



26 y 27 de octubre de 2023

Actas^{de} Publicación

XII JORNADAS DE
INVESTIGACIÓN
EN PSICOLOGÍA

La escritura
en diálogo
para socializar
la investigación

Fpsico
UNR FACULTAD DE
PSICOLOGÍA

e d
i s
c a
l r
i o
g t
u o
8 r
a 7

Actas de Publicación de las XII Jornadas de Investigación en Psicología 2023: "La escritura en diálogo para socializar la investigación" | Compilación: Secretaría de Ciencia y Tecnología - Rosario: Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario, 2024.

Publicación digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISSN 2313-9536

Autoridades de la Facultad de Psicología

Decana: Dra. Soledad Cottone

Vice Decana: Ps. Mirta Spedale

Secretario de Asuntos Académicos: Ps. Nahuel Senzamici

Secretaria Técnica de Asuntos Académicos: Esp. Romina Scaglia

Secretaria de Asuntos Estudiantiles: Paulina Díaz

Equipo Técnico Estudiantil: Angelina Eckert, Lucía De Gesús

Coordinadora de Trayectorias estudiantiles: Psp. Aldana Caviglia

**Mesa de Información Académica y TIF: Ps. Daiana Di Benedetto,
Constanza Von Mühlisen**

Secretaria de Ciencia y Tecnología: Mg. Sandra Gerlero

Apoyo Técnico de Ciencia y Tecnología: Ps. Marianela Fondato

Secretaria de Relaciones Internacionales: Ps. Romina Tricerri

Secretaria Técnica de Relaciones Internacionales: Ornella Cerra

Secretaria de Extensión: Paula Sagué

Secretaria Técnica de Extensión: Ps. M. Laura Peretti

Equipo Técnico Extensión: Florencia Dignani, Ps. Bruno Valiente

Dirección de Graduados: Ps. Inés Kolly

Apoyo de Técnico Graduados: Ps. Julio García

Área de Cultura y Deporte: Ps. Juan Cruz Cosio, Sofía Ceballos

Secretaria de DDHH y Género: Ps. Guadalupe Aguirre

Secretaria Técnica DDHH y Género: Laureana López Krupp

Autoridades de la Facultad de Psicología

Coordinadora del área de Género y Diversidad Sexual: Mg. Victoria Mujica

Secretario Financiero: Mg. Hugo Basquín

Secretaria de Estudios de Posgrado: Dra. Ivonne Lauss

Secretario Técnico de Estudios de Posgrado: Ps. Juan Cammardella

Secretaria de Actualización y Formación Permanente: Mg. Laura Peirano

Secretario de Comunicación y Difusión: Iván Scarpolini

Equipo Técnico Comunicación y Difusión: Martín Terradillo, Julián Scetti, Ps. M. Natividad Mazzetti

Secretaria Técnica: Laura Felipe

Área de Publicaciones: Mg. Silvina Garo

Apoyo Técnico del Área de Publicaciones: Lisa Martinez Lo Re

Área de Informática: Ing. Manuela M. Vidal

Equipo Técnico Informática: Sebastián Montes, Diego Pedruelo

Área de Interculturalidad: Dr. Facundo Corvalán

Responsable Protocolo de acción y prevención frente a situaciones de violencia de género: Ps. Laura Abrudsky, Abg. Viviana Rodriguez

ÍNDICE

Presentación	9
Palabras de apertura.....	11
La escritura en diálogo para socializar la investigación.....	16
Eje 1. Múltiples abordajes para pensar la Psicología	19
Relación entre estilo personal del terapeuta (EPT), ansiedad y habilidades sociales en profesionales psicólogos de la ciudad de Rosario. Diego Tripelli	19
Relación entre Estilos de Apego, Dependencia Emocional y Violencia/Victimización en las relaciones de pareja. Lucas Dolzani, Andrea Rinaudo y Graciela Bragagnolo	21
Algunas reverberaciones conductistas al interior de la revolución cognitiva. Facundo Prigenzi .	23
Terapia Gestalt. La investigación acerca de los inicios del tratamiento como campo de reflexión. La integración como categoría de análisis. Juan Carlos Abdo, Diego Brandolín, Laura Paris, Verónica Sánchez, Adriana Lagorio, Nicolás Morguen, Sebastián Peresín, Claudia Casas, Gisela Dossena, Silvia González Trilla, Nancy Maidana, y Agustín Arazi.....	34
La supervision gestaltica, entre el aprendizaje del rol del terapeuta y la detección de asuntos inconclusos. Diego Brandolin, Juan Carlos Abdo, Ana Aguilar, Joaquín Fehr, Silvia Ghione, Nicolás Morguen, Juan Diego Ruiz, Julia Torrens y Laura Paris.....	41
El concepto de trauma en el marco del diagnóstico de Estrés postraumático: su expresión en el cuerpo y la palabra. Vanesa Elizabeth Alonzo.....	51
La actualidad del malestar en la cultura y las políticas del discurso: Psicología y Psicoanálisis. Leticia Martiñena, Vanesa Spizzirri, Nicole Sanabria y Soledad Ríos	65
Eje 2. Discursos y prácticas del Psicoanálisis en Investigación.....	73
Caminos para pensar la clínica psicoanalítica: producciones y transmisión en instituciones referentes en el corredor Rosario-Buenos Aires, Argentina (1969-1976). Ana Bloj, Lucía Briguet, Mónica Castaño, Ma. Laura Crespín, Ma. Graciana Ricardo y José Santucho.	73
La pérdida de sentido en la obra de arte. Victoria Andriolo	83
El acto en conformidad con el deseo. Felicitas Caviglia.....	85
Literatura y figura de Roberto Arlt: los rastros de su impacto en las producciones de Enrique Pichon-Rivière y Oscar Masotta. Luisina Bourband.	94

