza, planes de estudio, prestigio, exigencias, por promover la independencia. Mientras que algunos mencionan que las ventajas de la privada, consisten en que "no hay paros, lo que permite continuidad en la enseñanza".

Otras de las apreciaciones que realizan los estudiantes al respecto, es que "las universidades públicas portan mayor prestigio que las privadas, ya que son más exigentes, siendo la calidad de enseñanza la prioridad". Además, consideran que "las universidades públicas promueven la independencia de los estudiantes y brindan una formación como ciudadanos, personas y profesionales. Mientras que en las privadas el objetivo es mayoritariamente económico."

También mencionan que "en las universidades públicas la educación es una herramienta para todos, que permite formar pensamiento crítico, teniendo una función social y política". Mientras que otros consideran que "las universidades privadas, se encargan de brindar un servicio, existiendo una bajada de línea institucional".

Por otro lado, en la categoría: "diferencias de acuerdo al género", se destaca que la mayoría de los participantes refieren: "existen diferencias entre hombres y mujeres al momento de ejercer una profesión", "por vivir en una sociedad patriarcal, los hombres tienen más privilegios y la mujer un lugar inferior". En cuanto a las carreras, "es en Medicina o en las Ingenierías, que se observa mayoritariamente estas diferencias".

También algunos mencionan: "en las empresas el trato es diferente hacia las mujeres, en relación a los puestos laborales y a los sueldos".

Otros puntos importantes que destacan: "las diferencias sociales, se suelen dar por la fuerza física en el hombre, ya que ambos hombres y mujeres se encuentran en iguales condiciones en cuanto al intelecto".

También, consideran que "destacan más las diferencias entre hombres y mujeres en carreras técnicas que en humanísticas".

De manera que observamos que existen representaciones sociales sobre las carreras relacionadas a la diferencias de acuerdo al género, que influyen en los adolescentes al momento de construir un proyecto académico.

Por otra parte, de acuerdo al análisis de datos, encontramos que representaciones sociales sobre las carreras, relacionadas a la opinión familiar y a la elección que realizan sus pares, no influyen en la mayoría de los adolescentes al momento de construir un proyecto académico.

Mientras que son otras las **representaciones sociales sobre las carreras, que sí influyen en esta construcción:** *los conocimientos previos acerca de las posibilidades de inserción laboral, el bienestar económico que ofrece, el valor que le otorga la sociedad, las diferencias de acuerdo al género, las diferencias entre universidades, el temor a no conseguir trabajo.* A su vez, encontramos que *el prestigio social que tiene una carrera y el temor a equivocarse en la elección de la misma*, para la mitad de los participantes parece ser un factor de influencia, mientras que para la otra mitad no.

Otro punto importante a destacar es que la mayoría de los participantes, considera que al momento de realizar una elección de carrera, *el deseo personal* posee un lugar primordial.

Al indagar **sobre la motivación de los alumnos acerca de trabajar sobre la temática de orientación vocacional,** obtuvimos que la mayoría de los participantes coinciden en que es necesario cierto acompañamiento u orientación en el proceso de elección de una carrera, al preguntarles por parte de quien, hacen mención de: psicólogos, familia, profesionales egresados de carreras, estudiantes avanzados de la carrera, profesores de la escuela.

En cuanto a las acciones concretas que consideran que ayudarían en el proceso de elección de carrera, la mayoría ubica: charlas con profesores, graduados o alumnos próximos a egresar de una carrera, otros mencionan charlas personales con psicólogos u orientadores, también muchos de ellos consideran que sería importante tener acceso a información sobre carreras, planes de estudio, salida laborales. Luego, se encuentran otras opiniones más repartidas en cuanto a visitar facultades, lugares de trabajo, realizar cursos orientativos, tests vocacionales. Por otra parte, están aquellos que las acciones las ubican desde un plano más personal, consideran que podría ayudarlos en la elección de carrera, imaginarse trabajando, pensar sobre los gustos e intereses, encontrar espacios donde compartir ciertos temores en cuanto a que "equivocarse de carrera no está mal", quitarle cierta estigmatización a algunas carreras. Sólo algunos pocos manifiestan una postura pasiva en relación a este punto o no contestan.

Al indagar sobre si los estudiantes se han interesado en buscar información sobre las carreras, casi todos han respondido afirmativamente. La mayoría refiere que ha

buscado información mediante Internet en las páginas de universidades y facultades, algunos con familiares, profesores, amigos, profesionales egresados de carreras o estudiantes de las carreras, otros han asistido a expo carreras, o se han informado con psicólogos.

Referencias Bibliográficas

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

Banchs, M.A (2000). Representaciones sociales, memoria social e identidad de género. *Revista Akademos*. 2, (1), 59-76

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici S. Psicología Social Vol. II. Paidós.

Rascovan S., Levy D., y Korinfeld D. (2016). Entre adolescentes y adultos en la escuela. Paidós.

Rodulfo, R. (2005). Estudios Clínicos. Del Significante al pictograma a través de la práctica psicoanalítica. Paidós.

Incorporación de entornos virtuales en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel universitario. Melisa Mandolesi, Andrea Espinosa, Juan Pablo Lovey, Sofía Majul, Damián De Seta y Ana Borgobello

Correo electrónico: Melisa.mandolesi@unr.edu.ar

Resumen:

Se presentan aquí tres estudios realizados en una línea de investigación sobre procesos de virtualización de la universidad.

Estudio 1. A partir de la preocupación por el escaso uso de Moodle en el nivel universitario de grado, se diseñó un estudio longitudinal en el que participaron cuatro docentes y sus respectivos grupos de estudiantes durante dos años consecutivos: 2013-2014. Se hicieron entrevistas en profundidad y se analizaron las participaciones tanto en foros como en los recorridos hechos en el aula virtual en cuatro casos dados en formato híbrido. La prioridad en todos los casos era el trabajo en el aula tradicional. La participación estudiantil fue diversa en la matriculación (optativa); en la cantidad de mensajes y en la navegación en la plataforma. Durante el segundo año la cantidad de entradas de las docentes se redujo a la mitad respecto del primero y aumentaron las matriculaciones. Se concluye que el diseño en aulas virtuales muestra mayor facilidad en experiencias sucesivas dada la certeza en las decisiones y una disminución en el efecto novedad.

Estudio 2. Al promediar el primer año de pandemia, iniciamos un estudio cualitativo basado en narraciones escritas breves sobre las propias experiencias docentes en el uso de medios virtuales en el contexto de enseñanza remota en emergencia. Se construyeron 14 categorías con relación a conceptos teóricos previos: revisión del propio proyecto pedagógico (9); interactividad (7); comparación con presencialidad (7); uso de TIC pospandemia (7); transformaciones epocales (7); inseguridades y dudas (6); formación docente durante la pandemia (5); tiempo/s (4); aspectos culturales organizacionales (4); duelos, sentimientos de pérdida (4); accesibilidad, dispositivos tecnológicos y conectividad (3); contenidos disciplinares o prácticas particulares (2); intergeneracionalidad (2); formación docente previa a la

pandemia (1). El rango de categorías por narración fue de entre cuatro y nueve. Como puede advertirse predomina la reflexión sobre las propias prácticas docentes en el contexto de emergencia dando lugar a diferentes reflexiones sobre aspectos tecnológicos, pedagógicos y organizacionales.

Estudio 3. Durante el 2021, indagamos las formas de apropiación de los espacios virtuales por parte del cuerpo docente. Para este estudio se analizó un foro centrado en las experiencias de evaluación dadas en 2020 y proyecciones para 2021. El foro contó con 20 participaciones. En esas narraciones se indagaron aspectos positivos y negativos relativos a categorías vinculadas a la cultura innovativa (17); la flexibilidad posibilitada por los entornos virtuales (17); rasgos culturales a potenciar en la organización (14); y representaciones sobre las plataformas virtuales (9). En los resultados predominan dos ideas. Las evaluaciones se enriquecen con la colaboración en la producción colectiva y socialización de experiencias. La potencia relativa de las plataformas virtuales en la innovación se encuentra asociada a la apertura al cambio y a la flexibilidad de las organizaciones y de quienes las integran.

En estos estudios puede percibirse que, aún más de diez años después de comenzar a implementar el uso de Moodle a nivel organización, el acento sigue presente en lo pedagógico por sobre lo tecnológico acentuándose el aspecto organizacional.

Palabras claves: Educación universitaria de grado, Docencia, Moodle

La problemática del autismo y la inclusión escolar. Entre lo común y lo singular. Jimena Peretti y Valentina Carbó.

Correo electrónico: jimenaperetti@gmail.com

Resumen

Objetivo General:

-Analizar la problemática de la inclusión escolar de sujetos autistas.

Objetivos Específicos:

-Describir y comprender las tensiones entre lo común y lo singular en la escuela.

-Analizar las leyes y resoluciones vigentes en la Provincia de Santa Fé sobre inclusión e integración escolar.

- Explorar los modos singulares que el sujeto autista encuentra para generar lazos con el Otro.

- Describir y analizar el objeto autista como posible herramienta para el trabajo con sujetos autistas en instituciones educativas.

Metodología:

Se utilizan recursos de tipo cualitativo. Se realiza un análisis interpretativo de las leyes vigentes en materia de inclusión escolar.

La exploración de los modos singulares que el sujeto autista encuentra para construir el lazo social se basa en el análisis crítico-interpretativo de bibliografía vinculada a la temática.

Desarrollo:

La inclusión escolar del sujeto autista se presenta como una paradoja. ¿Cómo pensar la inclusión de un sujeto autista que justamente rechaza la inclusión en el lenguaje y por ende en la cultura? ¿Cómo incluir a los sujetos autistas donde se verifican dificultades severas en el lazo al Otro? ¿Cómo abordar las diferencias en la escuela, que se funda en la pretensión del "para todos"? De aquí se desprende nuestra pregunta central ¿Es posible incluir en "el para todos" lo mismo o más bien habría que repensar lo común en relación a lo singular de cada caso?.

La noción de "lo común" (Terigi, 2020 y Alemán, 2012) permite sostener un encuentro con otros en el que las diferencias puedan desplegarse, sin quedar sumidas en la exclusión que en muchos casos, hace que aquellos/as que encarnan esas diferencias sean objeto de segregación social.

Respecto del autismo se entenderá "al niño autista como sujeto, no como objeto educable" (Tendlarz S. E.-A., 2013, p. 34). Esto implica no pensar el autismo desde una lógica del déficit ni como una enfermedad.

Lo singular del autismo es el uso de un objeto autístico, mediante el cual el sujeto intenta hacer lazo con el Otro. Cuando este objeto es retirado, como muchas veces ocurre en las escuelas, se desencadena una intensa angustia que rompe cualquier posibilidad de lazo social e inclusión.

Conclusiones:

Este proyecto de investigación, aún en proceso, permite concluir momentáneamente que la inclusión de los sujetos autistas tendrá que partir de sus invenciones (objetos autísticos), que se consideran modos de respuesta singulares del sujeto, que posibilitarán una articulación entre lo común y lo singular.

Palabras claves: inclusión, autismo, escuela.

Leer en el primer año de Psicología: hallazgos sobre la implementación de un diseño de intervención. María Micaela Villalonga Penna y Constanza Padilla

Correo electrónico: micavillalonga@yahoo.com.ar

Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura (INVELEC, CONICET), Facultad de Psicología de la UNT; Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura (INVELEC, CONICET), Facultad de Filosofía y Letras de la UNT;

Resumen

¿Hay diferencias en cuanto a la apropiación de las clases textuales en dos grupos de clase de una asignatura del primer año de Psicología en función de la organización de las prácticas lectoras en entornos virtuales? Desarrollos internacionales y nacionales han propuesto la dialogicidad y la monologicidad de las prácticas lectoras para dar cuenta de cómo pueden configurarse o no espacios de diálogo entre los docentes y los alumnos sobre los textos o autores. Además, investigaciones nacionales y locales señalaron la relevancia de la enseñanza de los géneros disciplinares. Optamos por una investigación basada en diseño y con dos grupos de clase: el grupo de intervención (GI) y el grupo control (GC). Los resultados evidencian que en el GI, al cabo de un año, varios de los estudiantes dialogan con el docente y con sus compañeros acerca de lo leído, son capaces de identificar las clases de textos, los autores de los mimos y los datos de edición, y plantean relaciones de intertextualidad. En el GC, en cambio, la mayor parte de los estudiantes se limitan a buscar en las fotocopias la información que el docente indica y parecen no valorar la necesidad de conocer los autores y datos de edición de los textos que leen.

Palabras clave: lectura- intervención- entornos virtuales- Psicología

Introducción

En este trabajo nos centramos en un interrogante *¿Hay diferencias en cuanto a la apropiación de las clases textuales en dos grupos de clase de una asignatura del primer año de Psicología en función de la organización de las prácticas lectoras en entornos virtuales?*

En primer lugar, sobre qué clases de textos se leen en la universidad Parodi (2015) entiende que los géneros académicos presentan gran diversidad, siendo que algunos son creados en el ámbito universitario y otros se importan desde el campo científico o profesional. Pueden identificarse géneros con patrones recursivos de tipo didáctico o divulgativo (por ejemplo, manuales, guías didácticas), prosas altamente especializadas e informacionalmente densas (por ejemplo, textos disciplinares) o aquellas que se escriben en el grado y pre-grado, pero que son fundamentales en la vida laboral científica (por ejemplo, reseñas, artículos y proyectos de investigación) (Parodi, 2015).

Algunos estudios regionales y nacionales han abordado el análisis de lo que se lee en la universidad (Bigi, Chacón y García, 2013; Carlino, 2005; Giudice, Godoy y Moyano, 2016). Estos estudios dieron a conocer que en ciencias sociales los alumnos universitarios generalmente leen textos académicos derivados de textos científicos, por ejemplo, los materiales de cátedra, los manuales, los libros y los capítulos de libros (Bigi, Chacón y García, 2013; Carlino, 2005; Giudice, Godoy y Moyano, 2016; Villalonga Penna y Padilla, 2016).

Además, una práctica institucionalizada vinculada con el material bibliográfico es el uso de fotocopias que se encuentran fuera de la obra completa, desprovistas del índice, prólogo, introducciones, solapas que presentan a los autores, contratapas que comentan el texto, referencias bibliográficas, datos de la edición y título (Bigi, Chacón y García, 2013; Giudice, Godoy y Moyano, 2016; Savio, 2015; Villalonga Penna y Padilla, 2016). Las investigaciones citadas indicaron la relevancia de la enseñanza de los géneros disciplinares y cómo leer los mismos es una herramienta que favorece la apropiación de los contenidos disciplinares.

En segundo lugar, y en relación con las prácticas lectoras áulicas, las mismas pueden organizarse de diferentes maneras. Desarrollos internacionales (Dysthe, 1996; Dysthe, Bernhardt & Esbjørn, 2012) y nacionales (Cartolari y Carlino, 2011; Villalonga Penna, 2017) señalaron dos modalidades de organización de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y escritura: las monológicas y las dialógicas.

Las primeras –las formas monológicas- se caracterizan por un predominio de las exposiciones orales magistrales por parte del docente y por comunicaciones

organizadas por turnos determinados por este. Al estar determinadas o autorizadas por el docente, este tipo de interacciones comunicacionales suelen no propiciar contribuciones sustantivas al tema trabajado por parte de los estudiantes. En algunos casos, inclusive, los docentes pueden llegar a evitar las interacciones verbales sobre lo leído o lo escrito por considerarlas poco productivas (Cartolari y Carlino, 2011). Hay docentes que incluyen la lectura en las materias como una herramienta de adquisición de información y, para ello, hacen primar las exposiciones orales unipersonales a partir de fuentes teóricas o de material bibliográfico indicado por el profesor (Villalonga Penna, 2017).

Las segundas –las formas dialógicas-, en cambio, se caracterizan por un predominio de las interacciones entre los docentes y los alumnos basadas en preguntas que no se encuentran predefinidas. Asimismo, la interrelación entre lectura, escritura e intercambios orales en las clases sirven para potenciar los aprendizajes en dos direcciones: leer y escribir para hablar y hablar para leer y escribir (Cartolari y Carlino, 2011; Dysthe, 1996; Dysthe, Bernhardt & Esbjørn, 2012). En menor medida los docentes incluyen la lectura en la enseñanza de los contenidos de una asignatura, para lo cual propician diálogos colectivos sobre los textos leídos o a leer, posibilitando la relación de las explicaciones por parte del docente con lo propuesto en los textos y con lo comprendido por los estudiantes (Villalonga Penna, 2017).

En tercer lugar, no podemos pasar por alto la actual situación de pandemia (COVID-19) que nos ha llevado a replantearnos nuestro quehacer docente a partir del trabajo en contextos virtuales. La literatura revisada da a conocer la posibilidad de generar procesos de enseñanza y de aprendizaje en diferentes niveles educativos en entornos virtuales o conjugando éstos con los presenciales. Señala la importancia de las perspectivas de docentes y estudiantes acerca de esto, cómo se dan las interacciones de estos actores en el marco de los entornos virtuales, la percepción del tiempo y del ambiente en ambos contextos y cómo evalúan estas experiencias quienes las han transitado (Chiecher, 2014; Chiecher y Donolo, 2011).

Metodología

Optamos por una investigación basada en diseño (Kelly, Lesh y Baek, 2008) con un enfoque cualitativo y cuantitativo. Tomamos dos grupos de clase: G1 (grupo de intervención) y G2 (grupo control). En uno de ellos –grupo de intervención-, enseñamos las clases textuales a los estudiantes a partir de prácticas áulicas sincrónicas de tipo dialógico y reflexionamos acerca de las concepciones sobre la lectura que ellos poseen y su incidencia en las prácticas lectoras.

De manera asincrónica se construyeron documentos de cátedra en los que se reseñaban las clases textuales trabajadas en la materia y se brindaban herramientas para comprender los elementos que permiten contextuar lo que se lee y cómo se leen las referencias bibliográficas. Estos documentos se utilizaron en todos los encuentros sincrónicos como apoyatura para la enseñanza de los aspectos antes citados.

Además, con base en la administración de un formulario on-line sobre perspectivas acerca de la lectura en contextos académicos, se abordaron de manera asincrónica dichas perspectivas. Cabe señalar que en este trabajo y, por razones de espacio, no se aborda esta última cuestión inherente al dispositivo de intervención.

En el otro grupo –grupo control-, no se planteó esta estrategia a fin de poder contrastar si se presentaban diferencias en el desempeño de los estudiantes de los dos grupos.

En ambos casos, se consideraron de manera cuantitativa, las calificaciones obtenidas en los exámenes parciales por los estudiantes de ambos grupos para comparar su rendimiento en la materia.

Resultados

A nivel cualitativo, los resultados evidencian que en el grupo de intervención, al cabo de un año de participación en los encuentros sincrónicos, varios de los estudiantes dialogan con el docente y con sus compañeros acerca de lo leído. Además, los estudiantes de este grupo son capaces de identificar las clases de textos, los autores de los mismos y los datos de edición.

D: Bueno chicos, buen día, quiero que veamos que tenían para hoy.

A1: Profe, estamos en la unidad V del programa "Edad escolar y edad preescolar", punto 5.3. "Juego y Dibujo: Aspectos evolutivos de la conducta lúdica y gráfica en la infancia y su implicancia en la subjetividad del niño." Sólo vamos a centrarnos hoy en la actividad lúdica o juego infantil. Tenemos dos textos. Uno es un capítulo que está en el libro de la cátedra y es del 2019 y la autora es la profesora Silvina Cohen Imach. El título de ese capítulo es: Juegos en la infancia. Psicología del desarrollo y Psicoanálisis...Y el otro capítulo es de Donald Winnicott, del año 1972, el título del capítulo es: El juego. Exposición teórica. Y está en el libro Realidad y Juego que es de Winnicott también.

D: Muy bien. Eso en cuanto a los temas que trabajaremos y a lo que tenían que leer para dar cuenta de esos temas. Ahora veamos, en esta parte de la unidad temática V, punto 5.3, interesa que podamos comenzar a pensar en cuál es el valor del juego en la infancia y qué líneas teóricas han dado cuenta de esto.

A2: En el capítulo de la profesora Silvina, en la Introducción se dice de manera general cuáles son las funciones del juego en la infancia: conocer y entender el mundo adulto y favorecer el desarrollo psíquico o afectivo, intelectual y social de los niños, expresar emociones y pensamientos, mostrar lo que le está pasando.

D: Muy bien, muy bien. Cuando se propone como función del juego expresar emociones y pensamientos, se refiere a cómo el juego permite al niño dar a conocer su mundo interno o mostrar cosas que le están sucediendo y que pueden ser displacenteras e intenta tramitar a través del juego.

A3: Después viene un apartado con la historia del juguete y después viene el recorrido por diferentes líneas teóricas dentro de la Psicología que tratan el juego en la infancia: los aportes de la teoría psicogenética de Jean Piaget, de esa teoría se desarrollan los juegos funcionales, los simbólicos y los reglados; de Jean Chateau toma los juegos funcionales y los autónomos; dentro de la teoría psicoanalítica están los aportes de Sigmund Freud con el juego del fort-da, los aportes de Donald Winnicott con el juego como fenómeno transicional y los aportes de Bruno Bettelheim con el juego como un puente entre fantasía y realidad.

D: Entonces, estos vendrían a ser los temas que se tratan en ese capítulo

A4: Y faltan las conclusiones, que ahí retoma todo la autora y dice cuál es el valor del jugo en la infancia.

También plantean relaciones de intertextualidad.

D: Muy bien ¿algo más que quieran agregar?

A4: Sí, cuando habla de Winnicott ahí hay que ver que dice el capítulo de Winnicott porque hay cosas que no están tan desarrolladas en el texto de la Profesora Cohen Imach, por ejemplo que hay fenómenos y objetos transicionales y qué valor tienen en el desarrollo del psiquismo del bebe y del niño.

D: ¿Podes ampliar un poco esa idea?

A4: Es que Winnicott plantea ahí que hay objetos transicionales, o sea, objetos que son la primera posesión no yo que están a medio camino entre el self y el mundo exterior o la madre y que el niño acude a ellos cuando siente angustia por la separación de la madre.

D: ¿Y qué relación hay entre el juego y los objetos y fenómenos transicionales?

A5: Que hay un proceso que parte de los fenómenos transicionales hacia el juego, después el juego compartido y de ahí las experiencias culturales.

A6: Profe aquí en los apuntes de la clase teórica tengo la explicación que dio la profesora sobre eso...dice que el juego es un espacio potencial que se va creando entre la madre y el bebé y que no está en el mundo interno del bebé ni en la realidad exterior, es la articulación entre el yo y el no- yo.

D: Exacto entonces, el juego y los juguetes son fenómenos y objetos transicionales, en un primer momento hay solo objetos y fenómenos transicionales y, paulatinamente, lo lúdico se ubica en esta zona intermedia entre el niño y la madre, entre el bebé y la realidad exterior.

En esta interacción entre la docente y los alumnos, las preguntas parecen no estar predefinidas y se entrelazan el discurso de los autores de una fuente primaria, una fuente secundaria, los apuntes de la clase teórica, las explicaciones de la docente y los aportes de los alumnos. Esto parece potenciar la comprensión de la temática ya que

se lee para hablar (Cartolari y Carlino, 2011; Dysthe, 1996; Dysthe, Bernhardt & Esbjørn, 2012). Esta docente parece incluir la lectura en la enseñanza de los contenidos de la asignatura, para lo cual propicia diálogos colectivos sobre los textos leídos, posibilitando la relación de las explicaciones por parte del docente con lo propuesto en los textos y con lo comprendido por los estudiantes (Villalonga Penna, 2017).

En el grupo control, en cambio, la mayor parte de los estudiantes se limitan a buscar en las fotocopias la información que el docente indica y parecen no valorar la necesidad de conocer los autores y datos de edición de los textos que leen.

D: Chicos, ¿qué tema trabajamos hoy?

E1: Juego

D: ¿Qué de juego?

E1: El apunte de la cátedra y una fotocopia sobre eso también.

D: Bueno. Veamos el programa...los temas que están ahí.

E1: "Juego y Dibujo: Aspectos evolutivos de la conducta lúdica y gráfica en la infancia y su implicancia en la subjetividad del niño".

D: Esos son los temas. Hoy vamos a ver qué importancia tiene el juego en la infancia y las teorías sobre el juego. Vamos con las teorías primero ¿Cuáles son las teorías sobre el juego?

E1: La de Jean Piaget, la de Jean Chateau, la de Freud, la de Winnicott y la de Bettelheim.

D: Las tres últimas que has nombrado ¿dentro de que otra gran teoría estarían englobadas?

E1: No entiendo la pregunta profe.

D: Los aportes de Freud, Winnicott y Bettelheim, estos autores, ¿a qué teoría responden?

E2: ¿Psicoanálisis?

D: Sí, exacto. Veamos, Piaget ¿qué dice sobre el juego?

E1: Hay una clasificación de juegos: juegos funcionales, juegos simbólicos y juegos reglados;

D: Bien ¿Qué otra teoría más?

E1: La de Chateau que clasifica en juegos funcionales y autónomos.

D: Bien. Y ahora veamos dentro de las teorías psicoanalíticas, ¿qué dice Freud?

E1: Freud habla sobre el juego del fort-da

D: ¿Qué otro autor más?

E2: Winnicott que dice que el juego es un fenómeno transicional.

D: ¿Y quién más?

E1: Bettelheim, que dice que el juego es como un puente entre la fantasía y la realidad.

En este fragmento se aprecia cómo es el docente quien organiza y autoriza los turnos para hablar. Si bien este tipo de interacción comunicacional le permite abarcar los aportes de autores que han trabajado el juego desde diferentes vertientes teóricas, no llegar a propiciar una contribución en la que se entrelacen el discurso estudiantil, el discurso del docente y el discurso de los autores en diferentes textos (Cartolari y Carlino, 2011). Tal y como se plantea en estudios locales, esta docente parece emplear el material bibliográfico como un medio para adquirir información, interviniendo sólo para señalar que información resulta relevante (Villalonga Penna, 2017).

Tanto en el grupo de intervención como en el control, puede verse la relevancia del tipo de interacciones de los actores educativos que se propician en los entornos virtuales a la hora de reflexionar en torno a la construcción de conocimientos disciplinares (Chiecher, 2014; Chiecher y Donolo, 2011).

A nivel cuantitativo, apreciamos diferencias entre ambos grupos en cuanto a dos aspectos. El primer aspecto, tiene que ver con los conocimientos construidos en torno a las clases de textos y la identificación de los elementos que componen una referencia textual.

Tabla N°1

Frecuencias y porcentajes para la identificación de las clases de textos para el grupo de intervención y el grupo control

Clases de textos	Categorías	Grupo control		Grupo de intervención	
		F	*P*	*F*	*P*
Documento de cátedra	Identificación positiva	45	56	58	97
	Identificación negativa	7	9	2	3
	No responde	28	35	0	0
	Total	80	100	60	100
Capítulo de libro	Identificación positiva	37	46	56	93
	Identificación negativa	14	18	1	2
	No responde	29	36	3	5
	Total	80	100	60	100
Artículo científico	Identificación positiva	5	6	50	83
	Identificación negativa	18	23	4	7
	No responde	57	71	6	10
	Total	80	100	60	100

En consonancia con la literatura revisada, vemos cómo se identifican con mayor facilidad los documentos de cátedra y los capítulos de libro tanto en el grupo de intervención como en el control, en detrimento de los artículos científicos (Bigi, Chacón y García, 2013; Carlino, 2005; Giudice, Godoy y Moyano, 2016). Sin embargo, en este estudio hallamos también que las identificaciones positivas para las tres clases de textos resultan superiores en el grupo de intervención en relación con el grupo control.

Tabla N° 2

Frecuencias y porcentajes para la identificación de los elementos de una referencia bibliográfica (elemento para contextuar lo que se lee)

Categoría	Elementos identificados	Grupo control		Grupo de intervención	
		F	*P*	*F*	*P*
Documento de cátedra	Autor, año de edición, título del documento, unidad académica, universidad.	21	26	52	87
	Autor, año de edición, título del documento	24	30	8	13
	No responde	35	44	0	0
	Total	80	100,0	60	100
Capítulo de libro	Autor, año de edición, título del capítulo, título de la obra, páginas, lugar de edición, editorial	15	19	46	77
	Autor, título del capítulo, título del libro	17	21	10	17
	No responde	48	60	4	6
	Total	80	100,0	60	100
Revista científica	Autor, año de edición, título del artículo, nombre de la revista, número de volumen, número de páginas	8	10	35	58
	Nombre de la revista y año de edición	10	13	15	25
	No responde	62	77	10	17
	Total	80	100,0	60	100

Aquí puede apreciarse cómo la identificación positiva de los elementos de una referencia resulta superior para los documentos de cátedra y los capítulos de libros, en detrimento de los artículos científicos, lo cual resulta coincidente con la literatura revisada (Bigi, Chacón y García, 2013; Giudice, Godoy y Moyano, 2016; Savio, 2015; Villalonga Penna y Padilla, 2016).

El segundo aspecto, está referido al rendimiento en las 2 (dos) evaluaciones parciales de la asignatura. Mientras que en el primer grupo hay mayor cantidad de aprobados (45%), en el segundo, la cantidad de aprobados es menor (30%).

Conclusiones

Estos resultados muestran que en el grupo de intervención, en el cual las prácticas de lectura en entornos virtuales resultan predominantemente dialógicas, los estudiantes no sólo se han apropiado de las clases textuales y algunos elementos para contextuar lo que se lee, sino que también los textos constituyen una herramienta para construir conocimientos en el marco de la asignatura. En cambio, en el grupo control, en el cual predominan las prácticas lectoras monológicas, los estudiantes se han apropiado de algunos contenidos vehiculizados en los textos pero no de los textos disciplinares.

Finalmente, queremos señalar que, en nuestro caso particular, se nos presenta como un gran desafío la construcción de prácticas lectoras que tengan un carácter epistémico en la virtualidad.

Referencias bibliográficas

Bigi, E., Chacón, E. y García, M. (2013). ¿Cuáles textos académicos leen los estudiantes universitarios en educación? *Legenda,* 17 (17), pp. 127-145.

Carlino, Paula (2005), *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Cartolari, M., & Carlino, P. (2011). Leer y tomar apuntes para aprender en la formación docente: un estudio exploratorio. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, *4*(7).

Chiecher, A. (2014). Un entorno virtual, dos experiencias. Tareas académicas grupales y socialización de emociones en Facebook. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28 (1), 129-143.

Chiecher, A. C. y Donolo, D. S. (2011). Interacciones entre alumnos en aulas virtuales. Incidencia de distintos diseños instructivos. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 39, 127-140.

Dysthe, O. (1996). The Multivoiced Classroom Interactions of Writing and Classroom Discourse. *Written communication*, *13*(3), 385-425.

Dysthe, O. (2012). Multivoiced classrooms in higher education academic writing. *University writing: Selves and texts in academic societies*, *24*, 201.Dysthe, 2000;

Giudice, J., Godoy, M., & Moyano, E. I. (2016). Prácticas de lectura y escritura en el marco de la enseñanza de la Psicología: avances de una investigación interdisciplinaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, *21*(69), 501-526.

Kelly, A. E., Lesh, R. A., & Baek, J. Y. (2008). Handbook of design research methods in education. *Innovations in science, technology, engineering, and mathematics learning and teaching, New York, NY: Rutledge*.

Parodi, G. (2015). *Saber Leer.* Santiago de Chile: Aguilar.

Savio, K. (2015). La lectura y la escritura: un estudio sobre representaciones sociales de estudiantes universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, *15*(2), 123-140.

Villalonga Penna, M. M. (2017). Acerca de la organización de las prácticas lectoras en dos asignaturas del primer año de Psicología. Actas del IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXIV Jornadas de Investigación, XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Buenos Aires (pp. 353-357).

Villalonga, M. y Padilla, C. (2016). ¿Qué textos leen en primer año los estudiantes de Psicología? *Educação e Pesquisa*, 43(2), 515–533.

Perspectivas estudiantiles sobre las prácticas escriturarias en el primer año de Psicología.

María Micaela Villalonga Penna y Constanza Padilla

Correo electrónico: micavillalonga@yahoo.com.ar

Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura (INVELEC, CONICET), Facultad de Psicología de la UNT; Instituto de Investigaciones sobre el Lenguaje y la Cultura (INVELEC, CONICET), Facultad de Filosofía y Letras de la UNT.

¿Cómo conciben los estudiantes de una asignatura del primer año de Psicología las prácticas de escritura? La escritura en contextos académicos constituye una práctica social situada que posibilita a los estudiantes ir apropiándose progresivamente de la cultura académica. Desde las *Alfabetizaciones Académicas* y la *Literacidad Crítica* la escritura en contextos académicos es una práctica que se asienta en un entramado de aspectos, entre ellos, las diversas concepciones o perspectivas estudiantiles sobre este proceso. Administramos un cuestionario a 115 alumnos ingresantes de la carrera de Psicología de una universidad pública. Los resultados muestran que si bien los estudiantes declaran que al escribir casi siempre buscan tener una imagen general del texto, a veces escriben de forma inmediata y sin pensar y casi siempre cuando se van agotando las ideas recién buscan estructurar su texto. Además, aunque consideran que es lo que hay que escribir, tienden a no tener en cuenta otros elementos retóricos (quién escribe, para quien se escribe, para qué se escribe). En general, la escritura es concebida como un medio para decir lo que se conoce, pero no una práctica en la que el escritor se enfrente a que decir y cómo decirlo, y esto puede llevarlo a transformar sus conocimientos sobre un tema.

Palabras clave: perspectivas- escritura- estudiantes- Psicología

Introducción

Diferentes vertientes teóricas han abordado la escritura en contextos académicos, entre las cuales resultan significativos los aportes realizados desde las *Alfabetizaciones Académicas* y la *Literacidad Crítica*. Desde éstas, las prácticas de escritura académicas se asientan en un entramado de aspectos, entre ellos: las diversas representaciones

sobre la escritura de los docentes y de los estudiantes y sus consecuencias en las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, el reconocimiento y participación en las prácticas discursivas, la posibilidad de contextuar lo que se escribe, la anticipación de los efectos que puede causar este texto en una comunidad (toma de conciencia sobre las interpretaciones individuales del texto) (Barton, Hamilton & Ivanic, 2000; Blommaert, Street, Turner & Scott, 2007; Lillis & Scott, 2007).

Algunas investigaciones dan a conocer que en el área de Psicología, los docentes identificaban como obstáculos para los estudiantes al escribir, la escasez de conocimientos sobre las características estructurales y funcionales de los textos, la falta de metas u objetivos claros de escritura, el no tener en cuenta quién es el destinatario, la reproducción literal de información contenida en la bibliografía sugerida, la proliferación de errores léxico-semánticos y la ausencia de estrategias autorregulatorias de revisión de lo escrito (Castelló, Bañales Faz y Vega Lopez, 2011; Marucco, 2005).

Acerca de las posibilidades de los estudiantes universitarios de producir exitosamente los textos académicos o científicos, Britt y Larson (2003) señalaron que esto se vincula con las características discursivas de estos textos, con los conocimientos discursivos específicos, con el bagaje de conocimientos previos afines al tema disciplinar, con las estrategias de comprensión que despliegan los alumnos, y con la forma en que los docentes universitarios facilitan o dificultan el acercamiento de los alumnos a estos textos.

En relación con lo anterior, Flower (1979) reconoce dos clases de prosas que refieren a dos prácticas escriturarias. Cuando la prosa está basada en el autor, quien produce el texto suele escribir "todo lo que se les viene a la mente" y, en consecuencia, su escritura refleja su proceso de pensamiento. Esta prosa es propia de los escritores más novatos. Cuando la prosa está basada en el lector, quien escribe busca transformar la prosa teniendo en cuenta *su flujo de ideas* y las *demandas de contextualización y de lenguaje* compartido que prevén que necesitará su audiencia. La prosa refleja no tanto el proceso de pensamiento originario de quien escribe, sino más bien su propósito retórico, logrando como producto un texto autónomo del contexto inmediato, es decir,

comprensible para otros y no sólo para quien lo escribió. Esta prosa es característica de los escritores más expertos.

Además, Flower y Hayes (1981) proponen un modelo cognitivo procesual de escritura en el que se entrelazan tres aspectos: el ambiente de trabajo, la memoria a largo plazo del escritor y procesos de escritura propiamente dichos. El primero, implica un problema retórico ya que se centra en qué escribir (tema), quién escribe (enunciador), para quién escribe (destinatario), para qué escribe (objetivos) y cómo escribe (modo de organización del texto). El segundo, refiere a los conocimientos sobre el tema, el destinatario y los modos de organización textual global y local, almacenados en la memoria del escritor. El tercero, versa sobre la planificación (generación, organización y jerarquización de ideas), textualización y examen y control de lo que se escribe.

En la misma dirección, algunos autores han identificado perfiles de escritor (Phyllis Creme & Mary Lea, 2000; Castelló, 2007) que dan cuenta de la forma en que quien escribe va construyendo la práctica de escritura y su identidad de escritor en una comunidad. El perfil **buzo** se caracteriza por la necesidad de escribir de forma inmediata y de zambullirse rápidamente en el proceso de escritura. No resulta difícil llenar páginas ya que se escribe mucho sin pensar en apartados o una estructura. Cuando se van agotando las ideas, el escritor se enfrenta con la necesidad de organizar lo escrito, de imponer al texto una estructura, lo cual puede resultarle tremendamente difícil. Se aprecia las dificultades para obtener una visión de conjunto, porque el escritor se encuentra inmerso en el texto y no puede tomar distancia. El **perfil helicóptero** implica dominar el panorama general en primer lugar para lo cual el escritor debe poseer una información de la imagen general del texto, de su límite y de su estructura, aunque todavía no disponga de los detalles de cada uno de sus apartados. El **perfil rompecabezas** trata de un escritor que actúa como si estuviera completando un rompecabezas, realizando un juego en el que hay que encajar diversas piezas hasta formar una figura final. Resulta análogo al estilo de "cortar y pegar". El **perfil caos** se caracteriza por la ausencia de regularidades a la hora de la composición escrita. A veces

se escribe de inmediato, pero, otras veces resulta muy difícil empezar a llenar la página en blanco porque se experimenta la sensación de bloqueo para escribir.

Por su parte, Scardamalia y Bereiter (1987) plantean dos modelos del proceso de composición escrita. En el primero, decir el conocimiento, el escritor localiza en la **memoria** ideas asociadas al tema sobre el que tiene que escribir en *forma automática* y escribir es un proceso *automático* y *elude* la necesidad de concientizar y problematizar el saber referente tanto al *género* como al *contenido*. En el segundo, transformar el conocimiento, realza la aparición de espacios problema en los que el contenido incide en las **opciones retóricas** del autor y viceversa. Al enfrentarse a determinar qué decir y cómo decirlo, puede conducir al escritor a modificar sus conocimientos iniciales sobre el contenido y sobre el género. El movimiento recursivo y dialéctico que va de un espacio problema relativo al contenido (el qué decir) a otro retórico (el cómo decirlo) promueve la transformación y reorganización del conocimiento de quien escribe.

Es así que en este trabajo nos proponemos abordar un interrogante: ¿cómo conciben los estudiantes de una asignatura del primer año de Psicología las prácticas de escritura? Buscamos describir las perspectivas de estudiantes ingresantes de Psicología sobre el proceso de escritura, el rol o perfil de escritor con el cual se identifican, el tipo de prosa que priorizan al escribir y qué función posee la escritura para ellos.

Metodología

De manera general, lo que aquí presentamos se inscribe en una investigación basada en diseño (Kelly, Lesh y Baek, 2008) con un enfoque cualitativo y cuantitativo, cuyo propósito es diseñar, implementar y evaluar un dispositivo de intervención en torno a las prácticas lectoras y escriturarias de una asignatura de la carrera de Psicología de una universidad pública. Sólo transmitimos en este trabajo parte de la primera fase de dicha investigación, en la cual, buscamos indagar las perspectivas de los estudiantes en torno a la escritura en contextos académicos. Para ello, administramos un cuestionario a 115 alumnos ingresantes de la carrera de Psicología de una universidad

pública en el cual indagamos: los conocimientos acerca de los elementos retóricos del proceso de escritura, el rol o perfil de escritor con el cual se identifican, el tipo de prosa que priorizan al escribir (basada en el escritor o en el lector) y que función posee la escritura para ellos (decir el conocimiento o transformar el conocimiento de quien escribe).

Resultados

Los resultados muestran que, aunque los estudiantes consideran que es lo que hay que escribir y cómo hacerlo (los modos de organización del texto), tienden a no tener en cuenta otros elementos retóricos como quién escribe, para quien se escribe y para qué se escribe. Es así que tienen en cuenta qué es lo que hay que escribir, siempre el 48%, quién escribe, casi nunca el 18% y nunca el 23%, para quién se escribe, a veces el 19%. También declaran tener en cuenta los conocimientos sobre el tema a escribir, casi siempre el 35%, los conocimientos sobre el destinatario, nunca el 29% y los conocimientos sobre los modos de organización del texto, nunca el 21%.

Desde esta perspectiva y, teniendo en cuenta los planteos de Flower y Hayes (1981), estos estudiantes tienden priorizar algunos elementos que hacen al problema retórico del proceso de escritura como el qué escribir y el cómo escribir. Sin embargo, parecen no contemplar tanto otros, como el objetivo del texto, el destinatario y su rol de enunciadores. En concordancia con esto, los conocimientos que priorizarían, son los relativos al tema sobre el cual se escribe, en detrimento del destinatario y la organización textual. Estos hallazgos van en la misma dirección que las investigaciones internacionales y nacionales (Castelló, Bañales Faz y Vega Lopez, 2011; Marucco, 2005).

Los resultados muestran que si bien los estudiantes declaran que al escribir casi siempre buscan tener una imagen general del texto, a veces lo hacen de forma inmediata y sin pensar y casi siempre cuando se van agotando las ideas, recién buscan estructurar su texto. Entonces, escribe de forma inmediata, a veces el 27%, escribe mucho sin pensar en apartados para el texto, a veces el 19%, escribe y cuando se agotan las ideas recién busca organizar el texto, casi siempre el 23% y casi nunca el 20%,

escribe como si estuviera cortando y pegando piezas, casi nunca el 23% y, escribe si tener en cuenta regularidades, casi siempre el 11% y nunca el 25%.

Estas formas de concebir la escritura parecen cavilar entre dos perfiles de escritor que pueden resultar antitéticos. Por un lado, se aprecia que para muchos estudiantes se presenta la necesidad de escribir de forma inmediata, lo cual puede llevar a escribir mucho y, en un segundo movimiento, se presenta la dificultad de cómo organizar o estructurar lo escrito. Esto resulta afín, a lo que se ha denominado **perfil buzo**. Por el otro, para varios estudiantes es necesario tener un panorama general, visión de conjunto del texto o estructura del texto, para luego pensar los detalle, lo cual resulta consonante con el **perfil helicóptero** (Creme y Lea, 2000; Castelló, 2007).

En general, la escritura es concebida como un medio para decir lo que se conoce o piensa (siempre, el 68% y casi siempre el 66%) y no como un medio para saber lo que se piensa (casi nunca, el 58% y nunca, el 61%). En relación con la propuesta de Flower (1979, 1995), para estos estudiantes, en tanto novatos en esta comunidad disciplinar, parece primar la prosa está basada en el autor en la que el acento está en decir lo que se piensa, pero se deja de lado las *demandas de contextualización y de lenguaje* compartido que prevén que necesitará su audiencia, es decir, comprensible para otros y no sólo para quien lo escribió.

Teniendo en cuenta a Scardamalia y Bereiter (1987), estos estudiantes parecen concebir a la escritura, principalmente, como un medio decir el conocimiento. En este sentido, el hecho de que prime el perfil buzo y el que consideren lo que hay que escribir, les permitiría localizar en la memoria ideas asociadas al tema sobre el que tiene que escribir en *forma automática*. Estos estudiantes parecen dejar de lado la relación que hay entre qué decir y cómo decirlo, es decir, el *movimiento recursivo y dialéctico* que va de un *espacio problema relativo al contenido* (el qué decir) *a otro retórico* (el cómo decirlo).

Conclusiones

Las ingresantes parecen priorizar el qué escribir y los conocimientos sobre el tema acerca del cual deben escribir, por sobre los elementos retóricos del proceso de

escritura y la organización textual. Esto parece encontrarse en la misma dirección que el tipo de prosa que priorizan al escribir: la basada en el escritor. Se aprecian también dos roles o perfiles de escritor antitéticos con los que se identificarían mayormente: el perfil buzo y el perfil helicóptero. El perfil buzo, podría resultar afín con la práctica escrituraria que pone el eje en el tema sobre el cual escribir y la prosa basada en el escritor. Asimismo, la función asignada a la escritura se centra en transmitir o decir conocimientos. A pesar de ello, poner de relieve sólo el tema sobre el cual escribir y basar la prosa en el escritor, podría resultar problemático a la hora de construir un texto que cumpla con dicha función. Tal vez aquellos estudiantes que se identifican con el perfil helicóptero y priorizan el tema sobre el cual escribir, la organización textual y los elementos retóricos, sean capaces de construir textos que resulten más comprensibles para el lector y que también puedan llevar al escritor a transformar sus conocimientos.

Estudios posteriores podrían centrarse en generar dispositivos de intervención en los cuales los estudiantes puedan: a) reflexionar sobre sus concepciones acerca de la escritura en la asignatura en cuestión, b) analizar los escritos producidos a fin de conocer las características de los mismos.

Referencias bibliográficas

Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (2000). *Situated Literacies. Reading and writing in context.* London: Routledge. Taylos & Francis Group.

Blommaert, J., Street, B., Turner, J. & Scott, M. (2007). Academic literacies –what have we achieved and where to from here? *Journal of applied linguistics, 4 (1),* 137-148.

Britt, M. A. & Larson, A. A. (2003). Constructing representations of arguments. *Journal of memory and language, 48, (4),* 794-810.

Castelló, M., Faz, G. B., & López, N. A. V. (2011). Leer múltiples documentos para escribir textos académicos en la universidad: o cómo aprender a leer y escribir en el lenguaje de las disciplinas. *Pro-Posições*, *22*(1), 97-114.

Creme, P. & Lea, M. (2000). Escribir en la universidad. Barcelona: Gedisa.