Hacia el sinthome. Recorrido de la no relación sexual, los nudos y la escritura. Una puesta en consideración de las dificultades de lectura. Picco Galassi, P.; Serrani, L.; Fernandez L.; Vitantonio, M.; Felices A.; Chialvo G.; Coirini D.; Ferretti A.; Cáceres I, Masia G.	97
Genealogía de la tradición melancólica. Alejandro Manfred.....	99
La imposibilidad de metalenguaje y la no escritura de la relación sexual, sus consecuencias desde ... <i>ou pire</i> . Bruno Carignano	108
Psicopatología y clínica psicoanalítica. El discurso histérico: la transferencia y sus límites en Dora y la joven homosexual. Bruno Carignano; Raquel Cafferatti; María Victoria Arce; María Luz Lescano.....	121
El instante de la angustia y la estructura. Alejandro Beretta, Ana Serra, Mauro Ontanilla y Manira All.....	135
Algunas consideraciones sobre el dinero y el pago en Psicoanálisis. Juan Manuel Ameriso, Miguel Angel Comba, Jorge Faccendini, Sofía Rocchi y Gala Zontella.	136
Revisión la lectura de Deleuze y Guattari del objeto a referida a Lacan, desde la articulación del mismo objeto en Lacan. Adrián Giménez	150
El interés de Jacques Lacan por los planteos anti dialécticos de Søren Kierkegaard para su formulación del problema de la angustia. Agustín Mac Donald.....	152
La melancolía como estética y la estética barroca del sujeto: el problema de la imaginación. Agustín Mac Donald	165
De Foucault hacia Freud, con Lacan. La influencia del psicoanálisis en la obra foucaultiana. Ivonne Laus, Juan F. Cammardella, Ana Clara Castronuovo, y Diego García	179
La hipocresía y la escena de la melancolía. De la risa, de los pseudos y de la locura. Sebastián Assaf	181
El objeto a - Consecuencias epistémicas y clínicas. Roberto Bertholet	192
¿Cómo enseñar lo que no se enseña? Psicoanálisis y Medicina. Rosanna Candeleró, Andrea Gómez y Virginia Kasten	194
¿Cómo enseñar lo que no se enseña? Psicoanálisis y Medicina. Rosanna Candeleró y Sofía Ortega Palabras.....	195

La clínica psicoanalítica con niños y niñas y sus lenguajes. Aproximaciones desde la lingüística y la semiótica. Carla Pérez Gianguzzo	196
La palabra herida. La construcción entre palabra e imagen, una posición del analista. Celeste Ghilioni	198
Relatos de transmisión: indagaciones sobre el habla freudiana. Julieta Ciurluini	207
Los transexualismos, lo femenino y la diferencia sexual en la clínica psicoanalítica actual. Damián Coirini, Valeria Decorte, Adriana Zanón, Silvia Giani, Pablo Picco Galassi, Pamela Rajmil, Agustín Ferretti, Emmanuel Morresi y Narella Mauruto.	218
Algunas consecuencias del discurso capitalista en los lazos. David Ledesma	229
¿En qué es fundamental el fantasma fundamental? Diego García	242
Revisión lecturas de Lyotard, Deleuze y Guattari, realizadas sobre conceptos de Lacan. Federico Vida	254
La historia en sus lagunas: el Moisés de Freud. Antonela Fiocchi	256
Discurso y sentido en la enseñanza del psicoanálisis de J. Lacan. Héctor Franch	266
De lo real del mito a la sexualidad. Nicolás Bruvera y Leonardo Galuzzi	268
Creación surrealista y Psicoanálisis. Una lectura a partir de la obra de Enrique Pichón Riviere. Virginia Canavelli y Melina Salomé Spengler.	270
Recorrido en relación a feminidad, maternidad y frigidez en Psicoanálisis. Carolina Gonzalez del Cerro y Carolina Savarecio	282
Lo familiar (el silencio, el secreto), y la invención como salida. Lectura de dos novelas de Virginia Ducler. Luisina Bourband.	283
Eje 3. Problemáticas Forense y Jurídicas en la Psicología	298
Subjetividad y encierro. Archivos oníricos en contextos carcelarios. Nívoli, Soledad; Peretti, Laura; Elder, Nicolás; Castro, Flavia; Brienza, Lucía; Secci, Soledad; Alarcón, Álex; Dezorzi, Guillermo; Rossi, Ángela; Sisterna, Estela; Nassivera, Lucía; Fiorito, Damián; Bernasconi, Valentín; Varela, Julián; Berón, Daniela; Monfroglio, Mariángeles; Ochenasek, María; Roldán, Estefanía; Farruggia, Victoria; Del Frade, Lucía; Marc, Carolina; Martínez, Jonathan; Soro, Ailén; Pucheta, Marisol; Fernández, Amparo; Pellegrini, Lucía; Harraca, María Florencia; Paolini Eisaguirre, Renata; Brizuela, Julieta; Payaro, Sofía; Brid, Delfina; Ortenzi, Ezequiel; Scaroni, Paula; Alaluf, Maia;	

Camardella, Juan; Peralta, Lucía; Ghirardelli, Sofía; Rinaudo, Angélica; Pérez López, Carlos; Dati, Julieta; Entreconti, Agostina; López Jordán Valentina; Hasrun, María Virginia; Di Benedetto, María Cecilia.	298
Eje 4. Epistemologías de la salud mental.....	300
¿Término o final de análisis? Baetti, Barbara. Valentin Bernasconi.	300
La psicología basada en evidencia a la luz de la filosofía de Mario Bunge. Lorenzo Formaggini.	308
Una introducción a la melancolía. Eugenia Agustina Luna, Margarita Cavanagh.	309
Eje 5. Salud Mental, Políticas Públicas y prácticas de cuidado	310
Salud mental y políticas públicas en contexto de emergencia dentro del plano legislativo santafesino. Natalia Pascua.....	310
Lo radial en Salud Mental: una intervención en la clínica de la subjetividad. Eduardo César Mutazzi	312
Políticas públicas en salud - prácticas e intervenciones en el territorio. Rodolfo Escalada, Rita Grandinetti, Laura Peirano, Ariel Martello, Ma. Gabriela Gastaldi, Claudia Gonzalez, Julieta Salcedo, Rosanna Candelero, Carolina Savarecio, Ma. Fernanda Ronchi, Ma. Virginia Kasten, Paulina Castells, Ma. Fernanda Bárzola, Fernanda Cerretani y Lihuel Gomez.....	325
La constitución del sujeto ético y los avatares de su desvanecimiento. María Carla Prado.....	327
Caminos de investigación en Psicoanálisis. Moción pulsional y moción de deseo en la dirección de una cura. Leonel Abud y Jorge Faccendini.	340
El hospital Dr. E. Mira y López. De psiquiátrico a hospital general. Experiencia de gestión en un monovalente, realizada en la ciudad de Santa Fe (2013-2019). Mariela Aita	342
Los tiempos de la interconsulta. Hacia la construcción de un trabajo conjunto. Mariángeles Parodi, Ana Victoria Quintero, María Cecilia Badano y Alejandro Fabián Daniele.	354
Cine y discapacidad en la Facultad de Psicología de la UNR. Gabriela Fernández, Mariela Ragone y Viviana Oehlschläger	366
Eje 6. Infancias y juventudes en el campo de la Salud Mental.....	368

Variaciones en la noción de juventud en las relaciones intergeneracionales. Interferencias en las posibilidades de transmisión de las prácticas de cuidado de la salud. Cecilia Augsburger, Carlos Ruggeroni, Marianela Fondato, Camila Vera y Lautaro Martin Maino.....	368
El juego como valor estructurante. Estefanía Grasso	384
Eje 7. Salud mental e interdisciplina	396
Los problemas epistemológicos de la psicología en el paso de las cosas a la información. Enzo Castroi, Lorenzo Formaggini y Florencia Muños.	396
Prácticas interdisciplinarias en el Primer Nivel de Atención. Tuberculosis: construcción de una problemática en salud. Gabriel Ariza, Paola Benitez, Olga Waisman, Sulvia Grande, Laura Lopez Papucci, Darío Arnolfo, Alejandra Ratti, Soledad Silvestrini, Guido Crespi, Juan Manuel Laurino, Dora Esmay, Benjamín Ybañez, Pablo Alonso, Giuliana Pasciaroni, Germán Luques, Gisel Gil, Yasmin Baes, Mauricio Barreto, Carolina Baron, Virginia Bernasconi, Milena Bidevich, Tomás Bossi, Michele Bressan, Camila Gonzalez, Ornella Milan, Mariana Peretti, y Ma. Victoria Pidone.	397
Centro de Estudios en Discapacidad e Interdiscursividad: desafíos y propuestas. Mariel Chaperó, Rodrigo Di Cosco y Gabriela Fernandez.	399
Subjetividad Neoliberal y Sacrificio. Sergio Sklarevich.....	401
Eje 8. Derechos humanos, memoria e historia del campo de la Salud Mental	402
Una frontera posible a la realización salvaje. María Sol Barrionuevo	402
Construcción social e histórica de la subjetividad aterrorizada en la Argentina posdictadura. Manuel Hazan	404
De lo Irrepresentable del Trauma a la Potencia Insurgente: Deseo y Sublevación. Nicolas Vallejos	416
Eje 9. Transversalización de la perspectiva de género y sexualidades en Psicología	418
Modelos familiares actuales: maternidades y paternidades: ¿nuevas crianzas? Natalia Oroquieta	418
Ciberviolencia de género en las relaciones de pareja: efectos subjetivos autopercebidos. Ma. Marcela Castellarin.....	436

Aportes feministas al debate sobre el trabajo reproductivo y tareas de cuidados de personas con discapacidad, en configuraciones familiares actuales. Ana Laura Gerez.....	448
Padre y función paterna en el desarrollo temprano: historia de un desencuentro. Juan Manuel Baños, Sara Gómez Carmana, Paola Lojudice, Natalia Oroquieta y Laura Peirano.	450
Padre suficientemente bueno. Laura Peirano	458
Eje 10. Desafíos actuales en el campo educativo.....	472
Orientación Vocacional. Vicisitudes del pasaje de la cultura postfigurativa a la cultura prefigurativa. Sus efectos en la producción de subjetividades adolescentes. Su incidencia en los proyectos identificadorios y las estrategias de los adolescentes con relación a sus elecciones académicas. Gloria Diana Rossi y Cristina Wheeler.	472
Análisis de fuentes documentales en relación con prácticas pre-profesionales supervisadas. Juan Pablo Lovey, María Gabriela Gastaldi, Alelí Schneeberger, Karen Wohlwend, Luciana Wulfsohn, María Gabriela Sonego, Mariela Bedini, Silvina Mastri, David López, Georgina Russo Sierra, Malena Delavalle y Paula Garassino.....	475
Caracterización y perfiles estudiantiles: una revisión sistemática basada en el modelo prisma. Juan Pablo Lovey y Ana Borgobello	477
La tarea de enseñar “ajustada” en contexto de pandemia. Ma. Laura Yorlano, Valeria Bearzotti y Cristina Ronchese.....	479
Programa de Referentxs de Trayectorias Estudiantiles: relato de experiencia. Lucila Álvarez, Valentina Amorelli, Aldana Caviglia, Sofía Ceballos, Joana Da Campo, Paulina Díaz, Lorenzo Formaggini, Sara Gómez Carmana, Manuel Hazán, Fabricio Matkovich, Lucía Rueda, Martín Terradillo, y Milagros Zenón.	482
Competencias digitales docentes: un estudio integral en educación primaria. Natalia Monjelt	484
El oficio del psicólogo educacional en Santa Fe desde la perspectiva de equipos directivos (Informe final). Valentina Maltaneres, Sebastián Grimblat, Mariano Sironi, Leonardo Rizzo, Silvia Aiassa, Griselda Dahi y Agustina Funes	486
Estilos de enseñanza y creencias pedagógicas de docentes de nivel superior universitario. Ailén Laura Rey y Ana Borgobello	488