Flower, L. (1979) "Writer-Based Prose: A Cognitive Basis for Problems in Writing". *College English, 41,* 19- 37.

Kelly, A. E., Lesh, R. A., & Baek, J. Y. (2008). Handbook of design research methods in education. *Innovations in science, technology, engineering, and mathematics learning and teaching, New York, NY: Rutledge*.

Lillis, T. & Scott, M. (2007). Defining academic literacies research: issues of epistemology, ideology and strategy. *Journal of applied linguistics, 4,* 5-32.

Marucco, M. (2005). Enseñar a leer y escribir en el aula universitaria: una experiencia en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. In *Actas del Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación: Retos para la Democratización de la Educación. Perspectiva Comparada (pp. 1-15)*.

Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1992). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje* , *15* (58), 43-64.

Prácticas docentes en pandemia: un estudio de casos en la ciudad de Rosario y alrededores. Natalia Monjelat y Virginia Adobato

monjelat@irice-conicet.gov.ar //natalia.monjelat@gmail.com

Resumen

El presente trabajo tiene por objetivo recuperar y analizar las prácticas educativas desarrolladas por docentes de nivel primario en la ciudad de Rosario y ciudades aledañas durante los ciclos lectivos 2020 y 2021. Se realizó un estudio exploratorio donde se diseñó un cuestionario compuesto de 22 preguntas abiertas y cerradas, adaptando la Encuesta nacional de Evaluación del proceso de Continuidad Pedagógica. El instrumento se distribuyó a través de redes sociales y fue administrado mediante un formulario de Google. Desde una metodología cualitativa, la muestra se conformó de manera no probabilística, sin pretender que sean estadísticamente representativos de una población determinada. Específicamente, se realizó un "muestreo cualitativo por conveniencia", accediendo a casos disponibles a los que se tenía posibilidad de analizar. Inicialmente se realizó un análisis estadístico descriptivo de las preguntas cerradas y con opciones de respuesta múltiple y un análisis de discurso en base a categorías emergentes para el caso de las preguntas abiertas. Los resultados preliminares revelan que durante el ciclo 2020, a comienzos de la pandemia, más de la mitad de los y las encuestados/as se ha comunicado una o más veces por semana con sus alumnos y alumnas, siendo las herramientas más empleadas la mensajería por WhatsApp, las video llamadas y las llamadas por teléfono celular. En cuanto a las propuestas educativas, se prioriza el vínculo con el alumnado y en cuanto a los contenidos, se señala un mayor porcentaje de repasos que introducción de nuevos temas. Con respecto a los recursos, se observa una amplia diversidad, siendo los más empleados los vídeos, las clases grabadas y video llamadas, pero también los manuales y libros, tanto impresos como digitales. En cuanto a los tipos de intervenciones en el marco de las propuestas, predominan los encuentros sincrónicos y los intercambios por WhatsApp, con escaso uso de redes sociales. Los tipos de actividades empleados en la mayoría de las veces implicaron que el alumnado responda preguntas o realice alguna

producción, generalmente desde una perspectiva individual. Esto implicó también una gran mayoría de devoluciones individuales o generales a todo el grupo. También se les consultó sobre cómo se sentían a la hora de planificar sus propuestas en el 2021. En ese sentido, las sensaciones de los maestros y las maestras son dispares, en un continuo desde sensaciones de agotamiento, soledad e incertidumbre a la preparación y la satisfacción. Al consultarles por los aprendizajes y prácticas efectuados durante el período 2020 que piensan incorporar al ejercicio docente cotidiano, así como por aquellos que no pretenden incluir, se observa que los aspectos que algunas personas destacan como prácticas a continuar, son los mismos que otros desean erradicar, especialmente al hacer referencia a herramientas digitales que han cobrado presencia en las aulas de primaria a raíz de la virtualización de la educación. Dentro de las necesidades para continuar ejerciendo sus roles docentes, destacaron acompañamiento gremial y ministerial, presencialidad cuidada, formación y equipamiento tecnológico. Estos datos resultan relevantes para delinear propuestas de acompañamiento y capacitación a los maestros y maestras en este contexto complejo, cambiante e incierto.

Palabras Claves: prácticas docentes, educación primaria, pandemia

Trayectorias y errancias: adolescentes en las fronteras de lo escolar. Una experiencia de investigacion. Ana Bloj, María Crisalle, Cristina Ronchese, María Laura Crespín, Maria Victoria Rabellino, Gabriela Huerta.

Correo electrónico: crisronchese@gmail.com

Facultad de Psicología- UNR.

Resumen:

Este trabajo resulta de una investigación que estamos llevando a cabo en la ciudad de Rosario, Argentina, docentes de la Cátedra Intervenciones en Niñez y Adolescencia, Facultad de Psicología- UNR, denominada "Trayectorias y errancias: adolescentes en los bordes/fronteras de lo escolar". Con la misma, nos hemos propuesto indagar y analizar los modos actuales de producción de subjetividad en adolescentes, en sus recorridos educativos singulares, incluyendo aquellos espacios de frontera con lo escolar. Y también evaluar si dichos recorridos se proyectan en un mapa que permite establecer y potenciar intervenciones que propicien la inclusión social de los adolescentes.

Observamos desde nuestras prácticas y estudios previos que, desde hace más de una década, los adolescentes realizan recorridos no lineales, muchas veces disruptivos, en los que van encontrando espacios y presencias de adultos que acompañan la trayectoria y relanzan el armado de un recorrido singular. En las mismas y en la errancia propia de este tiempo constitutivo se produce la subjetividad de cada uno/a atravesada por las coordenadas socio -culturales contemporáneas. Resulta importante analizar las funciones y modelizaciones que tanto la presencia de adultos y pares como los dispositivos institucionales producen, ofrecen o inventan con la finalidad de acompañar dichas trayectorias.

Entendemos la *trayectoria* como un camino en construcción artesanal permanente, un itinerario en situación, en el marco de una historia que remite, al mismo tiempo, a dimensiones organizadas previamente más allá de las situaciones y las particularidades. Esto es, se propone pensarla en el tiempo y desde su narración/relato, poniendo el acento en el sujeto de esa trayectoria, en qué significa

para cada uno su recorrido y en qué relaciones se sitúa en el colectivo (Nicastro y Greco; 2016). Trayectorias como recorridos subjetivos e institucionales, tramas con las que ambos se constituyen y que implican espacios y lugares compartidos intergeneracionalmente e intersubjetivamente. "El trabajo de las trayectorias acontece siempre entre sujetos e instituciones, crea subjetividad y la demanda, ofrece organización ya establecida y la produce, reinventándola." (Nicastro y Greco, 2016; p. 58)

Si bien como marco teórico referencial tomamos el psicoanálisis, el análisis de tal complejidad requiere necesariamente de una multi-referencialidad teórica. En términos metodológicos se trata de una investigación-acción en la que se promueven espacios de intercambio y formación con quienes sostienen prácticas orientadas a la inclusión socio-educativa de los/las adolescentes.

Particularmente, en este escrito abordaremos estrategias e intervenciones implementadas en una escuela secundaria de Rosario, que trabaja con población en ciertas condiciones de vulnerabilidad, valiéndonos del material surgido en entrevistas con el equipo directivo y en dispositivos organizados para tal fin con docentes y estudiantes de 5° año. Se analiza el modo en el que se configuran las distintas trayectorias en relación a la inclusión educativa.

Palabras claves: adolescentes- escuela media- trayectorias

Trayectoria de una investigación. Ruta de viaje.

La investigación de la que este trabajo es parte se enfoca en la intención de descubrir y comprender los actuales modos de producción de subjetividad de púberes y adolescentes de entre 13 y 17 años en lo que hace a sus recorridos en los espacios de frontera con lo escolar.

Se busca situar estos espacios en los programas estatales de inclusión socioeducativa, o en los distintos ámbitos comunitarios de socialización de adolescentes, y también en aquellas zonas difusas que los mismos habitan donde los recorridos no cobran necesariamente una dimensión educativa. Estos espacios están en una relación particular con la escuela, donde los itinerarios sólo pueden escribirse

desde la orientación que definen las trayectorias escolares esperables. Sin embargo, hay una multiplicidad de recorridos que realizan los sujetos, que parecen no ser leídos desde las hojas de ruta de lo escolar. Líneas de fuga, movimientos errantes, discontinuidades que se configuran en tensión con la dimensión institucional. Esta relación-tensión no deja de producir retornos y resignificaciones a lo largo de cada historia singular. Puede conjeturarse que en función de los alojamientos que se produzcan en estas zonas de frontera, los recorridos, las errancias, los circuitos de repetición que trazan los adolescentes pueden inscribirse en una alteridad que no devenga necesariamente en exclusión.

Entendemos la *trayectoria* como un camino en construcción artesanal permanente, un itinerario en situación, en el marco de una historia que remite, al mismo tiempo, a dimensiones organizadas previamente más allá de las situaciones y las particularidades. Esto es, se propone pensarla en el tiempo y desde su narración/relato, poniendo el acento en el sujeto de esa trayectoria, en qué significa para cada uno su recorrido y en qué relaciones se sitúa en el colectivo (Nicastro y Greco; 2016). Trayectorias como recorridos subjetivos e institucionales, tramas con las que ambos se constituyen y que implican espacios y lugares compartidos intergeneracionalmente e intersubjetivamente. "El trabajo de las trayectorias acontece siempre entre sujetos e instituciones, crea subjetividad y la demanda, ofrece organización ya establecida y la produce, reinventándola." (Nicastro y Greco, 2016; p. 58)

El interés por esta temática surgió de observar en prácticas y estudios previos de los integrantes de este equipo de investigación –docentes de la cátedra de Intervenciones en Niñez y Adolescencia de la Facultad de Psicología de Rosario e investigadoras del Irice, Conicet- que, desde hace más de una década, la población objeto de las indagaciones realiza recorridos no lineales, muchas veces disruptivos, en los que los adolescentes van encontrando superficies espaciales y presencias de adultos que acompañan la trayectoria y relanzan el armado de un recorrido singular.

Por esto, se configuraron como objetivos generales para esta nueva investigación el analizar los modos actuales de producción de subjetividad de púberes y

adolescentes en sus recorridos educativos y evaluar si los recorridos se proyectan en un mapa que permite establecer y potenciar intervenciones más asertivas para la inclusión social de los adolescentes. También, se definieron los siguientes objetivos específicos: potenciar el intercambio entre profesionales (psicólogos, cientistas de la educación, antropólogos y otros) que desarrollen una práctica de atención e intervenciones en el malestar emergentes en escuelas y espacios que abordan prácticas con adolescentes; construir y sistematizar registros de las prácticas que permitan temporalizar el devenir de los adolescentes y trazar aquellos recorridos que se configuran en los márgenes de lo escolar; y, finalmente situar la producción de espacios alternativos, intermedios o espacios líquidos que los adolescentes/jóvenes crean cuando no logran ingresar al sistema educativo formal.

Para poder materializar estos objetivos se consideró la investigación-acción como la estrategia metodológica más pertinente. En el marco de esta estrategia, se constituyen espacios de intercambio y formación con quienes sostienen prácticas orientadas a la inclusión socioeducativa de los adolescentes. Las técnicas seleccionadas son participativas, abiertas y flexibles, dado que nuestro propósito es rescatar los sentidos y significaciones propias de quienes acompañan la experiencia vital con los adolescentes (docentes, tutores, educadores, operadores comunitarios, trabajadores sociales, informantes claves de la comunidad).

Los dos primeros años de la investigación -2018 y 2019- el equipo de investigación se abocó a las actividades planificadas: relevamiento y discusión de diferentes materiales bibliográficos, al mismo tiempo que se definieron las instituciones en las que se realizaría el trabajo de campo. En particular, se decidió concentrar este trabajo en una escuela de zona sur de la ciudad de Rosario. Y a lo largo del año 2019 se realizaron una serie de encuentros y entrevistas con el equipo directivo y las referentes del cursado de los cuartos y quintos años

Para comienzos del año 2020, se habían previsto talleres con la comunidad educativa a partir de los cuales se podría dar forma a primeros desarrollos en respuesta a los objetivos planteados.

La pandemia, produjo una interrupción de este proceso y obligó a una redefinición de la lectura de las trayectorias analizadas, resultando un amplificador de la mirada sobre los procesos indagados. En este trabajo presentamos las modificaciones que supuso en el curso de nuestra investigación y los primeros resultados hallados en los talleres realizados en la institución educativa seleccionada, durante el año 2021.

Pandemia, año 1: detención y desvío

En febrero de 2020 comenzamos a reunirnos y diseñamos los talleres que realizaríamos con les estudiantes que habían terminado 5to año en 2019, con quienes estuvieran cursándolo en el 2020 y con el equipo de docentes y referentes que les habían acompañado en ese quinto año. Se organizaron dos sub equipos destinados uno al trabajo con les estudiantes y otro con les docentes.

Se acordaron las fechas con las directivas de la escuela y se contactó por whatsapp a les estudiantes. La fecha elegida para los primeros talleres –que se harían en simultáneo- fue el 19 de marzo de 2020, un día antes de la fecha que en Argentina nos recuerda el comienzo del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. Pero además, el lunes 16 de marzo ya habían sido suspendidas las clases en los ámbitos educativos.

Elegimos describir lo que esta situación produjo en el curso de nuestra investigación como una detención que luego necesitó de un desvío para poder continuar el recorrido.

Cada área de las vidas cotidianas fue afectada de maneras diversas por la pandemia. Quienes integramos este proyecto de investigación somos docentes universitarias e investigadoras. El sistema educativo y de investigación debió reconvertirse a la modalidad virtual, proceso que llevó varios meses. Este tiempo también incluyó la necesaria tramitación de cada quien y la reorganización familiar de cada una de las integrantes.

Cuando en el último tramo del año 2020 nos reunimos para retomar la trayectoria de este proyecto acerca de Trayectorias observamos que lo producido por la pandemia en la institución educativa que investigamos iba a tener que ser necesariamente

tomado en cuenta. Por lo tanto, debían ser explícitamente considerados en las herramientas que construyéramos para el trabajo de campo que realizaríamos en 2021.

Pandemia, año 2. Retomando el curso de una –nueva- investigación.

Surgieron nuevos interrogantes y nuevos modos de pensar la problemática que nos convoca:

- La pandemia con la consecuente medida de ASPO impidió que la escuela abriera sus puertas y funcionara tal como lo venía haciendo: cursar la escuela secundaria ya no implicó "ir a la escuela"; esto es, no incluyó la experiencia cotidiana de ocupar la institución y transcurrir diariamente varias horas en ella, vivenciando sus normativas, sus particulares modos de alojar y generar escenarios de enseñanza y aprendizaje, transmitidos a través de los gestos cotidianos de su personal docente , preceptores y equipo directivo. Podríamos decir que, jugándole una paradoja al título de nuestra investigación, fue lo escolar lo que pasó a estar en la frontera, en los bordes, requiriendo una reconfiguración de sus escenarios. Aún así, en los talleres con les estudiantes nos encontramos con que todes han podido seguir cursando la escuela, es más, han logrado llegar a 5° año. A partir de lo cual, nos interrogamos:

- ¿Qué "hace" escuela?

- ¿De qué modos se ha podido producir ese alojamiento en lo escolar que da sostén a los escenarios de enseñanza y aprendizaje posibilitando continuar con las trayectorias escolares, en este período tan atípico y complejo?

- ¿Qué particularidades han cobrado dichas trayectorias en este tiempo de pandemia?

En entrevistas con el equipo directivo y en el taller con docentes pudimos escuchar algunas decisiones y estrategias:

- la designación de un docente como "referente" por curso, para 3°, 4° 5° año (dado que en 1° y2° ya contaban con docentes "facilitadores de la convivencia"), para que conjuntamente con los preceptores, realizaran la función de acompañar, de hacer un seguimiento con cada estudiante: les ayudaron a organizarse con las materias, los llamaban para preguntarles acerca de las tareas que no entregaban o por qué no se

conectaron a alguna clase, por ej. “Eso es importante para ellos, ya que algunos de día duermen y de noche juegan y chatean hasta la madrugada”. “Todo el tiempo estamos comunicándonos con ellos.” También les ayudaron a organizarse con otras actividades extraescolares que hacían para poder terminar la escuela.

A la pérdida de referencias temporales (dormían de día y estaban despiertos de noche) se le ofrecía la referencia institucional en la virtualidad, y por momentos con alguna visita presencial, o cuando iban a buscar el bolsón de comida u otra ayuda institucional. La escuela dejaba de ser un organizador temporal, o al menos no lo era ya en toda su organización anterior, para situar su referencia en una virtualidad acotada pero que insistía en no borrar su referencialidad.

- el brindarles un espacio virtual de acompañamiento curricular a cargo de un/a docente a cada estudiante que se haya llevado alguna materia, para que trabajen previamente lo que tienen que rendir, además de los horarios de consultas tradicionales. Cada docente cita a sus respectivos alumnos/as a estos espacios, y se muestra atento a los desempeños de cada uno/a.

- estrategias de búsqueda de resolución de dificultades que afectaban la posibilidad de sostener el cursado escolar/ las trayectorias escolares - de diversas índoles, como económica (no contar con el dinero para comprar la tarjeta de colectivo, escasez de abrigo), personales (embarazo de una alumna),entre otras.

- se preguntan acerca de cómo lograr el sentido/sentimiento de pertenencia a la escuela, fundamentalmente en quienes ingresaron a 1° y 2° año, ya que no habían tenido la experiencia de transitar/alojar la institución.

El sentimiento de “frustración” o “angustia” que surge por momentos ante resultados que no son los esperados también habla del posicionamiento que sostienen los/as adultos/as referentes de esta escuela: esperan algo de sus alumnas/os, esperan que aprendan, les suponen en un futuro que requiere haber pasado por los contenidos de la escuela secundaria. No les da lo mismo, no hay indiferencia... Se muestran atentas al conflicto, a la deserción o al abandono de la escuela.

¿Qué puentes podemos establecer y analizar recuperando las estrategias y decisiones tomadas por el equipo directivo? ¿Qué marcas se trazaron en este tiempo

de pandemia en las trayectorias de los adolescentes? ¿Qué podemos pesquisar en este momento institucional y de la investigación?

Desplegamos el mapa de intervenciones en la escuela y nos detenemos en los decires de los/las adolescentes. Tras el dispositivo implementado en el taller con ellos/as podemos señalar que si bien la experiencia cotidiana de ocupar y transitar la escuela quedó suspendida en contexto de pandemia podemos ubicar en los decires de les adolescentes diferentes imágenes, reversos de lo escolar que dan cuenta de momentos de reconfiguración de los escenarios educativos. *"Todo resumido en un celular, aprender nuevos métodos". En 4to casi todo el año estuvimos en casa y sin ir a la escuela". "En 5to volvimos a la presencialidad y tuvimos más ayuda para completar las cosas que nos dan en la escuela".*

Durante la actividad fueron narrando, también, diferentes experiencias de lo escolar en pandemia:

"La pandemia me ayudó, porque no nos dieron tanta tarea como si estuviéramos acá"

"A mí me pasó lo contrario, estaba muy solo. No entendías. Tenías que esperar que te contesten. Preguntabas por mail y no te contestaban."

"Yo sí entendía, miraba videos en youtube"

"Yo no hubiera terminado sin la ayuda de (nombra a una profesora)"

"A pesar de altas y bajas llegué a 5to"

"Me quedé de año pero pasé gracias a la pandemia"

"Fue un año muy sabático, un camino que paramos todos y fue diferente, la escuela, las Amistades"

"Los compañeros te ayudan; nos pasamos la tarea". "Hacíamos trueque".

"Los profesores son buena onda"

"Los profes siempre están; te explican las cosas todas las veces que les pidas"

"En esta escuela nadie te juzga, te valoran, te reconocen.

En esas narraciones podemos ubicar que los estudiantes fueron situando algunas cuestiones que percibieron como dificultades y obstáculos:

*"En 4to se me complicó muchísimo ya que no es lo mismo, era todo virtual y no entendía nada, fui a particular de matemática y logré pasar de año. En 5to se me complica en algu*nas materias pero creo que la llevo bastante bien."

"Un problema de matemáticas me lo tienen que explicar presencial sino no lo entiendo."

"Terminé haciendo como 30 trabajos en 2 semanas."

"4° fue fácil aunque un poco estresante"

"En mi casa nunca se puede estudiar porque están mis sobrinos (etc), mucha gente..."

"En como cinco materias damos lo mismo"

"En una materia cambiamos como diez docentes este año!"

Al mismo tiempo relataron las actividades que concretaron, aquello en lo que avanzaron, además plasmaron las sensaciones/inquietudes que les despertó la espera-demoras en las respuestas de los docentes, ubicaron docentes referentes e inclusive explicitaron el reconocimiento de la presencia y disposición de los docentes, en general, para la enseñanza, como así también la importancia de la función de los/las compañeros/as en el tránsito por la escolaridad; coordenadas que quizás nos pueden orientar a pensar sobre aquello que posibilitó el alojamiento necesario para poder continuar y concluir sus trayectorias escolares en este contexto.

Referencias bibliográficas

Nicastro, S. y Greco, M. (2016) *Entre trayectorias: escenas y pensamientos en espacios de formación* (1° ed. 5° reimp.). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Reflexiones entorno a funciones parentales y función de la escuela en la actualidad. Valeria Bearzotti, Cristina M. Ronchese, María Laura Yorlano

Correo electrónico: crisronchese@gmail.com

Resumen

Este trabajo se trata de un desarrollo preliminar donde abordamos los interrogantes fundantes y las reflexiones que posibilitaron la construcción del problema de nuestro Proyecto de Investigación. En el mismo nos proponemos pesquisar el modo cómo se entretejen las posibles relaciones entre las funciones parentales y la función de la escuela en la actualidad. Particularmente trabajaremos con un grupo poblacional vinculado a una escuela pública ubicada en el macrocentro de la ciudad de Rosario.

A partir de nuestras prácticas e investigaciones previas surgen los siguientes interrogantes:

. ¿De qué forma o bajo qué modalidades se exponen esas relaciones al interior de la escuela?

. ¿Qué aportes se hacen, qué tensiones transitan y qué características adquiere esa convivencia?

. ¿Qué vicisitudes han atravesado dichas relaciones en este tiempo de pandemia?

Consideramos que tanto las funciones parentales como la función de la escuela siguen siendo nodales en relación a la producción de subjetividad de niños y niñas. Siguiendo a Bleichmar (2010) concebimos la subjetividad como una producción, lo cual implica pensar los procesos pertinentes como un devenir, un movimiento, como efecto inacabado que involucra a sujetos, grupos, instituciones; tomando en consideración las variables culturales, histórico-políticas que hacen a la construcción social del sujeto, inscribiéndolo en un tiempo y en un espacio particular.

Pensamos las funciones parentales articuladas al concepto de familia propuesto por Bleichmar (2010). Su planteo parte de repensar el concepto de familia a partir de la presencia de al menos dos generaciones, situando así, la asimetría factual y simbólica como aquello que la define, permitiendo ejercer funciones de subjetivación y

protección (Bleichmar, 2010). En este sentido, el concepto de funciones parentales alude al o los adultos que asumen la responsabilidad de la crianza de un niño o niña.

La escuela también participa en los procesos fundantes que promueven el ingreso de niños y niñas en la cultura y en la civilización. Al inicio de la vida escolar se produce el pasaje de lo conocido y familiar a lo desconocido e inexplorado. Se abre, allí, la posibilidad de tejer nuevos lazos, de tomar contacto con nuevas informaciones y conocimientos. Es un tiempo donde se empieza a poner en duda lo respectivo al ámbito familiar que, hasta el momento, estaba funcionando como único referente. Los mandatos y también los legados que operaban como bastiones subjetivos son cuestionados y revisados quedando despojados de su condición de certeza.

Para llevar a cabo este proyecto nos valdremos de una metodología cualitativa de investigación acción, apuntando a visibilizar el modo en que las funciones parentales se nutren de los aportes de la escuela y/o viceversa, promoviendo, a su vez, el tejido de nuevos lazos entre adultos, figuras de sostén y protectoras de quienes transitan la infancia.

Palabras claves: Función parental- escuela - producción de subjetividad

Eje Psicología Forense y Jurídica

Del lugar de víctima en sentido jurídico hacia una teorización del posicionamiento subjetivo de víctima. Rosina Lorenzo, Gisella Belén Montecchiari, Eliana Belén Reynaldo

Correo electrónico: pselianareynaldo@hotmail.com

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.

RESUMEN

El objetivo del presente escrito es plantear interrogantes en torno a la categoría de víctima, con el fin de ubicarla y precisarla desde la perspectiva analítica. En pos de lograr un mayor entendimiento con respecto a dicha categoría, se realiza en primer lugar un recorrido por algunas de las acepciones que el término ha adquirido a lo largo del tiempo y desde la especificidad del discurso del Derecho. En consonancia con este último, en la Declaración sobre los Principios fundamentales de Justicia para las víctimas de delitos y del abuso de poder (1985) las Naciones Unidas establecen que una víctima es todo aquel que hubiere sufrido algún daño físico, psíquico o social, menoscabando sus derechos fundamentales, como efecto de acciones u omisiones que violan la legislación penal vigente. Desde una perspectiva histórica, el concepto en cuestión deriva etimológicamente del latín *victuma*, con el cual se designa a todo ser viviente elegido para morir en sacrificio, como ofrenda. Dentro del campo del Psicoanálisis no existe esta categoría de 'víctima' *per se*, vale decir, en sentido objetivo. Aunque, a partir de considerar al goce como una categoría clínica, se podría ofrecer una lectura sobre la victimización. Como respuesta al interrogante que pesa sobre el significante 'víctima' desde la perspectiva analítica, se apela en el presente escrito a la noción de posición subjetiva, enlazando el concepto de víctima en sentido subjetivo con el de posición subjetiva, a las modalidades gozantes de cada sujeto en particular.

Palabras clave: Víctima – Psicoanálisis - Posición Subjetiva

Del lugar de víctima en sentido jurídico

Resulta apropiado iniciar el presente escrito mencionando la relevancia del surgimiento de la Criminología a fines del siglo XIX ya que, si bien la ciencia criminológica se halla íntimamente ligada al Derecho Penal, orientada a la comprensión del delito y centrada en la persona que transgrede, es dentro de este campo de investigación que surge un cuestionamiento con respecto a la víctima y se señala la necesidad de un abordaje específico. En consecuencia, la Victimología emerge a mediados del siglo XX como una rama de la Criminología.

La Victimología es la disciplina que dio nacimiento a la víctima como objeto de estudio, ya que previamente ésta no era tenida en consideración por el discurso jurídico, el cual se focalizaba en el hecho delictivo y/o el autor de éste (Bassols, 2014). El término fue acuñado en 1949 por el psiquiatra estadounidense Frederick Wertham (1895-1981), quien propugnaba por una "ciencia de la Victimología" que estudiase la sociología de la víctima (Fattah, 2014). Sin embargo, son Hans Von Hentig (1887-1974) y Benjamín Mendelsohn (1900-1998) los criminólogos considerados padres del estudio de la Victimología en Derecho Penal. La obra de Von Henting titulada “El criminal y su víctima” (1948) es considerada precursora en estudios de la figura de la víctima, habitualmente olvidada por la criminología tradicional (Domínguez, 2011). Crítico de la criminología orientada al transgresor, Mendelsohn cuestionaba la concepción de la víctima como actor pasivo, para lo cual se centró en las características de la víctima que supuestamente precipitan su victimización. Con respecto a ello, Bassols (2014) afirma lo siguiente:

> Llama la atención que ya en estas primeras clasificaciones aparezca como primer rasgo diferencial la resistencia o la cooperación en distintos grados de la víctima en el acontecimiento del que ha sido objeto. Desde la víctima totalmente inocente —llamada curiosamente “víctima ideal”— hasta la víctima simuladora, se siguen distintos grados de implicación. (nº 1)

Con posterioridad, la Victimología se ocupó de los efectos de la violencia en el ser humano que la vivencia, incrementándose así el interés por sus repercusiones en la

esfera psicológica (no sólo la física) y por la noción de 'trauma' (Domínguez, 2011). Es decir que, al transcurrir el tiempo, se produce una importante transformación, un pasaje "de la atención a la víctima como precipitante del acto criminal a la consideración de las consecuencias del acontecimiento traumático en ella" (Domínguez, 2011).

Más adelante, se añade una nueva calificación que distingue entre víctimas directas (expuestas de forma directa al evento traumático) e indirectas (testigos directos del trauma sin haber sido afectados en su persona como familiares, amigos, vecinos, policías, bomberos, etc.) (Domínguez, 2011) y los diferentes niveles que la Victimología establece para la victimización. La victimación primaria es la del objeto-víctima del hecho traumático o delictivo (Bassols, 2014) por parte de un victimario, lo cual debe de ser demostrable y ubicable en la realidad concreta - condiciones no necesarias cuando hablamos de víctima en sentido subjetivo. La segunda dimensión de la experiencia de la víctima se denomina victimización secundaria o doble victimización, y es aquella "en la que el sujeto debe responder ante su posición de objeto" (Bassols, 2014). Hace referencia las víctimas de profesionales de servicios sanitarios y policiales, por ejemplo; como también de los hechos que se desprenden de los centros de toma de denuncias o del proceso jurídico (interrogatorios, reconstrucción de los hechos, asistencia a juicios, identificaciones de acusados, etc.); o el tratamiento informativo que le dan los medios de comunicación al acontecimiento y sus involucrados (Domínguez, 2011). Es decir que su origen se encuentra en el vínculo del sujeto de la experiencia traumática o delictiva, con diversos discursos (familiar, social, mediático y jurídico) y, a la vez, con las diversas formas en que interviene el Estado (Bassols, 2014). "La llamada "doble victimización" es el peor y más notable efecto de este retorno sobre el propio sujeto de su posición de objeto víctima ante el Otro social y jurídico" (Bassols, 2014). La victimización terciaria se encuentra en relación con la violencia que las víctimas padecen al construir su psiquismo en torno al acontecimiento traumático o delictivo, a sus consecuencias y efectos. Habla del costo que tiene el hecho traumático sobre los hijos de personas encarceladas, por ejemplo (Domínguez, 2011).

Actualmente, desde la perspectiva jurídica, el concepto de víctima se sustenta, por ejemplo, en la Resolución 40/34 de la Asamblea General de Naciones Unidas (1985), que se denomina "Declaración sobre los Principios Fundamentales de Justicia para las Víctimas de Delitos y del Abuso de Poder". Ésta entiende por víctima a las personas que sufrieron daños, físicos y/o mentales, emocionales, financieros o de los derechos fundamentales, como efecto de acciones u omisiones que violen la legislación penal vigente. Esta expresión incluye, además, a familiares o personas con relación directa, por ejemplo. Como puede apreciarse, no se trata de una concepción de víctima que se restringe a la persona ofendida directamente por el delito sino de la elaboración de un concepto amplio de víctima que también incluye a cualquier persona que haya resultado afectada por la comisión del delito, o que ha sufrido menoscabo en sus derechos como consecuencia él.

Hacia una teorización del posicionamiento subjetivo de víctima

¿Es el término 'víctima' un concepto psicoanalítico? ¿Cómo entender su significado desde esta perspectiva? ¿Puede este término, quizás extranjero dentro del campo de nuestro discurso, equipararse a una posición subjetiva? Estos interrogantes arrastran una problemática con respecto a las conceptualizaciones tanto de víctima en sentido psicoanalítico como la de posición subjetiva, las cuales se ubicarán en función del entrecruzamiento de los diferentes marcadores teórico - conceptuales que surgen a partir de la clínica y de las enseñanzas de J. Lacan.

De acuerdo al diccionario de la Real Academia Española (2005), la noción de 'víctima' presenta cuatro acepciones, de las cuales se retomará la relacionada con su raíz etimológica. Durante los primeros siglos de la lengua latina se utilizó este vocablo para designar a los seres humanos o a los animales que, aún estando en vida, habían sido escogidos para morir en sacrificios ofrecidos a los dioses. (Collazos, 2006/07) (Wacjman, 2015). En este punto surgen interrogantes con respecto al rol otorgado en cada sociedad a las víctimas. En relación a ello:

> Lo único cierto es que el papel de la víctima es cargar con los pecados de todos, ser 'sacrificada' --de *sacrum facere* 'hacer algo sagrado'-- para que

> la sociedad se vea libre de sus culpas. Para los cristianos, ése fue el papel de Jesucristo, llamado cordero de Dios que quita los pecados del mundo, es decir, una víctima sacrificada para expiar las culpas de los demás. (El Castellano, s./f.)

A finales de siglo surge un fenómeno novedoso que modifica la condición de víctima, ligándola a la defensa de los derechos ya no en un sujeto particular, singular, sino en un grupo de personas más o menos amplio como las víctimas del terrorismo (Bassols, 2014).

Si bien es cierto que el de víctima no es un concepto psicoanalítico *per se*, un analista puede servirse de él para pensar la clínica. Una posible definición del término desde la perspectiva del psicoanálisis de orientación lacaniana sería entenderla como una posición subjetiva (Conde Soto, 2017). El vocablo "posición" deriva del latín *positio-onis* (acción de poner, disposición) y se puede pensar como creación e inauguración (*positionen*) del ser, "ponerse" como actividad (Gioffredo, 2009). Esta posición, cuando se refiere a la del sujeto que habla, de acuerdo a cómo la describe Lacan en su Seminario, no es consciente (difiere del yo), es siempre singular. Gioffredo (2009) refiere, por tanto, que la posición del sujeto no es algo que se dé de forma 'natural' sino que es producto de una construcción singular dado que "conlleva las marcas de la propia historia y al mismo tiempo muestra al sujeto con las estrategias que sostiene para estar en el mundo como deseante". El modo de posicionarse frente a la castración varía y eso determinaría la modalidad singular del sujeto de 'arreglárselas con'. ¿Se puede pensar al posicionamiento subjetivo como un lugar que ocupa el sujeto para 'arreglárselas con' (en el mejor de los casos)? ¿Se trata de un 'saber arreglárselas' desde la singularidad y, desde allí, maniobrar en la vida? Existe, a partir de un psicoanálisis, un incompleto despertar sobre lo real, y un pasaje hacia 'un saber acerca de' (que se ubica del lado de lo universal) hacia un 'arreglárselas con' (que se ubica del lado de lo singular) el síntoma, por ejemplo, y hacer un 'buen uso' de él. El de posición subjetiva sería aquel significante que remite a una modalidad que asume el sujeto frente a un síntoma, frente a lo real, frente a su malestar, ya que el sujeto es una referencia ineludible (Bernal, 2009), su singularidad es ineludible, más allá de la estructura psíquica de base.

Un analista debe realizar un trabajo de cuestionamiento de "la posición que toma aquel que habla con relación a sus propios dichos" (Miller, 1997). De ello se desprende que la labor analítica implica ubicar la posición subjetiva del analizante con respecto a lo que dice. Para el psicoanálisis, "el hilo conductor es la orientación hacia una clínica de la posición subjetiva" (Thompson, 2014).

En la clínica nos topamos con al menos dos modos de posicionarse subjetivamente como víctima.

Uno de estos modos puede brindarle al sujeto la ocasión de 'no hacerse cargo', no implicarse en lo que le sucede, otorgando a otro esa responsabilidad, señalando al otro como el culpable de lo que a ese sujeto le ocurre. En este caso, no necesariamente hay un otro que daña, sino que lo hace existir el sujeto que se sitúa como víctima. Tal es un lugar de sacrificio en el cual puede empantanarse, cristalizarse y asumirse como víctima ese sujeto, a pesar de la ausencia de un delito o acción y/u omisión violentas. Cabe remarcar que, lo novedoso que introduce el psicoanálisis aquí, es que no siempre hay un otro que haga daño para que alguien se posicione como víctima, cuando en el sentido jurídico del término necesariamente debe haber un otro (externo) que haga daño a un sujeto para que estemos frente a una víctima de un delito.

Otra de las maneras de posicionarse -en este caso, transitoriamente- como víctima puede ser una oportunidad para el sujeto de hacerse escuchar, utilizando ese significante para dirigirse a un otro que puede ser cualquier tercero (familiar, comisaría, centros de denuncias, psicólogo/a) para denunciar la/s violencia/s vivenciada/s. En este caso, víctima puede incluso ser el nombre que dignifique al sujeto que fue despojado de algo de lo propio en aquella/s situación/es traumática/s y/o violenta/s. En esta segunda versión, que el sujeto se posicione o se reconozca como víctima, lo sacaría del lugar de pasividad generado por ser o haber sido víctima de violencia en sentido jurídico.

Si bien el posicionamiento de víctima puede generar pasividad y enmudecimiento, sepultando al sujeto tras esa nominación y excluyéndolo de la palabra, puede también dar lugar al efecto inverso si se singulariza y se atiende el 'caso por caso'.

Por ello, ante el primer modo descrito, un analista operará de forma tal que el sujeto construya un cambio de posición subjetiva para lograr posicionarse de una manera diferente en relación a lo que le sucede.

Valcarce (2015) sostiene que el posicionamiento subjetivo se halla íntimamente ligado a las modalidades gozantes de cada sujeto, en tanto se vincula a los "modos de relación con". El análisis le presenta al sujeto la posibilidad de construir 'un nuevo modo de relación con', que aunque sinthomático será inédito, logrando así ubicar este funcionamiento de goce del lado de la vida, lo que le permitirá arreglárselas mejor con el goce y hacer un lazo social nuevo. Para Braunstein (2013) el goce vendría a ser aquel "conjunto de modalidades en que el cuerpo es afectado por el lenguaje". Con motivo de comprender el significado de esta categoría analítica, el autor considera necesario retomar la historia del psicoanálisis, teniendo en cuenta que la obra pionera de su fundador es pasible de ser dividida en dos períodos: una en la cual rige el 'principio del placer', que perdura hasta el año 1920, y la del 'más allá' del principio de placer – lo que hoy, a posteriori, podemos leer como goce en términos psicoanalíticos, y que se encuentra ligado a *Thánatos*, a la pulsión de muerte. Se diferencian, así, claramente, las nociones de goce y de satisfacción. Ahora bien, Motta da cuenta de que existen diversas concepciones de goce en la obra lacaniana: en primer lugar, el concepto de goce estaba en tensión con el significante mortífero; en segundo lugar, cobra importancia el plus-de-gozar, estando el goce interdicto a quien habla; en tercer lugar, este psicoanalista observa que el propio lenguaje se torna aparato de goce. En este punto podría decirse que sólo hay arreglos, modos de goce, modalidades gozantes. Por ello el autor plantea que:

> Ahora, el significante es un operador de goce. En el psicoanálisis habíamos aprendido a oponer el goce al placer. En la nueva formalización de Lacan no existe esta oposición placer-goce, ella se disuelve. El placer se transforma en un régimen de goce. (Motta, 2004)

Se destaca, de esta manera, "la definición de síntoma como acontecimiento del cuerpo; el síntoma constituye como tal un goce o, en términos freudianos una satisfacción sustitutiva de la pulsión" (Breglia, 2004). Dice Lacan en el seminario de

1974-75 que el síntoma sólo puede definirse como el modo en que cada sujeto goza del inconsciente, en la medida en que el inconsciente lo determina; por lo cual pasa a entender el síntoma como huella de una particular forma de goce del sujeto (Evans, 2003). Si el síntoma es goce y el goce pasa por el cuerpo, los marcadores aquí mencionados resultan indicadores fundamentales para ubicar la posición subjetiva singular de alguien.

Reflexiones finales

En el desarrollo del presente escrito nos topamos con diversas lecturas de la categoría de 'víctima'. Las concepciones de víctima en sentido jurídico y, sobre todo, aquella que parte de la perspectiva de Derechos Humanos, son sumamente necesarias para pensar y accionar desde el aparato jurídico. Como analistas, no podemos prescindir de ello sino más bien conjugar la categoría jurídica de víctima con aquello que buscamos desde el psicoanálisis, vale decir, dejar emerger lo singular de cada sujeto que suele llegar a disolverse en la universalización del concepto.

Por lo tanto, afirmamos la necesariedad de la perspectiva o sentido jurídico del concepto de víctima de violencias en su vertiente de Derechos Humanos al par que consideramos imprescindible la interpelación de este concepto a la luz de la escucha clínica, que aporta una lectura singular de acuerdo a cada caso.

La forma que encontramos para lograrlo es apelando al concepto de posición subjetiva, un lugar singular de tránsito, que permite virajes, cambios y un corte con la repetición (si se trabaja en análisis). Cuando hablamos de posición subjetiva nos referimos a la modalidad en la que el sujeto se posiciona subjetivamente en el discurso. Por ello, parte de la labor analítica será ubicar la posición subjetiva del analizante con respecto a lo que dice.

En este punto cabe destacar que desde el discurso analítico no se nombra a los sujetos a través de etiquetas, por ello no recurriremos al término 'víctima' para nominar a un sujeto sufriente. Pensar éste significante en términos de "posición subjetiva" y no como etiqueta o nominación nos permite, justamente, no realizar una ecuación entre el sujeto que es víctima de violencia y la posición subjetiva de víctima, por los efectos

subjetivos devastadores concomitantes a quedar entrampado allí. Se evita cristalizar a un sujeto en una identificación de este tipo en pos de dar lugar a las condiciones que posibiliten la precipitación y/o construcción del sujeto como deseante en términos analíticos, y la recuperación de su dignidad desde la perspectiva de los DDHH. Con base en ello se establece la función de desvictimización del analista en oposición a cualquier proceder revictimizante.

Para Bassols (2014), la tarea de des-victimizar al sujeto entrampado y/o cristalizado en la posición de víctima de algo traumático, es una forma de devolverle la dignidad de ser hablante, sin redoblar su victimización. Se destaca, por tanto, la relevancia de la desvictimación como la entiende el discurso del Psicoanálisis, ya que la tarea de un analista consiste justamente en "desvictimizar a la víctima como sujeto de una experiencia traumática" (Bassols, 2014). Desvictimizar al sujeto que es víctima del hecho traumático o delictivo sin redoblar su victimización es una manera de que se torne responsable (lo cual nada tiene que ver con la culpabilidad) y de devolverle la dignidad de ser hablante (Bassols, 2014).

Referencias bibliográficas

Bassols, M. (18 de noviembre de 2014). Victimología. *Desescrits*. http://miquelbassols.blogspot.com/2014/11/victimologia.html?m=1

Bernal, (2009). Estructuras Clínicas del Psicoanálisis Lacaniano. Revista Electrónica de Psicología Social «Poiésis»: https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/poiesis/article/download/141/128

Braunstein, N. (07 de 12 de 2013). *El goce en resumidas cuentas: contribuciones originales de los psicoanalistas argentinos.* Obtenido de nestorbraunstein.com: http://nestorbraunstein.com/?p=198

Breglia, A. (03 de 2004). La experiencia de lo real en la cura psicoanalítica, de Jacques-Alain Miller. Obtenido de Virtualia: http://virtualia.eol.org.ar/009/default.asp?notas/libros-abreglia-01.html

Castellano, E. (24 de 11 de 2018). *El Castellano*. Obtenido de http://www.elcastellano.org/palabra/v%C3%ADctima

Collazos, M. (2006/07). *Licenciatura en Criminología. UMU*. Obtenido de Victimología. 2 Concepto de víctima. http://www.marisolcollazos.es/victimologia/Victimologia-Concepto-de-victima.html

CondeSoto, F. (03 de 03 de 2017). *El concepto de víctima desde la orientación psicoanalítica lacaniana*. Obtenido de Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=bSWn-iRonqE&feature=youtu.be

Dominguez, A. C. (02 de 11 de 2011). *Conceptos fundamentales de Victimología*. Obtenido de https://issuu.com/rubenfidelperezperalta/docs/name0c7de4

Evans, D. (2003). *Diccionario introductiorio de psicoanálisis lacaniano*. Buenos Aires: Paidós.

Fattah, E. (2014). *Victimología: pasado, presente y futuro*. Revista electrónica de Ciencia Penal y Criminología. ISSN 1695-0194

Gioffredo, R. (2009). Posición subjetiva del docente. Una investigación sobre los efectos de los estudios de posgrado. Buenos Aires: Comunidad Virtual Russell.

Miller, J-A. (1997). *Introducción al método psicoanalítico*. Buenos Aires. Eolia-Paidós.

Motta, M. B. (03 de 2004). *El Psicoanálisis en la Globalización*. Obtenido de Virtualia: http://virtualia.eol.org.ar/009/default.asp?notas/mbmotta-02.html

Naciones Unidas. (1985) *Declaración sobre los Principios fundamentales de Justicia para las víctimas de delitos y del abuso de poder*. https://www.mpd.gov.ar

RAE. (2017). *Diccionario de la Lengua Española*. Obtenido de Real Academia Española: http://dle.rae.es/?id=0FhRgFA

Thompson, S. (09 de 06 de 2014). *El hilo conductor es la orientación hacia una clínica de la posición subjetiva*. Obtenido de Télam: http://www.telam.com.ar/notas/201406/66525-el-hilo-conductor-es-la-orientacion-hacia-una-clinica-de-la-posicion-subjetiva.php

Valcarce, L. (15 de 10 de 2015). Un real exterior al saber. Obtenido de EOL: http://elcaldero.eol.org.ar/Ediciones/002/template.asp?Noche-de-la-Orientacion-Lacaniana/Valcarce.html

Wacjman, G. (04 y 05 de 07 de 2015). *Víctimas Decididas*. Obtenido de Lacan Cotidiano N° 524: http://www.eol.org.ar/biblioteca/lacancotidiano/LC-cero-524.pdf

Intervenciones psi en el sistema penitenciario. Análisis crítico de la categoría "familia" como ideal normativizador. Victoria Mujica, Celeste Bolmaro, Laura Peretti

Correo electrónico: laura922peretti@gmail.com

Resumen

Nos proponemos en este escrito delinear algunas reflexiones surgidas a partir de un proyecto de investigación (PID) radicado en la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Psicología, UNR, nombrado “Intervenciones "psi" en el sistema penal en torno a la determinación de la responsabilidad y la peligrosidad. Consecuencias jurídicas”.

Durante el desarrollo del mismo, hemos analizado informes emitidos por equipos interdisciplinarios que trabajan en cárceles de la Provincia de Santa Fe. En esta instancia se han tenido los recaudos necesarios a fin de resguardar los datos personales acorde a normativa vigente.