Relaciones escuelas-familias: de la escuela moderna a un contexto que entrelaza neoliberalismo y pandemia. Ángela N. Sánchez y M. Teresa Torrealba	498
Imaginario social sobre la vida universitaria y elección académica en adolescentes que finalizan la escuela secundaria técnica. Antonella Chaparro, Ma. Ayelén Lambrecht, Gloria Diana Rossi y Lucía Ruiz.	511
Inventar en la contingencia, un modo de hacer en la práctica docente. Cecilia Gangli, Carolina Amigo, Alicia Audisio, Gonzalo Chiesa, María Laura Dománico, Rafael Echaire Curutchet, Guillermo Dezorzi y María Belén Llovera	523
Violencia estudiantil en el nivel secundario: sus efectos en la vida anímica del personal docente. Camila Gauto, Luisina Fissolo y Guadalupe Bertino.....	532
40 años de democracia. Problematización de los efectos de los discursos negacionistas y de odio en la producción de subjetividades actual desde las clases de psicología en educación. Guadalupe Aguirre, Natalia Quinn, Noelia Casati, Renata Laurito Ledesma y Micaela Mussa	533
Una forma diferente de pensar la experiencia de examen. Marcela Mufarregue.....	546
El aula universitaria como un ensayo de escritura y laboratorio de ideas. Soledad Secci y Flavia Castro	557
¿La educación es un medio para la inclusión social? Cecilia R. Satriano	567
Eje 11. Demandas actuales en la Formación científica y profesional	578
Perspectivas metodológicas en la enseñanza de teorías del campo psi en los planes de estudio de facultades públicas de Psicología. Félix Temporetti, Sandra Gerlero, Laura París, Mariana Sartori, Facundo Corvalán, Andrea Espinosa, Cecilia López-Ocariz, Ana Borgobello, Carolina Umansky y Marianela Fondato.....	578
Los y las estudiantes de Psicología ante el cambio de plan de estudios: valoración de las implicancias en su trayectoria académica. Ignacio Saenz, Isabel Jové. Estudiantes: Esteban Gerbino, Guillermo Ducret, Celeste Baldovino, Valentina Galli, Sofía Martínez, Jessica Agonil Ponce, Jimena Moscatelli, Liza Martínez Lo Re y Victoria Luisetti.....	591
Actualidad del malestar en la cultura y las políticas del discurso. Ariel Martello.....	593
¿Qué escritura enseñamos? Análisis documental de orientaciones de la práctica escritural en asignaturas metodológicas de facultades de Psicología públicas argentina. Félix Temporetti,	

Sandra Gerlero, Laura Paris, Facundo Corvalán, Ana Borgobello, Andrea Espinosa, Cecilia López Ozcariz, Carolina Umansky, Mariana Sartori y Marianela Fondato	594
Eje 12. El campo de la Psicología del Trabajo y de las Organizaciones.....	607
El núcleo vocacional. Rodrigo Gigena	607
Algunas consideraciones acerca del fantasma y el síntoma. Aldo Morello	609
La reconfiguración de las redes y las prácticas de cuidado entre instituciones privadas y mixtas, cooperativas, organizaciones sociales y Estado en la ciudad de Rosario desde el 2019: las demandas de cuidados en la agenda y las políticas públicas. María de los Ángeles Dicapua (80020220700272 UR)	615
La reconfiguración de las redes y las prácticas de cuidado entre instituciones privadas y mixtas, cooperativas, organizaciones sociales y Estado en la ciudad de Rosario desde el 2019: las demandas de cuidados en la agenda y las políticas públicas. María de los Ángeles Dicapua. (80020220700272 UR)	618
Análisis de procesos subjetivos en la toma de decisiones de los profesionales del sector financiero regulado. Hernán Cornejo, Eduardo Mutazzi, Gustavo Rigoni y Esteban Cordiviola.....	621
Eje 13. La Psicología en los grupos y los territorios	630
El quehacer extensionista en el marco de los territorios de hoy. Sostener el tejido de lazos en épocas de resquebrajamiento. Daniela Agüero, Valeria Bearzotti y Yanina Sosic.....	630
Diferentes territorios y marcos socio-políticos de la Psicología Social Comunitaria. Analía Buzaglo, Marina Divita, Marcia Fedorchuk, Valeria Gorosito, Julieta Brescacin Bertinat, Danisa Vitrich y Cecilia Augsburguer.....	640
Educación popular y salud mental: las organizaciones sociales y la producción de subjetividad en las infancias. Martín Pfaffen y Sebastian Vera.....	651
La función de las organizaciones sociales en el presente. Una aproximación desde la perspectiva hermenéutico crítica. Sebastián Vera, María Eugenia Arroyo y María Belén Gariboldi	660

PRESENTACIÓN

La presente Acta de Publicación reúne el conjunto de trabajos presentados en el marco de las XII Jornadas de Investigación en Psicología organizadas por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Facultad de Psicología (UNR) y desarrolladas los días 26 y 27 de octubre de 2023.

Pensamos estas jornadas como una oportunidad para encontrarnos docentes, investigadores e investigadoras, colegas, graduados y graduadas, extensionistas y estudiantes, para compartir los desarrollos de la investigación en Psicología. Las mismas procuran visibilizar e intercambiar las producciones científicas de manera colectiva para enriquecer nuestros saberes y para recrear nuestras prácticas.

En esta oportunidad la temática central que nos congregó fue *“La escritura en diálogo para socializar la investigación”*, y nos orientó a la organización de los paneles temáticos destinados a trabajar sobre:

. *La escritura y su vínculo con la investigación, con la lectura y con la experiencia de la escritura sobre la práctica* con colegas muy reconocidas en sus tareas, Wanda Donato, Cecilia Greca y Luisina Bourband.

. *Los modos vigentes y actuales de socializar la producción del conocimiento científico* con dos profesionales invitados/as del área disciplinar de la comunicación social y expertos/as en la problemática, Cecilia Reviglio y Gonzalo García.

Acompañaron las exposiciones de los paneles, los diálogos sobre las producciones individuales y colectivas de las y los investigadores e investigadoras. Se presentaron 88 trabajos que se expusieron en 17 Mesas de Trabajos Conversados. En honor a la vasta producción de nuestros escritores y escritoras nacionales y al tema de las jornadas, nos atrevimos a nominar estos espacios de socialización con representantes de la producción literaria, narrativa, poética, científica que enriquecen y abonan mutuamente a la escritura académica. Noé Jitrik, Diego Golombek,

Angélica Gorodischer, Mariana Enríquez, Abelardo Castillo, Perla Sneh, Isabel Steinberg, Jorge Luis Borges, Juan José Saer, Marta Dillon, Osvaldo Bayer, Claudia Masin, Camila Sosa Villada, Guillermo Martínez, Liliana Hecker, y Rodolfo Walsh estuvieron presentes en cada una de las mesas de trabajo.

Y cerramos este encuentro, en oportunidad a la temática de las jornadas, con la presentación a cargo de Soledad Cottone y de Evangelina Benassi de un texto escrito, un libro, sobre una línea indagación cuyo autor es José Ignacio Allevi, titulado "De la cárcel al hospital. Una historia de la Psiquiatría en Argentina de entre guerra (Rosario, 1929 - 1940)".