De este análisis, se desprende una serie de categorías presentes en todos los informes, tales como: edad, delitos cometidos, familia, relaciones sociales, educación, trabajo, faltas y sanciones, aspectos subjetivos. Estas categorías, constituyen los elementos valorativos utilizados por los profesionales sobre los que se emiten las evaluaciones y escriben dictámenes “favorables” o “desfavorables” que son presentado ante el sistema judicial a fin de considerar el acceso o no a salidas transitorias o libertades (condicionales o asistidas) de personas en situación de pena privativa de la libertad, de acuerdo a los establecido en la ley 24660 de Ejecución Penal.

En el presente trabajo, nos interesa centrarnos sobre “los usos” que se hace de la categoría familia en estos informes, aquello que muestra y aquello que vela, naturaliza y reproduce. Nos interesa dilucidar cómo el ideal normativizador, heteronormativo, de familia opera con total vigencia como un indicador “psicosocial” a la luz de las evaluaciones y dictámenes profesionales: aquello que no se ajusta a la norma, las “disfuncionalidades”, adquieren peso negativo al interior de los informes.

Consideramos una prioridad, interrogar críticamente el modelo familiarista que desde la modernidad se instauró como hegemónico, analizar sobre qué

representaciones se asienta, que roles establece, y particularmente, que lugar ocupa en las intervenciones/evaluaciones de los equipos interdisciplinarios.

A su vez, desde una perspectiva crítica y feminista, nos interesa situar el efecto político sobre el lenguaje y la naturalización de roles que conllevan los abordajes familiaristas, como el "maternaje de las mujeres". En este sentido, problematizamos el complejo entramado de quiénes "maternan" en instituciones carcelarias, los derechos de les niñes y la responsabilidad (ma)parental en situación de privación de libertad.

Interrogar las formas de encierro que los discursos de poder hegemónicos y patriarcales reproducen, permiten situar desde el enfoque de derechos, una perspectiva ética y política diferente a la hora de pensar las prácticas de evaluación profesionales.

Nombrar por lo que falta: efectos capilares del enfoque peligrosista en los informes interdisciplinario dentro del Sistema Penal. Jorgelina Cortes, Victoria Mujica

Correo electrónico: jorgelinacortes2@gmail.com

El presente trabajo es producto de las indagaciones y reflexiones realizadas en el marco del proyecto de investigación (PID) titulado "Intervenciones 'psi' en el sistema penal en torno a la determinación de la responsabilidad y la peligrosidad. Consecuencias jurídicas", radicado en la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Facultad de Psicología.

Uno de sus objetivos es "indagar cuál es el marco conceptual que se utiliza para fundamentar la atribución de peligrosidad/responsabilidad" en los informes emitidos por equipos interdisciplinarios dentro del Sistema Penal, utilizando como metodología el análisis de los mismos. Para ello, el equipo de investigación asegura el resguardo de datos personales de acuerdo a la normativa vigente (Ley n° 25.326/2000, de Protección de los Datos Personales y sus modificatorias), impidiendo la identificación personal de los sujetos a quienes los informes que se analizaron hacen referencia. Estos informes son requeridos por la justicia para evaluar y dictaminar acerca de la incorporación o no a diversas etapas del régimen de progresividad del tratamiento penitenciario establecido por la Ley de Ejecución Penal N° 24.660, en particular, salidas transitorias o libertades.

En este sentido, al analizar los mencionados informes, ciertas categorías insisten y se repiten en su contenido. Se configura sistemáticamente la representación de un adulto joven, cuyo grupo familiar no se adecua al modelo del ideal moderno, que cuenta con una trayectoria educativa interrumpida, que ha tenido trabajos informales, que menciona consumo de drogas, que se encuentra inserto en economías delictivas desde temprana edad y que, al momento de responder en las evaluaciones acerca de los delitos que por los cuales ha sido condenado, "no se implica subjetivamente" o no se "responsabiliza".

Entendemos que este tipo de informes -que se presentan descriptivos, sin teoría fundamentada, sin historia- y la naturaleza pretendidamente neutral de las categorías que los fundamentan, deben ser revisados desde un enfoque de derechos humanos que permita construir y sostener perspectivas críticas frente a la reproducción de la representación o estereotipo del delincuente que recae sobre gran parte de la población carcelaria. Este estereotipo, que se refuerza con la palabra/letra de los "técnico-profesionales" deviene etiqueta. Capilarmente entonces, es a través de la patologización (del consumo, la agresividad o del grado de implicación subjetiva o responsabilidad), de la descripción de sus irregularidades en torno a sus relaciones afectivas y sociales (parejas, hijes, amigues, convivientes en el penal) y los déficits (educativos, laborales, de voluntad, de falta de cambio) que el informe completo se vuelve un modo de construir y engrosar la noción de peligrosidad. Entendiendo a esta desde una perspectiva individualista donde el ideal rehabilitador corre a cuenta de la voluntad del detenido sin interrogar la dimensión institucional.

Teniendo en cuenta el peso determinante que cobran dichos informes en la trayectoria vital de una persona y en su tránsito penitenciario, que en ningún informe hemos encontrado como categoría analítica la selectividad del sistema penal, el análisis de la vulnerabilidad previa de determinados colectivos frente al mismo o la noción de responsabilidad colectiva (dimensión singular, institucional, estatal, social), nos proponemos las siguientes preguntas: ¿por qué un concepto tan criticado como el de peligrosidad, aún conserva su vigencia operativa al interior de ciertas prácticas psi y del sistema judicial? ¿Qué implicancias prácticas tiene para una persona, que se elabore un informe que lo determine y dictamine como "no apto" o "desfavorable" para acceder a salidas transitorias o libertad condicional? No solo a corto, sino a mediano y largo plazo. ¿Puede "desandarse" el camino que comenzó con un informe de este tenor? ¿De qué manera la construcción de estos informes, que refuerzan el estereotipo de la persona peligrosa, deficitaria, irregular, materializa una nueva vulneración de sus derechos? ¿Dónde ubicamos la peligrosidad del concepto de peligrosidad? ¿En lo individual, en las prácticas institucionales, en los propios informes, en el Estado?

Palabras claves: Sistema Penal – Evaluaciones interdisciplinarias - Peligrosidad

Resocialización o neutralización. Interrogando la normativa de ejecución penal. Gerónimo Ferreyra, Alcira Marquez.

Correo electrónico: alciramarquez@hotmail.com

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario

Resumen

El objetivo resocializador de la pena privativa de la libertad se incorpora a la legislación interna en 1996, año de sanción de la Ley N°24660, que establece que dicha finalidad debe llevarse a cabo a partir de una trayectoria basada en la progresividad que el/la interna debe atravesar y que implica la sucesiva adquisición de beneficios, entre ellos, las libertades anticipadas. En los años siguientes, la normativa ha sufrido una serie de reformas que deniegan este derecho a personas que han cometido una amplia gama de delitos.

Este trabajo entonces, pretende dar cuenta de la tensión existente en la legislación entre el fin manifiesto de la pena privativa de la libertad y el modo que se propone para lograrlo, y las restricciones vigentes que, al prolongar el tiempo que las personas deben permanecer en prisión, parece a todas luces inclinarse por la función eliminatoria o neutralizadora. Así la cárcel hoy se debate entre el modelo normalizador/ disciplinario y el de la "prisión jaula" (Sozzo: 2007), es decir, un espacio que renuncia al ideal correccional y en ese mismo gesto legitima una tarea que ha cumplido desde sus orígenes.

Palabras claves: ejecución penal- resocialización- neutralización

Eje Psicología del Trabajo y de las organizaciones

Influencia de los modelos de subjetivación prescriptos por el capitalismo avanzado en organizaciones públicas y privadas de nuestra región. Hernán Cornejo, Eduardo Mutazzi, Gustavo Rigoni, Esteban Cordiviola

Correo electrónico: h_cornejo@fibertel.com.ar

1.- Introducción

El presente trabajo es un avance de la investigación acreditada "Influencia de los modelos de subjetivación prescritos por el capitalismo avanzado en organizaciones públicas y privadas de nuestra región." En la misma se trabajan los modos en que el capitalismo actual establece diseños subjetivos a la manera de "buenas formas" a alcanzar y desarrollar, independientes de los contextos particulares en los cuales se llevan adelante las prácticas laborales específicas. La prescripción de modelos definidos a priori, ya fue desarrollado por autores como Foucault en sus desarrollos sobre el homo economicus neoliberal, estableciendo los distintos modos que asumió el mismo en las distintas épocas, desde ese ser de intercambio egoísta que buscaba lo mejor para sus interés en Adam Smith hasta el actual hombre de empresa, productivo y que llena toda su vida con un sentido completo de eficiencia, de siempre la agenda llena y de relaciones pragmáticas definidas en post de sentidos finalistas de ocasión.

Las empresas como espacio de inserción privilegiadas de las actividades laborales de los sujetos operan continuamente en la paradoja de definir en sus impulsores propios fundamentales (valores, misión, visión) sentidos comunes que sean percibidos por la sociedad como únicos y diferenciales en la generación de valor, pero a su vez encarnan una a una, similitudes estructurales en los modos de desenvolverse -esencialmente ligados a la adaptación continua al contexto- en la prescripción de diseños estructurales y culturales que asumen los tipos ideales de la tecnología de la gestión internacionalmente aceptadas y modos de subjetivación individual y social que

evitan el fortalecimiento del lazo social, dinamizándose en operatorias calculadas y prescindentes de sentidos particulares y trascendentes para los sujetos.

Este trabajo intenta desarrollar las tensiones que se generan entre aquellos modos prescritos de subjetivación y las prácticas habituales que se desarrollan en las organizaciones públicas y privadas de nuestra región, incorporadas más o menos conscientemente por gerencias o áreas de gestión de recursos humanos, poniendo esencial hincapié en sus posibles consecuencias sobre los modos de gestión y sobre los procesos de cambio que reclaman los nuevos contextos organizacionales. La importancia del trabajo radica en analizar en contextos organizacionales específicos de nuestra región dichas tensiones y los modos de trabajar sobre las mismas de producirse, avanzando sobre la solución de un problema habitual que enfrentan las empresas por las discrepancias entre los modelos dominantes prescritos y los reales, resultados de la interacción.

2.- Material y Métodos

El diseño de investigación desarrollado es de tipo cualitativo con posible triangulación con datos cuantitativos, que, a la manera de datos, contribuyan al análisis a realizar.

La metodología de trabajo consiste en una serie de momentos lógicos que se van desplegando. En un primer momento se hace una lectura crítica del conjunto de teorías, enfoques y concepciones sobre los modelos de prescripción de modelos subjetivos, para la determinación de un conjunto de categorías de análisis que, a la manera de matriz operativa, posibilitará y a su vez se enriquecerá del análisis realizado en campo. Dicha matriz se conforma por distintas categorías a definir de análisis en un eje y en el otro por distintos tipos organizacionales en donde se aborda el estudio (organizaciones con o sin fin de lucro, cooperativas, gobierno, organizaciones intermedias, etc.)

En un segundo momento se despliega un conjunto de entrevistas en profundidad con distintos estamentos de las organizaciones definidas, a partir de las categorías de análisis perfiladas, las cuales seguramente serán ajustadas por

pequeñas muestras en las cuales se ajustarán. Este ajuste resignificará la definición de las categorías de análisis para la salida definitiva al campo. Se apelará además a una puesta en situación de procesos de decisión mediante el desarrollo a medida de instrumentos definidos para tal fin.

Se trabajaron con dos grupos principales de actores pertenecientes a empresas públicas o privadas, con o sin fin de lucro. Ambos grupos con N=30 están conformados por altos funcionarios de gobierno (ministros, secretarios, directores) y por otro lado por altos directivos de empresas medianas y grandes de dos sectores distintos elegidos a partir de diferencias estructurales que pudieran marcar diferentes estilos de gestión (alta tecnología y metalmecánico), conformada por (titulares, gerencias generales y gerencias funcionales)

En dicho momento se trabaja también con juegos en el cual se replican las condiciones cotidianas en las que se despliegan dichos procesos. Otro instrumento de relevamiento de información son los diarios personales que se les proponen a los directivos donde registran sus pareceres en relación al desarrollo cotidiano de los tensiones entre lo prescripto y lo real de la interacción.

En el tercer momento se analiza la información sistematizándola a partir de software definidos para tal fin tales como SPSS 24, ATLAS TI 6, MAXQDA 10. Dichos sistemas favorecen en los distintos momentos del análisis la definición y ponderación de categorías, el perfilado del discurso, el ejercicio comparativo comprensivo, etc.

3.- Resultados

Los primeros avances sobre la problemática dejaron entrever que los funcionarios y directivos de organismos públicos y privados no tenían demasiado en claro los modelos desde donde desplegaban sus abordajes y evaluaciones sobre las dinámicas individuales y sociales que se desarrollaban en sus organizaciones.

Además, entre los aspectos a considerar en las entrevistas situaban entre otros factores:

- La dinámica del contexto

- Los estilos de liderazgo y dirección

- El análisis de la cultura organizacional y aspectos del clima laboral

- Los procesos de cambio enfrentados

- La estructura determinante de los problemas enfrentados

Esta generalidad que prácticamente abordaba todos los sentidos esenciales de la gestión, fue desagregada en componentes que, partiendo del relevamiento de otras investigaciones y puestas en situación en las entrevistas, dieron pie a una serie de categorías de carácter más operativas en su identificación y análisis.

Se pudo así identificar la existencia de los modelos prescriptos, profundizando en los modelos mentales personales y allí pudo notarse una mayor o menor tendencia personal al ajuste de dichos modelos, confrontados con la realidad específica que derivaban en la gestión cotidiana. No se pudieron identificar claramente perfiles de sectores o de empresas u organizaciones, que propendieran a un ajuste más pronunciado entre lo real y lo prescripto, si bien ciertas características propias del estilo de pensamiento y gestión en las empresas de desarrollo de software por ejemplo, demostraron poca tendencia a la adaptación de los modelos mentales.

El carácter rutinario de las actividades de los sectores tradicionales y de desarrollo maduro como el metalmecánico, no tuvo una incidencia importante en la profundización de los modelos prescriptos -que quizás sean de los más fuertemente desarrollados- destacando de esta manera los aspectos subjetivos propios de los directivos y de sus dinámicas de operación específicas.

El carácter jerárquico jugó un papel importante en el estudio ya que los niveles de decisión táctico-operativos fueron más permeables a los ajustes en los modelos prescritos -que se demostró que asumían un poder relevante en la selección de personal y en el seguimiento y evaluación del mismo- en sus prácticas de gestión cotidianas.

4.- Discusión

De acuerdo a Pujol "es en el hiato entre lo prescripto y lo real en donde el sujeto surge como agente de su propio trabajo." (Pujol, 2012) por lo tanto la falta de distancia

entre los mismos, o la falta -como presuposición no formalizada- de prescripción trae aparejados no pocos problemas en los procesos de subjetivación. Parece claro que tanto el sentido cerrado sin ambigüedades de lo prescriptivo como lo real de la imprevisión y el continuo ensayo y error, tensionante por la falta de reaseguros, dilematiza la posición subjetiva individual y social. Si como dice Dejours "la solución viene de la capacidad de soportar el error, es decir de la capacidad de sufrir." (Dejours, 2010), ¿qué posibilidad de soportar el error tiene la empresa actual? ¿qué tipo de sufrimiento generan las empresas, que modo de afrontamiento existe en la propia condición del sufrimiento, si la propia condición de existencia de las empresas y su sobrevida parece orientarse a partir de "autómatas relacionales inteligentes"?

Después de varias décadas en que la Administración y algunas orientaciones de la Psicología del trabajo ignoraron o minimizaron el impacto de los modos de producción sobre los sujetos, desde hace varios años viene siendo un tema de relativa relevancia. Estas orientaciones que fueron históricamente anti conflictualistas tenían dificultades ideológicas, de prácticas disciplinares, etc., en aceptar esas orientaciones.

La prescripción de modelos de subjetividades por el capitalismo avanzado desde el punto de vista de la ideología neoliberal (Bazzul, 2012), desde el marketing (Wood, 2013), desde el trabajo comunicacional del sistema (Gill, 2018), desde el avance de los procesos que vulneran grupos sociales (Fineman, 2016), desde el punto de vista de los espacios y de la materialidad (Jeffrey, 2012)

Sin embargo el sistema pareciera comenzar a evaluar otros temas como el de la emocionaliad, así nuevos desarrollos introducen los mismos desde los años 90´, abordando las influencias de las denominadas emociones discretas -entendidas como aquellas que pueden ser identificadas especialmente en función de aspectos temporales relacionados con sucesos específicos de la vida organizacional- estableciéndose correlaciones entre estas y diversos modos de comportamiento organizacional sea en forma negativa (la mayoría de los estudios) o positivas. Se piensa que estas investigaciones quedan a mitad de camino de un abordaje integral, separando de forma tajante los aspectos objetivos de la gestión y de las prácticas humanas que se desprenden de la misma; de los aspectos subjetivos considerados -

desde este enfoque esencialmente- impredecibles y de difícil control. (Grandey & Sayre, 2019), (Newman, Joseph, & MacCaan, 2010), (Wang, 2015)

La subjetividad prescripta en el campo organizacional apunta a un sujeto proactivo -en lo que a eficiencia se trata-, relacional -en lo que concierne a los procesos-, competente y comprometido con la organización sometida a cambios contínuos, proclive a que el campo laboral avance sobre la intimidad y el ocio, cognitivamente dispuesto las 24 hs, del día, con un campo de acción de potencial global, experiencias laborales de tramos temporalmente cortos y variados, liderazgos situacionales, diversidad conformacional de grupos de pertenencia, multitarea, etc.

En las organizaciones coexisten diversos modos de concepción de la gestión, de los procesos, de la interpretación del contexto, de los clientes, de lo colaboradores, etc., habitualmente subordinados a un enfoque dominante de cumplimiento de objetivos estratégicos, esencialmente ligados a mejorar la rentabilidad en las organizaciones con fin de lucro y en aspectos que remiten al mejoramiento de la calidad de vida de las personas, en las sin fin de lucro. En ambos casos, suelen perseguirse sentidos que escapan a las definiciones de misión con las cuales se definen su sentido o razón de existencia como organizaciones, siempre enunciadas desde orientaciones valorativas trascendentes. Aquí surge la primera tensión entre la definición social del sentido de existencia de la organización y el real plasmado en sus prácticas cotidianas.

Los modos de subjetivación más allá de lo estructural del sistema, desde la vertiente de la gestión -en su recorte de desarrollo de procesos y marcos de interacción humana en continua dinámica- intentan ser formateados por los sujetos decisores, siendo per se cada vez más ambiguos dada la complejidad del contexto. La apelación continua al modelo de competencias no es casual si pensamos que las mismas son entendidas como saberes y prácticas puestas en acción, con un fuerte componente potencial de desarrollo ante lo complejo. Este enfoque reemplazó a la definición cerrada de saberes, capacidades, habilidades de antaño, dado la lógica del cambio continuo.

El enfoque de las denominadas tecnologías del Yo de Foucault ayuda a pensar esta singular determinación ya que “son propuestos o prescriptos a los individuos para

fijar su identidad, mantenerla o transformarla en función de un cierto número de fines, y todo ello gracias a las relaciones de dominio de sí sobre uno mismo o de conocimiento de uno por sí mismo" (Foucault, 1999, p.255)

Los sujetos son continuamente atravesados por estas tecnologías que son internalizadas en mayor o menor medida, sobre todo cuando son fomentadas en sus propios espacios de plasmación de la vida cotidiana, trabajo, familia, etc.

La tensión que opera en las organizaciones estaría directamente relacionada con aquellas personas, grupos, etc., que resisten al avasallamiento del diseño comportamental por sobre las dinámicas particulares del lazo social, intentando alisar las aristas propias de la interrelación humana, despejando todo tipo de ambigüedad del compartir, socializando los saberes productivos y evitando cualquier otro tipo de saber sobre la experiencia del otro, desarrollando culturas asépticas que descartan cualquier posibilidad de conflicto como emergente positivo de posibles cambios a realizar en la estructura del trabajo que imponen las nuevas prácticas de nivel mundial, cuando ni siquiera se había avanzado sobre el relevamiento de las capacidades del saber hacer propias.

El trabajo disciplinar de la Psicología del trabajo y las organizaciones se la piensa en la articulación de los modos de subjetivación de manera que se respeten las formas propias de interrelación humana, en consonancia con los objetivos organizacionales. La mayoría de las empresas pequeñas y medianas, por ejemplo, no presentan contextos competitivos en los cuales el despliegue en el corto plazo haga esencialmente la diferencia en el crecimiento, por lo tanto pueden tener una resolución favorable de los modos de subjetivación a favor de las formas propias instituyentes.

5.- Avances

Los avances realizados en la investigación permitan señalar que los directivos y funcionarios de las organizaciones estudiadas tienden a utilizar lo que Argyris y Schon denominan las teorías de uso y explícita, las cuales asumen características contextuales contrapuestas relacionadas con el público al cual van dirigidas las mismas. Las teorías explícitas o manifiestas utilizadas hacia los públicos internos esta dominantemente

gobernada por los modos de subjetivación prescriptos. Para tal fin, en el caso de organizaciones de tamaño medio y grande, se utilizan las áreas de recursos humanos que aplican principios de la Psicología positiva para intentar eliminar de forma idealista las tensiones propias de las prácticas laborales, esencialmente ligados a la relación capital-trabajo y a los modos y prácticas del hacer cotidiano.

Los modelos de gestión asumen en la mayoría de los casos analizados un formato de liderazgo autocrático, centralizado, con escasa delegación hacia los subordinados (ya este modo discursivo encuadra estructuralmente el enfoque), con una falta absoluta -esencialmente en el caso de las pymes de orientaciones estratégicas que rijan los destinos de la organización, con un profundo déficit de integración y coordinación de sus funciones operativas esenciales.

La relación paradojal entre un discurso generalizador positivo con relación al despliegue de los colaboradores (acá si enunciados como tales) y la situación real de negación de lo diferente, demarca estructuralmente los modelos de gestión utilizados. Esta tensión surge claramente en las entrevistas en profundidad aplicadas mientras se realizan los procesos de consultoría que demarcan la gestión del cambio, siendo unos de los analizadores fundamentales a trabajar.

6.- Bibliografía

Bazzul, J. (2012). Neoliberal ideology, global capitalism, and science education: Engaging the question of subjectivity. . *Cultural Studies of Science Education, 7(4)*, 1001-1020.4Dejours, C. (2010). Contribución de la Clínica del Trabajo a la Teoría del Sufrimiento. *Topía*, Virtual.

Fineman, M. A. (2016). Vulnerability, advanced global capitalism and co-symptomatic injustice: locating the vulnerable subject. . *Vulnerability* , 53-72.

Foucault, M. (1999). *Estética, ética y hermenéutica. Obras esenciales. Volumen III.* Barcelona: Paidos.

Gill, R. &. (2018). Mediating neoliberal capitalism: Affect, subjectivity and inequality. *Journal of Communication, 68(2)*, 318-326.

Grandey, A., & Sayre, G. (2019). Emotional Labor: Regulating Emotions for a Wage. *Current Directions in Psychological Science*., 131-137.

Jeffrey, A. M. (2012). Rethinking enclosure: Space, subjectivity and the commons. *Antipode, 44(4)*, 1247-1267.

Newman, D., Joseph, D., & MacCANN, C. (2010). Emotional Intelligence and Job Performance: The Importance of Emotion Regulation and Emotional Labor Context. *Industrial & Organizational Psychology*, 159-164.

Pujol, A. (2012). La tensión entre prescripto y real y su impacto en la calidad del trabajo subjetivamente percibida: un análisis clínico. *Actas Congreso*, 1-21.

Wang, G. &. (2015). The Impact of leader emotion display frequency on follower performance: Leader surface acting and mean emotion display as boundary conditions. *Leadership Quarterly*, 577-593.

Wood, D. M. (2013). Brandscapes of control? Surveillance, marketing and the co-construction of subjectivity and space in neo-liberal capitalism. *Marketing Theory, 13(1)*, 47-67.

Eje Derechos humanos y Psicología

Derivas teóricas del concepto de identidad desde una perspectiva psicoanalítica. Iván Fina, Leandro Bartolomeo, Sol Barrionuevo, Diego Peralta, María Magdalena Reyna, Carla Prado.

Resumen

El presente trabajo se enmarca en la investigación en curso "Derivas teóricas del concepto de identidad desde una perspectiva psicoanalítica" radicada en la Facultad de Psicología (resolución C.S Nº 125/2021 del Consejo Superior de la Universidad Nacional de Rosario).

En las últimas décadas, la problemática en torno a la cuestión de la identidad se ha vuelto un tema recurrente en diversos dominios académicos, siendo sin embargo un tema escasamente investigado por el psicoanálisis. En este sentido, la presente investigación se propone realizar un estudio de la cuestión de la identidad, tanto en su dimensión subjetiva como en su articulación con procesos sociohistóricos.

Plantear una serie de derivas en torno a la identidad permite instalar la idea de cierta travesía, de ciertos derroteros propios de una búsqueda que se presenta a la hora de definirla. En consecuencia, las derivas teóricas y clínicas irán desde las cuestiones generales que hacen a un concepto de identidad pensable por el psicoanálisis, a los modos en que se juega en espacios particulares como la conflictividad política enmarcada en el activismo por los Derechos Humanos, las perspectivas de género y las disputas de sentido en el campo del psicoanálisis. En el entrecruzamiento de teoría, clínica y política, sostenemos que plantear la Identidad desde el psicoanálisis es introducirla, ante todo, como un problema; por lo que el recurso a la interdiscursividad o interdisciplina se vuelve imprescindible. En este sentido, la propuesta de P. Ricoeur (2009) de pensar una identidad narrativa resulta altamente productiva para construir una hipótesis de la identidad que da cuenta de un hacer más allá de la esencialidad del ser.

Por otro lado, partimos de concebir un sujeto que a partir la inoculación del lenguaje (del Otro), se constituye en tanto que dividido. Es desde aquí que se puede introducir las nociones de transmisión y filiación como solidarias con la de identidad, sosteniendo que el sujeto incorpora lo recibido, apropiándose activamente, y en ese mismo gesto que supone la transmisión, produce una diferencia en la que se puede reconocer la identidad.

Será el objetivo fundamental de este trabajo examinar el problema de la identidad y evaluar su validez como concepto para la teoría y la práctica psicoanalíticas, abordando sus potencialidades y dificultades en la articulación con las categorías fundamentales del psicoanálisis. Asimismo, contribuir al reconocimiento de subjetividades o realidades que no logran ser abordadas por las conceptualizaciones predominantes en el psicoanálisis en la actualidad. Por otra parte, proponemos indagar el problema de la identidad en su ligazon con los conceptos de duelo, trauma y elaboración como un modo de abordar la problemática de la constitución de un lazo social que convive diariamente con la violencia en su manifestación más letal.

Metodológicamente, la presente investigación parte de supuestos epistemológicos crítico-interpretativos y ensayísticos, enmarcándose en la tradición de metodologías propias de las ciencias sociales y humanas-que ponen el acento en el análisis bibliográfico y una escritura marcada por la singularidad y el entrecruzamiento de saberes teóricos y campos conceptuales.

Palabras claves: Identidad – Psicoanálisis – transmisión.

Marcas del genocidio argentino. Experiencia de análisis institucional con alumnos de cuarto año de la Facultad de Psicología de la U.N.R. **Juliana Lacour; Eduardo Mutazzi; Nicolás Vallejo; Ángel Oliva; Fernando Gomez; Mariana Chidichimo; Antonella Plaza; José Santucho; Carla Guirado; Germán Serrano; Josefina Barbato; Carla Francescutti; Ignacio Cárcamo.**

Correo electrónico: julilacour@yahoo.com.ar

Resumen

El presente trabajo intenta recuperar la experiencia llevada adelante desde hace más de una década por la cátedra Organizaciones e Instituciones B de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. El perfil teórico-práctico de la materia se asocia a los postulados del análisis institucional. Desde allí propone la realización, elaboración y sistematización de un ejercicio de análisis institucional con los estudiantes cursantes de la materia relativa a las marcas presentes del genocidio perpetrado durante la última dictadura militar en Argentina (1976-1983). Historia que constituye marcas poderosísimas en las subjetividades individuales y colectivas.

El análisis institucional en tanto práctica clínica en las instituciones, promueve procesos de autoanálisis y autogestión. Trabajo de elucidación y análisis del mundo histórico social y su articulación con los procesos de producción de subjetividad. Se abre de este modo la posibilidad de pensar las significaciones imaginarias que constituyen a las sociedades humanas y su encarnadura en las diversas instituciones que la conforman. La puesta en ejercicio del análisis institucional supone entonces la interrogación incesante por los sentidos que habitan la sociedad. Y en última instancia, el análisis de la implicación de los concernidos deviene un hacer consciente, lúcido y responsable de la práctica institucional.

La cátedra Organizaciones e instituciones B realiza de este modo un ejercicio de análisis que involucra la historia argentina reciente. Analizar y elucidar las marcas en la subjetividad y en las instituciones del Genocidio perpetrado por las Fuerzas Armadas durante la última Dictadura Militar en Argentina. La violencia genocida arrasó no sólo con la vida de miles de ciudadanos sino con los anhelos y las luchas, con proyectos

políticos que delineaban un futuro diferente. Pensar el genocidio como práctica social, analizar todo aquello que la violencia genocida fue capaz de instituir, resulta un trabajo ineludible. Poner en análisis el histórico social que nos fabrica y que encarnamos, en tanto individuos sociales de nuestra sociedad, constituye el horizonte de reflexión colectivo que la cátedra materializa.

Este ejercicio de análisis institucional implica diferentes momentos. En primer lugar, se invita a los estudiantes a realizar un trabajo de elucidación sobre la relación que cada uno cree tener con los hechos acontecidos durante la última dictadura militar, dejando un pequeño registro escrito. En un segundo momento se trata de que los estudiantes indaguen en los relatos familiares sobre el tema. Luego se conforman pequeños grupos para elucidar y analizar el material emergente y se elabora un escrito grupal que pueda dar cuenta de dicho proceso.

Finalmente se realiza una jornada de cátedra en la que diversos grupos reconstruyen el trabajo anual realizado para luego, en un plenario general, elaborar colectivamente lo producido.

La cátedra se propone analizar y relevar los modos en que esa historia es registrada por las generaciones siguientes. Realizar una lectura desde los procesos de implicación institucional de nuestra historia reciente. Analizar las marcas que en las instituciones y en la subjetividad perduran del genocidio. Y finalmente realizar un mapeo que releve las producciones actuales en torno a la problemática propuesta.

Palabras claves (hasta 3 palabras) Genocidio. Análisis institucional. Producción de subjetividad.

Eje Psicología del Desarrollo y Etapas de la Vida

Impacto de un programa de parentalidad positiva para la primera infancia.

Ana Faas, M. José Ferrero, M. Inés Herrero, Lorena Codosea, Carolina Nanzer, Roxana Marasca, Diana Rabinovich, Patricia Paolantonio

Correo electrónico: ana.faas@unc.edu.ar

Resumen

Se presenta un trabajo que articula la transferencia investigación-extensión en psicología. A partir de un proyecto subsidiado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la U.N.C. (Res. SeCyT 203/14; 313/16; 478/18) se comenzó a investigar el impacto de las creencias y prácticas parentales sobre la calidad de las interacciones tempranas, pensando cómo intervenir para promover un desarrollo saludable. Las creencias y prácticas parentales hacen referencia a las cogniciones atribuibles a las ideas, actitudes, valores, expectativas y atribuciones sobre la crianza de sus hijos/as y que están referidas de manera global a cómo se concibe el desarrollo y se ejerce la educación. Algunas creencias originan estilos paternos de vinculación que no colaboran con un desarrollo óptimo. El acento puesto en lo innato o el involucramiento en la educación y la crianza determinan los tipos paternos, que oscilan entre la defensa de la herencia o del ambiente. Se observó que cuando las madres presentaban un sistema de creencias y prácticas basadas en el innatismo, con poco énfasis en la estimulación y acompañamiento activo del niño, las interacciones tempranas y el vínculo de apego empeoraban. Se tomó el cuestionario de ideas paternas (C.I.P. Palacios et. al, 1998), el perfil de la relación mamá-bebé (Oiberman, 2008) y la prueba de la situación extraña (Ainsworth, 1969). A partir de allí se identificaron ejes a trabajar en un programa de intervención. Se trabajó con madres y sus hijos durante la primera infancia, 0-3 años, tomados de salas cunas y jardines maternales de la pcia. de Córdoba. Se diseñó, un programa de intervención basado en la evidencia, pre y postest, con seguimiento. Se aplicó un programa diseñado ad-hoc creando el programa extensionista Apego Seguro

y Desarrollo Saludable en la Primera Infancia (Res. HCD 286/18). Este programa se ejecutó durante los años 2018 y 2019 por diferentes miembros del equipo capacitados previamente. Se trabajó: apego temprano, la implicación activa de los cuidadores en el desarrollo de los hijos (relacionado con competencias parentales vinculares y formativas), las habilidades y competencias que se ponen en juego en el contexto cotidiano del hogar, crianza y necesidades del desarrollo (relacionado con las competencias protectivas), y el conjunto de conocimientos, actitudes y prácticas que permiten pensar acerca de las influencias y trayectorias de la propia parentalidad (relacionado con las competencias metaparentales). Se evaluó al finalizar los talleres y luego de 3 meses (donde se acompañó a los padres con cartillas psicoeducativas para el hogar con los ejes trabajados), con la Escala de Parentalidad Positiva (E2p, Muzio y Quinteros, 2015) y el C.I.P. Se encontró un impacto positivo de los talleres en la parentalidad y las creencias sobre el desarrollo infantil, manteniéndose esto luego de 3 meses donde sólo se acompañó con las cartillas. La demanda permanente de trabajar estos temas por parte de las instituciones educativas de la primera infancia permitió el desarrollo de un servicio extensionista que no sólo acompaña a madres, padres y cuidadores en la crianza y parentalidad sino que también evalúa los cambios ajustando permanentemente la intervención.

Palabras claves: Primera infancia; parentalidad; intervención

Infancias y pantallas: estudio sobre tenencia, hábitos y percepción de uso antes de la pandemia. **Mariana Sartori[1, 2], Gabriela Raynaudo[1, 3] y Olga Peralta[1, 4]**

Correo electrónico: sartori@irice-conicet.gov.ar

[1]**Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET/UNR).**

[2]**Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.**

[3]**Proyecto Educación y Nuevas Tecnologías. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.**

[4]**Facultad de Psicología, Universidad Abierta Interamericana.**

Resumen

Desde su emergencia, el uso de tecnologías en la infancia generó fuertes controversias. Diversos organismos, como la Sociedad Argentina de Pediatría, recomendaron limitar el tiempo de pantallas. Sin embargo, estas sugerencias se han visto modificadas a raíz de la pandemia por COVID-19. Actualmente, se enfatiza la necesidad de supervisar el contenido y el contexto en que les niñes emplean estas herramientas, y no sólo el tiempo de uso. En los últimos años, numerosos estudios documentaron a nivel internacional la creciente presencia de tecnologías en los hogares y su uso en la infancia. No obstante, en nuestro país es escasa la información sobre el tema. Objetivos: explorar y describir la tenencia y hábitos de uso de tecnologías en la infancia (0-8 años); indagar la percepción de les adultes responsables sobre dicho uso; explorar perfiles de participantes en función de la tenencia, hábitos y percepción de uso de tecnologías. Método: Participaron 400 adultes responsables de niñes de entre 0 y 8 años. El diseño fue ex post-facto, descriptivo, de corte transversal. Distribuimos un cuestionario que indaga variables demográficas, tenencia de tecnologías, hábitos y percepción sobre su uso en la infancia. El trabajo de campo fue realizado entre marzo del 2017 y marzo del 2020, contando con el consentimiento de les participantes. El análisis de la información se realizó en etapas: 1- Análisis descriptivo. 2- Análisis multidimensional, escuela francesa: las técnicas de análisis factorial y clasificación permitieron considerar simultáneamente todas las variables en estudio y construir

perfiles de participantes con características similares. Resultados: las tecnologías más presentes en los hogares fueron el SmartTv o Led, la computadora y la *tablet*. Los dispositivos a los que más tenían acceso les niñes fueron la TV, el *smartphone*, la *tablet* y la computadora. Además, casi la mitad tenía TV propio en su habitación. En cuanto a la percepción, aunque la mayoría de les adultes advirtió que el uso de tecnologías afecta el tiempo compartido en familia y que les niñes deberían jugar con materiales concretos, en general, expresaron una percepción positiva. Mayoritariamente, acordaron con el empleo de estas herramientas en la infancia, reconociendo sus potencialidades educativas. A partir del análisis multidimensional de datos, encontramos tres perfiles de participantes en función de su tenencia, hábitos y percepción de uso de tecnologías. Otras variables asociadas fueron la edad de les niñes y el nivel educativo de les adultes. Conclusiones: a pesar de las clásicas recomendaciones sobre limitar su uso, las tecnologías están fuertemente presentes en la vida cotidiana de les niñes. Los dispositivos tecnológicos constituyen artefactos de enorme relevancia socioeducativa, formando parte del legado cultural que reciben las nuevas generaciones. Además, la pandemia por Covid-19 implicó su uso como medio privilegiado para sostener procesos de enseñanza y socialización. Por tanto, plantear el debate en términos antagónicos actualmente resulta obsoleto, y las recomendaciones sobre evitar su uso, poco realistas. Así, se presenta el desafío de brindar asesoramiento que permita a las familias y educadores conocer sus potencialidades educativas y los efectos negativos de su uso excesivo.

Desde los primeros televisores hasta las más novedosas *tablets* y *smartphones,* el uso de tecnologías en la infancia generó interrogantes y controversias entre padres, madres, docentes e investigadores. Actualmente, la confianza en la potencialidad educativa coexiste con cierto temor sobe su impacto negativo en etapas iniciales del desarrollo.

Frente a la presencia y uso cada vez mayor de tecnologías, diversos organismos de salud, como la Academia Americana de Pediatría (AAP), la Organización Mundial de la Salud (OMS) y en nuestro contexto la Sociedad Argentina de Pediatría (SAP), advirtieron la peligrosidad de un uso excesivo a edades tempranas, al desplazar la

interacción social, la actividad física y las horas de sueño (AAP, 2016; Melamud & Waisman, 2019; OMS, 2019; SAP, 2017). Clásicamente se ha recomendado evitar el uso de pantallas en menores de un año y medio y limitar el tiempo a no más de una hora diaria en niñes de entre 2 y 5 años. En estas recomendaciones, se ha destacado la importancia de construir momentos y espacios libres de tecnologías. Además, se ha enfatizado que les niñes no utilicen estos dispositivos en soledad, promoviendo la supervisión y el acompañamiento por parte de un adulto, que a través del dialogo e interacción, les ayude a comprender y relacionar lo que observan con el mundo que les rodea.

Estas sugerencias, referidas al uso recreativo de estas herramientas, experimentaron ciertas modificaciones a raíz de la pandemia por COVID-19. Desde el 2020, los dispositivos tecnológicos constituyen el medio privilegiado para sostener actividades sociales y educativas, aumentando las horas de pantalla. Por lo que actualmente se enfatiza la necesidad de supervisar la calidad del contenido y el contexto en que les niñes emplean estas herramientas, y no sólo el tiempo de uso (SAP, 2020).

A pesar de las clásicas recomendaciones, en los últimos años numerosas investigaciones documentaron la presencia de dispositivos tecnológicos en los hogares y su uso cada vez mayor a edades tempranas (e.g., Tena, 2019; Rideout, 2017). Los estudios, realizados mayormente en Estados Unidos y en Europa, reportan que en casi todos los hogares hay al menos un televisor, la mayoría de los adultos tiene *smartphone* y *tablet,* y les niñes interactúan con estos dispositivos desde su primer año de vida. Se encontró que el uso de dispositivos móviles aumenta significativamente con la edad y hacia los 2 años la mayoría los utiliza diariamente (Kabali et al., 2015). Además, un mayor tiempo de uso de tecnologías y una percepción positiva de los adultos se asoció a un mayor uso de sus hijes (e.g., Lauricella et al., 2015).

En Latinoamérica, si bien se cuenta con menor evidencia empírica a edades tempranas, ciertos estudios reflexionan sobre la fuerte presencia de estos dispositivos (e.g., Álvarez-Cadena et al., 2020; Berrios et al., 2015).

Frente a la gran cantidad de investigaciones realizadas a nivel internacional, en Argentina escasos antecedentes reportan el uso de pantallas en la infancia (Pedrouzo, et al., 2020; Waisman et al., 2018).

En este marco, los objetivos de este estudio fueron: (a) explorar y describir la tenencia y hábitos de uso de tecnologías en la infancia (0-8 años); (b) indagar la percepción de les adultes responsables sobre dicho uso; (c) explorar perfiles de participantes en función de la tenencia, hábitos y percepción de uso de tecnologías. Este trabajo forma parte de un programa amplio de investigaciones orientado al estudio de la comprensión simbólica y el aprendizaje infantil mediado por tecnologías.

Método

Participantes

Participaron 400 madres, padres y adultes responsables de niñes (0-8 años). El nivel socioeconómico puede considerarse medio. Respecto a la educación formal, el 60,80% tenía estudios terciarios o universitarios, el 36% estudios secundarios y el 3,20% estudios primarios. En cuanto a su ocupación, el 82,75% trabajaba en sus profesiones u oficios, el 15,25% trabajaba exclusivamente en las tareas del hogar y cuidado de les niñes, y el 2% no contestó. En cuanto a los resguardos éticos, les participantes respondieron el cuestionario de manera informada, voluntaria y anónima.

Procedimiento

El diseño fue ex post-facto, descriptivo, de corte transversal. Se tradujo y adaptó un cuestionario utilizado por *A Common Sense Media* en Estados Unidos (Rideout, 2013) al que denominamos *Tecnologías en los hogares y su uso por parte de niños (0-8 años) en Argentina* (Sartori et al., 2017). El instrumento indaga variables demográficas, tenencia de tecnologías, hábitos y percepción sobre su uso en la infancia. Fue distribuido en instituciones educativas ubicadas en Rosario y localidades aledañas y por formulario de *google*. La información fue recolectada entre marzo del 2017 y marzo del 2020.

Estrategia de análisis

El análisis de la información se realizó en etapas: 1- Análisis descriptivo de frecuencias y proporciones sobre tenencia, hábitos y percepción de uso de tecnologías en el hogar. 2- Análisis multidimensional de datos, escuela francesa, que desde una lógica inductiva y exploratoria permitió un abordaje exhaustivo e integral de la información. A partir de las técnicas de análisis factorial y de clasificación arribamos a la construcción de grupos de participantes con características similares (Moscoloni, 2005). Para este análisis excluimos aquellos cuestionarios con cinco o más preguntas sin responder. Trabajamos con 375 casos.

Resultados

Características de les participantes

El cuestionario fue respondido por mamás (83,60%), papás (13,80%) y otros familiares (2,60%). El 87,50% vivía en provincias del centro del país, particularmente en Santa Fe, Buenos Aires y Córdoba. El 12,5% restante era de Entre Ríos, Neuquén, Río Negro, Chubut, San Luis, La Rioja, Santiago del Estero, Tucumán, Salta y Jujuy.

En cuanto a les niñes por quienes se respondió, el 50,80% eran niños y el 49,20% niñas. El 38,60% tenía entre 0 y 3 años, el 44,90% entre 4 y 5, y el 16,50% entre 6 y 8.

Tenencia y hábitos de uso de tecnologías en el hogar

En cuanto a la presencia de tecnologías en el hogar, el 85,80% tenía *SmartTv* o *Led* y el 83,50% *notebook*, *netbook* o computadora de escritorio. El 85,30% tenía servicio de internet y el 84,50% servicio de cable. El 68,30% televisor, el 60,30% *tablet*, el 55,80% DVD, el 30,30% MP3, el 28% consola de video juegos (*X-Box*, *PlayStation* o *Wii*), el 9,50% grabador digital de video, el 6% video juegos portátiles y el 4,80% tenía *e-reader*. Además, el 48,50% de les niñes tenía su propio TV en su habitación. El 96,30% de les adultes tenía *smartphone*, el 3,20% celular clásico y el 0,50% no tenía celular.

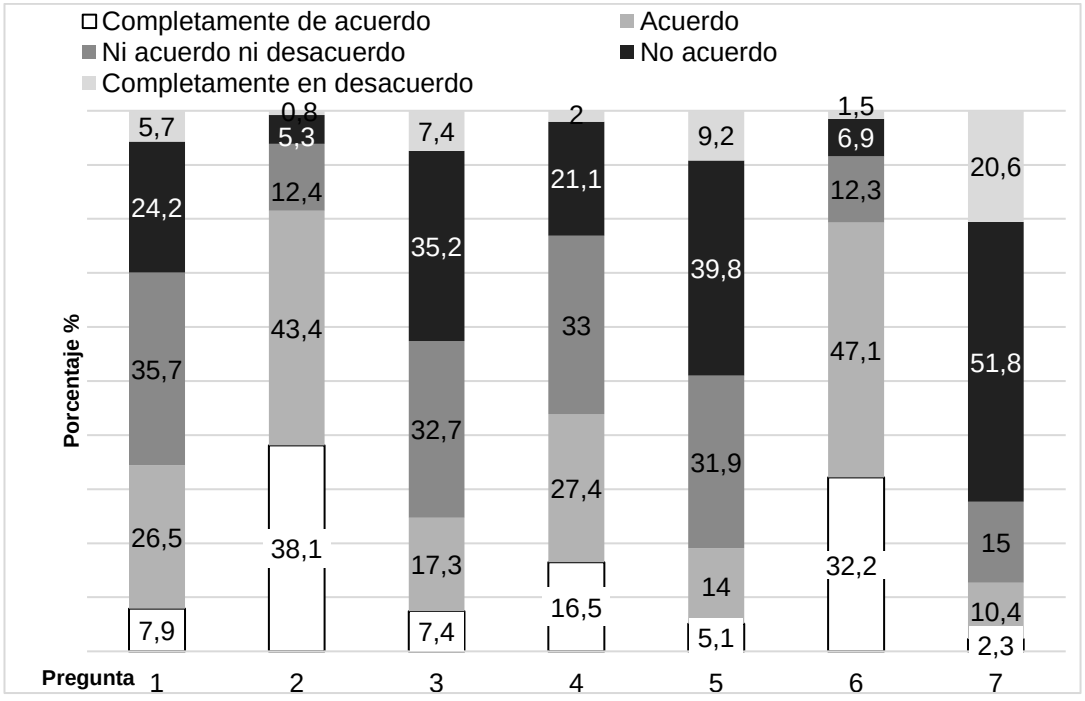
En lo referido a los dispositivos a los que tenían acceso les niñes, el 88,20% tenía acceso a la TV, el 58,80% al *smartphone*, el 51,60% a la *tablet*, el 41,60% a la computadora, el 13,60% a consola de video juegos, el 4,80% al MP3, el 2,80% a video juegos portables y el 1,50% al *e-reader*.