Promoviendo la socialización y comunicación del conocimiento producido, convocamos a la lectura de acceso libre de los trabajos que han formado parte de las XII Jornadas, a fin de seguir enriqueciendo las experiencias de investigación.

Agradecemos a las/os autores/as y a toda la nuestra comunidad académica por acompañarnos y comprometerse con la propuesta.

Equipo de trabajo de la
Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Facultad de Psicología

PALABRAS DE APERTURA

Buenos días a todas y a todos, junto a la decana de la facultad Soledad Cottone damos la bienvenida a las XII Jornadas de Investigación en Psicología.

Estas son jornadas tienen ya una tradición en nuestra facultad y estamos gratificadas que se sigan desarrollando con continuidad dado el interés para compartir las producciones que llevan a cabo los distintos equipos de trabajo en investigación.

Estas XII jornadas, simbolizan la cuarta organización que nos compromete como equipo de trabajo de esta Secretaría, y en cada una de estas reuniones hemos agendado distintas temáticas que, a nuestro modo de pensar, de entender y de leer la situación sobre el desarrollo de la investigación, representan problemáticas centrales para nuestra labor académica, para la construcción y reconstrucción del conocimiento científico en nuestro campo disciplinar.

Iniciamos estos intercambios, en el año 2020, en pleno contexto de pandemia, ubicando a la investigación en diálogo con la época. Buscamos trabajar los aportes de nuestros saberes y prácticas frente a las problemáticas emergentes en dicho tiempo -tan particular y tan disruptivo- para nuestra sociedad, y para nuestras vidas. Y trabajamos algunas conjeturas y modos para comprender lo que nos ocurría en pandemia desde nuestra disciplina.

Luego, en el siguiente año, nos concentramos para debatir sobre nuestra tarea concreta de investigar, y durante los días de las jornadas, problematizamos acerca del oficio de investigar en Psicología, la especificidad que imprimen las preguntas, las problemáticas acerca de las subjetividades en tiempos contemporáneos y sus singulares perspectivas metodológicas.

Más próximo, el año pasado nos adentramos en el trabajo sobre la investigación en tanto práctica social para transformar los escenarios culturales,

sociosanitarios, comunitarios, de los sujetos, habida cuenta de hacer lazo entre la producción científica y los cambios necesarios para una sociedad más equitativa y menos desigual. Ello nos condujo seleccionar e incluir presentaciones sobre algunas líneas de investigación innovadoras de la agenda científica, social, política. Abordamos temas como las epistemologías decoloniales en salud mental, el enfoque de género en la producción científica, los estudios sobre consumo problemáticos de sustancias, las violencias socioeducativas, todas temáticas de indagación y de incidencia para las políticas públicas. Reflexionando, siempre, sobre el nexo entre lo que se investiga, cómo lo investigamos y para qué fines investigamos.

En esta oportunidad, y habiendo hecho este trayecto, durante estas jornadas interesa abordar el tema de la escritura científica. Proponemos poner de relevancia, entre todos y todas, la pluralidad de prácticas de escrituras que nos reúne entre investigadores e investigadoras, docentes, estudiantes, apostando así al carácter público, abierto, y democrático de la producción científica.

Por eso identificamos para estas jornadas la necesidad de reflexionar, aprender, transmitir, y pensar sobre la producción de conocimientos en su vínculo con la escritura, a la vez que, se trata de una necesidad compartida con muchos y muchas con los que trabajamos de manera cotidiana.

La escritura implica una práctica que nos interpela en la tarea diaria académica y profesional. Como docentes, como investigadoras e investigadores, como psicólogas y psicólogos, como analistas, como estudiantes, como practicantes, la escritura no convoca y a veces también, si se trata de una escritura sensible, también nos conmueve.

Ahora bien, ¿Qué de la escritura nos importa y nos atraviesa? Algunas cuestiones que interesa destacar son:

En primer término, la premisa de que la tarea de escribir ocupa un lugar transversal en la vida académica e involucra todos los distintos espacios y dispositivos institucionales de nuestra facultad. A nuestro modo de entender, es posible decir que leer y escribir son prácticas significantes en nuestro quehacer académico, y aun no yuxtaponiéndose, se pueden retroalimentar y recrear mutuamente.

Otra cuestión a considerar es que la escritura en la universidad vertebra la formación y, como tal, debiera ocupar un lugar destacado. Por tanto, es necesario reconocer que existen prácticas lingüísticas y de pensamiento propias del ámbito universitario y que, el proceso por el que se llega a participar de esta esfera de la actividad humana, exige la apropiación de sus formas de razonamiento y sus convenciones discursivas. Por ello, nos afirmamos en la necesidad de fortalecer los modos de leer y los modos de escribir en nuestro propio campo de saberes y de prácticas –lo que las y los autores/as llaman escrituras en las disciplinas-. No es posible pensar en una habilidad universal ni en un modo absoluto ni homogéneo, sino que, a nuestro parecer la escritura y su ‘saber hacer’, se desarrolla durante toda nuestra vida científica y profesional.

Ello nos conduce, en tercer lugar, a establecer que la escritura en la investigación está en consonancia con nuestros paradigmas epistemológicos, ontológicos y metodológicos. Esto remite a que la producción de los escritos académicos disciplinares dependen de los paradigmas de investigación en los que se inscriben, reconociendo las condiciones institucionales en el que se hace un texto. Y tomo aquí las palabras de Patricia Rugieri¹ al decir que, el lenguaje -en nuestro caso en la universidad- mantiene y reproduce las instituciones y además, en algunas

1 Rugieri Patricia. “Impacto en la escritura científico-académica y profesional-académica de las perspectivas de género”. En Metodologías de la Investigación en la Psicología, Temporetti Félix & Gerlero Sandra (Comp.) Rosario: UNR Editora, 2023.

oportunidades, contribuye a transformarlas. Lo que implica que, en todo proceso de escritura, ubicamos un código, un lenguaje en el que nos expresamos y una tradición, un marco cultural, social e institucional. Por tanto, escribimos en el marco de una tradición que nos hace texto, con otros y otras que nos preceden y con quienes dialogamos.

Un cuarto tópico que quisiera resaltar sobre la temática de las jornadas hoy elegida, es que entendemos la existencia de un vínculo, de una interrelación constante y robusta entre escribir, pensar, leer y socializar. Ya que resultan mutuamente implicados los modos de comunicación y de socialización con el oficio de investigar, de leer y de escribir. Es oportuno aquí el recuerdo de Umberto Eco - en su ya clásico texto "Cómo se hace una tesis", cuando señala la importancia de la escritura como "acto social", como lazo con otros y otras.

Y para finalizar y destacando la labor a la que nos convoca la escritura, afirmamos siguiendo la letra de Mario Tobelem² quien nos dice que: "Escribir es trabajo, una lucha, una transformación. No hay creación de la nada (la nada escrita es la única que cuenta). La materia actúa, se resiste a ser moldeada: una marca escrita convoca a otras marcas, la forma de una letra busca su forma inversa, el borde de la página exige un corte, el espacio blanco penetra entre líneas, bordea y desborda la grafía. (...) Escribir es un gesto de desapropiación. El sujeto (escribiente) se encuentra frente a un espacio que obliga al forcejeo, trazando una palabra cuyo significado no podrá controlar, una palabra que, abriéndose a la polivalencia significativa, se le escapa finalmente de las manos (...). ¿Quién escribe, entonces? La respuesta es plural. En cada texto escriben -se escriben- sus condiciones de producción, el deseo de la marca, el torbellino del lenguaje, la historia, la pasión, el placer, el intertexto..."

² Mario Tobelem. El libro de Grafein: teoría y práctica de un taller de escritura. Buenos Aires: Santillana, 1994.

Este posicionamiento orientó la convocatoria y organización de estas XII Jornadas de Investigación en Psicología: *“La escritura en diálogo para socializar la investigación”*.

Las y los invitamos a ensayar ideas sobre la escritura, a problematizar sobre sus dilemas, a preguntarnos sobre sus formatos, los nuevos, los clásicos, los emergentes, los más estéticos y literarios, así como a intercambiar sobre el conjunto de cuestiones que atraviesan la tarea de escribir y leer en el contexto de la universidad.

Mgr. Sandra Gerlero
Secretaria de Ciencia y Tecnología

LA ESCRITURA EN DIÁLOGO PARA SOCIALIZAR LA INVESTIGACIÓN

Estamos aquí para dar inicio a las XII Jornadas de Investigación en Psicología, en esta ocasión la propuesta es reunirnos frente a preguntas que interrogan los modos de leer, escribir e investigar en nuestra disciplina.

Particularmente, en la universidad nos encontramos, muchas veces, con el ideal de la lectura y la exigencia por la escritura como lugares que convocan poco a lo que realmente se quiere propiciar: que aparezca un/a lector/a así como la socialización de experiencias y trayectos.

Me detengo en la acción de leer y junto a María Laura Devetach recupero la lectura como la construcción de un camino. Es decir, la lectura es un camino y cada persona tiene alguno empezado aunque no lo sepa. Camino personal y colectivo en el que se entrama vivencias, recortes, marcas singulares con sentidos, significaciones y textos en común con otros.

Cecilia Greca, colega, compañera y amiga, hoy convocada a trabajar estos temas, hace tiempo plantea dar un lugar en las clases para intercambiar alguna lectura con el único fin de disfrutar ese momento de leer. También, discute el sentido otorgado a lo "infantil" del género "literatura infantil" porque dice que el lector o lectora adulta se acerca con cierto prejuicio de estar ante una literatura inferior, degradada. En ecos de María Teresa Andruetto decimos que la literatura no tiene adjetivos, advertencia necesaria si queremos recuperar los caminos lectores que han quedado trunco.

En este sentido, quisiera compartir con ustedes un fragmento del cuento que mi hija, en su temprana edad, me pedía le leyera por las noches. Es un cuento de Luis María Pescetti que se encuentra en el tomo 1 de la antología de cuentos infantiles que reunió la Biblioteca Nacional, en el año 2011 con la dirección de Horacio

González, bajo el título *Quelonios*.

Antes de leer el fragmento, relato una situación que sucedió estos días...estaba buscando el libro y cuando lo encuentro lo llevo a mi mesa de trabajo, en ese momento pasa mi hija -ahora adolescente-, se detiene y me dice "ese es mi libro", a lo que le respondo que sí y que lo había tomado porque necesitaba trabajar un cuento para la apertura a una jornada de investigación en psicología. "¿Mi cuento?, preguntó ella. Si, respondí. "Bueno, te autorizo que lo uses, porque les va a gustar mucho", sentenció.

Así, con su autorización, leo un fragmento del cuento *Mamá, ¿por qué nadie es como nosotros?*.

"La mamá de Joshua es peruana el papá, el papá es estadounidense, y él nació en México. Flavia, que los conoció en un viaje, le pregunta a su mamá: ¿por qué ellos no hablan como nosotros? El papá y la mamá de Flavia son brasileños, y viven en Brasil; pero sus abuelos maternos son una señora danesa casada con un señor brasileño. Ellos viven en Venezuela. Sus abuelos paternos son un señor italiano casado con una señora inglesa. Estos viven en Brasil.

[...] Juan chatea con un amigo que se hizo a través de internet. Vive en México y se llama se llama Joshua. Él no entiende como Juan y su familia pueden vivir mudándose toda.

La vida la mamá de Mirra trabaja en un supermercado, la de Tomás es gerenta en un banco. El papá de Raulito es negro, y su mamá, es blanca. Los papás de Iñaki son blancos. Los papás de Sushiro son japoneses (pero nacieron en Perú).

El papá de Alberto es alto y gordo; el de Cristina flaco y alto. La mamá de Elsa es baja y se queja de tener una cola demasiado ancha. La mamá de Sofía no es alta

ni baja, pero tiene el pelo rizado y a ella le gustaría tenerlo lacio y largo.

Al papá de Eduardo le encantan los deportes, igual que a la mamá de Inés, pero el papá de Ignacio le gusta relajarse viendo tele, mientras toma una cerveza.

La mamá de Eugenio odia el fútbol, pero la mamá de Coqui le encanta ir a la cancha.

La mamá de Yahir es musulmana; el papá de Teo es católico (pero la mamá dice que no cree en nada).