Al consultar qué actividades realizaban les niñes en dispositivos móviles (*smartphone* o *tablet*), el 87,20% refirió que miraba videos, el 61,60% jugaba, el 33,50% miraba televisión, el 19,70% usaba aplicaciones, el 8,30% leía o le leían libros y el 4,60% no usaba estos dispositivos.

Percepción adulta sobre el uso de tecnologías en la infancia

Presentamos frases controversiales y les adultes debían indicar su grado de acuerdo, seleccionando entre cinco opciones de respuesta: *completamente de acuerdo*, *de acuerdo*, *ni en acuerdo ni en desacuerdo*, *no acuerdo, completamente en desacuerdo.* El Gráfico 1 muestra las respuestas ante las afirmaciones: 1- "*El uso de tecnología es imprescindible para el desarrollo intelectual y escolar de les niñes*"; 2- "*La tecnología afecta el tiempo que pasamos en familia*"; 3- "*Les niñes no tendrían que utilizar dispositivos tecnológicos*"; 4- "*Les niñes tendrían que jugar con materiales concretos y no con dispositivos tecnológicos*"; 5- "*El uso de tecnología provoca dificultades o daños psíquicos, emocionales e intelectuales*"; 6- "*Les niñes de hoy en día saben utilizar las tecnologías intuitivamente, mejor que los adultos*"; 7- *"Las tecnologías sirven únicamente para entretener al niñe y no tienen potencial educativo".*

Gráfico 1. Percepción adulta sobre el uso de tecnologías en la infancia



Análisis Multidimensional de Datos

Encontramos tres grupos de participantes, diferenciados por la tenencia, hábitos y percepción de uso de tecnologías en los hogares:

Grupo 1. Aceptación y Uso Bajo (N=151)

Se asoció a un nivel educativo universitario de les adultes y a la edad de les niñes, que en su mayoría tenían entre 0 y 3 años. De acuerdo a lo informado por les adultes, les niñes no tenían acceso a dispositivos tecnológicos. Les adultes expresaron preponderantemente una percepción negativa sobre el uso de tecnologías.

Grupo 2. Aceptación y Uso Moderado (N=151)

Este grupo no se asoció a algún nivel educativo de les adultes y les niñes tenían mayormente entre 4 y 5 años. Les niñes tenían acceso a la TV, computadora, *tablet, smartphone* y consola de video juegos. Utilizaban aplicaciones, softwares y sitios virtuales hasta 4 días por semana.

Grupo 3. Aceptación y Uso Alto (N= 72)

Este grupo se asoció a un nivel educativo secundario de les adultes, pero no se asoció a franja etaria alguna de les niñes. Se trata de niñes que diariamente utilizaban *smartphones*, *tablets* y TV. En los hogares, tenían *tablet,* consola de video juegos y les niñes tenían su propia TV en su habitación. En su hogar siempre estaba la TV prendida, incluso cuando nadie la miraba, y por tanto les niñes habitualmente utilizaban más de una tecnología a la vez. Les adultes expresaron una percepción positiva sobre el uso de tecnologías.

Conclusiones

En el marco de un programa de investigación, los objetivos de este estudio fueron (a) explorar y describir la tenencia y hábitos de uso de tecnologías en la infancia (0-8 años); (b) indagar la percepción adulta sobre dicho uso; y (c) explorar perfiles de participantes en función de las variables en estudio. Para ello, adaptamos un cuestionario y lo distribuimos tanto en soporte papel como de manera virtual.

Si bien contamos con información de diversas provincias, la mayoría de les participantes vivía en el centro del país, y eran de nivel socioeconómico medio. En su conjunto, los resultados obtenidos reflejan una tendencia similar a la encontrada en

estudios previos tanto en Argentina (Pedrouzo et al., 2020; Waisman et al., 2018) como en Estados Unidos y países europeos (Kabali et al., 2015; Rideout, 17; Tena, 2019). Más allá de ciertos casos particulares, las tecnologías están fuertemente presentes en los hogares y les niñes las utilizan con frecuencia desde muy temprano en sus vidas.

En cuanto a la percepción, la mayoría de les adultes expresó estar de acuerdo con el uso de estas herramientas y reconocieron su potencial educativo. Así, si bien expresaron que el uso de estas herramientas afecta el tiempo compartido en familia y que les niñes debieran jugar más con materiales concretos, en términos generales expresaron una percepción positiva.

A partir del análisis multidimensional, encontramos tres perfiles de participantes, diferenciados por la tenencia, hábitos y percepción de uso de tecnologías. En línea con otros estudios (e.g., Lauricella, 2015), la percepción adulta se asoció al uso que les niñes hacían de los dispositivos tecnológicos. Además, este uso se asoció a la edad de les niñes y al nivel educativo de les adultes responsables. Los hábitos y percepciones de les adultes constituyen un modelo para les niñes, ofreciendo un punto de referencia sobre su propia relación con estos dispositivos, que progresivamente es internalizada (Martí, 2003). Por tanto, los hábitos, intereses y actividades que les niñes realizan con dispositivos tecnológicos son indisociables del modo en que personas significativas de su entorno se relacionan con estos dispositivos, regulan su acceso y de las actividades que despliegan junto a ellos.

Considerando que la información obtenida en este estudio es previa a la pandemia, en futuras indagaciones proponemos distribuir nuevamente el cuestionario. Esto no solo nos permitirá estudiar el impacto de la pandemia en los hábitos y en la percepción de uso de tecnologías, sino que también podremos poner el acento en acceder a otros puntos del país e incluir diversos niveles socioeconómicos.

En suma, el estudio realizado refleja la discordancia entre las clásicas recomendaciones sobre limitar el tiempo de pantallas (AAP, 2016; OMS, 2019; SAP, 2017) y el uso real. Asimismo, la pandemia por Covid-19 implicó el uso de dispositivos tecnológicos como medio privilegiado para sostener procesos de enseñanza, aprendizaje y socialización. Hoy en día, las tecnologías son uno de los bienes culturales

de nuestra sociedad y el trabajo con ellas constituye un factor de inclusión, formando parte del proceso de alfabetización del sujeto. En los tiempos que corren, seguir planteando el debate en términos antagónicos "a favor" o "en contra" de su implementación resulta obsoleto y las recomendaciones sobre evitar su uso, poco realistas. En este sentido, se presenta el desafío de avanzar en la construcción de conocimiento situado en nuestro país y en el desarrollo de proyectos de difusión e intervención que promuevan prácticas educativas basadas en evidencia, promoviendo que familias y docentes cuenten con conocimiento certero sobre sus potencialidades educativas y los efectos negativos de su uso excesivo, fundamentalmente al momento de decidir sobre su implementación a edades tempranas.

Referencias

Álvarez-Cadena, K. A., Pilamunga-Asacata, D. E., Mora-Alvarado, K. G., & Naranjo-Kean-Chong, M. K. (2020). Tiempo en pantalla (televisión, computadora, celular, tabletas) en las relaciones interpersonales entre niños de 8 a 12 años. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, *4*(15), 258-266.

American Academy of Pediatrics. (2016). Media and young minds. *Pediatrics; 138*(5), 1–12.

Berrios, L., Buxarrais, M. R., & Garcés, M. S. (2015). Uso de las TIC y mediación parental percibida por niños de Chile. *Comunicar*, *22*(45), 161-168.

Kabali, H. K., Irigoyen, M. M., Nunez-Davis, R., Budacki, J. G., Mohanty, S. H., Leister, K. P., & Bonner, R. L. (2015). Exposure and use of mobile media devices by young children. *Pediatrics; 136*(6), 1044-1050.

Lauricella, A. R., Wartella, E., & Rideout, V. J. (2015). Young children's screen time: The complex role of parent and child factors. *Journal of Applied Developmental Psychology; 36*(1), 11-17.

Martí, E. (2003). *Representar el mundo externamente. La adquisición infantil de los sistemas externos de representación*. Machado Libros.

Melamud, A., & Waisman, I. (2019). Pantallas: discordancia entre las recomendaciones y el uso real. *Archivos argentinos de pediatria*, *117*(5), 349-351.

Moscoloni, N. (2005). *Las nubes de datos. Métodos para analizar la complejidad.* UNR Editora.

Organización Mundial de la Salud/ Organización Panamericana de la Salud (2019). *Directrices sobre la actividad física, el comportamiento sedentario y el sueño para menores de 5 años*. Washington, D.C.

Pedrouzo S., Peskins V., Garbocci A.M., Sastre S., & Wasserman, J. (2020) Uso de pantallas en niños pequeños y preocupación parental. *Archivos Argentinos de Pediatría. 118*(6), 393-398.

Rideout, V. (2013). *Zero to eight: Children's media use in America*. Common Sense Media.

Rideout, V. (2017). *The Common Sense census: Media use by kid´s age zero to eight.* Common Sense Media.

Sartori, M., Raynaudo, G., Peralta, N., & Peralta, O. (agosto, 2017). *Utilización de dispositivos tecnológicos por parte de niños de entre 0 y 8 años y percepción de los padres y/o adultos responsables.* XVI Reunión Nacional y V Encuentro Internacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento, Facultad de Psicología, UNSL. San Luis, Argentina.

Sociedad Argentina de Pediatría. Subcomisión de Tecnologías de Información y Comunicación (2017). Bebés, niños, adolescentes y pantallas: ¿qué hay de nuevo? *Archivos Argentinos de Pediatría, 115*(4), 404-408.

Sociedad Argentina de Pediatría. Subcomisión, Comités y Grupos de trabajo (2020). Uso de pantallas en tiempos de Coronavirus. *Archivos Argentinos de Pediatría. Suplemento Covid*, 142-144.

Tena, R. R., Gutiérrez, M. P., & Cejudo, M. D. C. L. (2019). Technology use habits of children under six years of age at home. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*, *27*(103), 340-362.

Waisman, I., Hidalgoa, E., & Rossia, M. L. (2018). Uso de pantallas en niños pequeños en una ciudad de Argentina. *Archivos Argentinos de Pediatría, 116*(2), 186-195.

Eje interdisciplina e investigación en Psicología

Clínicas e interdisciplina en alergias alimentarias infantiles. El taller para familias de equipo AAI Rosario. Fernando J. Gómez; María Eugenia Charreun; Mauricio Colella; M. Paula Sarraquigne

Correo electrónico: fg648@yahoo.com.ar

Universidad Nacional de Rosario

Resumen:

Las alergias alimentarias han incrementado considerablemente su prevalencia en los últimos años. Según la OMS, 1 de cada 13 niños tiene alergia alimentaria y en 20 años el 40 % de la población mundial será alérgica a algo. Cifras similares se confirmaron en un estudio de Argentina realizado en 2018 (Comité Nacional de Alergia. Alergia alimentaria en pediatría: recomendaciones para su diagnóstico y tratamiento. Arch Argent Pediatr 2018;116 Supl 1:S1-S19). En bebés y niños las alergias alimentarias más frecuentes son la alergia a la proteína de leche de vaca y al huevo. También se presentan casos de alergia a la soja, al trigo, a los frutos secos o al maní. Con menor frecuencia se observa alergia al maíz y a las carnes. Como objetivos del trabajo proponemos: desarrollar una crítica del paradigma biologicista de abordaje de las AAI, analizar los aspectos psicosociales implicados, desarrollar un nuevo enfoque para abordar estas patologías (Taller), así como sistematizar (y transferir a la comunidad) información validada sobre AAI. El dispositivo Taller para familias permite aportar una mirada sobre los aspectos subjetivos desde consideraciones ligadas a la clínica y la teoría del psicoanálisis. La metodología corresponde a un enfoque mixto (cuanti y cualitativo). El análisis del material (información surgida de las sesiones en taller y con posterioridad encuestas a los participantes) es cuantitativo tanto como cualitativo y se sostiene en la idea de conocimiento situado (Haraway, D.). Aquello que debe analizarse es producido por el taller: "Para conseguir constructos útiles e hipotéticamente realistas en una ciencia se requieren métodos múltiples que se centren en el diagnóstico del

mismo constructo desde puntos de observación independientes, mediante una especie de triangulación. (Stake, 1998, p. 81). Las miradas múltiples confirman la necesidad de destacar algunas insistencias. El trabajo en el Taller para familias es una apuesta que busca encontrar respuestas a los desafíos comunes de un grupo en constitución. Las familias participantes encuentran en esta experiencia grupal que se sitúa dentro de las prácticas del Análisis Institucional (como investigación/acción: se investiga al mismo tiempo que se interviene) un dispositivo que aloja un Real que es expulsado en otras circunstancias. Se propone que los espacios de puesta en palabras, por su eficacia simbolizante, al recortar de manera nueva la problemática, aportarán estrategias a las familias, mejorando la calidad de vida, en tanto se incorpora una nueva perspectiva. Como una conclusión parcial (y transferencia de resultados): se reconoce como necesario construir terapias y estrategias capaces de focalizar en los aspectos angustiosos evitables que escapan al control de los enfoques habituales. Así mismo, aseveramos que las variables psicosociales no pueden ser controladas (acontecimiento), ni evitadas. Por eso destacamos el abordaje y la investigación de una clínica interdisciplinaria para recortar los aspectos psicosociales asociados a los casos de AAI.

Desarrollo:

Hola muy buenas tardes, es una gran alegría para nosotros participar hoy de estas jornadas.

Después de mucho tiempo es nuestra primera incursión en el ámbito universitario desde la perspectiva de la investigación, de poder pensarnos a nosotros mismos como investigadores en una perspectiva interdisciplinaria.

¿De qué vamos a hablar? Hoy vamos a hablar del Taller para familias, que es un dispositivo complejo de nuestro Equipo Alergias Alimentarias Infantiles Rosario, en tanto este dispositivo nos permite la investigación sobre un tema muy complejo tal como es el de las alergias alimentarias infantiles. Y fundamentalmente porque nos permite abordar aspectos que no son considerados siquiera desde otras miradas más

que desde nuestra mirada interdisciplinaria. Ha sido un gran esfuerzo desde nuestras distintas disciplinas incorporar las preguntas que juntos vamos a intentar desarrollar.

Así que el taller para familias está ligado a un proyecto que es nuestro equipo interdisciplinario y creemos que ambos están en absoluta articulación y que ese taller se convierte en una herramienta para la investigación.

Creemos apropiado incluir nuestra experiencia en esta mesa que trabaja sobre la investigación en psicología y la interdisciplina porque nuestro taller es una experiencia interdisciplinaria y nos permite desplegar dispositivos que apuntan a la investigación a partir de objetivos, a partir de metodologías muy precisas sobre una problemática que se va definiendo a medida que vamos investigando, me voy permitir una cita muy breve, dice Castoriadis que

> Pensar no consiste en salir de la caverna, ni reemplazar la incertidumbre de las sombras por los contornos recortados de las cosas mismas, la claridad vacilante de una llama por la luz del sol. […]. consiste en perderse en galerías que sólo existen en la medida de que las cavamos incansablemente, en girar en círculos en el fondo de un callejón sin salida cuyo acceso se ha cerrado detrás de nuestros pasos, hasta que esta rotación abre, inexplicablemente, fisuras transitables en la pared. (Castoriadis, 2006, p. 7)

Nosotros nos encontramos con una pared e intentamos colarnos por esas fisuras que, metafóricamente, vamos a intentar desplegar para ustedes.

Algunos datos para enmarcar este tema: las alergias alimentarias han incrementado considerablemente su prevalencia en los últimos años. Según la OMS, 1 de cada 12 niños tiene alergia alimentaria y en 20 años el 40 % de la población mundial será alérgica a algo. Cifras similares se confirmaron en un estudio de Argentina realizado en 2018 (Comité Nacional de Alergia). En bebés y niños las alergias alimentarias más frecuentes son la alergia a la proteína de leche de vaca y al huevo. También se presentan casos de alergia a la soja, el trigo, a los frutos secos o al maní. Con menor frecuencia se observa alergia al maíz y a las carnes.

Bien, antes de proseguir me parece importante ordenar los puntos que voy a intentar desarrollar, lo más brevemente posible, lo voy a hacer a partir de 3 preguntas

¿Por qué el tema alergias alimentarias infantiles?

¿Por qué el taller y por ende por qué el Equipo? y finalmente

¿Por qué nos situamos en el campo de la investigación interdisciplinaria?

Verán ustedes que si yo puedo desarrollar brevemente estas ideas ustedes se van a ir con alguna imagen bastante concreta de nuestro trabajo y espero que con algunas preguntas también.

Entonces comienzo el tema, como no podía ser de otra manera, ya que proponemos toda la experiencia como atravesada por el análisis institucional está ligada o está atravesada por la cuestión de la implicación: mis dos hijos han tenido alergias alimentarias en un caso fue alergia a las proteínas de la leche de vaca y en el otro a las proteínas de la leche de vaca, al trigo y el maíz.

A partir de la sintomatología (que provoca desconcierto y alguna sospecha) y luego el diagnóstico, en ambos casos, comenzamos a recorrer un camino muy difícil, por el que atraviesan también muchísimas familias dada la prevalencia de esta patología.

Pero las dificultades no sólo tenían que ver con la sintomatología anudada en el cuerpo del infante, sino que notamos con Eugenia que había realmente enormes dificultades que se ligaban al entorno social y principalmente nos preocupó el vacío respecto a la información; tanto en el espacio social como en el mundo de los profesionales (y los especialistas) que se abocaban al tema. Muchas de las familias que participaron del Taller (y por estas mismas dificultades) luego nos van a confirmar esto que aparece como hipótesis: un vacío en cuanto a la formación profesional y enormes dificultades que emanan del campo de lo social, de los vínculos, de las relaciones, de lo familiar, de las instituciones y de lo que llamamos aspectos psico-socio-afectivos ligadas a los casos de AAI.

Llegar al diagnóstico de alergias alimentarias infantiles es muy difícil y el diagnóstico no mejora demasiado la situación.

Para estos casos el principal tratamiento indicado es una dieta que se llama dieta de exclusión y que la realiza la madre, el Infante por supuesto no puede realizar una dieta, toma teta o toma la mamadera. Bueno ahí es que comienzan las enormes dificultades ya que a pesar de que hay leyes que obligan al etiquetado correcto de los alérgenos en los productos esto no se cumple, o se cumple en parte, por lo tanto esa dieta que se indica a la madre es realmente muy muy difícil no sólo desde lo concreto poder conseguir alimentos que no contengan leche (cuando la proteína de leche de vaca está en la mayoría de los productos manufacturados-industrialmente) sino que también requiere unos esfuerzos psicológicos, psíquicos, psicosociales y relacionados con los vínculos, con los lazos, con lo institucional enormes y que producen, realmente un padecimiento enorme también en quienes la intentan. Es importante destacar que esta dieta se intenta para poder mantener la lactancia.

Hasta acá y para cumplir con las exigencias de tiempo un pantallazo mínimo del tema recuerden entonces: diagnóstico, dieta imposible de cumplir y que además genera dificultades muy importantes en cuanto a lo social, al vínculo mismo con el niño, a lo familiar ya que la posibilidad de contacto con un alérgeno es enorme en una casa normal digamos por lo tanto se produce una transformación absoluta de las rutinas, de lo cotidiano.

El segundo punto era ¿por qué el taller y por qué el equipo? lo voy a pasar lo más rápido posible, al detectar este vacío respecto de la formación y al detectar estas dificultades que eran como hipótesis que teníamos al respecto, de cómo funcionaba la cosa cuando había un diagnóstico de alergias alimentarias, hablamos con Mauricio que es también pediatra de nuestros niños, luego tomamos contacto con Paula y decidimos agruparnos en un equipo que pudiera desarrollar algún tipo de dispositivo que concretamente además de brindar información certera en lo que respecta a las alergias alimentarias infantiles, pueda generar un espacio de investigación y de elaboración de los aspectos más difíciles en cuanto a lo psico-socio-afectivo que producen estas alergias.

Esto que se dice tan rápido, nos llevó muchísimo trabajo, pero también nos produjo muchísimas alegrías, como notas para diarios, invitaciones a jornadas, que el

taller tenga una experiencia internacional, que cuando lo publicitamos se anote gente de todo el mundo o de varios países, hicimos jornadas de reflexión, de visibilización de la problemática. Por supuesto Paula y Mauricio por el lado del campo médico son requeridos en muchas actividades de formación para médicos.

Hemos planteado que la experiencia del Taller para familias se convierte en un dispositivo que además de brindar información aloja malestares. Pero también, esa palabra que se va produciendo en el taller, esos decires de quienes participan, que son mayormente familias nos fueron confirmando nuestras primeras hipótesis lo que nos permitió ir desarrollando un esquema de investigación que tiene como objetivo principal: desarrollar una crítica del paradigma biologicista de abordaje de las AAI, analizar los aspectos psicosociales implicados, desarrollar un nuevo enfoque para abordar estas patologías (Taller), así como sistematizar (y transferir a la comunidad) información validada sobre AAI."

El último punto: Estamos en los inicios de nuestra tarea investigativa, construyendo marcos epistemológicos para que nos contengan. Tenemos como decía Noelia Casatti que mantener los interrogantes como medio de exploración.

¿Por qué nos situamos en el campo de la investigación interdisciplinaria?

Entonces como decía antes, esto de pensar no tiene que ver con encontrar estructuras claras y distintas, sino que justamente para nosotros pensar, investigar, ha tenido que ver con jornadas de discusión donde lo primero que tuvimos que hacer es ponernos de acuerdo en un diagnóstico. Porque el campo de intervención al que apuntamos no es solamente el de la familia, sino que el campo de intervención al que apuntamos se amplía. Primero que nada, porque vamos generando un conocimiento sobre el tema, desde una perspectiva absolutamente nueva. Yo de eso sí que no tengo dudas, que nuestro enfoque de las alergias alimentarias infantiles es novedoso por donde se lo mire. Es algo que nos ha sido confirmado, ya por muchísima gente que está en el campo, hemos tenido el apoyo de distintas instituciones.

Así que por eso es que nosotros nos atrevemos y seguimos investigando, seguimos generando escritos, seguimos generando notas en los medios, seguimos

generando proyectos para legislación, para campañas de prevención, campañas de concientización, eso es el producto de nuestra investigación tan particular.

Nuestra investigación no es una investigación de escritorio, no, de ir a la biblioteca a leer un poco como Foucault tenía acceso a los manuscritos de la biblioteca de París, nosotros estamos en el campo trabajando, investigando y desarrollando toda esta problemática que se desenvuelve frente a nuestros ojos, una problemática absolutamente nueva y por eso es realmente tan estimulante este tema para nosotros.

Porque al alojar ciertos malestares en un dispositivo grupal y poder ir analizando lo que pasó en ese espacio, lo que se produjo, lo que se dijo y eso a la vez contrastarlo con nuestras hipótesis, es todo el proceso de investigación y tiene realmente resultados muy importantes.

Desde nuestro equipo, creemos que de una forma original se propone que los espacios de puesta en palabras, por su eficacia simbolizante, al recortar de manera nueva la problemática, aportarán estrategias a las familias, mejorando la calidad de vida, en tanto se incorpora una nueva perspectiva. Como una conclusión parcial (y transferencia de resultados): se reconoce como necesario construir terapias y estrategias capaces de focalizar en los aspectos angustiosos evitables que escapan al control de los enfoques habituales. Así mismo, aseveramos que las variables psicosociales no pueden ser controladas (acontecimiento), ni evitadas. Por eso destacamos el abordaje y la investigación de una clínica interdisciplinaria para recortar los aspectos psicosociales asociados a los casos de AAI.

Para finalizar, la verdad que para nosotros es una gran alegría poder comenzar en este espacio a hablar de nuestro trabajo de investigación, de nuestro trabajo de investigación acción, como lo planteamos, investigación acción quiere decir que se va investigando a medida que se actúa sobre la problemática, que se recoge información, que se analiza la información, que se plantean objetivos generales, que se plantean objetivos específicos, hipótesis, una metodología de trabajo, la metodología de trabajo que nosotros elegimos o vamos desarrollando es esta una metodología mixta que permite un análisis cuantitativo y cualitativo del material y creemos que realmente estamos por el camino correcto.

Voy a cerrar acá la exposición.

Muchísimas gracias por su atención.

Referencias bibliográficas:

Comité Nacional de Alergia. Alergia alimentaria en pediatría: recomendaciones para su diagnóstico y tratamiento. Arch Argent Pediatr 2018;116 Supl 1:S1-S19

Stake, R. (1998) *Investigación con Estudio de Caso*. Madrid, España: Morata.

Castoriadis, C. (2005) Figuras de lo pensable. Buenos Aires, Argentina: Fondo de cultura económica.

El SAP (síndrome de alienación parental) más vivo que nunca. Lampugnani, Silvia. Martinetti, Paula; Peralta Diego; Ponce Romina; Tellería Rosario

Correo electrónico: sileslampugnani@gmail.com

Resumen

Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación Filiación, identidad y crianza: punto de encuentro familiar tecnología social para abordaje de problemas complejos en la Infancia.

Esta investigación se propone reconstruir historias singulares de niñas, niños y adolescentes concernidos en escenarios jurídico administrativos. La misma se realizará en un entrecruce con los modos de intervención establecidos por las autoridades de aplicación, en cada caso, al tiempo que se da tratamiento a los conflictos que esas intervenciones plantean, generando tecnología social para el abordaje de problemas complejos en la infancia.

La metodología utilizada en el tratamiento de las situaciones abordadas aporta insumos para elucidar las formas y representaciones que las categorías conceptuales elegidas nos proponen y las que subyacen en los procesos de intervención tanto en el escenario judicial como administrativo en los que se toman decisiones que atañen a niñas, niños y adolescentes.

En la indagación de estos supuestos hemos hallado la insistencia de un presupuesto devenido en pseudo teoría científica que ha sido ampliamente rechazado por los Colegios profesionales: el denominado Síndrome de alienación parental. Este trabajo plantea la necesidad de re-interrogar los supuestos de las intervenciones dirigidas a niñas , niños y adolescentes, sus efectos de violencia institucional. A partir de una lectura interdisciplinar de estos procesos y de los estudios de casos desplegaremos los enunciados que a nuestro entender demuestran que esta pseudo teoría del SINDROME DE Alienación Parental esta más viva que nuca. Pretendemos interpelar estos supuestos desde una perspectiva interdisciplinar, desde los aportes que nos brinda el psicoanálisis y la perspectiva de género.

Con ese fin desarrollaremos dos estudios de casos, haciendo un recorte de los enunciados que se esgrimen para forzar a niñas y niños a un proceso de revinculación con progenitores no convivientes. Se pondrán estos enunciados en relación con la historización devenida del estudio del caso, producido por la lectura de los legajos o expedientes y las entrevistas a los concernidos. En esa articulación se tratará de rescatar el punto de vista de niñas, niños y adolescentes en los procesos, poniendo especial atención a sus negativas a la comunicación y relación con el progenitor no conviviente.

Las conclusiones intentan ubicar la necesidad de intervenciones interdisciplinarias, externas al escenario judicial que propongan un trato respetuoso y permitan un tratamiento social en los problemas en que niñas, niños y adolescentes se hayan concernidos.

Se trata de intentar disminuir o hacer retroceder las condiciones de violencia y lógicas de estatus que se ciernen aun, en la "era de los derechos de los niñes" sobre niñas, niños y adolescentes.

También proponemos una fundamentación que permita desde esta mirada interdisciplinar, con perspectiva de género, explicar razones, ampliar derechos, hacer retroceder las condiciones de impunidad, desigualdad y desafiliación reinantes.

Palabras Claves: síndrome de alienación Parental/tratamiento social/punto de encuentro familiar.

Experiencia en APS: prácticas y capacitación interdisciplinaria en situaciones de Covid, mediante telecuidado. **Olga Waisman, Guido Crespi, Pablo Alonso, Carla Biroli y Agustina Degleue. Alejandra Ratti, Paola Benitez, Silvia Grande, Georgina Bauer, Gabriel Ariza, Mirta Fleitas, Claudio Staffolani, Nicolas Mondelli, Pablo Molina, Andres Hoffer, Juan Manuel Laurino, Antonella Rodríguez Piascenza, Viviana Valvason, Soledad Silvestrini, Laura Lopez Papucci, Cristian Landriel, Luciana Mendizabal, Martin Rivas, M. Belén Devetter, Eugenia Garay, Liesel Lamelsa, Martin Ruiz Diaz, Maite Bojanich, Maria Elena Barón Peroni, Carolina Guida Morgades, Micaela Lovera, Leila Scenna, Aldana Fantini, Gaspar Fernández, Marcus Gois Antunes, Guilherme Giordani, Agustina Lo Celso, Elina Mistretta, Lara Romo, Giuliana Pasciaroni, Agustina D`Alesandro, Romina Godoy, Noelia Cáceres, Renata Meirelles de Souza y Ornella De Bonis**

Email de autor de contacto: olgawaisman@gmail.com

Facultad de Psicología y Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional de Rosario.

Resumen

La Pandemia nos comprometió a aunar esfuerzos entre Universidad y Salud Pública generando propuestas de atención, formación y aprendizaje. Se trató de situar la complejidad del contexto y la *intervención telefónica* como acción de cuidado de la salud, y de un proceso que integre la formación de estudiantes en una "praxis interdisciplinaria". En esta coyuntura nos incluimos de dos modos, en el tejido de los acontecimientos sin precedentes que estamos atravesando aún y con la apuesta de producir conocimiento a partir de una reflexión crítica de nuestras prácticas.

Para tales fines, desde Extensión de la Facultad de Psicología, a través de la Cátedra de Prácticas Profesionales Supervisadas B, Salud Pública y Salud Mental y el asesoramiento de la carrera de posgrado de Especialización en Psicología Clínica Comunitaria e Institucional, y la Facultad de Ciencias Médicas desde el Instituto de Estudios Interdisciplinarios e Interculturalidad en Salud de la UNR, en articulación con

la Secretaría de Salud y Medio Ambiente de la ciudad de Villa Gobernador Gálvez se propusieron investigar los siguientes objetivos:

- las herramientas disciplinares de las que disponen los-as estudiantes avanzados en las carreras de Psicología, Medicina, Enfermería y Fonoaudiología en el dispositivo de atención, cuidado y seguimiento de las situaciones Covid
- los procesos de producción interdisciplinares
- las dificultades/obstáculos que se plantearon y las respuestas que se construyeron

Para tal efecto se planificaron y llevaron adelante un curso de formación y prácticas interdisciplinarias.

La metodología utilizada corresponde a una investigación-acción participativa, ya que les alumnes participaron en la identificación de los problemas, en la producción de información y en la toma de decisiones, en los procesos de reflexión y acción. Este proceso se materializó en los tres espacios de trabajo diferenciados a partir de la sistematización de experiencia que organiza un registro que es reelaborado en la discusión interdisciplinaria.

En el proceso de la experiencia se produjeron reflexiones en tres dimensiones. A) ¿Cómo se ubica el estudiante en relación a las herramientas con las que cuenta para la atención en salud y el abordaje interdisciplinario de la atención telefónica?, B) El trabajo respecto a las dificultades que emergieron de la atención telefónica, C) El acompañamiento que se generó de aquellas situaciones que requerían intervención de otros espacios de la Secretaría de Salud.

Los hallazgos iniciales dan cuenta, desde la opinión de los estudiantes, del aprendizaje a partir del trabajo interdisciplinario de pre-grado y la importancia del acompañamiento tutorial. Los obstáculos que se hicieron presentes, entre otros, se vinculan con la dificultad durante la pandemia del conocimiento territorial del hábitat de los pacientes a los cuales se les hizo el seguimiento teniendo en cuenta que se trató de una praxis telefónica.

Introducción

Considerando los aportes actuales y sus discusiones respecto a la Interdisciplina, y encontrando viable la herramienta del telecuidado durante la pandemia debido a su posibilidad de acceso en el primer nivel de atención, su bajo costo y las recomendaciones nacionales e internacionales que la enmarcaban, se llevó adelante la actividad, entre cuyos objetivos generales y específicos se encontraba: poder abordar el análisis de las construcciones disciplinares/institucionales de los problemas (y su tensión con los procesos de cuidado); la participación en el proceso de construcción de respuestas a instancias colectivas; la apropiación de elementos para el cuidado de personas de forma integral (subjetivos, sociales y biológicos) propuestos por las distintas disciplinas y por los distintos actores: las personas de la comunidad atendida; el reconocimiento de componentes culturales propios de la comunidad, de los trabajadores de la Salud del sistema público y de los ciudadanos de la Universidad con sus diversos enfoques, como agentes válidos de conocimiento y saber en acción mutua.

Así, y por medio de díadas y tríadas de estudiantes, se realizaron diversos abordajes que consistieron en acompañamientos a personas en situación de COVID (las cuales eran informadas a los dispositivos por medio de la articulación con Secretaría de Salud y Medio Ambiente), mientras dichos acompañamientos eran asistidos en simultáneo vía conexión web por les integrantes de los grupos; para luego tener instancias de re-trabajo en tutorías y seminarios integrados entre tutores de las distintas disciplinas. A continuación, se desplegarán el marco teórico utilizado, la metodología y reflexiones sobre la experiencia.

COVID-19: Telecuidado e interdisciplina en el contexto de incertidumbre y temor

La llegada del COVID-19 implicó una reorganización del Sistema de Salud y sus instituciones, una reconstrucción inmediata de las estructuras estatales de abordaje en territorio. La Red de Atención Primaria de la Salud como núcleo de atención en la provincia de Santa Fe, en este contexto, se esgrime como una lógica de defensa de la Vida que garantiza el derecho a la salud de la población. Esta lógica fue la guía para las propuestas de formación de profesionales de la Salud que, superando las

planificaciones meramente técnicas adoptaron orientaciones éticas y de derechos que proclamaban a nivel mundial el acceso universal a una "vida justa" y a una atención adecuada ante la enfermedad.

Resultó fundamental reflexionar sobre los procesos de atención y cuidados de un modo interdisciplinario, y en este sentido, modificar la atención presencial hacia otras modalidades comunicacionales, discutir situaciones, esquemas, conceptos, *situar las prácticas* que debieron re-armarse y ajustarse a una realidad que empezó a cambiar vertiginosamente y de manera imprevista.

Las situaciones de desastre y emergencia en contexto de desigualdad social, acrecientan un deterioro de la trama social, una pérdida de la estructura de la vida cotidiana y un incremento de los signos de sufrimiento, como la ansiedad y el miedo, que pueden afectar el proceso de salud enfermedad de la población, como también otros problemas sociales. La incertidumbre respecto de cómo el virus puede afectarnos a cada uno, con el agregado de que podemos convertirnos en agentes de contagio de seres queridos y círculos cercanos, potencia la angustia y la ansiedad. Simultáneamente la situación social y económica se vió vulnerada por las pérdidas de fuentes laborales y la reducción de ingresos en muchas familias, generando gran inestabilidad.

Así, la Secretaría de Salud y Medioambiente de la Municipalidad de Villa Gobernador Gálvez, dispuso la creación de equipos interdisciplinarios que, siguiendo los lineamientos de trabajo propuestos por la OMS y los Ministerios de Salud Nacional y Provincial, se dedicaron a contactar telefónicamente casos confirmados de COVID-19, ofreciendo asesoramiento y cuidados acerca de la enfermedad, asistencia social y/o psicológica en caso de considerarse necesario. Sumado a ello, se solicitó a las personas una serie de datos personales y de sus contactos estrechos, con el fin de recabar información para la sala de situación epidemiológica y cortar la cadena de contagios. En ese contexto, se propuso el proceso de formación y práctica interdisciplinarias con la Universidad. En esta coyuntura, se nos hizo necesario incluirnos como Universidad en integración con los distintos niveles de la salud pública en el tejido de los acontecimientos sin precedentes que nos atraviesan, y a partir de allí reflexionar críticamente sobre las prácticas, produciendo conocimiento.

En este marco, el *llamado telefónico* se propuso como una intervención de cuidado de la salud integral: que posibilite alojar el malestar que se suscita a partir de saber que se contrajo el virus, generando un espacio de disponibilidad y de escucha, al tiempo de activar un seguimiento cotidiano de síntomas y temores, formalizando un proceso de atención y terceridad del ámbito familiar-vincular que se tornaba fundamental.

Alicia Stolkiner (1987) ubica que: "la interdisciplina nace, para ser exactos, de la incontrolable indisciplina de los problemas que se nos presentan actualmente. De la dificultad de encasillarlos. Los problemas no se presentan como objetos, sino como demandas complejas y difusas que dan lugar a prácticas sociales inervadas de contradicciones e imbricadas con cuerpos conceptuales diversos". La autora señala que "las instituciones universitarias tienden a organizarse disciplinariamente y configurar un campo y un discurso" (Stolkiner, A. 2005).

Entendemos que la definición de los problemas es política porque se ponen en juego las disputas ideológicas, disciplinarias, confrontación por la hegemonía en la producción del sentido, modos de dominación, consensos y la búsqueda de los recursos concretos para el abordaje. Por lo tanto, construir problemas desde el enfoque de derechos humanos y perspectiva interdisciplinar en el campo de la salud es un desafío, ya que se trata de propiciar procesos colectivos y prácticas humanizantes, donde la apuesta es producir respuestas que se desmarquen de las reproducciones y amplíen la mirada de las disciplinas y efectores. Desde esa perspectiva, la interdisciplinariedad reconoce la incompletud de las herramientas de cada disciplina y el enfoque de derechos humanos nos compromete a elaborar intervenciones interdisciplinarias. Un elemento clave para responder a estos problemas es alcanzar una mejor comprensión de las necesidades y los recursos existentes.

Desde aquí podemos plantear que el núcleo de toda política que contemple la salud mental como derecho deberá anclar en una ética del cuidado del otro, el respeto a su dignidad personal, la protección de sus derechos como ciudadano y el reconocimiento a su participación en las decisiones del proceso de atención, lo que implica la suspensión de la superioridad de un saber disciplinario previo, ya que

sostenerlo como saber anticipado genera sumisión y de ese modo sirve al disciplinamiento del otro.

Configuración de las prácticas

1) Espacios de Tutorías organizadas interdisciplinariamente de docentes para acompañamiento y supervisión de la experiencia de las duplas interdisciplinarias de estudiantes.

2) Un encuentro semanal entre los tutores de ambas facultades para acordar criterios de trabajo con los estudiantes.

3) Un plenario práctico- teórico - práctico de clases teóricas y trabajo de situaciones paradigmáticas.

Se propuso un proyecto orientado en aprendizaje basado en problemas, centrado en la experiencia colectiva conformando equipos activos, responsables y solidarios, que se incorporan a una comunidad de prácticas preexistentes. El método basado en problemas permitió un aprendizaje tanto para les docentes como para les estudiantes, donde constantemente se reestructuraron las reflexiones de les estudiantes quienes se situaron como co-investigadores críticos en un diálogo sostenido.

Se utilizó el método analítico sobre todo tipo de relaciones o vínculos, en un contexto social relevante y observando interacciones inmediatas, estructurales (familia, instituciones), culturales y tecnológicas. La estrategia pedagógica consistió en un diseño basado en los conceptos de "zona de desarrollo próximo" de Vygotski y "acción comunicativa" de Jurgen Habermas. Para Vygotski "todo tipo de aprendizaje tiene siempre una historia previa" (Vygotski, 2006: 130), el aprendizaje avanza mediante interacciones sociales y culturales, pone al otro como mediador del proceso. Su concepto de "zona de desarrollo próximo" considera la posibilidad de construcción de saberes en conjunto. Así, cada sujeto trajo consigo una preparación previa, una historia que, al encontrarse con un aprendizaje nuevo desarrollado en relación con otro, en un hacer con otro, (después podrá realizarlo solo); hizo posible que cobrara consistencia una idea de construcción-reconstrucción y transferencia. "El aprendizaje humano presupone una naturaleza social" (Vygotski, 2006: 136).

Les estudiantes se integraron a los equipos de la Secretaría de Salud que realizaban el acompañamiento telefónico de personas vinculadas al problema de la COVID-19. En ese proceso fueron conociendo modalidades de atención/cuidado, la red de APS, circuitos intersectoriales y comunitarios. El proyecto apostó a que cada estudiante articule la experiencia de transitar el dispositivo de atención de emergencia sanitaria y la vivencia subjetiva, en el que se pondría en juego el proceso formativo previo desplegando y problematizando perspectivas teóricas y bagaje herramental de cada disciplina.

Así se constituyeron espacios de *construcción interdisciplinar* para crear los mediadores culturales que posibilitaron articular los aportes de cada disciplina al análisis de los casos, desde una perspectiva intercultural reconociendo sus implicancias en prácticas de salud colectiva. El retrabajo de las experiencias se construyó de modo colectivo con el objetivo de producir aprendizajes significativos en el proceso formativo, promoviendo formas asociativas singulares y grupales que aportaron a la interpelación de las prácticas trabajando problemáticas concretas. Asimismo produjo impacto no solo en las subjetividades sino también en la acción transformadora sostenida a partir de registros reelaborados en la discusión interdisciplinaria. Lo narrativo formó parte de este diseño y se hizo presente al prestar oído al habla viva de existencias. La narración perdura y puede desplegarse aún pasado el tiempo y permite al narrador, parafraseando a Benjamin (2008), convertirla a su vez en experiencia para aquellos que la escuchan.

Para finalizar, se destacaron la pertinencia y el alcance de los conocimientos técnicos, sus instancias prácticas y sus dimensiones emancipatorias (Quizhpe, A. y otros, 2004), lo que permitió identificar identidades, valores y reglas que intervienen en el ejercicio de construir problemáticas y abordajes, permitiendo establecer el qué, el cómo y el para quién se produce el conocimiento.

La experiencia interdisciplinaria de tutores

Habitualmente, en el terreno, la atención "interdisciplinar" no suele pasar de la derivación de un especialista a otro; siendo el análisis *vivo en acto* no más que entrevistas por separado.

Ese movimiento tan simple que se dio en el curso como el de generar escucha en simultáneo de distintas disciplinas dio como resultado riquísimos debates: sobre el tono de voz de la persona y la relación con las palabras utilizadas; sobre las formulaciones diagnósticas que podían expresarse a partir del relevamiento de síntomas relacionados con el COVID-19 y los interrogantes que a estas formulaciones cabían desde el campo psi; sobre los consejos que pudieran darse y la perspectiva de cuidado que se ponía en juego desde la enfermería; sobre las formas de cada disciplina de entender el cuerpo y el sujeto, y las preguntas que de ello podían realizarse al lugar que cada estudiante ocupaba en su saber.

Desde una perspectiva epistemológica "samajiana", podríamos decir, la experiencia permitió explorar la salud y la enfermedad no como objetos, sino como valores cuyos análisis de determinación se anclan no sólo en su propio plano de cosas y reglas, sino además en su inscripción a nivel de los sujetos.

Un gran ejemplo de esto último ha sido la exploración del síntoma de la *disnea* en los pacientes con COVID. Constituído como uno de los síntomas cardinales para pensar el empeoramiento de la enfermedad o un transcurrir situado como "moderado" o "grave", su anamnesis vía telefónica se convirtió en un desafío para los profesionales y para las tríadas.

La puesta en juego de la perspectiva psicoanalítica del síntoma puso de relieve la *ausencia del sujeto* en la exploración clínico hegemónica, relevando y atendiendo así no pocas situaciones en donde la disnea referida por los usuarios disminuía a punto de dejar de ser "una alarma" allí donde se exploraban las representaciones del sujeto sobre su enfermedad, la soledad del aislamiento o los significantes puestos en juego a partir de la pandemia y la vivencia propia de la infección. Esto la gran mayoría de las veces tenía su correlato con los partes médicos referidos por los usuarios en los días

posteriores a la comunicación: “Estamos bien, no tenemos nada”; era palabras más palabras menos lo que solían referir como síntesis de la visita médica sugerida a partir de relevar síntomas de jerarquía en el seguimiento telefónico. La vista en retrospectiva de estos casos, donde ninguno de ellos tuvo un empeoramiento significativo de la enfermedad, puso de relieve la necesidad de incluir la perspectiva interdisciplinar.

La experiencia interdisciplinaria de estudiantes

A partir de los objetivos del curso, se podría decir:

1. Respecto de las herramientas disciplinares trabajadas desde la Medicina se resalta la *escucha clínica*, con la identificación de síntomas y signos, el reconocimiento de la *historia clínica* de la persona enferma, como así también el aprendizaje en el uso de protocolos, guías, recomendaciones y organización para la atención, manejo y acompañamiento de la COVID-19. Por otro lado, en lo que respecta a las herramientas pertenecientes a la Psicología, fue puesta en juego la escucha en relación a dos cuestiones principales: el duelo (por ejemplo, a partir de la muerte de seres queridos) y el cuerpo (se escucharon expresiones como: “Pasó un huracán por mi cuerpo”). Resultó de suma relevancia tener presente que el dispositivo no configuraba a priori un espacio terapéutico, ya que el encuadre era otro (lo que establecía otros tiempos e intervenciones apropiadas, acordes a la experiencia). No obstante, fue posible leer efectos terapéuticos. Advirtiendo las limitaciones del dispositivo, fue importante recomendar atención psicológica cuando se consideró pertinente.

2. En lo atinente a los procesos de producción interdisciplinares, se destaca el carácter inaugural en ambas carreras de la experiencia interdisciplinaria. Resultó orientador abordar la misma en términos de práctica-teoría-práctica, es decir, llevar adelante los llamados telefónicos, discutir cada caso al interior del equipo (sirviendonos de las herramientas disciplinares) y de esta forma poder diseñar la continuidad del acompañamiento, siempre singular. Advertidos de no estar exentos de caer en prácticas objetivantes de cuidado, señalamos lo imprescindible de las instancias de diálogo y construcción al interior del equipo. Alicia Stolkiner plantea que “(…) un abordaje interdisciplinario implica simultáneamente un posicionamiento teórico epistemológico y también una perspectiva concreta y política que interpela las

prácticas al poner en cuestión la relación entre objetividad, saber y poder" (Palacios et al., 2017, p. 189, 190).

3. Respecto a las dificultades/obstáculos que se plantearon y las respuestas que pudieron construir, cabe señalar:

- Sobre la gran cantidad de información que se presentaba: se planteó un juego de roles, a los fines de que el equipo pudiera registrar y ordenar la información de cada caso.

- Acerca de la complejidad de ciertos casos, por ejemplo respecto de aquellas decisiones de los sujetos que entraban en conflicto con las recomendaciones protocolares, donde se buscó la forma de alojar el malestar, y diseñar una intervención artesanal y singular, sin dejar de lado el protocolo. Otro desafío se presentó en relación a las posibilidades y dificultades que implicaba conocer la situación de una persona a través de una llamada telefónica, ejercitando y afinando tanto la escucha como las herramientas comunicativas. Por último, el proceso de trabajo con este dispositivo, reconociendo y construyendo herramientas e identificando las limitaciones y alcances (por ejemplo, el trabajo con enfermos a partir de llamados telefónicos), aconsejando derivación o apoyo de otros profesionales cuando entendiamos pertinente.

Bibliografía

Benjamin, W. (2008) *El Narrador Introducción. Traducción, notas e índices de Pablo Oyarzun R.* Chile: Ed. Metales Pesados

Ceballos, F. (2014) *Perspectivas teóricas para el cuidado de la salud mental*. En Hacedores de Salud. Capacitarte. Ministerio de Salud de la Provincia de Santa Fe.

Declaración de Alma Ata. (1978) *Conferencia Internacional sobre Atención Primaria de Salud*, Alma-Ata, URSS, 6-12 de septiembre.

Grundy, S. (1998) *Producto o praxis del curriculum*. Ediciones Morata. Madrid.

Habermas, J.(1987) *Teoría de la acción comunicativa.* Taurus, Madrid.

Jara Holliday, O. (2013) *Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias.*

Ley Nacional de Salud Mental (2010) Disponible en: servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/175000-179999/175977/norma.htm

Quizhpe, A. y Monsalvo, J. (2004) *Salud: Amor & Libertad. Vivencias y sueños*. Capítulo 1 "La lucha continúa. Los sueños persisten" Gráficas Hernández. Cuenca.

Stolkiner, A. (1999) *La interdisciplina, entre la epistemología y las prácticas.*

Stolkiner A. (2001) *Subjetividades de época y prácticas en salud mental*. Revista Actualidad Psicológica, Año XXVI-No 239.

Stolkiner A. (2005) *Interdisciplina y salud mental*. IX Jornadas Nacionales de Salud Mental. Posadas.

Stolkiner A. (1987) *De Interdisciplinas e indisciplinas.*

Vygotski, L. (2006) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica editorial. Barcelona.

Samaja, J. (2004) *Epistemología de la salud*. Ed Lugar

Marketing e información: formas de la comunicación en salud. Raquel Cafferatti, Betina Monteverde

Correo electrónico: betinamonteverde@hotmail.com

Resumen

El actual trabajo de investigación se inscribe en el marco del PID Gubernamentalidad neoliberal y procesos de subjetivación, proyecto que aborda categorías foucaultianas que nos permite analizar y caracterizar al neoliberalismo como un conjunto de elementos que afectan y determinan una nueva manera de gestionar el Estado y de producir gerenciamiento en el ámbito público. Esta nueva forma de concentración e incremento de la riqueza acrecienta también las figuras de desigualdad en diferentes ámbitos exponiendo al sujeto a un incremento del examen de sí con el afán (siempre inacabado) de perfeccionamiento, del conocimiento de uno mismo o del sí mismo entendido como capital ante el cual debe orientarse el máximo desempeño de las competencias sociales.

El objetivo del presente trabajo es interrogar algunos aspectos de los procedimientos destinados a incidir en las formas de hacer, pensar y sentir de los hombres a partir de las impresiones que la comunicación genera, siendo esta uno de los instrumentos neoliberales para la producción del consentimiento a nivel masivo e individual. Dicha tecnología logra, en su desenvolvimiento, modular la cualidad subjetiva de la atención y la memoria, produciendo efectos en la temporalidad. En vistas a este objetivo se retomaran algunos conceptos de Walter Lippman y Friedrich von Hayek, en función de pensar líneas de continuidad y discontinuidad respecto a los planteos contemporáneos de las neurociencias y psicología de la conducta en torno a la problematización del ámbito de las decisiones humanas y sus efectos en torno a la salud.

Palabras claves: Neoliberalismo-medios de comunicación- subjetividad

Perspectivas psicológicas, objeto y perfil del egresado en carreras de grado asistenciales de la UNR. Brandolin, D.; París, L.; Abdo J. C.; Ghione, S.; Aguilar, A.; Maccari, V.; Mattia, C.; Cittá Giordano, L.; Fehr, J. Balzaretti, E.; Morguen, N.; Escobar, V.; Ruiz, J.D.; Lagorio, S. A.

Correo electrónico: adrianalagorio@hotmail.com

Resumen:

La formación profesional forma parte de los debates sobre la educación y su articulación con el mundo del trabajo en sistemas de relaciones sociales cada vez más complejos, que se entraman en un contexto político, social, económico con múltiples derivaciones y perspectivas. Las universidades hoy buscan fomentar la formación de un profesional respetuoso de la diversidad cultural, con una cosmovisión pluralista y democrática en su práctica, con herramientas para adaptarse a entornos cambiantes, dinámicos y globalizados. En todos estos aspectos es importante reflexionar acerca de la contribución que la psicología como disciplina que estudia al ser humano en sus dimensiones psicobiológicas, sociales y comunitarias, puede aportar a esta formación en competencias que trascienden la especificidad disciplinar. Al interior de la psicología, los aportes de las terapias cognitiva, sistémica y gestáltica, como constructos teóricos organizados para sustentar intervenciones profesionales en el campo de la salud, se constituyen en el objeto de interés de este proyecto que se orienta a analizar la presencia conceptual de contenidos psicológicos en general y de terapias cognitivas, sistémicas y gestálticas en particular en el objeto de estudio y los perfiles de graduados de las carreras de grado con incumbencias asistenciales de la Universidad Nacional de Rosario. Para tal fin se diseña un estudio de fuentes documentales, fundamentado en que los planes y programas constituyen un corpus de análisis muy valioso para entender las posiciones y perspectivas que subyacen sobre la formación profesional. Las carreras que se analizan en el presente informe son psicología, enfermería, medicina, trabajo social, fonoaudiología, odontología, bioquímica y farmacia por ser las que presentan actividades de tipo asistencial. Los resultados muestran que la

mayoría de estas carreras plantean la articulación entre aspectos biológicos, sociales, psicológicos y culturales en sus propuestas curriculares. Se observa frecuentemente la concepción de abordaje integral en los perfiles que incluyen la dimensión psicológica y/o la interpretación de procesos subjetivos. Otro aspecto que aparece en todas las carreras en estudio es la necesidad de formar a los futuros profesionales para el trabajo en equipos disciplinarios, multidisciplinarios e interdisciplinarios. Algunas carreras ponen el acento en los procesos de comunicación entre profesionales y pacientes (particularmente enfermería, medicina, fonoaudiología). Se concluye reflexionando sobre la formación profesional a la luz de la integración de aspectos psicosociales más allá de las competencias técnico-disciplinares y las controversias históricas entre las lógicas educativas y laborales, aspirando ambas a retroalimentarse permanentemente en pos de una enseñanza basada en competencias.

Palabras claves: Psicoterapias, formación profesional, teorías psicológicas

Eje Producción en tiempos de pandemia

Abordaje a la niñez en tiempos de pandemia. Cecilia Raquel Satriano, CIUNR; Valéria Marques de Oliveira, UFRRJ

Correo electrónico: ceciliasatriano@hotmail.com

Resumen:

Este trabajo articula el Proyecto Abordaje a la Niñez en Riesgo Psico Social (CIUNR), y lo producido en el Seminario de Pregrado Intervenciones con Niños en Contextos de Precarización Simbólica (Fac. de Psicología, Rosario); y manteniendo la preocupación por los procesos que llevan a la precarización simbólica en la infancia.

El texto es producto de las acciones desarrolladas entre la UNR y la UFRDJ.

En la presentación se pone de relieve, la situación de pandemia Covid-19 y el ASPO, porque han tenido consecuencias en la continuidad pedagógica[12]. Esta situación seguramente va a producir cambios en los procesos de subjetivación y agudizará los problemas de aprendizaje.

En este sentido, la pandemia puede pensarse como un contexto que afecta la constitución psíquica y sus restricciones y obstáculos en el desempeño de la niñez.

La preocupación por abordar a los niños en la pandemia actual, es porque diversos estudios demostraron que ante situaciones o eventos traumáticos los niños conforman el grupo de mayor riesgo. Por esta razón, el impacto psicológico en la niñez es considerado relevante, y está relacionado con el clima de aislamiento social, discontinuidad de hábitos, la inseguridad y fallas en el funcionamiento de las estructuras familiares o parentales, que pueden agravan el desarrollo del niño.

Este es un trabajo inicial de un proyecto de investigación (ACRE 2022), de abordaje cualitativo, encuadrado en una modalidad exploratoria. La metodología implementada en esta primera aproximación, responde a una revisión bibliográfica

[12] Observatorio: Argentinos por la Educación. (2020-2021) Informes. https://argentinosporla educacions.org/informes

que permitió gestionar la información. Estas fuentes posibilitaron definir el problema sobre los riesgos de la pandemia en la infancia.

Introducción a la temática

El 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró al COVID-19 como pandemia. Estos son acontecimientos abruptos e inesperados que rompen con la cotidianidad, produciendo perplejidad y malestar. Son epidemias de gran escala que afectan a personas de múltiples países y pueden propagarse globalmente.

Ese mismo mes y siguiendo a las medidas tomadas a nivel internacional, tanto Argentina como Brasil establecen un aislamiento obligatorio como alternativa a minimizar los contagios y evitar el colapso del sistema de salud. Se implementa el ASPO (Decreto Nacional 297/2020), como medida de encierro social, preventivo y obligatorio, el cual duró todo el 2020 y parte del año en curso. Esto mismo se aplicó en Brasil (Resoluc. 1/2020 y Medida Provisional 926.2020).

En ambos países, tanto la cuarentena como el aislamiento se aplicaron a toda la población en general, exceptuando a los trabajadores esenciales. El acceso a la escuela fue restringido en su modalidad presencial y se trasladó a un encuentro virtual; por lo que el contacto con el mundo pedagógico sufrió una pérdida temporal. En este contexto, los niños han tenido que abandonar sus espacios áulicos, quedando los procesos de enseñanza aprendizajes librados a la virtualidad y al apoyo familiar.

Se añade, la adaptación a la virtualidad y el hecho de estudiar desde la casa hace que el niño esté más tiempo expuesto a las pantallas, lo que también afecta la salud.

El confinamiento prolongado y "en casa" es una situación sin precedentes en ambos países, por eso es previsible que tenga un importante impacto en el bienestar físico y psicológico; por lo que debe considerar una prioridad en los estudios científicos.

Algunas consecuencias inmediatas

En nuestro país, la tercera ronda de la Encuesta Rápida realizada por UNICEF produjo información sobre los efectos emocionales en la primera infancia. Algunos de sus resultados revelaron que más del 40% de los hogares con niñas/ niños

menores de 6 años sufrieron alteraciones respecto de la alimentación durante la cuarentena. (2020)[13].

En ese tiempo el Observatorio de la Psicología Social Aplicada, dependiente de la Facultad de Psicología de la UBA advirtió que el impacto psicológico era altamente relevante, en donde la comunicación era la clave. Allí mismo se destacó que los efectos adversos se relacionan con la restricción de la libertad individual, siendo que la cuarentena voluntaria produce menos angustia.

Balluerka Lasa[14] menciona el primer estudio realizado a la población infantil española, el cual concluyó que el 89% de niños presentaban alteraciones conductuales o emocionales como resultado del confinamiento (Orgiles, 2020)[15].

Según indagaciones realizadas en nuestro país, se afirma que la pandemia y el ASPO han tenido consecuencias no sólo psicológicas, sino también una fuerte influencia en la continuidad pedagógica, dado que la escuela no dejó de estar ajena a la situación de pandemia[16].

Recordemos que la escuela es una de las instituciones importantes para la formación del niño, complementa a los grupos de referencia y pertinencia; y brinda las condiciones de constitución de la subjetividad. Permiten establecer la inscripción y la transmisión de los dispositivos de intermediación más próximos al niño, regulando, metabolizando o mediatizando la realidad que se le presenta al niño (Satriano y Marques de Oliveira, 2010)[17].

---

[13] UNICEF (2020). Encuesta de Percepción y Actitudes de la Población. El Impacto de la pandemia COVID-19 en las familias con niñas, niños y adolescentes cuesta Rápida».

[14] Balluerka Lasa, N. y otros (2020). Las consecuencias psicológicas de la Covid-19 y el confinamiento. Informe de investigación. Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco Euskal Herriko Unibertsitateko Argitalpen Zerbitzua.

[15] Orgilés, M., Morales, A., Delveccio, E., Mazzesci, M., y Espada, J. P. (2020). Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. Accesible en: https://psyarxiv.com/5bpfz/

[16] Observatorio: Argentinos por la Educación. (2020-2021) Informes. https://argentinosporla educacions.org/informes

[17] Satriano, C. y Marques de Oliveira, V. (2010). Los procesos de subjetivación y sus implicancias en la precarización simbólica. Revista Interfaces Psicología. UFRRJ: Vol.2 Nro 2, 2010. ISSN 1983-5507. Brasil

La escuela es una institución que tiene una función y un lugar estratégico en la construcción de los procesos de subjetivación. Es uno de los contextos del niño que posibilita la potenciación de su pensamiento; por eso se dice que cumple un importante papel en la humanización y socialización fuera del ámbito familiar (Bleichmar, 2008)[18].

La actividad representativa puede ser diversa y singularizar a cada niño, por eso las consecuencias de las medidas tomadas en la pandemia no permite que estos sean efectivizado.

Al respecto, durante el año 2020 se observaron perturbaciones en la producción intelectual y contacto social; la falta de estímulos llevó a un deterioro en el aprendizaje, y a una carencia en la construcción de los recursos simbólicos necesarios para la constitución subjetiva.

Garrido y Gonzáles plantean que: " En niños/as y adolescentes la restricción de la concurrencia a los centros educativos limita los procesos de socialización, el intercambio con pares, el juego compartido, la actividad física y los aprendizajes formales, además de otros beneficios que brindan las escuelas. Estos cierres educativos y su reapertura en condiciones de extrema precaución sanitaria generan temor, tristeza e inseguridad en las nuevas generaciones" (2020)[19].

Es de destacar que la educación aporta condiciones necesarias para permitir el desarrollo de las funciones cognitivas y afectivas. Esto se acompaña a los nuevos modelos identificatorios y de intercambios sociales. También es un fiel testigo del desarrollo del niño, porque estudia los cambios funcionales y conductuales significativos que se manifiestan a lo largo de su estadía. Esto se da por la continuidad durante el año escolar, y los consiguientes períodos.

Las condiciones generadas por las diversas situaciones de crisis, producen secuelas en los procesos de estructuración de los mecanismos de contención social.

[18] Bleichmar, Silvia (2008), Violencia social-violencia escolar, Buenos Aires, Noveduc.

[19] Garrido, G. y González, G. (2020). ¿La pandemia de COVID-19 y las medidas de confinamiento aumentan el riesgo de violencia hacia los niños/as y adolescentes? Recuperado en http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?scrip=sci_arttex&pid=S1688-12492020000400194

Estas situaciones se ocasionan de manera dinámica, conformadas por diversos procesos que regulan la interacción inadecuada con el entorno y que no cubren los derechos inalienables de los niños. Por eso, es de suponer que este fenómeno produce condiciones que empeoran las transferencias tanto familiar como social, generando precarizaciones en las infancias durante muchos años.

Preocupación por los niños

El brote COVID-19 irrumpió de manera abrupta, sin dar tiempo a un proceso de intermediación y de ajustes significativos. Se pidió que los niños se adapten y acomoden a estas circunstancias de encierro y pandemia.

Si se considera que estos se constituyen a través de vínculos, se supone que al reducirse los espacios de circulación institucionales, se ven afectados los mecanismos simbólicos. En consecuencia, se instalan ciertas precarizaciones en los procesos del desarrollo integral y perjudica la constitución subjetiva.

Es decir, estas condiciones de cambios abruptos, inciden en los niños ocasionando mayor vulnerabilidad e incidiendo en los mecanismos de simbolización; dejando marcas en la percepción de seguridad y previsibilidad, exponiendo a los niños a efectos relevantes a lo largo de su vida.

El acceso a la escuela fue restringido en su modalidad presencial y se trasladó a un encuentro virtual; por lo que el contacto con el mundo pedagógico sufrió una pérdida transitoria. Es decir, la desconexión con la escolaridad, produjo dificultades importantes en aspectos tan cruciales como la temporalidad, la cual es lo que articula al niño con el ser y el devenir, en un plano horizontal y; con el espacio, en una perspectiva vertical. Esto trae consecuencias estructurales en la organización subjetiva de los niños como consecuencias de este retiro de la habitualidad.

Estos riesgos que no son mitigados con la educación virtual, que además de sobrecargar tareas en los padres y obligarlos a cumplir un rol educativo activo atentan contra el derecho del niño de socializar y jugar libremente con sus pares.

Como consecuencia del cierre de la institución, los padres se vieron convocados compulsivamente a la asistencia didáctica. Si bien el lugar familiar dispone de una

presencia física, existe una ausencia simbólica a consecuencias de las restricciones sociales, sin contacto con sus amigos y educadores.

La virtualidad como reemplazo de lo presencial también trajo aparejada una desmotivación para aprender, dado que ésta metodología no recubre las reales funciones de la escuela. Esto retrotrae al concepto acuñado por Freire respecto de la educación "bancaria", donde el sujeto queda como un receptor pasivo de la información, y donde el maestro es depositario activo de los conocimientos (1998)[20].

Es de entender que la carencia de estímulos lleva al no aprender, y a no construir los recursos simbólicos necesarios para la constitución subjetiva.

Destaquemos que, cuando aparecen dificultades en la escuela, en este sentido, se pone al descubierto formas fallidas de producir conocimiento, siendo efecto de las modalidades restrictivas de simbolización que se muestran rígida y uniforme.

El aprendizaje está determinado por el deseo del niño y no por el potencial intelectual para concretarlo. Schlemenson (1997) plantea que el pensamiento necesita de un sostén ordenador que lo circunscriba y de un espacio de autonomía que lo potencie[21].

Se supone que la falta de asistencia a la institución escolar trajo múltiples conflictos. Lo más destacable es la ruptura con la habitualidad, dejando un vacío de sentido que tiene un impacto psicosocial. En este aspecto, podemos afirmar que los niños se encontraban aislados.

La pandemia y la continuidad pedagógica

Se considera que todo fenómeno social tiene una dimensión histórica; y que los hechos que la componen son provocados por dicha producción. Es decir, existe un carácter relacional y procesual relativos al período en el que se manifiestan.

[20] Freire, P. (1998). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI. Buenos Aires.

[21] Schlemenson, S. E. (1997). Procesos de simbolización y transformaciones psíquicas durante el tratamiento psicopedagógico: presentación de un modelo de análisis teórico-clínico Anuario de Investigaciones, vol. XVII, 2010, pp. 191-198 Universidad de Buenos Aires Buenos Aires, Argentina

¿La situación educativa actual es un producto de la pandemia, o tiene una existencia previa?

Antes de enfocar las consecuencias de la pandemia, es importante conocer algunas advertencias que se venían advirtiendo a nivel pedagógico. Las pruebas PISA demostraron que los alumnos secundarios no alcanzan el mínimo nivel en lengua y en ciencia[22]. Sin embargo, los expertos afirman que estos resultados se acarrean desde la misma escuela primaria y desde hace más de dos décadas. Existe un vacío de conocimientos básicos que se arrastran al ciclo superior.

Al respecto, el Banco Mundial planteas que: "El aprendizaje es un proceso acumulativo, por lo que las deficiencias en el desarrollo cognitivo y socio emocional a una temprana edad tienden a empeorar con el tiempo" (2018)[23].

El Observatorio Argentino por la Educación plantea que se afrontan graves desafíos de los niveles de aprendizaje en los primeros años de la escuela (2018)[24]. Por esta razón, se considera que el impacto de la pandemia no será indiferente frente a los niños con aprendizajes débiles y diversos[25].

El cierre escolar trajo aparejado importantes consecuencias en sectores más vulnerables[26]. Por esta razón, el interés del trabajo está focalizado en las condiciones de riesgo psíquico, y focalizado en las condiciones de deprivación social en la que viven algunos niños. Estas realidades restringen los procesos de simbolización que afectan la constitución subjetiva, siendo manifestados claramente en el contexto escolar.

---

[22] El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) es un estudio que evalúa los logros en el aprendizaje de los jóvenes de 15 años, comprendidas en el estudio son matemática, lectura y ciencias.

[23] Banco Mundial (2018). Learning to realice educations promise. World Development Report. Disponible en : http://www.worldbanks.or/en/publicationss/wdr2018

[24] Observatorio Argentino por la Educación. Baja la matrícula en la primaria: ¿Una mala noticia? Julio 2018.
Disponible en:https://cms.argentinoporlaeducación.org/media/reports:9.argxedu-julio-2018.pdf

[25] En el 2019 se registraron que sólo un 43% de los chicos de bajos ingresos terminaron la escuela.

[26] Unicef (14 de mayo 2020). Evidencias sobre el impacto de la pandemia en la educación de los chicos de todo el país. https://www.unicef.org. Se conoce que un 46% de niños no tiene computadora para poder seguir su aprendizaje en forma virtual.

Con las medidas de confinamiento y la interrupción de la presencialidad en las escuelas se detectaron dos problemas. El más destacable, el alejamiento de los niños del ámbito escolar de manera sostenida por más de 18 meses.

El segundo obstáculo, la falta de medios que le permitiesen estar en contacto virtual con la escuela, deteniendo el vínculo pedagógico (escuela –familia).

Las escuelas al cerrar sus puertas produjeron, involuntariamente, un desamparo institucional rompiendo el contrato educativo. La importancia de esta decisión a nivel central no tuvo en cuenta que la escuela es una institución que acompaña la producción y el desarrollo de la subjetividad.

Por otra parte, la desvinculación institucional produjo consecuencias inmediatas y mediatas en el proyecto identificatorio autónomo de los niños (Aulagnier, 1977)[27]. Sabemos que la constitución psíquica se afecta cuando se enfrenta a acontecimientos desestabilizantes o amenazantes; y el sujeto pierde la capacidad de resolver situaciones conflictivas. Esto incide directamente en la actividad representativa, incurriendo en la producción simbólica.

Es de entender que un soporte social como es la escuela, cuando se interrumpe esto desarticula lleva a cambios que desestructuran al niño. La ruptura de la cotidianidad provoca consecuencias relevantes si el contexto próximo al niño no lo contiene, con lo cual esta situación se suma como un elemento de riesgo[28].

En el informe del Observatorio Argentinos por la Educación se encontraron que, una gran mayoría de las escuelas pudieron vincularse con los alumnos, pero de la mitad de esas familias que mantuvieron la conexión en la red, manifestaron que los niños perdieron los deseos de aprender y cada vez se conectaron menos. Los contenidos no

---

[27] Aulagnier, P. (1977). *La violencia de la interpretación.* Del pictograma al enunciado. Buenos Aires. Amorrortu Editores. (Publicación original en 1975). El concepto de proyecto identificatorio designa la autoconstrucción continua del Yo por el Yo, necesaria para que esta instancia pueda proyectarse en un movimiento temporal, proyección de la que depende la propia existencia del Yo (p. 167).

[28] Factores de riesgo se considera a ciertas características del entorno familiar del niño, que producen condiciones inadecuadas para su desarrollo.

se asimilan, por lo tanto no se generan aprendizajes. En algunos casos, esto también ue un reclamo de los docentes, quienes evaluaron que los temas no se fijaron correctamente[29].

Antes de la pandemia se evaluaba que el aprendizaje escolar estaba por debajo del plan de estudio (2020)[30]. Existía una proporción de niños que sólo alcanzaban los niveles mínimos de aprendizaje respecto de los primeros grados. Son niños que ya no estaban aprendiendo en la escuela, considerando que estas pérdidas acumuladas en el aprendizaje suponen un empeoramiento por la situación del contexto de COVID-19. Las carencias iniciales se van añadiendo a lo largo de la escolarización hasta convertirse en desgastes significativos a largo plazo[31].

Esta situación advierte otra cuestión. Supone que cuanto menos contacto hayan tenido el niño con la escuela, menos posibilidades de su reintegro a las actividades.

Secuelas que se advierten

En contextos de confinamiento, las familias sufren la imposición de afrontar situaciones de convivencia, que están más allá de sus posibilidades. Algunas no sólo tienen que ver con los trastornos de estrés propio de la situación como es la permanencia en el hogar de los miembros de la familia; sino que se ven obligados a regular sus emociones y comportamientos para adaptarse a estas situaciones.

Cuando fallan estos mecanismos, aparece un incremento de los diversos problemas de salud mental. Se acrecienta la violencia doméstica y los niños están expuestos a sufrir maltratos. Estas situaciones han sido estudiadas, entendiendo que aspectos como el cese de las actividades escolares, limitaciones a los servicios de salud

---

[29] Según se consigna en las estadísticas registradas en el Informe Observatorio, el 51,01% se comunicó diariamente, el 21,86% lo hizo 3 o 4 días por semana, 18,62% 1 o 2 días y el 0,40% nunca se comunicó.

[30] Fernández. M.(21/10/2020. Pruebas Aprender: el 72 % de los alumnos termina la secundaria sin saber lo necesario en Matemáticas, anticipando que la pandemia agravará los resultados. Infobae, 31/08/2021.

[31] Entre 2002 y el 2016 bajó la matrícula en las escuelas primarias, resultando un 4% de descenso. En el 2012 se elimina la repitencia en el 1er grado (Resoluc. 174, Consejo Federal de Educación).

y apoyo social, disminuyen las posibilidades de control social ante experiencias de violencia hacia la infancia durante el confinamiento.

De acuerdo con investigaciones realizadas en Inglaterra, imponer a los niños un contacto familiar durante un tiempo prolongado, produce condiciones perfectas para una falla del resguardo, y de los demás soportes subjetivos, que deben procurar las funciones parentales.

Sabemos que los chicos se construyen a través de los vínculos con los pares y los demás adultos, un amplio espectro de figuras identificatorias. La necesidad de estar con otros impone un permanente trabajo psíquico que vas desde a tolerancia hasta la frustración, pasando por rupturas narcisistas y la renuncia pulsional, que posibilita la confrontación con la alteridad.

Entones, si bien con la virtualidad se trató de compensar, en algunos casos tuvo efectos negativos en la salud emocional, encontrando manifestaciones de sensibilidad, frustración, hastío, irritabilidad. El reemplazo de lo presencial trajo aparejado una desmotivación para aprender, dado que los métodos no cubren las reales funciones de la escuela. Es de entender que la carencia de estímulos lleva al no aprender, y a no construir los recursos simbólicos necesarios para la constitución como sujeto.

La intervención virtual también permitió evidenciar las brechas educativas. El desamparo simbólico se manifiesta en el empobrecimiento del lenguaje. Son niños que presentan aspectos relevantes como lenguaje escaso y la utilización de pocas palabras en la expresión. Estas fallas ocasionales se reflejan en las operaciones simbólicas como problemas de restricción subjetiva y fonoaudiológica.

La importancia de los procesos de simbolización se debe a las problemáticas que presentan los niños, respecto de las dificultades de aprendizaje, las que ponen de realce las restricciones en la producción simbólicas que se manifiestan en las propias actuaciones escolares, como así también en sus producciones narrativas, orales, escritas, en la lectura, etc.

Existen estudios que muestran que la interrupción en la pandemia causa grandes pérdidas en el estudio, que en tiempo efectivo superan al que estuvieron

cerradas las escuelas[32]. En este sentido, profundiza las evaluaciones anteriores que mostraban un atraso significativo respecto al nivel curricular esperado[33]. Existe una relación entre el tiempo de pérdida mayor que el tiempo del cierre escolar.

El Informe RISE es contundente respecto de sus resultados y afirma que la interrupción causada por la recesión en la pandemia, puede incidir en el desarrollo pedagógico de un niño entre un tercio a la mitad en cada año[34].

Hay que considerar que, en algunos casos, los planes eran muy ambiciosos y no se adaptan a los niveles reales de educación de los niños. Pero, realmente existía un atraso antes de la pandemia de la cual poco se mencionaba (Observatorio Argentinos por la Educación, 2021).

Debemos aceptar que existe una baja calidad educativa y pérdida de aprendizaje. Por eso se sospecha, que en la medida que los niños vayan regresando a la escuela, muchos de ellos mostrarán resultados por debajo de lo esperado, requiriéndose una reorientación, sobre todo en los primeros grados.

Con esta situación de pandemia, muchos chicos no han podido metabolizar lo doloroso, ya sea porque estructuralmente tienen poco caudal representacional o su constitución psíquica carece de autonomía imposibilitando la construcción yoica.

Enfocarse en estas acciones de reorientación tendrá un efecto muy positivo porque, no sólo mitigaría las consecuencias de las medidas de encierro y aislamiento, sino que ayudaría en el proceso de aprendizaje, aunque esto retrase la planificación curricular.

Mejorar los niveles de educación debería ser una de las mayores prioridades de las políticas públicas, sin embargo y a juzgar por los resultados, esto no sucede. Ningún estudio refiere a las consecuencias subjetivas en el niño, sólo son en el aspecto cognoscitivo.

---

[32] Observatorio Argentino por la Educación. Estimación de pérdidas de aprendizaje relacionadas con la pandemia de COVID-19, junio 2021.

[33] Las pruebas Aprender 2019 muestra que la tendencia descendiente no se revierte. Los alumnos no incorporan conocimientos suficientes en Matemáticas.

[34] Kaffenberger, M. (2020). The Research on Improving Systems of Education. Modeling the Long Run Learning Impact of the COVID-!9.

La estrategia de la Atención Primaria de la Salud en Rosario durante la pandemia de Covid -19. Reorganización para la provisión de cuidados. Sandra Gerlero, Cecilia Augsburger Cecilia Pinto L'Roux, Ernesto Taboada

sandragerlero@gmail.com

Instituto de la Salud "Juan Lazarte" – Facultad de Psicología (UNR)

La problemática del estudio focalizó que la pandemia del COVID-19 ha sido reveladora de la tensión que atraviesa históricamente las estrategias sociales para el cuidado de la salud/salud mental incluyendo la organización del sistema sanitario, y las nociones clínicas y epidemiológicas sobre la salud y la enfermedad.

Compartimos una experiencia de investigación que ha sido coordinada por el Instituto de la Salud "Juan Lazarte" y la Facultad de Psicología (UNR) que se enmarca en un trabajo más amplio titulado "Estudio multicéntrico sobre la estrategia de atención primaria de la salud durante la pandemia del COVID-19. Evaluación de las respuestas en centros urbanos del país (Rosario, Resistencia y Paraná)" .

Durante el año 2020 y en pleno proceso pandémico, tuvimos oportunidad de proyectar un estudio que nos permitiera indagar la respuesta sanitaria elaborada desde el sistema de salud de la municipalidad de Rosario para atender e intervenir sobre el problema del COVID-19. Porque es necesario reconocer que la pandemia además de ser disruptiva en la cotidianeidad de todos/as las personas, también ha promovido la generación de conocimiento innovador, e incentivado inquietudes y producciones inéditas.

Para ello, y destacando la importancia de la política sanitaria centrada en la estrategia de Atención Primaria que desde hace ya varias décadas Rosario viene fortaleciendo de manera sostenida, se propuso enfatizar el análisis del proceso de reorganización y gestión del primer nivel de atención centrado en los centros de salud.

La gravedad y magnitud de la situación socio sanitaria que la pandemia provocó, motivó que los gobiernos en todos sus niveles de actuación buscaran planificar acciones destinadas a controlar las consecuencias que la enfermedad ha generado en la salud de la población. Además, impulsó cambios en la organización de la red de

sistemas y servicios asistenciales, en el fortalecimiento de estrategias de acción integrales y extendidas, en la reconfiguración de los procesos de trabajo y de los modelos de atención, la coordinación en la provisión de los recursos, y la implementación de las medidas de protección poblacional. La complejidad que representa mostró claramente que el problema no es exclusivo del sector salud, sino que compromete todas las distintas esferas de la vida social.

Aun cuando, a nivel local, se alertó inmediatamente sobre la necesidad de una acción política sanitaria de base territorial y comunitaria que incluyera la adecuación del conjunto del sistema de salud, ello no fue obstáculo para que se generaran e implementaran visiones más restrictas de las políticas e intervenciones, con un franco privilegio de la disponibilidad de recursos tecnológicos y la priorización de la atención médica, especialmente centrada en los cuidados críticos.

En dicho contexto, la estrategia de la Atención Primaria de Salud (APS) por su integralidad y democratización en la construcción colectiva del cuidado de la salud merece ser destacada.

El trabajo que se expone analizó la potencialidad de la contribución de la estrategia de APS en el control de la pandemia, en especial el papel desempeñado por los servicios de salud del primer nivel de atención, y su vínculo con la población en el apuntalamiento de medidas de promoción, prevención, atención, cuidado y apoyo social. La fortaleza de la Atención Primaria en nuestra ciudad, y la gestión sanitaria con incentivo hacia la descentralización que, señala un conflicto clave con la dinámica y orientación de centralización con que se impuso inicialmente en el país y en el territorio provincial.

Para indagar la capacidad de respuesta desarrolladas por los centros de salud, se operacionalizan cuatro categorías empírico-analíticas que constituyen atributos claves inherentes a la estrategia de la APS desde la perspectiva de los equipos de trabajadores/as y desde la visión de la población usuaria (Starfield 2004; Pasarín, Berra, Rajmil, Solans, Borrell, Starfield 2007). Estos son la:

Accesibilidad territorializada: establece los criterios de proximidad y vecindad de la institución sanitaria y las pautas organizacionales para el primer contacto con la

población. Comprende los diversos mecanismos y modalidades de admisión y la programación de la oferta de las prestaciones establecidas para dar respuesta a los problemas de salud en el contexto de la pandemia.

Continuidad de los cuidados: describe aquellas condiciones y modalidades que la institución y/o los trabajadores de salud adoptan para garantizar un vínculo longitudinal y duradero en el tiempo en las respuestas a los problemas de salud. Incluye las intervenciones que comprometen la provisión de los cuidados de salud, así como las relaciones de referencias y acciones y/o criterios de comunicación entre las organizaciones del sistema de salud. Establece las modalidades de acompañamiento en las intervenciones sanitarias.

Integralidad e intersectorialidad de las intervenciones: comprende la articulación entre las acciones de asistencia, cuidado, prevención, y promoción de salud. Identifica las estrategias de protección del COVID-19 de acuerdo a las diferentes necesidades de los grupos poblacionales. Describe las pautas y organización multiprofesional para la provisión de cuidados integrales de salud.

Identifica acciones intersectoriales y de apoyo social ante la pandemia. Establece mecanismos de identificación de casos de COVID-19, de grupos vulnerables y/o no protegidos. E incluye los perfiles de actividades de cuidado según los problemas de salud poblacionales.

El objetivo general del estudio definió: Problematizar la capacidad de respuesta de la estrategia de APS analizando la interrelación entre la población, la gestión y la provisión integral de cuidados durante la pandemia del COVID-19 en Rosario (2020).

Para describir la estrategia metodológica señalamos que se planteó un estudio en un contexto multicéntrico, incluyendo tres ciudades del país, aunque en esta oportunidad los resultados que aquí presentamos se ciñen a Rosario exclusivamente. Con un abordaje de diseño de casos múltiples que, atendiendo al conjunto de componentes señalados en el problema, analizó la capacidad de respuesta del primer nivel de atención, se recabó información desde variadas fuentes de información: documentos y normativas ministeriales y locales de lineamientos político sanitarios y publicaciones epidemiológicas, y las visiones y opiniones de los actores sociales

involucrados/as: gestores/as y coordinadores/as de áreas centrales de APS, directores/as de los CAPS, e integrantes y profesionales de los CAPS, y usuarios/as de CAPS. El relevamiento fue a través de análisis documental, entrevistas semi-estructuradas y encuestas online a profesionales y presenciales a usuarios/as.

Los resultados emergentes más destacados, conforme el objetivo señalado, (Gerlero, Alarcón, Argañaraz, Augsburger, Pinto, Duarte 2021) resaltó la posición estratégica de la APS, en particular si se tiene en cuenta la función nodal de la prevención, que ocupa un lugar relevante para evitar la transmisibilidad viral y contener la pandemia, considerando que el mayor caudal de casos fue leve y/o moderado (80%), y que podían encontrar respuestas sanitarias próximas a los lugares de vida cotidiana.

En Rosario la estrategia sanitaria se orientó a la descentralización buscando identificar y circunscribir los territorios de intervención. Primó la valoración reconocida, en los relatos de los gestores y de los equipos, sobre la trayectoria de la Atención Primaria en la ciudad, "el peso de los 30 años en APS" que orientó una gestión más próxima a la población.

La política sanitaria local direccionó la conformación de un Comité de Emergencia Sanitaria (COES) de gestión municipal con la participación de diferentes áreas (a diferencia de lo ocurrido en otras localidades en que los Comités dependían de la administración provincial). Sin embargo, otras áreas -por fuera del sector salud- observaron la pandemia como un problema estricto del sector de salud pública, por tanto las acciones de áreas sociales, deportivas, habitacionales, culturales, se ejercieron como un acompañamiento al planteo sanitario. En la normativa documentada, la intersectorialidad aparece ponderada en la conformación del COES, pero en las entrevistas a los profesionales de salud, se expresaron las dificultades de su implementación en los espacios de trabajo comunitario, sobre todo en la primera etapa de restricciones de circulación y de limitantes en el trabajo de las distintas instituciones desplegadas en el territorio: escuela, vecinales, instituciones culturales, clubes, etc.

La planificación local de las intervenciones sanitarias durante la pandemia fue claramente pensada desde un enfoque territorial. Se recuperó y fortaleció el lugar de centralidad del vínculo de los servicios y los equipos de salud con la población, lo que

permitió mantener una presencia sostenida a pesar de las medidas de confinamiento estricto planteadas por el gobierno nacional. En este sentido, se proyectó que en cada territorio se deberían identificar los 'corredores sanitarios' más importantes, y diagramar la oferta de servicios en base a las posibilidades vigentes. Dando cuenta que la resolución ambulatoria especializada fuera lo más cercana al domicilio del/a paciente en las prácticas que no requerían tecnología médica.

En cuanto a la reorganización de los servicios para garantizar el acceso y la continuidad de los cuidados en la pandemia, se destaca que, entre los cambios en la organización de los CAPS, se instalaron nuevos circuitos en los recorridos institucionales para orientar a la población que requería atención. Además, se definieron espacios exclusivos, para usuarios/as con síntomas respiratorios y/o febriles, dentro o fuera de los efectores conforme la estructura edilicia o el número de puertas de ingreso. Desde el inicio de la pandemia se implementó la identificación, selección y triagem para la población con síntomas compatibles de la enfermedad. Y se establecieron caminos diferenciados para el ingreso y la circulación de la población que requería atención por problemas no COVID-19.

Otro punto relevante fue la priorizaron de acciones para favorecer el aislamiento social en el territorio y evitar la circulación o acercamiento de las personas a las instituciones sanitarias: entre otras aproximar la dispensación de la medicación para problemas crónicos, y la aplicación de vacunas en domicilio. Las distintas entrevistas destacan estas acciones iniciales y anticipatorias:

> *" En el COE sanitario diseñamos muchas acciones antes que llegaran los primeros casos, de implementación territorial, como puede ser la campaña de vacunación que se hizo en domicilios... Los primeros desafíos dentro del abordaje a la pandemia eran preparar los servicios y la oferta de servicios sanitarios asistenciales para un número no definido de situaciones que nosotros íbamos a atender en los distintos niveles de complejidad".*
>
> *"... la cuarentena estricta, nos dio tiempo para prepararnos y analizar otras estrategias, o conocer estas estrategias territoriales, que*

fue, lo que, a nuestro entender, postergó la llegada…Pudimos plantear un proceso de vacunación en domicilio, para aquella población que se identificaba como la que iba a ser la más vulnerable, adscripta a nuestro sistema de salud. La ventaja de estos treinta años se veía de forma diaria, permanente, en las pequeñas y en las grandes cosas. … Pudimos anticiparnos en casi dos meses a completar la vacunación antigripal. Cobertura que superó los estándares normales. El soporte fueron trescientos vehículos que el municipio puso a expensas de equipos que se armaron con los equipos de los centros de salud que visitaban a los adscriptos. Se los vacunó y se les llevó la medicación por dos meses".

Entre los hallazgos respecto a la reorganización de los Centros de Salud para procesos de atención de pacientes con sospecha o diagnóstico de COVID-19 se puede destacar que en la totalidad de los CAPS se refirieron casos con diagnóstico de enfermedad, y también eventos de muerte en el área de referencia territorial. Del mismo modo la mayoría de los/as trabajadores/as intervino en la identificación y diagnóstico de casos confirmados y en el seguimiento de sus contactos (trazabilidad).

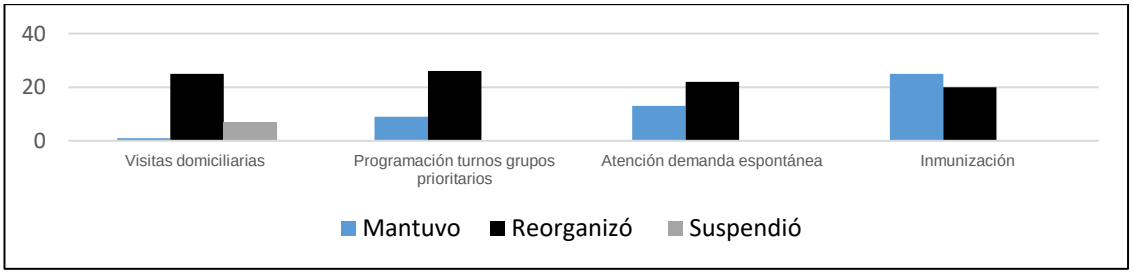
Lo que implicó que para garantizar la continuidad en los procesos de atención se orientaron intervenciones con modalidades presenciales y de contacto directo con los usuarios o bien a la distancia con distintas formas de comunicación. La mayoría de los encuestados y entrevistados destacan el uso de recursos tecnológicos para el seguimiento de los casos (comunicación telefónica y la mensajería de WhatsApp) como los medios más utilizados que innovaron la modalidad de acompañamiento y que fortalecieron la relación usuarios/as-CAPS. Las visitas domiciliares y peri-domiciliares, pese a conformar una práctica habitual en el primer nivel de atención, fueron menos frecuentes en el contexto de pandemia.

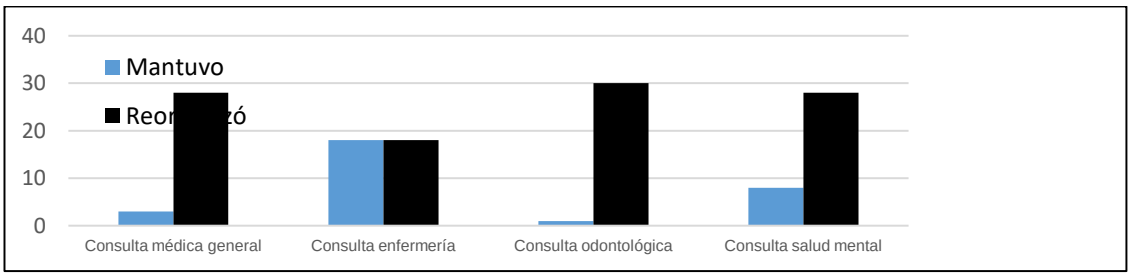
"Los equipos de referencia teniendo los WhatsApp de sus poblaciones más vulnerables, la comunicación permanente, virtual, de los casos, para redefinirse en algo virtual novedoso. Eso implicó una re funcionalización de todo el recurso humano, de toda la estructura."

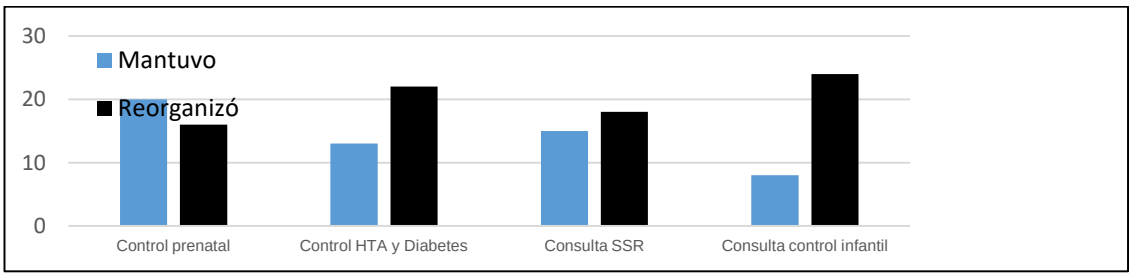
"Se empezó a solicitar que la población que no tenía un problema de salud o una necesidad, no se acercara al centro. Que utilizaran esas vías, las redes y el WhatsApp, como modo de consulta. Se priorizó en todo momento, la atención de los pacientes febriles para tratar de hacer una detección temprana de los casos positivos, la indicación del aislamiento".