Los papás de Susana tienen una señora que los ayuda en la casa, los papás de Mirta deben hacerlo todos ellos mismos. Los papás de Alberto son mexicanos, pero están separados (aunque viven en la misma ciudad). Los papás de Carolina no están separados, pero el papá trabaja en una empresa que está todo en otro país, vuela los lunes a la madrugada y regresa los viernes por la tardecita (solo está en su casa los fines de semanas y durante las vacaciones)

Y cada uno ha preguntado alguna vez a su mamá ¿por qué nadie es como nosotros?" (Pescetti, 2011: 35-39)

Esta lectura compartida es a la vez una bienvenida en el deseo de que la humanidad toda se vuelva semejante. Es, también, una invitación a leer, escuchar, sentir e incluso disentir a través de los textos.

Dra. Soledad Cottone

Decana de la Facultad de Psicología

EJE 1. MÚLTIPLES ABORDAJES PARA PENSAR LA PSICOLOGÍA

Relación entre estilo personal del terapeuta (EPT), ansiedad y habilidades sociales en profesionales psicólogos de la ciudad de Rosario. Diego Tripelli

Resumen

El presente trabajo final se sustenta en una investigación cuyo objetivo principal es analizar correlaciones entre estilo personal del terapeuta, ansiedad y habilidades sociales en psicólogos de Rosario y alrededores. Como objetivo específico, se plantea indagar esta relación con las variables sociodemográficas. La muestra se compone por 85 psicólogos, se aplica el Inventario de Ansiedad Rasgo-Estado (IDARE, Spilberger, 1975), el auto informe de Conducta Asertiva, ADCA-1 (García Pérez y Magaz Lago 1992) y el Cuestionario de Estilo Personal del Terapeuta (EPT-C 1) (Fernández-Álvarez et al., 2006).

Los resultados no muestran correlaciones significativas entre ansiedad, habilidades sociales y dimensiones del EPT, a excepción de una negativa baja entre función expresiva y ansiedad estado.

Las funciones atencional, operativa, expresiva e involucrativa, correlacionan con la orientación teórica y varían según el lugar de trabajo. Los cognitivos e integrativos son más focalizados, operativos, expresivos e involucrados que los psicoanalistas. Los terapeutas graduados en la universidad pública, son más abiertos y receptivos atencionalmente. La focalización y expresividad aumenta en las terapias breves. A mayor edad y antigüedad, menor ansiedad y más habilidades sociales. Los que atienden solamente adultos tienen más auto-asertividad y menos ansiedad estado. Quienes cursan perfeccionamientos son menos hétero-asertivos y tienen mayor involucración.

Relación entre Estilos de Apego, Dependencia Emocional y Violencia/Victimización en las relaciones de pareja. Lucas Dolzani, Andrea Rinaudo y Graciela Bragagnolo

Resumen:

Este trabajo fue realizado para la obtención del título de Especialista en Psicoterapias Cognitivo Conductuales, Facultad de Psicología, UNR. El objetivo fue describir la relación existente entre Estilos de Apego y Violencia/Victimización y entre Dependencia Emocional y Violencia/Victimización en la pareja y las posibles vinculaciones con datos sociodescriptivos. El diseño es no experimental, transversal, descriptivo-correlacional. La muestra (n=1268) estuvo conformada por 83,28% mujeres y 16,7% de varones, pertenecientes a diferentes provincias de Argentina, mayores de 18 años (M:38, DT: 11,08). Los instrumentos utilizados fueron: Cuestionario de Estilos de Apego Adultos. ECR-R. (Fraley, Waller & Brennan, 2000); el cuestionario de Violencia en las relaciones de parejas adolescentes. CADRI (Wolfe, Scott, Reitzel-Jaffe, Wekerle, Grasley y Pittman, 2001); el Cuestionario de Dependencia Emocional. CDE (Lemos & Londoño, 2006) y Cuestionario de datos sociodescriptivos construido por el autor. Los resultados permitieron corroborar: (a) la Hipótesis 1 de relación positiva entre Dependencia Emocional y Violencia hacia la pareja y Victimización y (b) la hipótesis 2, de relación positiva entre Apego Ansioso con Violencia hacia la pareja y Victimización. Se observó también relación positiva y altamente significativa entre Dependencia Emocional y Apego Ansioso. Apego Evitativo se relaciona de manera positiva y altamente significativa con Victimización en la pareja y en menor escala con Violencia. Niveles altos de formación académica se asociaron positivamente a menor Apego Ansioso y Evitativo, menor Dependencia Emocional, menor Violencia ejercida hacia la pareja y menor Victimización. Es recurrente escuchar en los medios de difusión que se hable de Violencia (como el

resultado final de un ciclo) sin ahondar en profundidad en las fases previas y en el *qué* hace que esas personas permanezcan en esas relaciones violentas a pesar del maltrato que reciben. Por lo tanto, se sugiere que se pueda difundir mayor conocimiento sobre Dependencia Emocional, Apego Ansioso y Evitativo, Indefensión Aprendida y Pasividad o Sumisión; todas variables que predisponen a las personas a persistir en relaciones violentas. Resultaría conveniente que se pueda generar conciencia en la población respecto de que la Violencia tiene múltiples aristas y que no solo es física, y que, tal como la evidencia demuestra, la Violencia verbal-emocional y la Violencia relacional son el tipo de Violencia que se presentan con mayor intensidad en las relaciones violentas. El desarrollo de la asertividad, de la autoestima, de eficaces estrategias de afrontamiento de la ansiedad, el estrés y los miedos y capacidad de resolución de problemas, estarían entre habilidades claves para mejorar la calidad de vida de quienes conviven en situaciones de violencia.

**Algunas reverberaciones conductistas al interior de la revolución
cognitiva. Facundo Prigenzi**

prigenzifacundo@gmail.com

Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Rosario (U.N.R.).