Otro eje de indagación lo constituyó la continuidad de los cuidados de salud por problemas No COVID-19; los resultados (Figs.1-2-3) muestran que prevaleció la adaptación y/o continuidad de los procesos de trabajo en la realización de las prácticas sanitarias de rutina, y no la suspensión o discontinuidad de los cuidados de salud, en concordancia con la perspectiva de intervención en APS. En este sentido la mayoría de las prácticas para problemas de salud No COVID-19 estuvieron sujetas a reorganización, con distinción en particular de las que involucraron problemas que no fueron considerados urgentes. Eso afectó especialmente a las prácticas de Odontología y Salud Mental, además de Medicina General.

Figs. 1-2-3. Continuidad de cuidados de salud por problemas no COVID







Se desarrollaron con continuidad aciones particulares como el apoyo frente a la violencia contra las mujeres, que fue referida casi por la totalidad de trabajadores de los CAPS en Rosario.

Es de destacar en la investigación la recuperación de distintas miradas en torno a la adecuación del sistema de salud, indagando no sólo en la perspectiva de decisores y trabajadores, sino incorporando la perspectiva de la población. En este sentido el análisis de la accesibilidad y la persistencia de contacto con las instituciones sanitarias revela una perspectiva relacional entre la población y los servicios de salud, y por ello también se recabó la opinión de los/as usuarios/as de los CAPS. En primer lugar se indagó si las unidades básicas constituyeron la puerta de acceso para las consultas referidos al COVID-19. En Rosario 7 de cada diez consultantes optaron de manera inicial por acercarse al CAPS. Más del 80% de consultados/as afirmaron que los CAPS pudieron resolver la mayoría de los problemas vinculados al COVID-19. Sin embargo, refirieron, que se vio afectada la continuidad de la atención para los problemas de salud que no estuvieron vinculados al COVID-19.

En referencia a la recepción de información sobre los cuidados de la salud y la prevención del COVID-19 casi la totalidad de entrevistados/as sostuvo que si, valorando además como útil o muy útil su recepción.

Por último, el estudio permitió visualizar tensiones estructurales en el sistema sanitario. El enfoque de una APS integral, concebida ya desde la declaración de Alma-Ata, ha estado en el centro de disputas sanitarias, y no parece haber sido priorizado en la estrategia sanitaria inicial para enfrentar el COVID-19. Sin embargo, este rasgo de la APS es quizás un punto frágil pre-existente a la pandemia. Esta fragilidad ha sido observada sobre todo en intervenciones de carácter intersectorial, que se vincularon, fundamentalmente, para paliar los efectos que resultaron de las medidas implementadas para controlar la pandemia. En el análisis efectuado de las entrevistas se observan posiciones diversas respecto al trabajo intersectorial entre los distintos niveles de gestión: gestión central y gestión territorial. Es disímil la perspectiva ya que para algunos/as el eje de actuación frente a la pandemia lo asume Salud y los otros

colaboran. En otros discursos hay una valoración de las intervenciones sociales realizadas de manera conjunta, incluso se rescata la articulación con organizaciones barriales.

Hay coincidencia en que sí se encontraron con problemas de articulación, y dificultades para relacionar con otras áreas gubernamentales interjurisdiccionales como justicia, de desarrollo social, ANSES, entre otras.

Reflexiones frente al desafío del contexto de pandemia

El ejercicio de describir la organización de los servicios de salud durante los primeros momentos de la emergencia sanitaria, permitió registrar un constante proceso de ajuste de las prácticas y de las rutinas instaladas. La identificación y clasificación de documentación aportó en la construcción de un escenario institucional y político sanitario en la ciudad; del mismo modo la recuperación de las narrativas y de las valoraciones de los actores 'en contexto', describió las distintas facetas y miradas de la respuesta sanitaria en el primer nivel de atención.

Los hallazgos mostraron de manera simultánea la importancia de la capacidad de respuesta y acción de los servicios y equipos de primer nivel de atención al mismo tiempo que las significativas dificultades para hacer frente al cuidado de la salud de la población en un escenario adverso y complicado.

Entre las acciones positivas se destaca la distribución de alimentos básicos por los trabajadores de los CAPS que presentó amplia heterogeneidad intraurbana. En Rosario más de la mitad de los consultados participaban y referían esa tarea. En el caso de la indagación del apoyo que las unidades de atención primaria brindaron a los/as usuarios/as para los trámites destinados a la obtención de apoyo económico estatal (trámites de AUH, IFE). Se sostuvo un importante desempeño, acorde a la trayectoria y a las prácticas territorializadas de los equipos.

Se halló mayor debilidad en las acciones de distribución de artículos de higiene personal y de higiene para el ámbito doméstico, que representaron un aspecto flaco en las estrategias de contención de la pandemia, quizá por la falta de experiencia en esa tarea. Si bien hubo fuerte énfasis en divulgar la utilización de bienes esenciales de

desinfección y limpieza para impedir el contagio, ello no estuvo reflejado en un acceso amplio a los elementos necesarios para ello.

A modo de cierre consideramos algunas líneas de acción para pensar la readecuación de la respuesta socio-sanitaria en el primer nivel de atención. En primer lugar la necesidad de articulación entre lo individual y lo colectivo, ponderando las intervenciones integradas e integrales de salud a partir de la heterogeneidad de los espacios sociales. La actuación preventiva y asistencial en las unidades sanitarias requiere ser complementada con la actuación territorial, reforzando la presencia de apoyo social, atención domiciliar, educación en salud, y priorización de grupos con vulnerabilidad psico-social.

En segundo lugar, la vigilancia epidemiológica es una acción que precisa ser mejorada, continuada y fortalecida a lo largo del tiempo, pues se presume una convivencia prolongada con casos de COVID-19.

En tercer tópico, estimular la utilización de las nuevas tecnologías incorporadas en pandemia como chats, vídeo llamadas, tele consultas, para el seguimiento y atención de la población de referencia de los CAPS.

Por último, valorizar y cualificar el trabajo en salud con foco en la población, a través de las acciones de apoyo social, continuidad en los cuidados, vigilancia en salud en el territorio, mapeo de la vulnerabilidad poblacional, reconociendo que ello implica acciones de formación y capacitación específicas.

Para finalizar la expresión de un trabajador de salud nos invita a reflexionar acerca de la envergadura de la crisis que genera la pandemia.

> *"¡Esta pandemia sacó lo mejor y lo peor de cada uno de los integrantes del equipo de salud! Los que se comprometieron, los que se hicieron los distraídos frente a alguna situación, y los que dieron su vida para hacerle frente a la misma!"*.

Referencias bibliográficas:

Gerlero SS, Augsburger AC, Duarte MP, Gomez R, Yanco DI. (2011). Salud Mental en Atención Primaria. Accesibilidad, integralidad y continuidad de los cuidados en Centros de Salud. Revista Argentina de Salud Pública, 2(9):24-29.

. Gerlero SS, Alarcón A, Argañaraz C, Augsburger AC, Duarte MP, Pinto C. (2021) Informe final presentado ante la Dirección de Investigación en Salud. Ministerio de Salud de la Nación. "Estudio multicéntrico sobre la estrategia de atención primaria de la salud durante la pandemia del COVID-19. Evaluación de las respuestas en centros urbanos del país (Rosario, Resistencia y Paraná)".

. Pasarín MI, Berra S, Rajmil L, Solans M, Borrell C, Starfield B (2007). Un instrumento para la evaluación de la atención primaria de salud desde la perspectiva de la población. I Aten Primaria. 2007; 39 (8).

. Starfield B (2004) Atención Primaria: Equilibrio entre necesidades de salud, servicios y tecnologías. 2da edición. Madrid: Masson.

La pandemia de los sueños: elaboraciones corales de una experiencia.

Lucía Brienza, Flavia Castro, Victoria Farruggia, Florencia Harraca, Soledad Nívoli, Soledad Secci, Julián Varela.

Correo electrónico: flaviaextension@gmail.com

Resumen:

La investigación en torno a las tesis de Charlotte Beradt sobre los sueños en tiempos totalitarios y las repercusiones teórico-epistemológicas en el campo de la filosofía, la historia y el psicoanálisis, tuvo un viraje inesperado. Con motivo de la pandemia de Covid-19, y sobre todo a raíz de la cuarentena estricta iniciada a mediados de marzo de 2020, las personas comenzaron a conceder una relevancia inusitada a sus propios sueños. Más precisamente, lo que varios soñantes nos relataban era el impacto que dejaban sus sueños al despertar, lo transparentes que eran en función del contexto pandémico que nos estaba atravesando y la necesidad que sentían de compartirlos colectivamente. Es por ello que decidimos reorientar nuestro Proyecto hacia el armado de un archivo onírico que contiene 260 sueños de cuarentena y que se inspira, metodológicamente, en la tarea de recolección de relatos oníricos realizada por Charlotte Beradt durante los primeros años del nazismo, y teóricamente en su tesis acerca de un tipo de elaboración onírica que ella denomina "sueños políticos". Aquí presentaremos el ordenamiento del material onírico de nuestro archivo según los temas recurrentes que presentan los sueños de pandemia (núcleos y descriptores), que hemos distribuido en once capítulos. Este trabajo nos permitió arribar a consideraciones similares a las de Beradt, al menos en sus puntos centrales, sobre el impacto que las condiciones de aislamiento y de temor generalizado por la pandemia de Covid-19 imprimieron en las elaboraciones oníricas.

Palabras claves: sueños - archivo - pandemia

Modos de subjetivación neoliberal y percepción social de los riesgos. Sergio Sklarevich.

Correo electrónico: ssklarev@hotmail.com.ar

Resumen:

Desde la perspectiva Foucaultiana de la gubernamentalidad, Christian Laval y Pierre Dardot, plantean que la racionalidad neoliberal logra que los sujetos se comporten como una entidad que compite y debe maximizar sus resultados exponiéndose a riesgos y asumiendo la responsabilidad por sus fracasos. Se trata de hacer de los individuos empresarios de sí mismos, como se sostiene en la teoría de capital humano de Gary Becker.

Para la Teoría de la Cultura de Mary Douglas, la dificultad que tienen los expertos para persuadir al público acerca de determinados riesgos no es simplemente un problema de educación ni tampoco es producto de ciertos sesgos cognoscitivos. La autora identifica distintas de culturas que se definen por su posición dentro de un esquema que ella misma construye. Dichas culturas enfatizan determinados aspectos del riesgo y evitan otros. Nuestro objetivo es analizar la aceptación del riesgo del homo economicus del neoliberalismo desde el punto de vista de la Teoría Cultural de Mary Douglas, teniendo como referencia el desarrollo de la pandemia en nuestro país.

Palabras claves: Gubernamentalidad neoliberal; percepción del riesgo; Teoría Cultural.

POSTERS

1. La evaluación curricular. Una elección didáctica compleja para educación superior en tiempos de pandemia. Claudia bejarano.
2. Infancias y pantallas: estudio sobre tenencia, hábitos y percepción de uso antes de la pandemia. Mariana Sartori, Gabriela Raynaudo y Olga Peralta.
3. La Accesibilidad como principio de la inclusión en la Universidad. Propuesta de la Biblioteca Accesible. Gabriela Fernández, Mariela Ragone, Paola Loiudice y Viviana Oehlenschläger.
4. Incidencia de representaciones sociales en elaboración de proyecto académico, de adolescentes que finalizan escuela secundaria. Lucía Ruiz, María Ayelén Lambrecht y Gloria Diana Rossi.
5. Imaginario social sobre vida universitaria y elección académica, en adolescentes que finalizan escuela secundaria técnica. Antonella Aixa Chaparro, Gloria Diana Rossi, Lucía Ruiz y María Ayelén Lambrecht.
6. Vicisitudes de la cultura posfigurativa a la prefigurativa. Producción de subjetividades adolescentes. Gloria Diana Rossi
7. Perspectiva de los usuarios marplatenses de psicoterapia sobre la disponibilidad de información sanitaria. María Sol Pogorzelsky
8. El desarrollo de la Imaginación. Analizando debates clásicos a la luz de investigaciones actuales. Florencia Mareovich
9. Diarios de clases: hacer escritura en la práctica docente en la virtualidad. Cecilia Gangli, Carolina Amigo, Alicia Audisio, Gonzalo Chiesa, María Laura Dománico, Rafael Echaire Curutchet, Guillermo Dezorzi, María Belén Llover y Virginia Parolini.
10. Itinerarios narrativos: escrituras, deseos y encuentros. Cecilia Gangli, Carolina Amigo, Alicia Audisio, Gonzalo Chiesa, María Laura Dománico, Rafael Echaire Curutchet, Guillermo Dezorzi, María Belén Llovera y Virginia Parolini.

11. Predictores demográficos y académicos de la ansiedad frente a los exámenes. Pablo Martino, Romina Scaglia, Sabrina Cavallaro, Ana Paula Verbauvede, Gabriela Latini y Daniela Pascucciello.
12. Uso de estrategias innovadoras digitales para la integración de contenidos biológicos en estudiantes de Psicología. Marina Terrádez, Juan Diego Vaamonde, Pablo Martino, Mauro Torales y Eduardo Audisio.
13. Perspectivas sobre la argumentación en docentes de la Facultad de Psicología de Rosario. Juan Manuel Curcio, Carolina Avalo Obregón, Paula Morea, Nadia Peralta y Mariano Castellaro.
14. Percepciones de la construcción del conocimiento en Pandemia. Florencia Clep, Agustina Del Brio, Sara Gomez Carmana, Griselda Lemaire, Julia Perisset, Daniela Rossi, Ma. Cecilia Seguer,
15. Tipo de resolución sociocognitiva presente en trabajos colaborativos en diferentes modalidades virtuales. Ma. Agustina Tuzinkievicz, Nadia Peralta y Mariano Castellaro
16. Sexismo ambivalente en estudiantes, docentes y no docentes de la Facultad de Psicología de la UNC. Joel Surita y Hugo Rabbia
17. Mujeres en pandemia: trabajos, usos del tiempo y efectos subjetivos. Melina Pastore, Ma. Romina Cattaneo, Tania Corsetti y Melisa Mandolesi
18. Encrucijadas en las prácticas interdisciplinarias en salud. La fibromialgia. Juan Carlos Abdo, Marisel Collauti, Diego Brandolín, Mercedes Salamano, Valeria Palchik, Ma. Lucía Dolza, Emanuel Delfino, Juana Goyechea, Nicolás Morguen, Lucía Camusso y Lucila Collino
19. ¿Cómo somos gobernados hoy? El gobierno de la conducta a través de las emociones. Adriel Maroni, Marisa Germain, Cristian Alberti, Tomás Reñe, Betina Monteverde, Antonella Fabiano, Lucía Rossi y Pablo Pallares
20. Adolescentes y lo socio educativo en situación de encierro. Patricia Real, Ramona Domínguez, Stella Firpo, Guillermo Adad, María Inés Ballanti, Liliana Bolla y Martha Chiappetta

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

X JORNADAS DE INVESTIGACIÒN EN PSICOLOGÍA 2021: "El oficio de investigar en Psicología. La trastienda de las prácticas de conocimiento, escritura y socialización en la disciplina"

EJE 1: FORMACIÓN EN PSICOLOGÍA Y FORMACIÓN DOCENTE

LA EVALUACIÓN CURRICULAR. UNA ELECCIÓN DIDÁCTICA COMPLEJA PARA EDUCACIÓN SUPERIOR EN TIEMPOS DE PANDEMIA.

04 Y 05 DE NOVIEMBRE DE 2021

Por CLAUDIA BEJARANO

INTRODUCCIÓN

Siendo una de las finalidades pedagógicas del ámbito universitario, "Mantener una alta eficacia en los procesos de democratización de las oportunidades y posibilidades ofrecidas a los alumnos para que concluyan exitosamente sus estudios" sin embargo, la COVID-19 visilizó la problemática de la enseñanza y del aprendizaje y, en especial, el cómo evaluar en el entorno virtual de emergencia - de modo urgente y no planificado-. De lo observado en Educación Superior, no fue solo cuestión de qué entorno tecnológico se iba a emplear, sino atender la interaccionan de numerosas variables, entre éstas, el modelo de evaluación, incluyendo las competencias digitales docentes y estudiantiles.

El objetivo general de este trabajo es conocer el estado de situación a través de: 1) identificar las principales problemáticas de la evaluación de la educación superior en una muestra seleccionada, ante la imposibilidad de la continuación de la interacción cara a cara en un sistema presencial; y 2) analizar las estrategias implementadas por la docencia y la respuesta del estudiantado, mediante el análisis documental disponible de diversas fuentes y encuestas a estudiantes de la Carrera de Psicología en universidades de la provincia de Santa Fe, en el período 2020 y primer semestre de 2021.

METODOLOGÍA

La presente indagación del tema se realiza en forma de un estudio de caso; se eligió esta metodología para acercarse al objeto por tratarse de un fenómeno novedoso (la evaluación de la educación presencial trasladada a entornos virtuales) dirigida a comprender las dinámicas presentes en contextos y vidas singulares.

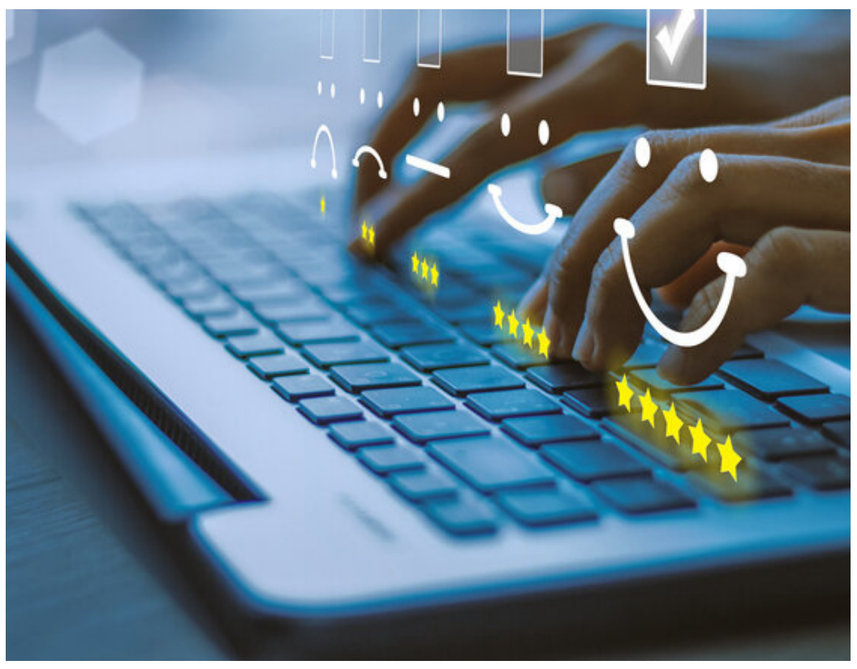




Figura 3



Figura 4

RESULTADOS ABIERTO A DEBATE

- La modalidad virtual instruye, no educa, pero ante la pandemia como la presente, esto es preferible a interrumpir los procesos de enseñanza y de aprendizaje.
- Como tendencia, aparece como claro y explícito, que durante este tiempo se priorizó, la impartición cuantitativa de contenidos (tal como antes de la Pandemia, sin un cambio) y su evaluación –básica y mayoritariamente dada- en términos de "acierto o error", con cronometría de respuestas (que oscilaba según el profesor, entre 25 min. a 60 min.), en formularios online y en algunos casos, con control de cámara y audio (tipo proctoring) sin aspectos legales definidos.
- Encontrar un tratamiento –más individual- en algunas cátedras, con una mayor comprensión de la situación, acompañamiento y empatía docente hacia las y los estudiantes.
- Estos resultados deben servirnos para re-flexionar, re-plantear nuestras estrategias, y re-pensar la evaluación de otra manera. Medir, pesar, examinar –estandarizarmente- menos al alumnado y apreciar más, el valor del esfuerzo y su sostenimiento, que no aumente la desigualdad de oportunidades, que existía previa a la Pandemia.

CONCLUSIONES

Los andares de docentes y estudiantes en estos paisajes académicos de Pandemia interpelan y desafían -desde la programación de cada cátedra- a que se garantice el derecho a la educación, con inclusión, perspectiva de género, con igualdad de oportunidades, de modo que simbólicamente en el frontispicio no se lea: "Abandonad toda esperanza los que entréis aquí" (Dante Alighieri) sino por el contrario, se mantenga como "Casa de Altos Estudios" cerca de la polis y lo público, con su verdadero sentido de por qué y para qué está allí junto a la sociedad.

X JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA 2021

Diálogos actuales sobre el oficio de investigar en Psicología

INFANCIAS Y PANTALLAS: ESTUDIO SOBRE TENENCIA, HÁBITOS Y PERCECPCIÓN DE USO ANTES DE LA PANDEMIA

Mariana Sartori, Gabriela Raynaudo y Olga Peralta

Instituto Rosario de Investigación en Ciencias de la Educación IRICE (CONICET-UNR).

Contacto: sartori@irice-conicet.gov.ar

Desde su aparición, el uso de tecnologías en la infancia generó fuertes controversias. Diversos estudios mostraron que un uso excesivo de pantallas se asocia a mayores riesgo de sobrepeso y obesidad, a menos horas de sueño y a dificultades socio emocionales y del desarrollo del lenguaje (e.g., Madigan et al., 2019; Wen et al., 2014). Por lo que organismos de salud recomendaron limitar su uso (e.g., Sociedad Argentina de Pediatría, 2017).

Estas sugerencias se vieron modificadas a raíz de la pandemia por COVID-19. Desde el 2020, los dispositivos tecnológicos constituyen el medio privilegiado para sostener actividades sociales y educativas. Actualmente, se enfatiza la necesidad de supervisar el contenido y el contexto en que les niñes emplean estas herramientas, y no sólo el tiempo de uso (Sociedad Argentina de Pediatría, 2020).

En los últimos años, numerosos estudios documentaron a nivel internacional la creciente presencia de tecnologías en los hogares y su uso en la infancia (e.g., Rideout, 2017). No obstante, en Argentina es escasa la información sobre el tema (Waisman et al., 2018).

OBJETIVOS

(a) Explorar y describir la tenencia y hábitos de uso de tecnologías en la infancia (0-8 años); (b) Indagar la percepción de les adultes responsables sobre dicho uso; (c) Explorar perfiles de participantes en función de la tenencia, hábitos y percepción de uso de tecnologías.

MÉTODO

Participantes. 400 adultes responsables de niñes (0-8 años).
Diseño: ex post-facto, descriptivo, de corte transversal.
Materiales y procedimiento. Elaboramos y distribuimos el cuestionario *Tecnologías en los hogares y su uso por parte de niños en Argentina* (Sartori et al., 2017) en instituciones educativas y por formulario *google*.
Estrategia de análisis.

- Análisis descriptivo y análisis multidimensional, escuela francesa (Moscoloni, 2005).

RESULTADOS

Características de les participantes

- Contestaron mamás (83,60%), papás (13,80%) y otros familiares (2,60%).
- La mayoría vivía en provincias del centro del país (96,30%) y tenía estudios universitarios, terciarios (60,80%) o secundarios (36%). El 3,20% estudios primarios.
- El 82,75% trabajaba en sus profesiones u oficios, el 15,25% trabajaba exclusivamente en las tareas de cuidado del hogar y de les niñes. El 2% restante no contestó.
- El 38,60% de les niñes tenía entre 0 y 3 años, el 44,90% entre 4 y 5, y el 16,50% entre 6 y 8.

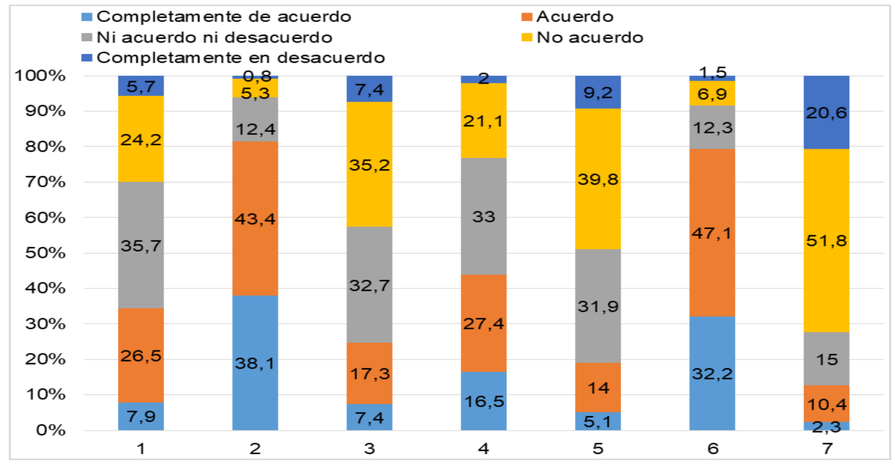
Tenencia y hábitos de uso de tecnologías

Encontramos una fuerte presencia de tecnologías en los hogares.

- Las tecnologías más presentes fueron *smartphone* (96,30%), TV (85,80%), computadora (83,50%) y *tablet* (60,30%).
- Los dispositivos a los que más tenían acceso les niñes eran TV (88,20%), *smartphone* (58,80%), *tablet* (51,60%) y computadora (41,60%).
- Les niñes utilizaban la *tablet* y/o el *smartphone* para mirar videos (87,20%), jugar (61,60%), mirar TV (33,50%), usar Apps (19,70%), leer o que le lean (8,30%). Sólo el 4,60% no usaba estas herramientas.

Percepción adulta sobre el uso de tecnologías en la infancia

El gráfico muestra la percepción adulta ante las afirmaciones: 1- "*El uso de tecnología es imprescindible para el desarrollo intelectual y escolar de los niños/as*"; 2- "*La tecnología afecta el tiempo que pasamos en familia*"; 3- "*Los niños/as no tendrían que utilizar dispositivos tecnológicos*"; 4- "*Los niños/as tendrían que jugar con materiales concretos y no con dispositivos tecnológicos*"; 5- "*El uso de tecnología provoca dificultades o daños psíquicos, emocionales e intelectuales*"; 6- "*Los niños/as de hoy en día saben utilizar las tecnologías intuitivamente, mejor que los adultos*"; 7- *"Las tecnologías sirven únicamente para entretener al niño/a y no tienen potencial educativo".*



Análisis multidimensional de datos

Encontramos tres perfiles de participantes:

Grupo 1. Aceptación y Uso Bajo (N= 151)
Se asoció a un nivel educativo universitario de les adultes y a la edad de les niñes, mayoritariamente de entre 0 y 3 años. Según lo informado por les adultes, se trata de niñes que no tenían acceso a dispositivos tecnológicos. Les adultes expresaron preponderantemente una percepción negativa sobre el uso de tecnologías en la infancia.

Grupo 2. Aceptación y Uso Moderado (N= 152)
No se asoció a algún nivel educativo de les adultes. Les niñes tenían mayormente entre 4 y 5 años. Tenían acceso a la TV, computadora, *tablet*, *smartphone* y consola de video juegos. Utilizaban apps, softwares y sitios virtuales hasta 4 días por semana.

Grupo 3. Aceptación y Uso Alto (N= 72)
Se asoció a un nivel educativo secundario de les adultes, pero no se asoció a franja etaria alguna de les niñes. Les niñes utilizaban *smartphones, tablets* y miraban TV todos los días. Asimismo, tenían su propia TV en su habitación. Les adultes expresaron una percepción positiva sobre el uso de tecnologías.

CONCLUSIONES

A pesar de las clásicas recomendaciones sobre limitar su uso, las tecnologías están fuertemente presentes en la vida cotidiana de les niñes. Los dispositivos tecnológicos constituyen artefactos de enorme relevancia socioeducativa, formando parte del legado cultural que reciben las nuevas generaciones. Además, la pandemia por Covid-19 implicó su uso como medio privilegiado para sostener procesos de enseñanza y socialización. Por tanto, plantear el debate en términos antagónicos actualmente resulta obsoleto, y las recomendaciones sobre evitar su uso, poco realistas. Así, se presenta el desafío de brindar asesoramiento que permita a las familias y educadores conocer sus potencialidades educativas y los efectos negativos de su uso excesivo.

Referencias:

Madigan, S., Browne, D., Racine, N., Mori, C., & Tough, S. (2019). Association between screen time and children's performance on a developmental screening test. *Pediatrics*, *173*(3), 244-250.

Moscoloni, N. (2005). *Las nubes de datos. Métodos para analizar la complejidad.* UNR Editora.

Rideout, V. (2017). *The Common Sense census: Media use by kid´s age zero to eight.* Common Sense Media.

Sartori, M., Raynaudo, G., Peralta, N., & Peralta, O. (agosto, 2017). *Utilización de dispositivos tecnológicos por parte de niños de entre 0 y 8 años y percepción de los padres y/o adultos responsables.* XVI Reunión Nacional y V Encuentro Internacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento, Facultad de Psicología, UNSL. San Luis, Argentina.

Sociedad Argentina de Pediatría. Subcomisión de Tecnologías de Información y Comunicación (2017). Bebés, niños, adolescentes y pantallas: ¿qué hay de nuevo? *Archivos Argentinos de Pediatría, 115*(4), 404-408.

Sociedad Argentina de Pediatría. Subcomisión, Comités y Grupos de trabajo (2020). Uso de pantallas en tiempos de Coronavirus. *Archivos Argentinos de Pediatría. Suplemento Covid*, 142-144.

Waisman, I., Hidalgoa, E., & Rossia, M. L. (2018). Uso de pantallas en niños pequeños en una ciudad de Argentina. *Archivos Argentinos de Pediatría, 116*(2), 186-195.

Wen, L. M., Baur, L. A., Rissel, C., Xu, H., & Simpson, J. M. (2014). Correlates of body mass index and overweight and obesity of children aged 2 years: findings from the healthy beginnings trial. *Obesity*, *22*(7), 1723-1730.

Proyecto de Investigación

La Accesibilidad como principio de la inclusión en la Universidad. Propuesta de la Biblioteca

Autoras **Gabriela Fernández**
Mariela Ragone
Paola Loiudice
Viviana Oehlenschläger

Palabras clave
Discapacidad
Derechos Humanos
Biblioteca accesible

El presente trabajo busca describir las prácticas que se llevan a cabo en la Biblioteca Accesible de la Facultad de Psicología de la UNR, partiendo de la consideración de que éstas contribuyen a la construcción de una universidad más inclusiva.

Hacemos confluir en nuestro análisis dos recorridos:

- **entrevistas cualitativas semiestructuradas realizadas entre el equipo de trabajo de la Biblioteca Accesible y las personas en situación de discapacidad que además son usuaries de la misma**
- **participación de les estudiantes en los conversatorios realizados en el marco del Tercer Encuentro de Derechos Humanos de la Facultad de Psicología, titulados: "Promoviendo los Derechos Humanos. Pequeños gestos para la accesibilidad" y "La Accesibilidad como Principio Ético en las trayectorias educativas".**

Nuestros propósitos

- **Sensibilizar desde un enfoque de Derechos Humanos, y desde la comunidad educativa de la Facultad de Psicología, acerca del derecho a la Accesibilidad del material de estudio;**
- **Promover conciencia en las personas en situación de discapacidad a partir de la expresión:**

"No se puede defender un derecho que no se sabe que se tiene"

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SECRETARÍA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA

TÍTULO

INCIDENCIA DE REPRESENTACIONES SOCIALES EN ELABORACIÓN DE PROYECTO ACADÉMICO, DE ADOLESCENTES QUE FINALIZAN ESCUELA SECUNDARIA

AUTORES

Directora: Ps. Rossi, Gloria Diana
Investigadoras: Ps. Lambrecht, M. Ayelén; Ps. Ruiz, Lucía.

INSTITUCIONES

Instituto Politécnico Superior “Gral. San Martín”, Universidad Nacional de Rosario -
Secretaría de Ciencia y Tecnología, Facultad de Psicología, UNR.

INTRODUCCIÓN

Nos hemos planteado como 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, en un colegio de gestión pública, de la ciudad de Rosario.

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.

METODOLOGÍA

Nuestro criterio de selección de la muestra contempló alumnos de sexto año, próximos a egresar.

El tamaño de la misma fue de 60 estudiantes de las distintas especialidades técnicas de la escuela.

Las técnicas de recolección de datos que utilizamos son cuestionarios.

RESULTADOS PROVISORIOS

Las representaciones sociales que predominan en los estudiantes están vinculadas a las siguientes categorías: posibilidades de inserción laboral, bienestar económico, valor social, diferencias de acuerdo al género, diferencias entre universidades, temor a no conseguir trabajo. La mayoría, considera que al momento de realizar una elección de carrera, el deseo personal posee un lugar primordial. Además, gran parte de los estudiantes se encuentra interesada y motivada, tanto por informarse sobre las carreras mediante diversos medios, como por ser acompañados en el proceso y construcción de proyecto académico.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SECRETARÍA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA

TÍTULO

IMAGINARIO SOCIAL SOBRE VIDA UNIVERSITARIA Y ELECCIÓN ACADÉMICA, EN ADOLESCENTES QUE FINALIZAN ESCUELA SECUNDARIA TÉCNICA.

AUTORES

Directora: Ps. Rossi, Gloria Diana
Investigadoras: Ps. Chaparro, Antonella Aixa; Ps. Lambrecht, M. Ayelén; Ps. Ruiz, Lucía.

INSTITUCIONES

Instituto Politécnico Superior “Gral. San Martín”, Universidad Nacional de Rosario -
Secretaría de Ciencia y Tecnología, Facultad de Psicología, UNR.

INTRODUCCIÓN

Nos hemos propuesto como objetivo general investigar cuál es el imaginario social sobre la vida universitaria y cuáles son las representaciones sociales sobre estudio y trabajo, que poseen los alumnos de sexto año, en la elaboración de un proyecto académico al finalizar la escuela media técnica, en una institución de gestión pública de la ciudad de Rosario.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

-Explorar cuales son las representaciones sociales sobre el estudio y el trabajo que poseen los adolescentes que finalizan la escuela secundaria técnica.

-Analizar la influencia de las representaciones sociales sobre el estudio y el trabajo al momento de realizar una elección académica.

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

METODOLOGÍA

Realizaremos una investigación exploratoria. Las técnicas de recolección de datos que utilizaremos son cuestionarios. El criterio de selección contempla los alumnos de sexto año, próximos a egresar. El tamaño de la muestra será de 60 alumnos.

AVANCES PRELIMINARES

Sostenemos que una elección vocacional está estrechamente relacionada con el contexto económico, político, social y cultural; y que la construcción de una elección académica y de un proyecto de vida, se encuentra atravesada por imaginarios sociales y representaciones sociales. Planteamos como hipótesis que en los adolescentes de sexto año de una escuela media técnica podría existir un imaginario social sobre la universidad, que contemple diversas representaciones sociales sobre el estudio y el trabajo, y que incida en sus elecciones académicas: qué carrera estudiar, qué tipo de institución educativa superior elegir, si se priorizará la inserción laboral que determinadas carreras ofrecen, entre otras.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
CONSEJO DE INVESTIGACIONES
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SECRETARÍA DE CIENCIA Y TECNOLOGÍA

X JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA 2021

"El oficio de investigar en Psicología. La trastienda de las prácticas de conocimiento, escritura y socialización en la disciplina".

04 Y 05 DE NOVIEMBRE DE 2021

TÍTULO

VICISITUDES DE LA CULTURA POSTFIGURATIVA A LA CULTURA PREFIGURATIVA. SUS EFECTOS EN LAS SUBJETIVIDADES ADOLESCENTES.

AUTORES

Directora: Wheeler, Cristina.
Investigadoras: Ps. Rossi, Gloria Diana.

RESÚMEN

OBJETIVO GENERAL

Analizar el orden de determinación directa e indirecta de la elección académica, en los procesos de transmisión intergeneracional en el pasaje de la cultura postfigurativa a la cultura prefigurativa, en las nuevas configuraciones culturales y su incidencia en relación a la apuesta anticipatoria de las elecciones académicas en los adolescentes.

PRESENTACIÓN

Las elecciones académicas y/o laborales se encuentran atravesadas por el doble modelo de transmisión postfigurativo y cofigurativo, que se corresponde con sociedades que pasan por una etapa revolucionaria o en procesos masivos de migración e incorporación a nuevas culturas, es aquel en el cual adultos y jóvenes aprenden al mismo tiempo porque todo es nuevo para ambos y en el modelo de transmisión prefigurativo, es aquel en el cual los jóvenes son quienes saben y quienes enseñan a los adultos.

ESTRATEGIA METODOLÓGICA

En relación con el análisis de información, la modalidad hermenéutica parece ser la más apropiada para descubrir los significados que transmiten las personas en sus relatos (Bertaux: 1989), y en ese sentido Bertaux plantea tres órdenes de realidades que están presentes en los relatos de vida y que aportan para pensar la estructura de la entrevista y su posterior codificación, a saber: realidad histórico – empírica; realidad psíquica (contenidos semánticos con los que el sujete describe su itinerario biográfico) y realidad discursiva del relato.

RESULTADOS PROVISORIOS

Las vacilaciones y obsolescencia de las referencias adultas ante este mundo complejo, producen una severa (im)posibilidad, quizás no de todo el universo representacional posible, de donar a las nuevas generaciones de recursos para afrontar la elección académica que conforman, pero no lo agota, la construcción de un proyecto de vida de carácter anticipatorio, a los jóvenes.

X JORNADA DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA 2021:

"Diálogos actuales sobre el oficio de investigar en Psicología"

4 y 5 de noviembre

PERSPECTIVA DE LOS USUARIOS MARPLATENSES DE PSICOTERAPIA SOBRE LA DISPONIBILIDAD DE INFORMACIÓN SANITARIA

Directora: Mg. Celeste Bogetti Co-directora: Esp. Rocío Cataldo Investigadora: María Sol Pogorzelsky

Institución: FACULTAD DE PSICOLOGÍA - UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

INTRODUCCIÓN

La disponibilidad de información sanitaria sobre la psicoterapia se contempla como una medida tendiente a favorecer el ejercicio autónomo de los derechos de los usuarios, estipulados en las normativas que rigen la práctica profesional del psicólogo (Ley Nacional 26.529 de Derechos del Paciente, Código de Ética de la FePRA, entre otras). Por su impacto en las decisiones sobre la salud mental del usuario y en la calidad del servicio prestado, su garantía es primordial. Sin embargo, el problema de la disponibilidad también abarca la información brindada por fuera del servicio de asistencia psicológica, siendo preciso caracterizarla.

OBJETIVOS

- Conocer la perspectiva de los usuarios de los servicios de asistencia psicológica del ámbito privado de la ciudad de Mar del Plata, sobre la disponibilidad de información en el espacio psicoterapéutico y fuera del mismo
- Describir las fuentes de información consultadas por los usuarios acerca del proceso de asistencia psicológica
- Caracterizar la información recibida dentro y fuera del espacio de psicoterapéutico

METODOLOGÍA

Diseño	Estudio no experimental, transversal, de carácter exploratorio-descriptivo. No se formularán hipótesis.
Muestra	Muestra no probabilística de tipo intencional, compuesta por usuarios de los servicios de asistencia psicológica del ámbito privado de la ciudad de Mar del Plata
Instrumentos y técnicas de recolección	Cuestionario autoadministrable online con formatos de respuesta de opción múltiple, escala likert y respuesta breve. El análisis de los datos obtenidos será de tipo cualitativo

APORTES ESPERADOS

Contribuir al conocimiento sobre el acceso a la información sanitaria de psicoterapia por parte de los usuarios, así como también, de sus opiniones con respecto a la garantía de este derecho que los psicólogos sostienen en la praxis

El desarrollo de la Imaginación. Analizando debates clásicos a la luz de investigaciones actuales

Florencia Mareovich
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE), Rosario, Argentina.
Universidad Nacional de Rosario (UNR), Facultad de Psicología.
Contacto: mareovich@irice-conicet.gov.ar

Introducción

Desde la Psicología del Desarrollo se ha estudiado ampliamente el desarrollo de la imaginación. Se ha señalado que imaginar es una capacidad restrictiva de los seres humanos que se desarrolla durante la infancia y se ha destacado su rol en la creación de juegos de simulación tempranos, la planificación del futuro, la realización de juicios sobre la realidad, la fabricación de herramientas y la creación de dibujos figurativos (Harris, 2005, 2021; Magida et al., 2015).

Este trabajo se propone realizar un análisis teórico del concepto de imaginación centrado en:

-el vínculo entre realidad e irrealidad.

-los lazos entre la imaginación, o fantasía, y la formación de nuevas ideas reflejada en el proceso creativo.

Un debate clásico

El estudio psicológico de la imaginación se remonta a los planteos que realiza **Bleuler (1912/1951)** quien distingue entre dos modos de pensamiento:

-**el pensamiento lógico-realista** que deja de lado las emociones para arribar a un razonamiento factible y racional.

-**el pensamiento autista** que está guiado por la asociación libre y la expresión de deseo sin censuras, se refleja en los sueños, en los juegos de simulación en la infancia, en las fantasías de los adultos y en los delirios de las personas con trastornos mentales.

Esta propuesta tuvo gran impacto en las teorías psicológicas de la época, no solo en lo relativo al campo de la psicopatología, sino también en lo referente al estudio del desarrollo cognitivo infantil, encarnado en autores como Piaget y Vygotsky.

Piaget (ej., 1945, 1962) identificó el desarrollo del **pensamiento en tres niveles**: la primera infancia estaría dominada por el **pensamiento autista** que se subordina a la vida afectiva del niño; luego devendrían algunas formas de pensamiento transicional como **el pensamiento egocéntrico**; finalmente se desarrolla el **pensamiento lógico**, el pensamiento autista es, entonces, suprimido. Es decir, la imaginación sería protagonista en la infancia y perdería terreno en la adultez.

Para ***Vygotsky (1926/1990, 1978)*** **pensamiento autista** no es un pensamiento primitivo que se extingue en algún momento del desarrollo. Este pensamiento está vinculado con la **posibilidad de imaginar, proceso complejo que se va a desarrollar durante la vida del niño/a y, como toda actividad psicológica humana, se ancla en las experiencias del ser humano en su contexto socio-cultural y en la actividad simbólica**.

Niega que la imaginación del niño/a sea más rica que la del adulto. Para Vygotsky (1926/1990) **la imaginación es la base de toda actividad creadora**. **No acepta la definición vulgar que señala que la imaginación y la fantasía están escindidas de la realidad y no tienen ningún sentido práctico.**

Es más, para él **la imaginación es la base para el desarrollo de muchas actividades imprescindibles para la cultura humana como el arte y el desarrollo científico y tecnológico.** La cultura, a diferencia del mundo natural, ha sido creada por el ser humano y por lo tanto es fruto de nuestra imaginación.

Investigaciones recientes

Paul Harris (2005, 2020) investiga hace décadas el desarrollo de la imaginación durante la ontogenia (ver **Harris, 2005, 2021**) y destaca que **la imaginación no es una actividad primaria o primitiva del niño que desaparece en algún momento del desarrollo.** Basa su tesis en tres cuestiones fundamentales: 1) el juego de simulación, también denominado juego simbólico, se manifiesta en los niños a partir del segundo año de vida, no está presente desde el nacimiento; 2) los monos no desarrollan procesos de imaginación tan complejos como los humanos, así como tampoco lo hacen algunos enfermos mentales; 3) los adultos siguen disfrutando de productos de la imaginación ajena y elaborando creaciones imaginativas, por ejemplo, películas, cuentos, representaciones pictóricas, etc.

Conclusiones

En suma, la imaginación parece ser una actividad psicológica compleja que se desarrolla durante la vida y, lejos de perderse en la vida adulta, se enriquece y expande.

La capacidad de imaginar estaría íntimamente vinculada con la capacidad de crear.

Es decir, que la imaginación no es una capacidad que se circunscribe solamente a la fantasía, entendida esta como una entidad diferenciada de la realidad.

Al contrario, la imaginación cobraría relevancia y potencia gracias a sus vínculos dialécticos con la realidad circundante. Como señala Vygotsky (1926/1990), la imaginación puede cristalizarse, materializarse y convertirse en algún objeto y tener existencia en el mundo real. Así es posible el desarrollo técnico, científico y artístico del ser humano. El momento más avanzado en el desarrollo de la imaginación es cuando esta imaginación se materializa en una creación. A esto denominó el autor **imaginación creativa**.

Referencias

Bleuler, E. (1951). Autistic thinking. En D. Rapaport, *Organization and Pathology of Thought* (pp. 1999-437). Columngia Press.
Harris, P. L. (2005). *El funcionamiento de la imaginación.* Fondo de Cultura Económica.
Harris, P. L. (2021). Early constraints on the imagination: The realism of young children. *Child Development*., *92*(2), 466-483. https://doi.org/10.1111/cdev.13487
Magid, R. W., Sheskinb & Schulzc (2015). Imagination and the generation of new ideas. *Cognitive Development*, *34*. 99-110. doi: http://dx.doi.org/10.1016/j.cogdev.2014.12.008
Piaget, J. (1945). *La formation du symbole chez Venfant: Imitation, jeu et reve, image et representation*. Delachaux & Niestle, S. A.
Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in child-hood*. Norton.
Vygotsky, L. (1926/1990) Imagination and Creativity in Childhood, *Soviet Psychology, 28*:1, 84-96.
Vygosty, L. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes.* Harvard University Press.

DIARIOS DE CLASES:

HACER ESCRITURA EN LA PRÁCTICA DOCENTE EN LA VIRTUALIDAD

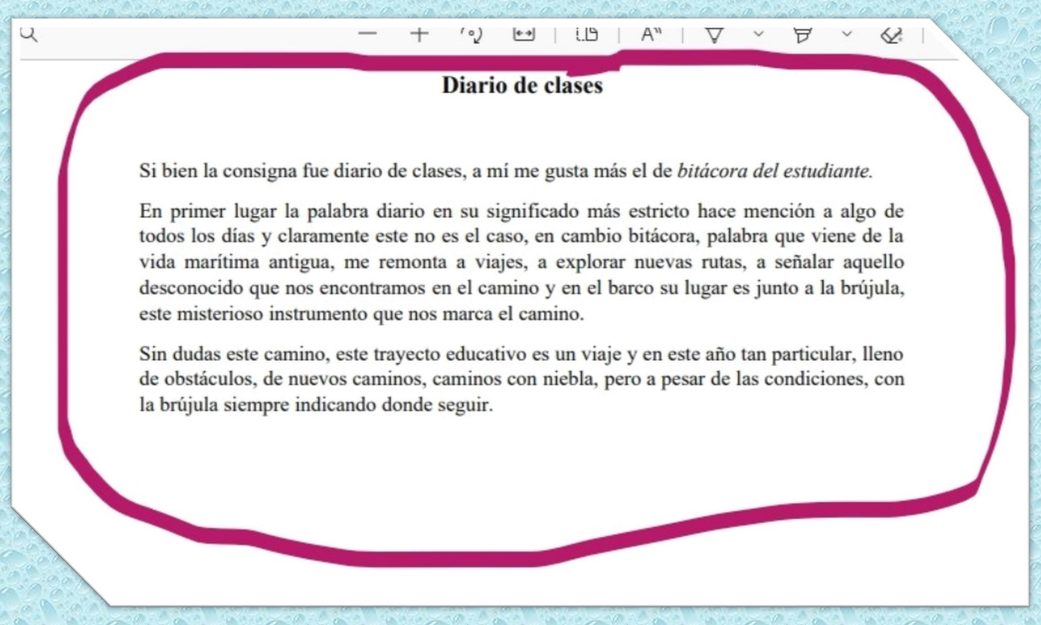
Autorxs: Cecilia Gangli; Carolina Amigo; Alicia Audisio; Gonzalo Chiesa; María Laura Dománico; Rafael Echaire Curutchet; Guillermo Dezorzi; María Belén Llovera; Virginia Parolini. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario

Introducción

Este trabajo forma parte de la investigación "El deseo de transmitir y la transmisión del deseo en la práctica docente: de la transposición didáctica al proceso de transmisión" propuesta por la cátedra Residencia Docente del Profesorado en Psicología de la UNR para el período 2020-2023.

Objetivos

- **Analizar la incidencia de diarios de clases en la construcción del conocimiento práctico profesional docente.**
- **Reconocer en la experiencia docente el lugar otorgado a la improvisación y recreación de saberes.**



Diario de clases

Si bien la consigna fue diario de clases, a mí me gusta más el de *bitácora del estudiante.*

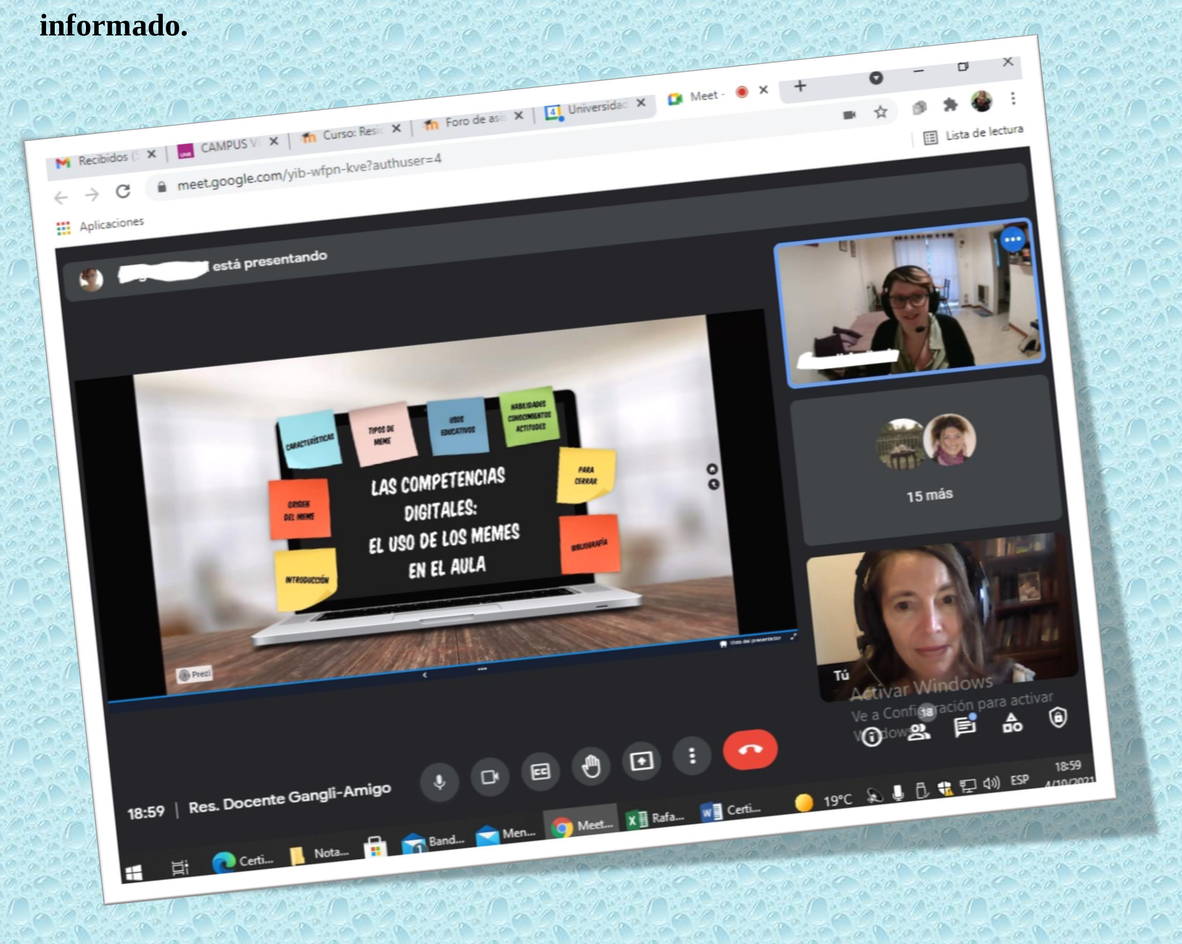
En primer lugar la palabra diario en su significado más estricto hace mención a algo de todos los días y claramente este no es el caso, en cambio bitácora, palabra que viene de la vida marítima antigua, me remonta a viajes, a explorar nuevas rutas, a señalar aquello desconocido que nos encontramos en el camino y en el barco su lugar es junto a la brújula, este misterioso instrumento que nos marca el camino.

Sin dudas este camino, este trayecto educativo es un viaje y en este año tan particular, lleno de obstáculos, de nuevos caminos, caminos con niebla, pero a pesar de las condiciones, con la brújula siempre indicando donde seguir.

Metodología

La metodología es cualitativa e interpretativa. Utilizamos técnicas abiertas y flexibles como análisis de documentos, elaboración, lectura y análisis de diarios de clases de residentes. Además, recurrimos a observaciones de clases desarrolladas en forma de taller durante el ciclo lectivo 2020, circunscriptas al uso de plataformas virtuales y aplicaciones como Google Meet, Jitsi y Zoom.

Para la realización del presente trabajo, se han utilizado solicitudes de consentimiento informado.



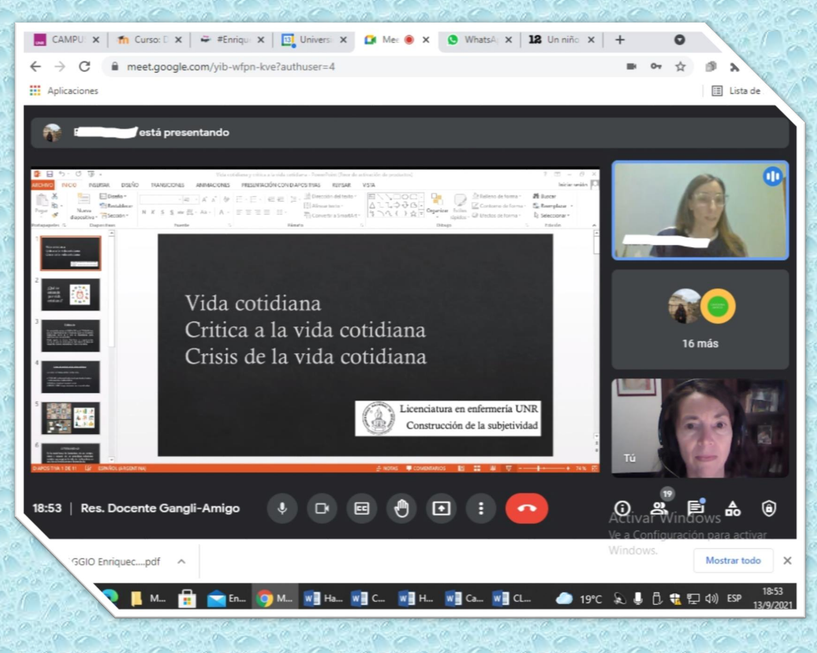
Resultados

La construcción del conocimiento práctico profesional docente ha sido objeto de investigación de numerosos autores (Gónzales Sanmamed, 1995; Litwin 2008; Recalcati, 2016; Sanjurjo, 2002) que sostienen que es necesario partir de la experiencia del docente e interesarse por su conocimiento práctico.

La reflexión sobre la práctica docente favorece la modificación de hábitos adquiridos a lo largo del trayecto formativo. Estos son puestos en acto en las prácticas cotidianas que organizan la acción pedagógica de manera inconsciente y son resistentes a los cambios.

La escritura y el relato cobraron importancia significativa en nuestras aulas virtuales y encuentros sincrónicos desde el comienzo de la pandemia del COVID 19 (Bengvenú y Segal, 2020). A partir del real introducido por el virus fue necesario encontrar formas de metaforizar los efectos de la angustia. El diario de clases (Zabalza, 2004) constituye un instrumento valioso en la investigación y una herramienta que propone la reflexión crítica de nuestra propia práctica docente. A partir del año 2020, este escrito junto a otros relatos y narraciones sobre el acontecer docente se transformaron en los modos imaginarios de anclaje a un aula ficticia en la pantalla de una computadora o de un celular: sin paredes, sin ventanas y sin puertas.

Desde nuestra investigación, nos encontramos con una situación de pandemia que extendió la virtualidad y se vio reflejada en el diario de clases. El mencionado escrito es un instrumento cualitativo de gran importancia para quienes acompañamos la formación docente porque refleja la práctica de cada residente y nos permite conocer un plus de sentido que el sujeto atribuye al ejercicio docente.



Conclusiones

Los diarios de clases permiten ceñir algo de aquello que acontece en los desencuentros que hacen al encuentro con la práctica singular de cada residente.

En las coordenadas de la actualidad, marcadas por las incidencias de la pandemia, quienes hoy recorren la formación docente transitan un recorrido en el que la virtualidad y las TIC adquieren un novedoso relieve. De allí que los diarios de clases constituyen narraciones fundamentales para tropezar con eso que hace a una práctica única, en el marco de una historia hecha de palabras, imágenes, silencios, recuerdos, afectos y fantasías.

Referencias Bibliográficas

Bengvenú, M.A. Segal, A (2020). Acerca de ganar y perder: ¿la clase en modo pantalla? En Dussel, I. Ferrante, Pulfer, D. (comp.). "Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera". Buenos Aires: Unipe Editorial universitaria.

González Sanmamed, M. (1995). Formación Docente: Perspectivas desde el desarrollo del conocimiento y la socialización profesional. Barcelona, España: PPU

Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar: condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.

Recalcati, M. (2016) La hora de clase. Por una erótica enseñanza. Barcelona: Anagram

Sanjurjo, Liliana. (2002) La formación práctica de los docentes, Reflexión y acción en el aula. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Zabalza, M.A. (2004). Diarios de clases. Un instrumento de investigación y desarrollo personal. Madrid: Narcea

www.PosterPresentations.com

ITINERARIOS NARRATIVOS: ESCRITURAS, DESEOS Y ENCUENTROS

Autorxs: Cecilia Gangli; Carolina Amigo; Alicia Audisio; Gonzalo Chiesa; María Laura Dománico; Rafael Echaire Curutchet; Guillermo Dezorzi; María Belén Llovera; Virginia Parolini

Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario



Introducción

Este trabajo se enmarca en la investigación desarrollada por la Cátedra de Residencia Docente de la Facultad de Psicología de la UNR: "El deseo de transmitir y la transmisión del deseo en la práctica docente: de la transposición didáctica al proceso de transmisión".

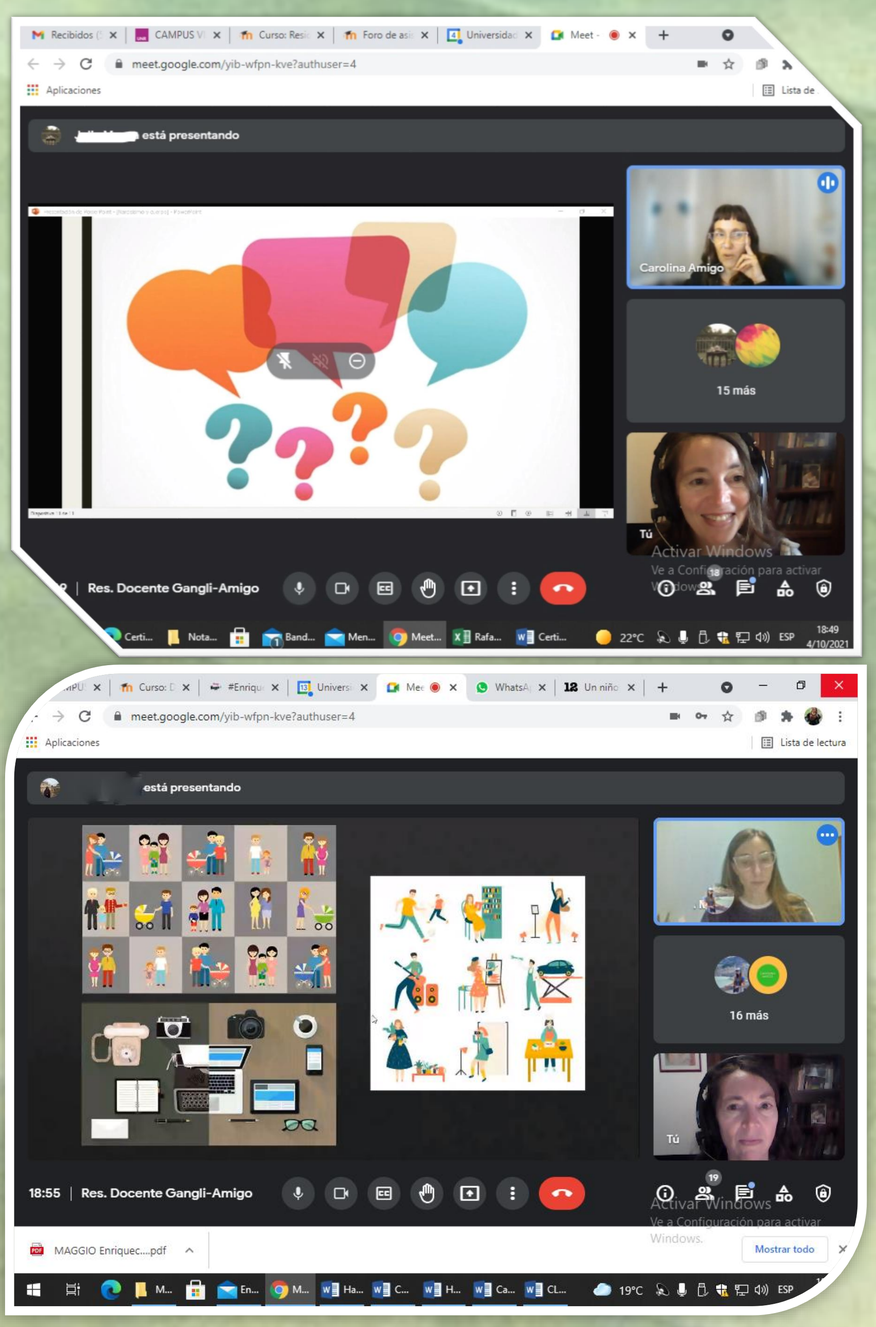
Objetivos

- **Analizar situaciones áulicas variadas, estimulantes del deseo y favorecedoras del aprendizaje.**
- **Indagar en dichas situaciones áulicas el lugar y la función del deseo referido a la transmisión.**

Metodología

La metodología es cualitativa e interpretativa. Utilizamos técnicas abiertas y flexibles como análisis de documentos. Además, recurrimos a observaciones de clases de residentes, según las condiciones planteadas para el ciclo lectivo 2020, circunscriptas al ingreso a plataformas virtuales y clases desarrolladas en forma de taller en aplicaciones como Google Meet, Jitsi y Zoom. Asimismo, se destaca la elaboración, lectura y análisis de biografías escolares.

Para la realización del presente trabajo, se han utilizado solicitudes de consentimiento informado.



Resultados

Los/as estudiantes residentes realizan al menos dos trabajos de escritura basados en la narración: el diario de clases y la biografía escolar (Alvarez y Porta, 2010; Zabalza, 2004). Ambos instrumentos tienen su historia dentro de la literatura académica como modos de abordar la práctica inicial de los/as docentes en el proceso de formación (Alliaud y Antelo, 2011; Anijovich, 2009; Sanjurjo, 2015). Con estos instrumentos, la escritura en "primera persona" deviene protagonista, dejando plasmadas marcas o huellas del pasado, el presente y de un tiempo por-venir. A simple vista pareciera que los tiempos implicados en la escritura de ambos serían disímiles. Podríamos decir que la biografía escolar invita al pasado y el diario de clases al presente. Pero los tiempos no son claros ni lineales. Los relatos devienen en "rizomas"; los tiempos no respetan ese "a simple vista" y en eso radica la sorpresa del acontecimiento. Se trata de dos instrumentos que convergen y hacen a la reflexión sobre la práctica docente. El momento reflexivo posterior a la escritura es imprescindible y depende del recorrido de quien escriba.

Nuestro material se gestó con la memoria de estudiantes residentes, con sus crónicas de las escenas en torno a lo escolar, a veces con miradas nostálgicas, y otras con pretensión ordenadora. La pregunta inicial fue: ¿Qué les representa esa escritura?

Conclusiones

La biografía escolar sirve para que los/as residentes puedan construir escritura académica. A pesar de las singularidades de quienes escriben, hay puntos de convergencia. Se conjugan encuentros, deseos y palabras que nos hacen pensar en el "don de la transmisión", en el misterio de la transmisión. Valen las preguntas: ¿Por qué se recuerda a algunos/as docentes y no otros/as? ¿Qué tendrán de particular que se han convertido en "memorables"? (Branda y Porta, 2012; Steiner, 2007) Intentando esbozar algunas respuestas diremos que allí se produjo un encuentro, un deseo por enseñar que enciende y despierta un deseo de aprender. La riqueza de los procesos de enseñanza y aprendizaje radica tal vez en ese punto. La singularidad de ese proceso pone en juego la subjetividad de quienes estén en condiciones de dar-recibir. Volvemos a las preguntas: ¿Qué damos cuando damos clases? ¿Qué procesos de pensamiento se producen? ¿Podemos pensarlo de antemano? ¿Se puede planificar?

Referencias Bibliográficas

Alliaud, A. Antelo, E. (2011) Gajes del Oficio. Enseñanza, pedagogía y formación. Aique Bs. As.

Anijovich, R. (2009) Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias. Paidós. Bs. As.

Álvarez, Z; Porta L. (2010) "Itinerarios de la buena enseñanza a partir de los relatos biográficos docentes". Revista de Curriculum y formación del profesorado. Vol. 14, N° 3

Branda, S; Porta L. (2012) "Maestros que marcan. Biografía personal e identidad profesional en docentes memorables". Revista de Curriculum y formación del profesorado. Vol. 16, N° 3

Sanjurjo, L (2015). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Homosapiens Ediciones. Rosario

Steiner, G. (2007) Lecciones de los maestros. Fondo de Cultura Económica: Siruela Ediciones. Bs.As.

Zabalza, M.A. (2004). Diarios de clases. Un instrumento de investigación y desarrollo personal. Madrid: Narcea

www.PosterPresentations.com

PREDICTORES DEMOGRÁFICOS Y ACADÉMICOS DE LA ANSIEDAD FRENTE A LOS EXÁMENES UNIVERSITARIOS

Martino Pablo, Scaglia Romina, Cavallaro Sabrina, Verbauvede Ana Paula, Latini Gabriela & Pascucciello Daniela
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario, Argentina
Contacto: p.martino@hotmail.com

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

INTRODUCCIÓN

La Ansiedad frente a los Exámenes (AE) es la tendencia a responder con ansiedad elevada y disfuncional cuando las competencias están siendo evaluadas, y cuya manifestación típica es una insistente preocupación por un posible mal desempeño (Gutiérrez-Calvo & Avero, 1995). Esta es una problemática frecuente en el ámbito universitario que trae aparejada importantes perjuicios para la salud física y mental (Gallart et al., 2013; Martino et al., 2015; Segerstrom & Miller, 2004). El **OBJETIVO** de nuestro estudio fue identificar los predictores de Ansiedad frente a los Exámenes, contemplando algunas variables de naturaleza demográfica y académica.

SUJETOS Y MÉTODOS

Estrategia metodológica y diseño: investigación cuantitativa-observacional-transversal.

Muestra*:* participaron 385 estudiantes de la Universidad Nacional de Rosario (edad M 23,5 DT 5,8; 69% mujeres). Muestreo no probabilístico, intencional. Los datos fueron recolectados entre 2018 y 2019. Los participantes aceptaron colaborar en forma voluntaria con consentimiento informado.

Instrumentos: se administró el Cuestionario de Ansiedad frente a los Exámenes Universitarios-CAFEU de Grandis. Además mediante una breve encuesta fueron recabaron datos demográficos (edad y género) y académicos (antigüedad en la carrera y promedio académico).

RESULTADOS

Tabla 1. Correlaciones bivariadas

		Ansiedad a los exámenes	Edad	Antigüedad Carrera	Nota promedio
Ansiedad a los exámenes	Correlación de Pearson	1	-,083	,134(**)	-,226(**)
	Sig. (bilateral)		,105	,009	,000
Edad	Correlación de Pearson	-,083	1	,455(**)	,006
	Sig. (bilateral)	,105		,000	,910
Antigüedad Carrera	Correlación de Pearson	,134(**)	,455(**)	1	-,072
	Sig. (bilateral)	,009	,000		,193
Nota Promedio	Correlación de Pearson	-,226(**)	,006	-,072	1
	Sig. (bilateral)	,000	,910	,193	

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Tabla 2. Modelo de regresión múltiple

R	R cuadrado	R cuadrado corregida	Error típ. de la estimación	gl	F	Sig.
,349(b)	,122	,116	19,205	2(327)	22,638	,000

Variables predictoras: (Constante), Género, Nota promedio

El desempeño académico y la antigüedad en la carrera correlacionaron con la ansiedad. También se observó mayor ansiedad en el género femenino. Al realizar análisis de regresión notamos que solo el desempeño académico y el género actúan como predictores de la AE, más precisamente, el bajo desempeño académico y el género femenino aumentan las puntuaciones en el CAFEU. La mayor AE en mujeres especulamos que podría deberse a una disposición de las mujeres a exteriorizar sentimientos y vivencias, aspecto que puede diferir de la conducta asumida por algunos varones, más restrictivos y menos comunicativos. Es importante destacar que dichas conductas responden a patrones de orden cultural (mandatos relacionados con el género que configuran subjetividades).

CONCLUSIONES

El desempeño académico y el género predicen la respuesta de ansiedad a los exámenes en población estudiantil. Se sugiere a las universidades del país desarrollar políticas orientadas a la reducción de la ansiedad en el ámbito académico. Por ejemplo mediante la implementación de espacios psicoterapéuticos en el propio ámbito de la Universidad.

REFERENCIAS

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 Educacional 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. y Avero, P. (1995). Ansiedad, estrategias auxiliares y comprensión lectora. Psicothema, 7, 569-578.

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.

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.

USO DE ESTRATEGIAS INNOVADORAS DIGITALES PARA LA INTEGRACIÓN DE CONTENIDOS BIOLÓGICOS EN ESTUDIANTES DE PSICOLOGÍA

Marina Terrádez, Juan Diego Vaamonde, Pablo Martino, Mauro Torales y Eduardo Audisio
Cátedra de Biología Humana, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario
E-mail: marinaterradez@hotmail.com

Introducción

Este trabajo corresponde a una investigación realizada en el marco de la asignatura Biología Humana del segundo año de la Carrera de Psicología de la UNR. Uno de los ejes de contenidos de dicha materia es la psiconeuroinmunología (PNI), un abordaje integrador de la psicología y de los sistemas nervioso, endocrino e inmunitario.

En el transcurso del año 2019 se compararon dos modalidades de enseñanza: ***tradicional***, centrada en identificar estructuras y procesos sin focalizar en la articulación entre ellos, e ***integradora***, orientada a favorecer la reflexión y el reconocimiento de la complejidad de estos fenómenos. Los resultados mostraron mayor participación en el aula y mayor nivel de aprobación de lxs estudiantes, cuando se trabajó con la modalidad integradora.

Como consecuencia de la pandemia del SARS-COVID-19, durante 2020 tuvimos que adaptar nuestra labor a la modalidad virtual.

Objetivos

- Adaptar a la modalidad virtual las estrategias de enseñanza integradoras referidas a los contendidos sobre los sistemas nervioso, endocrino e inmunitario desde la perspectiva de la PNI.
- Explorar los resultados de la implementación de estas estrategias innovadoras en la modalidad virtual de enseñanza de la asignatura.

Metodología

- Se trató de una investigación exploratoria-descriptiva.
- Se adecuó una consigna integradora sobre el tema plasticidad neuronal, diseñada originalmente en 2019 para la actividad presencial, a las herramientas que nos brinda la plataforma Moodle.
- Se aplicó la consigna en todas las comisiones como actividad (foro) para acreditar la participación.
- Los datos se analizaron mediante técnicas de estadística descriptiva.
- Las respuestas se trabajaron en las clases virtuales de trabajos prácticos, desarrolladas por videoconferencia.



Resultados

- Se obtuvieron 587 respuestas completas a la consigna en las 15 comisiones de trabajos prácticos.
- La calificación mínima fue 0 (cero), correspondiente al 0.17% del total (n = 1), y la calificación máxima fue 10, correspondiente al 12.78% (n = 75).
- El 90.8% (n = 533) dieron respuestas que superaron el 6, siendo el promedio general de notas 7.70 (DS = 1.61).
- Los promedio de calificaciones de las distintas comisiones oscilaron entre 7.18 y 8.29.
- En algunas comisiones se observó una mayor participación de lxs estudiantes en las clases virtuales, cuando se realizó la discusión de la consigna.

Conclusiones

- Los resultados obtenidos en esta investigación sugieren la importancia de continuar con la elaboración de actividades integradoras en la modalidad de enseñanza virtual.
- Este trabajo constituye un aporte para reflexionar en torno a la implementación de mejores estrategias didácticas para la enseñanza de la biología en las carreras de Psicología, y para favorecer una formación interdisciplinaria de lxs futurxs psicólogxs.

PERSPECTIVAS SOBRE LA ARGUMENTACIÓN EN DOCENTES DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE ROSARIO

Juan Manuel Curcio, Carolina Avalo Obregón, Paula Morea, Nadia Peralta, Mariano Castellaro.

Universidad Nacional de Rosario (UNR), Facultad de Psicología

Introducción y objetivos

Introducción: La **argumentación** es una **interacción** mediante la cual los participantes de la misma buscan sostener su postura o refutar la de sus pares, basándose en justificaciones que se producen en **situaciones dialógicas**. Para Baker (1999) la argumentación puede tener **múltiples dimensiones** las cuales son la **dialéctica, conceptual, retorica, epistémica, e interaccional**. Dicha competencia es de suma importancia para la **educación**, ya que el aprendizaje se da en un **medio social** (Andriessen y Schwarz, 2009) en el cual los estudiantes generarán argumentos y harán referencia a los argumentos de sus pares; siendo necesaria para el **desarrollo académico** del estudiante y para su futura actividad **profesional** (Wolfe y Britt, 2009; Garcia-Milá et al. 2013). Así, varios investigadores enfatizan el **rol del docente para el desarrollo de la competencia argumental** (Simon, Erduran y Osborne, 2006 Mc Neill, González-Howard, Katsh-Singer et al. 2017) pudiendo ser un factor interviniente la **perspectiva o creencias** del mismo sobre dicha competencia, y de este modo, estar relacionada con su trabajo en clase (Zohar, 2008).

Objetivos: 1-Analizar la **perspectiva del docente sobre la argumentación**; 2-Analizar la **perspectiva del docente sobre su rol** en el desarrollo de la competencia argumental del estudiante universitario ingresante.

Metodología

Participantes: La muestra estuvo compuesta por **4 docentes de primer año** pertenecientes a la Facultad de Psicología, de la Universidad Nacional de Rosario, Santa Fe, Argentina.

Materiales: Se utilizó una **entrevista semi-estructurada**, organizada en base a **2 ejes** principales, cada uno integrado por un conjunto de tópicos por abordar:

Eje 1: Perspectiva docente sobre la argumentación.

Este eje apuntó a recopilar información sobre **qué es para el docente la argumentación**.

Eje 2: Perspectiva docente sobre su rol en el desarrollo de la competencia argumental del estudiante universitario ingresante.

Este eje pretendió abordar la perspectiva del docente sobre la **competencia argumental de los estudiantes ingresantes** y **de qué manera puede influir el docente en relación a la misma.**

Procedimiento: Las entrevistas fueron realizadas de manera virtual mediante la plataforma "Google Meet" ®. La conversación completa fue audio-grabada y transcripta en su totalidad. Se resguardó el anonimato de cada docente, identificándolos con una letra (A, B, C, D).

Análisis de los datos: Se realizo un análisis cualitativo (Glasser & Strauss, 2006). Se transcribió la totalidad del material videograbado. La **unidad de análisis fue la respuesta global docente** relativa a los ejes 1 y 2 y sus tópicos.

Resultados

Tabla 1. Perspectiva docente sobre la argumentación.

Tópico	Respuesta	Docentes
Concepción de la argumentación	Toma y defensa de una posición	B, C
	Relacionar entre conceptos	A, D
Influencia de la argumentación en el desarrollo académico	Aspectos cognitivos	A, C, D
	Transmisión social	B
Elementos propios de un buen argumento	Comprensión y utilización conceptual	A, B, D
	Toma de posición, defensa y ataque	C
Relación entre conocimiento conceptual y competencia argumental	Buen manejo conceptual	A, B
	Carácter retórico	D
	Mixto	C
Campo disciplinar y la competencia argumental	Igual en todas las disciplinas	A, D
	Distinta en todas las disciplinas	B, C

Tabla 2. Perspectiva docente sobre su rol en el desarrollo de la competencia argumental del estudiante universitario ingresante.

Tópico	Respuesta	Docentes
Perspectiva del docente acerca de la competencia argumental de los estudiantes universitarios	Nivel bajo	A, B, C, D
Función docente en el desarrollo de la competencia argumental	Juega un rol importante	A, B, C, D
Práctica docente y argumentación del estudiante	Argumentación del docente en clase	A, B
	Tipo de relación docente-estudiante	C, D
Prácticas específicas para mejorar la argumentación del estudiante	Trabajo en grupo	C, D
	Trabajos prácticos y preguntas abiertas	A
	Debate durante la clase	B

Conclusiones destacadas

Los docentes entrevistados:

- Ante la multidimensionalidad de la argumentación **reconocen dos dimensiones (conceptual y dialéctica) aunque de manera desarticulada**
- Destacan como **más importante la dimensión conceptual** por sobre las otras
- Mencionan **prácticas que fomentan la argumentación** y explicitan su **interés en aprender nuevas**

Referencias

- Andriessen, J., E., B., Schwarz, B., B., (2009). Argumentative Design in N. Muller Mirza and A.-N. Perret-Clermont (Ed.). Argumentation and Education: Theoretical Foundations and Practices (1ra ed., Vol. 1, pp. 145-174).
- Baker, M. J. (1999). Argumentation and constructive interaction. Studies in Writing, 5, 179-202.
- Garcia-Milá, M., Gilabert, S., Erduran, S., y Felton, M. (2013). The effect of argumentative task goal on the quality of argumentative discourse. Science Education, 97(4), 497–523.
- Mc Neill, K. L., González-Howard, M., Katsh-Singer, R., Loper, S., (2017). Moving Beyond Pseudoargumentation: Teachers' Enactments of an Educative Science Curriculum Focused on Argumentation. Science Education, Vol. 101, No. 3, pp. 426–457.
- Simon, S., Erduran, S., y Osborne, J., (2006): Learning to TeachArgumentation: Research and development in the science classroom, International Journal of Science Education, 28(2-3), 235-260.
- Wolfe, C., R., y Britt, M., A., (2009). Argumentation Schema and the Myside Bias in Written Argumentation. SAGE Publications, 26(2), 183-209.
- Zohar, A., (2008). Science teacher education and professional development in argumentation. In S. Erduran & M. P. Jimenez-Aleixandre (Eds.), Argumentation in science education: Perspectives from classroom-based researc. Dordrecht, The Netherlands: Springer. (pp. 245 – 268).

Eje temático 17: **Producción en tiempos de pandemia.**

Nombre y Apellido de Autoras:
Aux. Ps. Clep, Florencia
Aux. Del Brio, Agustina
Aux. Gomez Carmana, Sara
Prof. Ps. Lemaire, Griselda
Aux. Perisset, Julia
Prof. Ps. Rossi , Daniela
Aux. Ps. Seguer, Ma. Cecilia

INSTITUCIÓN: **Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario.**

Percepciones de la construcción del conocimiento en Pandemia

Palabras claves:
Percepción - Pandemia - Conocimiento

Introducción

La Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró el 11 de marzo del año 2020 “pandemia” a la transmisión vírica del Covid-19. Los países del mundo debieron determinar medidas de políticas sanitarias. En Argentina, a los 15 días del mes de marzo de ese año, se determina la suspensión de actividades presenciales del sistema educativo en su totalidad. Cuatro días después, el gobierno promulgó, por Decreto de Necesidad y Urgencia, el aislamiento social preventivo y obligatorio. Ante lo inédito de la situación y la necesidad de continuar con las actividades educativas, el Ministerio de Educación Nacional estableció la posibilidad de llevarlas a cabo a través de sistemas virtuales, a la cual, la Universidad Nacional de Rosario (U.N.R) se ajustó.

El presente proyecto de investigación es llevado a cabo por integrantes (docentes, ayudantes alumnas y adscriptas) de la Cátedra “Neuropsicología y Psicología del Desarrollo”, perteneciente al 3° año del plan de estudios (2014) de la Carrera de Psicología de la U.N.R. La virtualidad propone un nuevo modo de interacción y construcción del conocimiento, respecto de lo que propiciaba la presencialidad, nos proponemos descubrir cuáles son las percepciones que se presentan en el encuentro estudiantes-docentes y reformular categorías que pone en jaque al sistema educativo tradicional.

Entendemos que el aprendizaje se lleva a cabo por medio de la experiencia, siempre en la vincularidad, en presencia de otros, en situación y, en nuestro caso, en contexto de pandemia y aislamiento. La construcción de conocimiento es el texto y el contexto, es la letra y el escritor, es el qué, el quién, el cómo y el para quién.

Hasta ese momento, el soporte digital servía de complemento para el intercambio académico, muchas veces un reforzamiento y ampliación de los bordes áulicos. Pero hoy pasa a ocupar un lugar protagónico, tal vez excluyente del acceso y participación en el espacio académico. Lo que facilitaba el vínculo entre alumnos y docentes, el intercambio presencial analógico-icónico, hoy debe encontrar otras alternativas de expresión, de interactuar y de crear experiencias, intermediados por un nuevo lenguaje a través de una pantalla, siempre que “haya conexión”.

Objetivo general:

Conocer las percepciones de les estudiantes de Neuropsicología y Psicología del Desarrollo, cohorte 2020 de la Facultad de Psicología (UNR), acerca del proceso de construcción del conocimiento, en la modalidad virtual en contexto de pandemia por CO-VID 19.

Objetivo específico:

1. Identificar los recursos tecnológicos de comunicación virtual con los que cuentan les estudiantes de la cohorte 2020 de la Cátedra Neuropsicología y Psicología del Desarrollo de la Facultad de Psicología (UNR).
2. Indagar sobre las percepciones respecto del proceso de aprendizaje en el contexto de pandemia, de les estudiantes de la cohorte 2020 de la Cátedra Neuropsicología y Psicología del Desarrollo de la Facultad de Psicología (UNR).

Metodología

El formato cualitativo permitirá la comprensión de las relaciones que existen entre los hechos, alcanzar una descripción de los acontecimientos y comportamientos.

Conclusiones

Aún no han sido formuladas por tratarse, el presente trabajo, de un Proyecto de Investigación

X Jornadas de Investigación en Psicología 2021: "Diálogos actuales sobre el oficio de investigar en Psicología"

TIPO DE RESOLUCIÓN SOCIOCOGNITIVA PRESENTE EN TRABAJOS COLABORATIVOS EN DIFERENTES MODALIDADES VIRTUALES



Tuzinkievicz, M.A.; Peralta, N.; Castellaro, M.
IRICE - CONICET – UNR
✉ tuzinkievicz@irice-conicet.gov.ar
grupo.procesos.sociocognitivos

Introducción

⇒ La perspectiva socioconstructivista de la educación ubica al trabajo colaborativo como fundamental para la construcción de conocimiento.

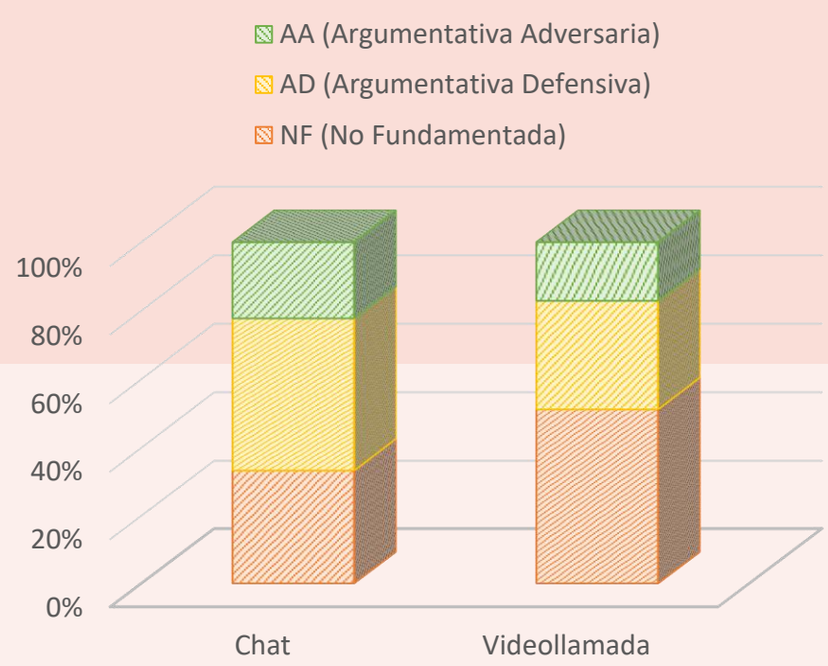
⇒ Envueltxs en una tarea colaborativa, puede suceder que lxs participantes tengan ideas distintas e incompatibles respecto de cómo resolverla.

⇒ La resolución argumentativa de estos conflictos sociocognitivos es la forma privilegiada de resolver la tarea y co-elaborar conocimiento.

⇒ Objetivo: conocer si el tipo de resolución sociocognitiva varía según la modalidad de interacción virtual: videollamada o chat.

Metodología

⇒ Diseño cuasi-experimental, N=18 estudiantes universitarios. Realizaron en díadas una actividad académica colaborativa en modalidad virtual, por chat y videollamada



Resultados preliminares

⇒ Se observa una mayor frecuencia de emisión de mensajes resolutivos del conflicto en la condición de videollamada.

⇒ La mayoría de estos mensajes presentó una modalidad de resolución NF (48%), frente a las modalidades AD (34%) y AA (18%).

⇒ La modalidad NF es mayoría en la condición de videollamada (51%) y ya modalidad AD prima en la condición de chat (44%).

⇒ Estos porcentajes se invierten respecto de las mismas categorías y condiciones.

⇒ La modalidad AA es aquella que aparece con menor frecuencia en ambas condiciones (22% en C y 17% en V).

Conclusiones

⇒ Se discute acerca de que el entorno virtual de videollamada propiciaría un intercambio más para la resolución del conflicto sociocognitivo

⇒ Se considera la necesidad de ampliar el alcance de éste y futuros trabajos acerca de la influencia de los diferentes medios actuales de interacción social sobre los procesos de aprendizaje colaborativo

X JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA 2021

Sexismo ambivalente en estudiantes, docentes y no docentes de la Facultad de Psicologia de la UNC

Joel Surita y Hugo H. Rabbia

Instituto de Investigaciones Psicológicas -IIPsi (CONICET-UNC), Córdoba, Argentina



Introducción

Sexismo y Universidad

La universidad puede ser a la vez un espacio que reproduce desigualdades y prejuicios, como un lugar donde se ponen en discusión y buscan desarticularse. Entre ellos, interesa conocer en los niveles de sexismo (SH y SB) en la comunidad de la Facultad de Psicología de la UNC, dado que diversas acciones (nuevo Plan de Estudio, Prosecretaría de Género, Ley Micaela) buscan en especial revertirlo.

El **sexismo** es una serie de actitudes relacionadas con las expectativas que se tienen en cuanto a los comportamientos asignados según roles de género y sociales, lo cual promueve un trato diferencial e injusto de las personas debido a su sexo asignado al nacer. Glick y Fiske (1996) consideran que este se expresa de manera ambivalente: **Sexismo Hostil** (SH) y **Sexismo Benevolente** (SB).

		Sexismo hostil (SH)		Sexismo benevolente (SB)	
	n=	M *(D.E)*	α	M *(D.E)*	α
Ingresantes 2020	1034	22.39 *(9.22)*	.890	24.76 *(7.28)*	.760
Ingresantes 2021	1875	21.37 *(8.97)*	.897	22.09 *(7.29)*	.784
Docentes - Nodocentes 2021	237	17.75 *(8.20)*	.935	16.55 *(6.45)*	.865

Desarrollo y metodología

Recurrimos a un estudio comparativo a partir de tres muestras de autoselección a través de cuestionarios online. Participaron ingresantes de 2020 y de 2021 (n=1034 y n= 1875 respectivamente), y docentes, nodocentes, investigadores/as y becarios/as de la facultad (n=237). Se aplicó el Inventario de Sexismo Ambivalente, a partir de escala de Glick y Fiske (1996) validada y adaptada localmente por Arbach, Vaiman, Bobbio, Bruera y Lumello (2019) Se indagó además edad y género de participantes..

Las subescalas presentaron buenos indicadores de confiabilidad interna (en todos los casos, Alphas de Cronbach's mayores a .76), aunque se advierte algunos ítems (en especial, los de la subescala de intimidad heterosexual de SB) que resultan necesarios de revisar teóricamente, puesto que no logran discriminar posiciones, en particular, entre las personas más jóvenes.

A partir de análisis de varianza, se advierte que el SH y SB es mayor en ingresantes de 2020 que de 2021, y entre varones que mujeres, mayores de 30 años y entre nodocentes respecto a docentes, investigadores y becaries.

Conclusión

Considerando las medias y la distribución de la curva de respuestas, se identifica que los niveles de sexismo (tanto SH como SB) resultan más altos en las muestras de ingresantes, que entre docentes y nodocentes de la facultad. Los resultados sugieren el posible impacto de la formación universitaria en los niveles generales de sexismo, así como algunos cambios entre las nuevas generaciones, en especial, entre mujeres. A su vez, permiten ponen énfasis en el desafío y la relevancia de poder abordar procesos de concientización, capacitación y socialización alternativa en roles y estereotipos de género, para lograr una efectiva desarticulación de los niveles de sexismo tanto entre estudiantes como en personal de la facultad.

Mujeres en pandemia: trabajos, usos del tiempo y efectos subjetivos

Pastore, Melina; Cattaneo, Ma. Romina; Corsetti, Tania; Mandolesi, Melisa
melpastore@hotmail.com
Facultad de Psicología - UNR

Proyecto: "Uso del tiempo en mujeres de la ciudad de Rosario. Relación con la salud mental y bienestar subjetivo" (Facultad de Psicología - UNR)
Objetivo del estudio: Recuperar aquellas investigaciones realizadas en el año 2020 en Argentina, que den cuenta de los diferentes usos del tiempo de las mujeres durante el confinamiento por la pandemia y sus implicancias subjetivas.
Metodología: Revisión bibliográfica de investigaciones realizadas en Argentina durante el año 2020.
Categorías:
Trabajo doméstico no remunerado
Cuidado - Mujeres
Usos del tiempo
Pandemia



Tiempo y género

Sau (2011) afirma que el tiempo se encuentra atravesado por las **variables femenino/masculino** e identifica diferentes tiempos para las mujeres:
*el dedicado al trabajo no remunerado del hogar,
*el tiempo destinado al trabajo asalariado,
*el tiempo de ocio
*el tiempo subjetivo.
En relación al primero, señala que no habría un tiempo definido para hacer estas tareas -sí horario, los de los demás: parejas, hijos/as, instituciones sanitarias, comercios- y agrega "esta característica es perniciosa porque no tiene principio ni fin y cada mujer en particular duda permanentemente de sí hace lo suficiente." (p.266)

Antes de la pandemia, la Encuesta Nacional del Uso del Tiempo (INEC 2018) señaló *diferencias de género significativas* con respecto al tiempo que en promedio se dedicaba al trabajo doméstico no remunerado.

Las mujeres destinaban al mismo entre 22 y 42 horas semanales (CIM, 2020)

Como consecuencia de las medidas de aislamiento y distanciamiento aplicadas para evitar la propagación del virus, se produjo un replegamiento a los hogares y un aumento considerable del tiempo dedicado al trabajo doméstico y de cuidado no remunerado.

Grow - Género y Trabajo, en el mes de **abril de 2020** realizó una encuesta online a la que accedieron 825 personas y cuyo objetivo era conocer los cambios en la distribución de las tareas al interior de los hogares.

Las mujeres, en promedio, dedicaban unas 10 hs diarias al TDCNR y los varones solo 6hs.

A su vez, en hogares con niñas/os menores a 12 años, las cantidades subían a 13 y 9 hs, respectivamente.
Se observa que todas las personas que tienen hijos/as percibían que su día duraba más de 24 hs.
Sin embargo, es posible apreciar algunas diferencias de acuerdo a la configuración familiar:



*El *Observatorio de Género y Políticas Públicas de la Universidad Nacional José Clemente Paz*, llevó a cabo un relevamiento sobre las relaciones de género en cuestiones de cuidado en el **Gran Buenos Aires**.

Entre las tareas que se les sumaron a las mujeres están las de limpieza y el acompañamiento de las tareas escolares.

Se observó que los varones, además de estas tareas, dedicaron tiempo a realizar deportes en el hogar, a entretenimientos como la lectura, los videojuegos y programas de televisión. Por el contrario, las mujeres plantearon que tuvieron un significativo aumento en la dedicación a las tareas básicas de reproducción y un incremento mínimo en las actividades de ocio. (Ramacciotti, 2020)

*En **Mar del Plata**, se realizó un relevamiento para medir los efectos que ocasionó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) sobre el escenario laboral y la distribución del trabajo doméstico y de cuidados no remunerado. El 60.7 % de las personas dedicaba más horas que antes a la realización de tareas domésticas y de cuidados, siendo mujeres la mayoría, casi un 70%. (Di Pasquale, 2020)

*Un relevamiento realizado por *CONICET y la UNC* indica que la mayoría de las mujeres consultadas sienten que son cuidadoras de tiempo completo, trabajan más y están más cansadas durante la cuarentena que antes de que dispusiera esta medida sanitaria. Además, la mitad duerme entre 4 y 7 horas y se percibe mentalmente agotada (Bard Wigdor y Bonavitta, 2021)

De posibles efectos subjetivos y malestares

Estos usos del tiempo podrían ocasionar efectos subjetivos que se manifestarían como formas de *malestar típicamente femeninos* (Burin, 2010; Friedan, 2017).

De acuerdo a Ramacciotti (2020) es preciso reconocer la carga física y mental que implicó, en tiempos de cuarentena obligatoria, el desdibujamiento de los límites entre el tiempo de trabajo, ocio y descanso. En la misma línea, Giménez Béliveau (2020) da cuenta de una constante en la salud de las entrevistadas:

la influencia de la carga mental, la angustia, la culpa, la falta de rutinas y el miedo como diferentes aspectos con los que habría que lidiar para conservar la salud y cuidar a los demás.

Concluye, a su vez, que esto refiere a una concepción amplia de salud que es inseparable de las emociones.

Referencias

Bard Widgor, G; Bonavitta, P. 2021. Covid-19, teletrabajo y cuidados: impacto en la vida de las mujeres profesionales de Argentina. Revista Latinoamericana de Antropología del Trabajo. Vol 5, Nro. 11. http://www.ceil-conicet.gov.ar/ojs/index.php/lat/article/view/720
Burin, M. 2010. Género y salud mental: construcción de la subjetividad femenina y masculina. Clase dictada en la Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires.
Comisión Interamericana de Mujeres (CIM). 2020. COVID-19 en la vida de las mujeres: Emergencia global de los cuidados. https://www.oas.org/es/cim/docs/CuidadosCOVID19-ES.pdf
Di Pasquale, et al. 2020. El impacto del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio por COVID-19 sobre el trabajo, los ingresos y el cuidado en la ciudad de Mar del Plata. Trabajo y Sociedad. No 35, Vol. XXI, Invierno 2020, Santiago del Estero, Argentina.
Friedan, Betty. 2017. La mística de la feminidad. Ediciones Cátedra
Grow. Género y Trabajo. 2020. Encuesta de uso del tiempo en contexto de COVID -19. http://www.generoytrabajo.com/covid19/encuesta/
Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). 2018. Encuesta Nacional de Uso del Tiempo 2017: Resultados generales. Costa Rica: INEC. https://www.inec.cr/sites/default/files/documetos-biblioteca-virtual/reenut2017.pdf
Ramacciotti, K. (2020). Cuidar en tiempos de pandemia. Descentrada. Revista interdisciplinaria de feminismos y género. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.11942/pr.11942.pdf
Sau Victoria. 2011. Diccionario ideológico feminista II. Icaria editorial.

Encrucijadas en las prácticas interdisciplinarias en salud.
La Fibromialgia

Abdo, J.C.; Salamano, M.; Brandolín, D.; Palchik, V.; Colautti, M.; Dolza, L.; Camusso, L.; Goyechea, J.; Morguen, N.; Delfino, E.; Collino, L.; Lambertucci, M.

Centro de Estudios Psicoterapias, Interdisciplina y Comunidad (CEPIC). Facultad de Psicología. UNR

Área Farmacia Asistencial. Facultad de Ciencias Bioquímicas y Farmacéuticas (FCByF). UNR

INTRODUCCIÓN

Elegimos un enfoque narrativo para realizar esta investigación cualitativa para abordar, en principio, a las personas que constituyen la Unidad de Optimización de la Farmacoterapia (equipo Interdisciplinario dedicado a analizar y formular propuestas cuando existen efectos no favorables originados en las interacciones de fármacos en pacientes polimedicados). Estos profesionales (farmacéuticos, bioquímicos, médicos, psicólogos, psiquiatras) están capacitados como agentes de salud, desde distintas disciplinas y con diferentes enfoques, en buscar causas, describir efectos de esas causas y formular una terapéutica al respecto.

Elaboran en un análisis semanal de casos clínicos de pacientes polimedicados, la herramienta principal con la que UOF releva dicha información es a través de una entrevista realizada por becarios farmacéuticos de la unidad.

Toda persona al narrar selecciona, relata y le otorga poder interpretativo a la realidad a través de su formación y recorrido en la trama de su vida educativa, laboral, familiar y social. La narración se despliega y materializa en relatos. En esta investigación se incluyen en el abordaje narrativo a los miembros del equipo de investigación.

Objetivo:

Explorar, para luego describir e identificar, las narrativas acerca del dolor co-construídas entre los pacientes con diagnóstico auto-referido de fibromialgia (FM), los integrantes de la Unidad de Optimización deFarmacoterapia–Rosario (UOF) y los participantes del equipo de investigación.

Metodología:

Estudio exploratorio retrospectivo de 30 (treinta) pacientes adultos con diagnóstico referido de FM de la UOF entre 01-01-2016 y 31-12-2018. Se emplean técnicas propias de un enfoque narrativo aplicadas a diferentes fuentes de información entre las que se encuentran los seminarios interdisciplinarios semanales de discusión de casos, las entrevistas a pacientes y los foros de recuperación de datos.

En el procesamiento de la información cualitativa se utiliza la teoría fundamentada o enraizada en los datos (Grounded Theory).

En el plano de los relatos, los pacientes con Fibromialgia manifiestan que el dolor producto de su padecimiento se intensifica como consecuencia de las dificultades para su desenvolvimiento diario. Ese “vivir padeciendo” se convierte en un eje constitutivo de su vida cotidiana. En la interacción con el sistema de salud aparece en algún momento el diagnóstico: la palabra fibromialgia. Este acontecimiento presenta la dificultad de que se da en un medio nebuloso, donde la persona no está muy segura de lo que tiene, excepto por el dolor. Al obtener una identificación de qué es ese dolor, que nombre tiene, establece una referencia que permite mostrarse ante los otros y a sí mismo desde una definición. Aunque eso no significa que el dolor y el sufrimiento concomitante disminuyan de manera significativa, incluso el alivio puede ser temporal y luego volver a intensificarse.

Esta experiencia conjunta entre dolor y sufrimiento sostenido, con remisiones episódicas y relativas, opera obturando la visión de futuro de la persona, opacando su proyecto de vida, sin conseguir comprensión y validación de lo que le sucede por parte de su familia, sus vínculos, y muy frecuentemente el sistema médico. La persona experimenta un intenso padecer en soledad y una de las principales búsquedas de estas personas es ser escuchadas, tener quien las comprenda y así poder mitigar algo de su padecer en soledad.

Muchos de los datos cualitativos surgen contextualizados en pacientes aquejados de FM realizando consultas sobre el uso de los aceites cannábicos para aliviar sus síntomas, poniendo en tensión los métodos y procedimientos de los sistemas de salud intervinientes ante trastornos de escasísima respuesta a la terapéutica desplegada.

Las narrativas emergentes se impregnan de sensaciones recurrentes de impotencia y frustración tanto de los pacientes como de los miembros de UOF y equipo de investigación.

Asimismo es relevante que:

A) Cada caso clínico está poblado de singularidades

B) Los pacientes reciben mensajes contradictorios de sus profesonales tratantes

C) Los pacientes “migran” entre prácticas validadas y prácticas alternativas

D) Es casi nulo el registro de pacientes en tratamiento psicoterapéutico

Es también importante consignar que la mayoría de los casos autoreferidos de FM están presentes en mujeres, con la consabida carga de prejuicios y supuestos fundados en la condición del género. Es muy frecuente que se trate de mujeres con una importante sobrecarga laboral, familiar, social entramada a lo largo de su vida.

PROPUESTA PARA UN DEBATE INTERDISCIPLINARIO

Un eje imprescindible y pertinente para un debate interdiscplinario es: cómo interactúa la persona con fibromialgia, a partir de sus vivencias de dolor, impotencia y frustración con los diferentes planos de su entorno, y fundamentalmente como interactúa con el sistema de salud. El dispositivo UOF abre un espacio de escucha y asesoramiento al paciente, pero a la vez es perteneciente al sistema salud que orbita al paciente, un circuito recurrente de atención médica, sobrecargado por la información, los fármacos y la poca capacidad del sistema de encontrar respuestas a su malestar. El estudio clínico multinivel del paciente no es un ejercicio presente, tampoco la capacitación interdisciplinaria. El sistema de salud incorpora al paciente sin una propuesta terapéutica interdisciplinaria generando un nuevo bucle recursivo Ineficaz. La FM es una etiqueta, y se la empuja al campo de la salud mental, para que opere como parche del esquema biomédico

¿Cómo somos gobernados hoy? El gobierno de la conductas a través de las emociones

Germain M.; Monteverde B.; Maroni A.; Alberti C.; Reñé T.; Fabiano A.; Rosi, L.; Pereyra, L.; Pallares, P.
Email: socialpsi60@gmail.com

Introducción

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación "Gobierno de las conductas a partir de las Emociones" radicado en la facultad de Psicología (UNR) y situado en el campo de los Estudios sobre gubernamentalidad de fuente foucaultiana. Su objetivo general es describir las tecnologías de conducción de conductas que instrumentan emociones en el gobierno de sí y de los otros, en función de analizar su articulación en el esquema estratégico de la gubernamentalidad neoliberal. Con este propósito se ha procedido a cartografiar los aportes procedentes de lo que se conoce como 'Giro Afectivo' respecto a los modos de conceptualizar las emociones en su relación con la determinación de los comportamientos; y los proporcionados por la problematización de la 'Cultura Terapéutica' en particular las tecnologías terapéuticas de gobierno de las emociones.

Objetivo general

Describir las tecnologías de gobierno que instrumentan emociones en el arte de gobierno neoliberal y analizar su articulación en el esquema estratégico de dicha gubernamentalidad.

Metodología

El tratamiento metodológico que articula procedimientos arqueológicos y genealógicos, provee instrumentos heurísticos al análisis de archivos disponibles en soportes públicos.

Resultados

Hasta ahora se han elaborado herramientas de análisis como la noción de "automatismos emocionales", "guiones de felicidad" o "terapeutización de las emociones" que han sido retomadas para abordar una serie de materiales retomados centralmente de soportes digitales en especial a partir de la amplificación suscitada por la pandemia. Como conclusión preliminar se ha logrado establecer que se ha generado una nueva gramática en que las emociones codifican la pertenencia y la identidad desalojando cualquier estructura dialógica o argumental.

Discusión

Entendiendo el gobierno como estructuración de un campo de acciones efectivas o eventuales por medio de un conjunto heterogéneo de tecnologías incesantemente renovadas, nos preguntamos **¿cómo somos gobernados hoy?** ¿Es posible pensar a las emociones cómo resultados de tecnologías de gobierno de sí mismo y de los otros? ¿Se ponen en juego tecnologías capaces de incitar, suscitar, aplacar, "fabricar" o conducir afectos como un modo de generar más bien un modo de actuar que otro? ¿Operan las emociones en procesos de subjetivación contemporáneos y específicos, de qué manera?

Bibliografía

- Ahmed, S. (2019). La promesa de la felicidad. Una crítica cultural al imperativo de la alegría. Buenos Aires: Caja Negra.
- De Marinis, P. (1999) Gobierno, gubernamentalidad, Foucault y los anglofoucaultianos (o un ensayo sobre la racionalidad política del neoliberaismo) en Ramos Torre y García Selgas (Ed.) Globalización, riesgo y reflexividad. Tres temas de la teoría social contemporánea. Madrid CIS.
- Foucault, Michel (1994) Dits et Écrits. Vol. I, II, III, IV. Paris, Gallimard-Seuil.
- Illouz, E. (2010) La salvación del alma moderna. Terapia, emociones y la cultura de la autoayuda Buenos Aires. Ed. Katz
- Papalini V. (2014) Culturas terapéuticas: de la uniformidad a la diversidad. Methaodos Rev. De Ciencias Sociales
- Scribano,A. (2013) Sociología de los cuerpos/emociones. Rev. Latinoamericana de Estudios sobre cuerpos, emociones y sociedad. Nº10, Año 4. Argentina.

ADOLESCENTES Y LO SOCIO EDUCATIVO EN SITUACIÓN DE ENCIERRO

Real Patricia, Adad Guillermo, Bolla Liliana, Ballanti Inés, Domínguez Ramona, Chiappetta Martha y Firpo Stella

UNR - Consejo de Investigaciones, Secretaría de Ciencia y Tecnología, Facultad de Psicología y Centro de Investigación y Desarrollo social CEIDES.

E-mail: patrireal@gmail.com

Finalidad: Generar conocimiento sobre la problemática de Vida, Formación y Trabajo de los jóvenes que viven en barrios periféricos de Rosario, y, los adolescentes (16 a 18 años) que están en tratamiento judicial y por condiciones, cumpliendo medidas "socioeducativas" en situación de encierro o en libertad asistida.

Dispositivos: Se construyen andamiajes que conectan las funciones universitarias de Investigación – Extensión – Docencia. Se diseñan e implementan Servicios Comunitarios para colaborar con estrategias de Inclusión social concretas: **Programa "Apuntes solidarios".** Trabajo en terreno radicado en el Centro de Responsabilidad Penal Juvenil (CERPJ),con la construccion en el contexto de aislamiento por pandemia, de un nuevo espacio de expresión llamado "Cartas entre jóvenes" (enero - marzo 2021)

Objetivo del dispositivo

***Producir** correspondencias para un intercambio epistolar entre los auxiliares de investigación - extensionistas con los adolescentes encarcelados;

***Promover** inquietudes, aprendizajes, lecturas;

***Conectar**, prolongar esas palabras de adolescentes encarcelados;

***Aportar** al aumento de sus lazos sociales, educativos, artísticos, culturales, laborales, literarios.

Prácticas de red para conectar con otros.

*Una red social distinta. Una manera de relación horizontal, singular y personalizada.

Un **ida y vuelta** que favorece vínculos de confianza. Iniciativa que avanza hacia un conocimiento que combina, por un lado, un análisis y una práctica psico – socio – educativa, junto a una ética y un compromiso, con efectos comunitarios.

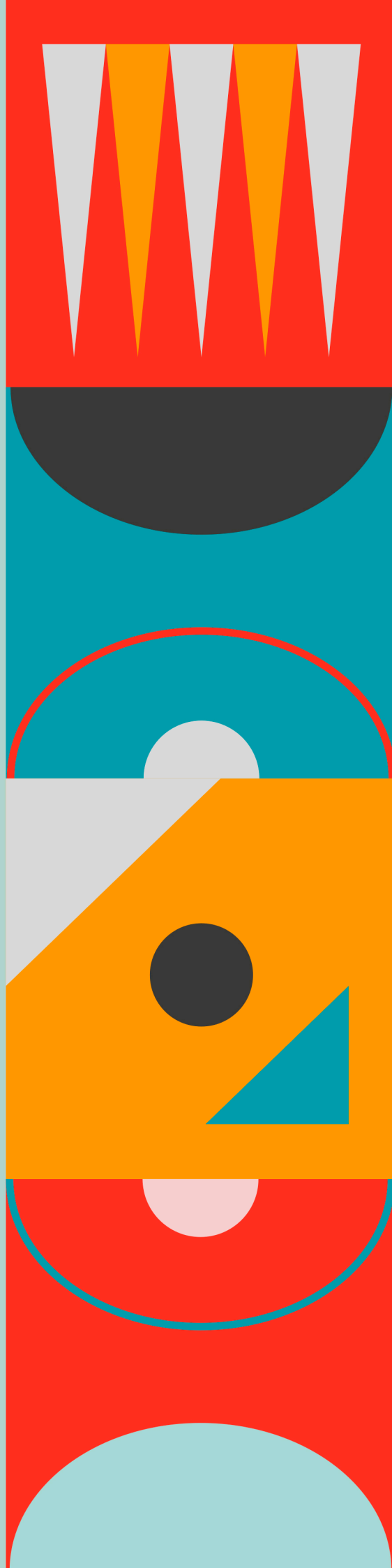
Programa

04 / 05 — 11 — 2021

X JORNADAS
DE INVESTIGACIÓN
EN PSICOLOGÍA 2021

Diálogos actuales sobre el oficio de investigar en Psicología

RESOLUCIÓN N° 587/2021 D



Ciencia y Tecnología

Facultad de PSICOLOGÍA

UNR

Universidad Nacional de Rosario

Facultad de Psicología

Decana: Soledad Cottone

Vicedecana: Mirta Spedale

Equipo de trabajo de la Secretaría de Ciencia y Tecnología

Sandra Gerlero – Marianela Fondato – Soledad Nivoli - Gustavo Urbano

COMITÉ CIENTÍFICO

José Ignacio Allevi, Daniela Agüero, Carolina Amigo, Ana Cecilia Augsburguer, Alejandra Ballerini, Mariano Bello, Paola Benitez, Roberto Bertholet, Luisina Bourband, Diego Brandolin, Lucía Brienza, Analía Buzaglo, Juan Cammardella, Rosanna Candelero, Jorge Ceballos, Mauricio Cervigni, Lorelei Cisneros, Mariel Chapero, Valeria Decorte, Marina Divita, Federico Doino, Martina Elizalde, Héctor Franch, Cecilia Greca, Florencia Harraca, Melina Heinrich, Silvana Lerma, Cecilia López Ocariz, Pablo Martino, Verónica Morelli, Claudia Nieto, Alcira Marquez, Francisco Muraca, Gabriela Nogués, Andrés Palavecino, Laura Peirano, Nadia Peralta, Mariela Ragone, Sergio Ribaudo, Soledad Ríos, Mariana Sartori, Silvana Savoini, Soledad Secci, Félix Temporetti, Juan Diego Vaamonde, Alberto Velzi Díaz, Diana Wolkowicz, Viviana Zubkow.

JUEVES 04 DE NOVIEMBRE

9 a 11:30 HS.

Palabras de apertura

Decana Soledad Cottone - Sec. de Ciencia y Tecnología - Sandra Gerlero

PANEL: "Experiencias de investigación: Despatologizando la pandemia: Intervenciones actuales en Salud Mental"

Invitadxs:

Alejandra Barcala - Universidad Nacional de Lanús (UNLA)

Marcela Alejandra Parra - Universidad Nacional del Comahue (UNCo)

Sandra Caponi - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC, Brasil)

Coordina: Ana Cecilia Augsburger - Universidad Nacional de Rosario (UNR)

Plataforma ZOOM - ID de reunión: 366 891 7815

11:30 a 13:30 HS - MESA DE DIÁLOGOS: "Experiencias de investigación en Centros de Estudios de la Facultad de Psicología"

Marité Colovini - Centro de Investigaciones y Estudios en Psicoanálisis y Discurso Contemporáneos.

Mauricio Cervigni - Centro de Investigaciones en Neurociencias de Rosario (CINR).

Betina Calvi – Centro de Estudios e Investigación en Violencia y Abuso (CEIVAS).

Francisco Muraca – Centro de Estudios en Gerontología (C.E.G).

Silvana Lerma - Centro de Estudios Interdisciplinarios de Género y Subjetividad (CEIGyS).

Pablo Martino – Laboratorio de Cognición y Emoción (LABce).

Ana Bloj - Centro de Estudios Históricos del Psicoanálisis en Argentina (C.E.H.P.A).

Jorge Degano- Centro de Estudios en Psicología y Legalidad.

Coordina: Soledad Nívoli - Universidad Nacional de Rosario (UNR)

Plataforma ZOOM - ID de reunión: 366 891 7815

13:50 a 16 HS. - MESAS DE PRESENTACIÓN DE TRABAJOS CONVERSADOS

MESA 1 - https://meet.google.com/sgf-rmwq-ucj

¿Puede ser la Educación Emocional parte del Programa de Metodologías de la Investigación? Revisión de la articulación entre Tiempo, Memoria, Habilidades Investigativas y Construcción de conocimiento. *Vanesa Alonzo.*

La Evaluación curricular. Una elección didáctica compleja para la Educación Superior en tiempos de pandemia. *Claudia Bejarano.*

Psicología y ética: el psicólogo como investigador. Celeste Bogetti y Rocío Cataldo

El oficio en investigación: pensar una pedagogía de la(s) metodología(s) de la investigación en Psicología. *Félix Temporetti, Sandra Gerlero, Laura Paris, Facundo Corvalán, Cecilia López Ocáriz, Ana Borgobello, Andrea Espinosa, Carolina Umansky, Mariana Sartori y Marianela Fondato.*

Consentimiento Informado: consideraciones éticas en tiempos de pandemia. *Analía Buzaglo, Juan José Carabajal y Gabriela Nogués.*

Perspectivas psicológicas, objeto y perfil del egresado en carreras de grado asistenciales de la UNR. *Diego Brandolin, Laura París, Juan Carlos Abdo, Silvia Ghione, Ana Aguilar, Verónica Maccari, Corina Mattia, Leonardo Cittá Giordano, Joaquín Fehr, Eugenia Balzaretti, Nicolás Morguen, Vanesa Escobar, Juan Diego Ruiz, Silvia Lagorio*

MESA 2 - https://meet.google.com/eon-rspq-shn

Los aportes de J. Derrida a los estudios críticos de la animalidad. *Giuliana De Battista*

Pluralismo teórico. Análisis comparativo entre planes de estudio vigentes (UNR, UNC, UBA). *Andrés Cappelletti, Carina Mengo, Ariadna Mariatti, Victoria Biga, Pablo Galeazzo, Gala Gallo, Claudia Nieto, Lucas Sancho, Romina Taglioni, Claudia Vinuesa, Lucrecia Zamboni, Julieta Vila Ortiz, Manuel Borrás y Lorenzo Formaggini.*

Foucault con Lacan: hacia una ascesis del buen hereje. *Juan Emilio Ortiz.*

Bilingüismo y alteridad en Jacques Derrida: para pensar las políticas de alfabetización en minorías étnicas. *Pilar Sánchez Ordóñez.*

Modos de subjetivación neoliberal y percepción social de los riesgos. *Sergio Sklarevich*

Estética y cultura de lo inconsciente en Oscar Masotta. *Leandro Albornoz, Luisina Bourband, Luisina Campagnolo y Zulma Fernández.*

MESA 3 - https://meet.google.com/riq-ejnb-wva

Registro de consultas ambulatorias de salud mental en primer nivel de atención en Rosario. Categorías diagnósticas. *Silvia Grande, José Belizan, Paola Benitez, Leticia Boggio, Rubén Callegaris, Nadia Castellani, Sandra Cejas, María Soledad Crisci, Betina Chiani, Esmeralda Garcete, Vanina García, Cristian Landriel, Claudia Lopez, Gabriela Mana, Marcos Marchetti, Lila Mendez, Javier Ojeda, Ana Ronchi, Verónica Rubio, Gisella Santanocito y Gisella Zampiero.*

La sociedad argentina en la pos pandemia: COVID-19, Salud y protección social. Aportes desde las prácticas de cuidado territoriales para el fortalecimiento de políticas integrales de SMC en los nuevos escenarios pos pandemia. *Silvia Grande, Aylen Allegrechy Rojas, Maria Evangelina Benassi, Ana Bloj, Juan Pedro Bonifazzi,*

Rubén Caligaris, Gabriel Colusso, Yanina de Giusti, Juan Herrmann, Juan Pablo Hetzer, Cristian Landriel, Gabriela Mana, Renata Manino, Jonatan Martinez, Ivan Scarpolini, Julián Scetti, Carlos Maximiliano Toni, Iris Valles y Gisela Zampiero,

Impacto del COVID-19 en servicios de rehabilitación psicosocial en Rosario (Santa Fe), Resistencia (Chaco) y Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA). *Alberto Velzi Diaz, Melina Rosales, Andrés Matkovich, Julia Paternina, Roy Cabrera y Martín Agrest.*

La estrategia de APS en Rosario durante la pandemia de COVID-19. Reorganización para la provisión de cuidados. *Cecilia Augsburger, Sandra Gerlero, Cecilia Pinto L' roux y Ernesto Taboada.*

MESA 4 - https://meet.google.com/imx-qkqx-qfg

La función del escrito. La estructura y lo real en Psicoanálisis. *Diego García*

Intervenciones de lo simbólico en lo imaginario, sus accidentes. Presentaciones no sintomáticas del sufrimiento. *Julieta Ciurluini*

Tensiones de lo propio en psicoanálisis: el lugar del otro en la constitución del psiquismo, *Carla Prado*

Nombre del padre y transexualismos. Una lectura del caso Schreber. ***Verónica Morelli***

Hacia una lectura contrasexual. Preciado como punto de inflexión en el S XXI. *Manuel Calandra*

Antecedentes del acto analítico en el seminario La Angustia: retorno a la tríada freudiana Inhibición, Síntoma y Angustia. *Mariano Bello, Matías Quiroz, Ignacio Vaccaro y Manira All.*

MESA 5 - https://meet.google.com/ziu-hhvk-wnw

En tiempos actuales ¿Cuál es el lugar para la sexualidad en el espacio analítico? *Graciela Lemberger, Julia Mosca, Gala Zontella, Estefanía Diaz y Delfina Sacoski.*

El fantasma y la denominación subjetiva. *David Ledesma*

Travestismos y transexualismos en nuestra época. Aportes del psicoanálisis a la clínica actual. *Silvina Garo, Daniela Lopez, Florencia Carpinetti, Liza Martinez Lo Re Peralta y Cecilia Kampf.*

El trauma y la práctica psicoanalítica. *Roberto Bertholet*

La Pulsión: Un concepto fundamental. *Fernando García Valls, Melina Ocanto, Araceli Ana Fernández, Manuel Reartes y Paola Piedrabuena.*

16 a 18 HS. - MESA DE DIÁLOGOS: "Experiencias de jóvenes investigadorxs de la Facultad de Psicología"

Lautaro Martín Maino (AUGM - Beca EVC-CIN)

Marilina Otta (Beca EVC-CIN)

Julieta Deloste, Jessie Murray, Santiago Micaz y Natalia Pascua (Becas de Incentivo a la Investigación en Psicología 2021)

Ayelen Montopoli, Aime Martini, Lara Gerschcovsky, Valentina Ippoliti, María de los Ángeles Ochenasek, Gisela Dossena, Paola Loiudice, Vanesa Alonzo (Programa de Formación en Investigación)

Coordina: Marianela Fondato - Universidad Nacional de Rosario (UNR)

Plataforma Google Meet - https://meet.google.com/dhi-sqev-qfs

16 a 18 HS. - MESA DE DIÁLOGOS. "Experiencias de investigación en la formación de Posgrado de la Facultad de Psicología".

Carrera de Posgrado de Especialización en Psicodiagnóstico

Mariela Castro - Directora

Silvia Ghione - Co-Directora

Juan Pablo Lovey y Romina Scaglia - Cursantes de la Carrera de Posgrado

Coordina: María Flaviana Ponce - Universidad Nacional de Rosario (UNR)

Plataforma ZOOM - ID de reunión: 366 891 7815

18 a 20 HS. - PANEL: "Experiencias de investigación: los laberintos de la escritura académica"

Lucía Natale - Universidad Nacional General Sarmiento (UNGS)

Margarita Eva Torres - Universidad Nacional de La Plata (UNLP)

María Gracia Benedetti - Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER)

Coordina: Patricia Rogieri - Universidad Nacional de Rosario (UNR)

Plataforma ZOOM - ID de reunión: 366 891 7815

VIERNES 05 DE NOVIEMBRE

8:50 a 11 HS. - MESAS DE PRESENTACIÓN DE TRABAJOS CONVERSADOS

MESA 6 - https://meet.google.com/pab-kcub-tyu

El oficio del psicólogo educacional en Santa Fe: representaciones de directivos y supervisores. *Valentina Maltaneres, Sebasián Grimblat, Mariano Sironi, Leonardo Rizzo, Silvia Aiassa, Griselda Dahi y Agustina Funes.*

Trayectorias y errancias: adolescentes en las fronteras de lo escolar. Una experiencia de investigación. *Ana María Bloj, María Crisalle, Cristina Ronchese, Gabriela Huerta, María Victoria Rabellino y María Laura Crespín.*

Abordaje a la niñez en tiempos de pandemia. *Cecilia R.Satriano y Valéria Marquez de Oliveira*

Incorporación de entornos virtuales en los procesos de enseñanza y aprendizaje en el nivel universitario. *Melisa Mandolesi, Andrea Espinosa, Juan Pablo Lovey, Sofía Majul, Damián De Seta y Ana Borgobello.*

MESA 7 - https://meet.google.com/udn-bbkx-wcs

Nombrar por lo que falta: efectos capilares del enfoque peligrosista en los informes interdisciplinarios dentro del Sistema Penal. *Jorgelina Cortes y Victoria Mujica*

Sin nosotrxs, el diluvio. Interrogando los informes "psi" en el sistema penitenciario. *Gerónimo Ferreyra y Alcira Marquez.*

Del lugar de víctima en sentido jurídico hacia una teorización del posicionamiento subjetivo de víctima. *Eliana Reynaldo, Gisela Montechiari y Rosina Lorenzo.*

El SAP (síndrome de alienación parental) más vivo que nunca. *Silvia Lampugnani, Paula Martinetti, Diego Peralta, Romina Ponte y Rosario Telleria.*

MESA 8 - https://meet.google.com/ajn-rbea-pxe

Impacto de un programa de parentalidad positiva para la primera infancia, *Ana Faas, M. José Ferrero, M. Inés Herrero, Lorena Codosea, Carolina Nanzer, Roxana Marasca, Diana Rabinovich y Patricia Paolantonio*

El síntoma en lxs niñxs. *Ma. Olivia Di Nardo*

La problemática del autismo y la inclusión escolar. Entre lo común y lo singular. *Jimena Peretti y Valentina Carbó.*

Intervenciones psi en el sistema penitenciario. Análisis crítico de la categoría "familia" como ideal normativizador. *Victoria Mujica, Celeste Bolmaro y Laura Peretti*

MESA 9 - https://meet.google.com/fwc-ejzv-ycf

Cambios laborales: la docencia hoy. efectos en la salud. *Ma. Flaviana Ponce, Martín Rizzotto, Brenda Turco, Marcela Méjico, Lucio Chendo, Luis Turco, Horacio Tartaglia y Salvador Rizzotto.*

Experiencia en APS: prácticas y capacitación interdisciplinaria en situaciones de covid, mediante telecuidado. *Alejandra Ratti, Paola Benitez, Olga Waisman, Silvia Grande, Georgina Bauer, Gabriel Ariza, Mirta Fleitas, Claudio Staffolani. Nicolas Mondelli, Pablo Molina, Andres Hoffer, Guido Crespi, Juan Manuel Maurino. Antonella Rodríguez Piascenza, Viviana Valvason, Soledad Silvestrini, Laura Lopez Papucci, Cristian Landriel, Luciana Mendizabal, Martin Rivas, M. Belén Devetter, Eugenia Garay, Liesel Lamelsa Agustina Degleue, Pablo Alonso, Carla Biroli, ,Martin Ruiz Diaz Bojanich, Maite Peroni, Maria Elena Barón, Carolina Guida Morgades, Micaela Lovera,*

Leila Scenna, Aldana Fantini, Gaspar Fernández, Gois Antunes, Marcus Giordani, Guilherme Lo Celso, Agustina Laura Mistretta, Elina Lara Romo, Giuliana Pasciaroni, Agustina D`Alesandro, Romy Godoy, Noelia Cáceres, Renata Meirelles de Souza y Ornella De Bonis.

Modos de subjetivación prescritos en empresas y organizaciones locales. *Hernán Cornejo, Eduardo Mutazzi, Gustavo Rigoni y Esteban Cordiviola.*

Prácticas docentes en pandemia: un estudio de casos en la ciudad de Rosario y alrededores. *Natalia Monjelat y Virginia Adobato*

MESA 10 - https://meet.google.com/axv-yeab-qsq

Estrategias preventivas y prácticas de cuidado de la salud de jóvenes de sectores medios de la ciudad de Rosario. *Cecilia Augsburger, Carlos Ruggeroni, Marianela Fondato, Lautaro Martín Maino, Martina Sorbello, Martina Couget, Rita Carne, Virginia Garcia, Sonia Olivieri y Agustina Ceratto.*

La Psicología Comunitaria: procesos de institucionalización y legitimidad. *Analía Buzaglo, Nahuel Cravero, Marina Divita, Marcia Fedorchuk, Rodolfo González, Valeria Gorosito, Celina Liberatti, Julieta Brescacín Bertinat y Cecilia Augsburger*

Didácticas particulares en praxis comunitaria: Agrupaciones planificadas para la organización de trabajos en redes. *Gaspar Aita*

Gestión de políticas públicas en salud mental - sus condiciones de posibilidad. Rodolfo Escalada, Rita Grandinetti, María Laura Peirano, Ariel Martello, María Gabriela Gastaldi, Claudia Gonzalez, Juulieta Salcedo, Rosanna Candelero, Carolina Savarecio, María Fernanda Ronchi, María Virginia Kasten, Paulina Castells, María Fernanda Bársola, Fernanda Cerratani y Lihuel Gomez.

11 a 13 HS. - MESA DE DIÁLOGOS: "Experiencias de investigación en Centros de Estudios de la Facultad de Psicología"

Daniela Agüero – Centro Comunitario Asistencial (Ce.Co.As.).

Rosanna Candelero - Centro de Estudios el Psicoanalista en la polis.

Alejandra Ballerini – Centro de Estudios Interdisciplinarios en Salud y Trabajo (C.E.I.SyT).

Felicitas Caviglia - Centro de Estudios de Psicoanálisis, Lógica y Topología.

Diego Brandolín - Centro de Estudios: Psicoterapias, Interdisciplina y Comunidad (CEPIC).

Nicolás Vallejo - Centro de Estudios Memoria, Historia y Psicoanálisis "Walter Benjamin" (CEIMHIP).

Soledad Nívoli - Centro de Estudios Periferia Epistemológica (C.E.P.E).

Coordina: Antonela Plaza

Plataforma ZOOM - ID de reunión: 366 891 7815

14 a 16 HS. - CONFERENCIA: "Los aportes de los Estudios de Género en la Investigación. Recorridos históricos y desafíos del Siglo XXI"

Conferencista: Dra. en Psicología Débora Tájer – Magister en Salud (FLACSO). Profesora Adjunta a cargo de la Cátedra Introducción a los Estudios de Género y Directora del Programa de Actualización en Género y Subjetividad Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires (UBA)

Presenta: Ps. Soledad Cottone – Decana Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario (UNR)

Plataforma ZOOM - ID de reunión: 366 891 7815

15:50 a 18 HS. MESAS DE PRESENTACIÓN DE TRABAJOS CONVERSADOS

MESA 11 - https://meet.google.com/inx-hcmb-wot

La problemática de la inclusión escolar en el autismo. *Diana Wolkowicz, Mariana Scrinzi, Martina Elizalde, Florencia Lapiduz, Agustin Degleu, Lara Lovino, Melani Ciutto, So Valentina Carbo, Jimena Peretti, Santiago Micaz, María Celeste Cantini, Evelyn Armoa, Malena Musumesi y María Eugenia Barbarich*

El acontecimiento educativo en la universidad como productor de subjetividades en la pandemia por COVID-19. *Guadalupe I. Aguirre, Laura Arocena, Paulina Bais, Ernesto Bonicatto, Noelia Casati, Renata Laurito Ledesma, Micaela Mussa, Natalia Palma, Laura Picard, Natalia Quinn, Agustina N. Sanabria, Iván Vasallo, Sebastián Vera y Ma. Virginia Vienna.*

Reflexiones entorno a funciones parentales y función de la escuela en la actualidad. *Valeria Bearzotti, María Laura Yorlano y Cristina Ronchese*

Más allá de la presencialidad. Lazos y producción de subjetividad en contextos de pandemia. *Daniela Aguero, Valeria Bearzotti y Yanina Sosic*

Clínicas e interdisciplina en casos de Alergias alimentarias infantiles. El Taller para familias de Equipo AAI Rosario. *Fernando J. Gómez, María Eugenia Charreun, Mauricio Colella y M. Paula Sarraquigne*

MESA 12 - https://meet.google.com/fxe-xvah-gqs

Función-autor y escritura académica en el discurso universitario. *Ivonne Laus, Ana Clara Castronuovo y Juan Francisco Cammardella*

Psicoanálisis, Psicología y escritura. *Miguel Angel Comba y Pilar Rodriguez*

Escribir en el primer año de Psicología: algunas perspectivas estudiantiles. *María Micaela Villalonga Penna y Constanza Padilla*

Hacia un proceso de internacionalización en Psicología a través de redes colaborativas de estudiantes. *Julio Gómez-Henao, Damián De Seta, Daniel Balva, Sofía Majul.*

Discusiones sobre lo onírico a partir del libro El Tercer Reich de los sueños. *Lucía Nassivera*

Leer en el primer año de Psicología: hallazgos sobre la implementación de un diseño de intervención. *María Micaela Villalonga Penna y Constanza Padilla*

MESA 13 - https://meet.google.com/eme-gtiq-psf

Marcas del genocidio argentino (1976-1983). Experiencia de análisis institucional con estudiantes de cuarto año de la Facultad de Psicología de la U.N.R. *Juliana Lacour; Eduardo Mutazzi; Nicolás Vallejo; Ángel Oliva; Fernando Gomez; Mariana Chidichimo; Antonella Plaza; José Santucho; Carla Guirado; Germán Serrano; Josefina Barbato; Carla Francescutti; Ignacio Cárcamo.*

Derivas teóricas del concepto de identidad desde una perspectiva psicoanalítica. *Iván Fina, Carla Prado, Leandro Bartolomeo, Sol Barrionuevo, Diego Peralta y María Magdalena Reyna.*

Notas sobre surrealismo en Argentina, escrituras en la trama cultural, bordes con la obra freudiana. *María Belén Demonte*

La pandemia de los sueños: elaboraciones corales de una experiencia. *Lucía Brienza, Flavia Castro, Victoria Farruggia, Florencia Harraca, Soledad Nívoli, Soledad Secci y Julián Varela.*

MESA 14 - https://meet.google.com/xwd-rwhc-fcw

El meme, ¿chiste o una de las variedades de lo cómico? *Felicitas Caviglia*

El yo en Joyce (Lectura del Seminario El Sinthome de Lacan). *Héctor Franch*

Los discursos actuales y su influencia sobre el amor. *Milagros Zenón*

Acerca de la sutura de la causa en la ciencia y en el Psicoanálisis. *Aldo Morello*

Marketing e información: formas de la comunicación en salud. *Raquel Cafferatti y Betina Monteverde*

Sueño y fantasía. *Pablo Galeazzo y Julieta Vila Ortiz*

MESA 15 - https://meet.google.com/aiv-krgs-xui

Ética y responsabilidad en Laplanche y Levinas. Las lecturas de Butler y Bleichmar. *Nicolás Vallejo*

Presencias del analista en el descubrimiento freudiano 1953/1954. *Julieta Ciurluini y Andrés Palavecino.*

El estatuto del objeto, juego y acto analítico. *María Victoria Andriolo y Celeste Ghilioni*

Significar la experiencia de Investigar. *María Susana Olcese, María Elena Pontelli y Leticia Mariel Eusebi*

Consideraciones en torno al goce. *Antonela Fiocchi*

18 a 20 HS. - MESA DE DIÁLOGOS: "Experiencias de investigación: Diálogos y debates internacionales"

Mathusalam Pantevis Suarez - Universidad Surcolombiana (Colombia)

Ivonne Ramirez - Universidad San Francisco Xavier de Chuquisaca (Bolivia)

Enrique Morales - Instituto de Arte de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile)

Ana Cervantes - Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (México)

Coordina: Facundo Corvalán - Universidad nacional de Rosario (UNR)

Plataforma ZOOM - ID de reunión: 366 891 7815

POSTERS - https://fpsico.unr.edu.ar/

1. Infancias y pantallas: estudio sobre tenencia, hábitos y percepción de uso antes de la pandemia. *Mariana Sartori, Gabriela Raynaudo y Olga Peralta.*
2. La Accesibilidad como principio de la inclusión en la Universidad. Propuesta de la Biblioteca Accesible. *Gabriela Fernández, Mariela Ragone, Paola Loiudice y Viviana Oehlenschläger.*
3. Incidencia de representaciones sociales en elaboración de proyecto académico, de adolescentes que finalizan escuela secundaria. *Lucía Ruiz, María Ayelén Lambrecht y Gloria Diana Rossi.*
4. Imaginario social sobre vida universitaria y elección académica, en adolescentes que finalizan escuela secundaria técnica. *Antonella Aixa Chaparro, Gloria Diana Rossi, Lucía Ruiz y María Ayelén Lambrecht.*
5. De la cultura posfigurativa a la prefigurativa. Producción de subjetividades adolescentes. *Gloria Diana Rossi*
6. Perspectiva de los usuarios marplatenses de psicoterapia sobre la disponibilidad de información sanitaria. *María Sol Pogorzelsky*
7. El desarrollo de la Imaginación. Analizando debates clásicos a la luz de investigaciones actuales. *Florencia Mareovich*
8. Diarios de clases: hacer escritura en la práctica docente en la virtualidad. *Cecilia Gangli, Carolina Amigo, Alicia Audisio, Gonzalo Chiesa, María Laura Dománico, Rafael Echaire Curutchet, Guillermo Dezorzi, María Belén Llover y Virginia Parolini.*
9. Itinerarios narrativos: escrituras, deseos y encuentros. *Cecilia Gangli, Carolina Amigo, Alicia Audisio, Gonzalo Chiesa, María Laura Dománico, Rafael Echaire Curutchet, Guillermo Dezorzi, María Belén Llovera y Virginia Parolini.*

10. Predictores demográficos y académicos de la ansiedad frente a los exámenes. *Pablo Martino, Romina Scaglia, Sabrina Cavallaro, Ana Paula Verbauvede, Gabriela Latini y Daniela Pascucciello.*
11. Sexualidades diversas. paternidad. maternidad. *Viviana Zubkow, Alejandro Beretta, Silvia Córdoba, Leonardo Galuzzi, Agustín Calderón, Sofia Capra, Nahuel Rey, María Laura Beccani, Nicolás Bruvera, Carolina González Del Cerro, Carolina Savarecio, Agustín Galante, Micaela Abregú, Manuel Calandra, Albertina Rabbia, Bianca Scumaci, Milagros Zenón, Valentina Di Marco y Belén Conzoli.*
12. Uso de estrategias innovadoras digitales para la integración de contenidos biológicos en estudiantes de Psicología. *Marina Terrádez, Juan Diego Vaamonde, Pablo Martino, Mauro Torales y Eduardo Audisio.*
13. Perspectivas sobre la argumentación en docentes de la Facultad de Psicología de Rosario. *Juan Manuel Curcio, Carolina Avalo Obregón, Paula Morea, Nadia Peralta y Mariano Castellaro.*
14. Percepciones de la construcción del conocimiento en Pandemia. *Florencia Clep, Agustina Del Brio, Sara Gomez Carmana, Griselda Lemaire, Julia Perisset, Daniela Rossi, Ma. Cecilia Seguer,*
15. Tipo de resolución sociocognitiva presente en trabajos colaborativos en diferentes modalidades virtuales. *Ma. Agustina Tuzinkievicz, Nadia Peralta y Mariano Castellaro*
16. Sexismo ambivalente en estudiantes, docentes y no docentes de la Facultad de Psicología de la UNC. *Joel Surita y Hugo Rabbia*
17. Mujeres en pandemia: trabajos, usos del tiempo y efectos subjetivos. *Melina Pastore, Ma. Romina Cattaneo, Tania Corsetti y Melisa Mandolesi*

18. Perspectivas psicológicas, objeto y perfil del egresado en carreras de grado asistenciales de la UNR. *Diego Brandolin, Laura París, Juan Carlos Abdo, Silvia Ghione, Ana Aguilar, Verónica Maccari, Corina Mattia, Leonardo Cittá Giordano, Joaquín Fehr, Eugenia Balzaretti, Nicolás Morguen, Vanesa Escobar, Juan Diego Ruiz, Silvia Lagorio*
19. Encrucijadas en las prácticas interdisciplinarias en salud. La fibromialgia. *Juan Carlos Abdo, Marisel Collauti, Diego Brandolín, Mercedes Salamano, Valeria Palchik, Ma. Lucía Dolza, Emanuel Delfino, Juana Goyechea, Nicolás Morguen, Lucía Camusso y Lucila Collino*
20. ¿Cómo somos gobernados hoy? El gobierno de la conducta a través de las emociones. *Adriel Maroni, Marisa Germain, Cristian Alberti, Tomás Reñe, Betina Monteverde, Antonella Fabiano, Lucía Rossi y Pablo Pallares*
21. Adolescentes y lo socio educativo en situación de encierro. *Patricia Real, Ramona Domínguez, Stella Firpo, Guillermo Adad, María Inés Ballanti, Liliana Bolla y Martha Chiappetta*
22. Estudio bibliométrico sobre instrumentos de evaluación en reserva cognitiva y cerebral en español (2011-2021). *Mauricio Cervigni, Belkis Barsean, Gastón Bustos, Paulina Delorenzini, Brenda Forgione, Daniela Malleret, Jessie Murray, Romina Petterini, Camila Lapunzina, Victoria Repetto y Pablo Martino*



X JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN PSICOLOGÍA 2021

Ciencia y Tecnología

Facultad de PSICOLOGÍA

UNR