Resumen: La llamada "Revolución Cognitiva" ha sido promulgada por diversos autores como un cambio radical en las concepciones teóricas que hasta ese momento se tenían en la psicología estadounidense. Estamos hablando, por supuesto, de la teoría conductual. Por eso hay autores que plantean que la ciencia cognitiva en general y la psicología cognitiva en particular dieron una estocada de muerte al conductismo resultando este en un paradigma obsoleto. De todos modos, hay un reverso de la historia: una postura divergente que afirma que es posible recuperar planteos de diversos autores conductistas que daban cuenta de la necesidad de enfocarse en variables "organísmicas" o intermedias entre el par estímulo-respuesta, dando cuenta de un cambio o modificación teórica al interior del mismo paradigma conductista. En este marco, el presente trabajo busca identificar constructos teóricos dentro del campo del conductismo que se refieran a cuestiones del orden de la cognición o las llamadas variables intermedias, también analizar qué rupturas y qué continuidades hay entre el conductismo y la psicología cognitiva. En definitiva, si bien hay ciertos matices y diferencias entre el conductismo y la psicología cognitiva, constituye un error histórico y teórico postular un cambio absolutamente radical entre ambos paradigmas a la manera que lo propone Howard Gardner. Son varios los autores conductistas, como por ejemplo Tolman, que han impulsado ideas y conceptos propicios para abrir la conocida "caja negra" del conductismo e introducir variables intermedias sin dejar de autoproclamarse como psicólogos conductistas.

Palabras clave: conductismo, psicología cognitiva, par estímulo respuesta, variables intermedias

La historia de la psicología es la historia de los vaivenes y discusiones en cuanto al objeto y el método de esta disciplina. Es, cuanto menos interesante, que la pregunta: ¿Qué es la Psicología? continúe resonando hoy en día como en la época en la que escribió Canguilem (1956). Se erige como una crisis existencial de nuestra disciplina; crisis que ha sido atravesada por otras ciencias pero que en la psicología sigue resonando a día de hoy. De allí estas reverberaciones que se proponen como parte del título del presente texto.

Retomando estas discusiones del estatuto mismo de la ciencia que nos compete, la historiografía de la psicología brinda distintas versiones de los puntos de vista dominantes en los desarrollos psicológicos contemporáneos. Si uno ensaya una lectura kuhniana del asunto, la historia de la psicología ha sido testigo de la convergencia y divergencia de diversas corrientes y paradigmas, formulando una narrativa bastante compleja. La historiografía de la psicología no es solo un campo de batalla en cuanto a las interpretaciones de aquello que los psicólogos dicen; es un campo de batalla epistemológico en sí mismo, porque de su resultante se desechan o se recuperan propuestas teóricas, métodos y técnicas de investigación, así como tecnologías de diversa índole -clínicas, políticas, educativas-. Por este motivo, la conceptualizada por Gardner (1985), Revolución Cognitiva, es un hito fundamental que se presenta como un punto de inflexión en la historia de las teorías psicológicas, al menos dentro de la psicología americana -porque en Europa el panorama era bastante diferente en la década de los '50-.

Una de las consecuencias es que hoy en día se enseñe en las universidades, o se publiquen escritos planteando que el enfoque de Gardner es correcto y que -sin

desmerecer en absoluto los desarrollos de la psicología cognitiva- el conductismo, tanto en sus postulados teóricos como en sus aplicaciones clínicas, fue desplazado.

Barón-Cohen (2014) lo pone en estos términos en el primer párrafo de una de sus publicaciones: "A todo estudiante de psicología se le enseña que el conductismo radical fue desplazado por la revolución cognitiva, porque tenía profundos defectos científicos. Sin embargo, todavía se practica en la modificación del comportamiento animal, e incluso en algunas áreas de la psicología clínica humana contemporánea. Aquí sostengo que la aplicación continua del conductismo radical debería retirarse no sólo por razones científicas sino también éticas" (p. 1). En este artículo escribe específicamente por el conductismo radical; pero Gardner y la Revolución Cognitiva no discrimina los matices dentro del conductismo; homóloga las discusiones bajo el paraguas del modelo de Watson (1913). Bajo la perspectiva de este autor, en todo caso perviven algunos restos del conductismo en algunas áreas de la psicología, pero claramente fue diezmado.

En contraposición a estas conclusiones, José Dahab (2015), un psicólogo de orientación cognitivo-conductual, ofrece una visión esclarecedora sobre la dicotomía conductismo o cognitivismo dentro de la psicología general y en el ámbito clínico en particular. Su análisis profundiza en cómo estos dos modelos influyeron en la evolución y enriquecimiento de la disciplina, proporcionando una valiosa perspectiva para contextualizar las contribuciones de los psicólogos poswatsonianos, o neoconductistas. Desde su punto de vista, hay dos lecturas posibles de los acontecimientos desarrollados en la década de los 50 en Estados Unidos. Una postura es la rupturista, afirmada por Gardner (1985), la otra es evolutiva o continuista, donde la psicología cognitiva y comportamental se aggiornaron bajo el ala de la psicología científica.

Esta perspectiva se fundamenta, para Dahab, en dos tesis:

- 1) El conductismo tiene vigencia, tanto hoy en día como en el momento en que se dió la emergencia de la ciencia cognitiva. De hecho, Wolpe (1958) elaboró la terapia de desensibilización sistemática para la clínica de las fobias en los albores de la Revolución Cognitiva. También, para Guidano (1991) el creador de la terapia cognitiva posracionalista, plantea que lo que sucedió con el conductismo fue una crisis de éxito, con el programa de la economía de fichas, ya que no se podían explicar tan buenos resultados de esa técnica.
- 2) En todo caso, si se admite un cambio radical en el paradigma de la psicología de ese momento, no hubo una revolución "desde fuera", sino que los cuestionamientos a ciertos puntos de la teoría de Watson emergieron desde dentro del mismo conductismo, con Lashley, Tolman y Hebb.

Una pregunta razonable sería si efectivamente Howard Gardner plantea que la ciencia cognitiva tuvo, dentro de sus consecuencias, un barrimiento y desaparición del conductismo como paradigma de relevancia. Desde una lectura crítica, el hecho de hablar de "Revolución" supone una lectura rupturista de los acontecimientos. Además, Gardner recupera propuestas como las de Chomsky, Tolman y Lashley, propuestas que en un sentido estrictamente teórico se encuentran bastante alejadas del enfoque analítico y asociacionista del primer conductismo. Gardner (1985) plantea el clima de época en estos términos: "los interesados en una ciencia del comportamiento debían centrarse exclusivamente en la conducta, esquivando con el mayor de sus empeños, temas tales como la mente, el pensar o la imaginación y conceptos como los de plan, deseo o propósito" (p. 27). A raíz de estos enunciados, una lectura posible es que todo el enfoque conductual se cayó por su propio peso y poca capacidad explicativa.

El asunto es que tal como Dahab (2015) plantea, Gardner omite el hecho de que Lashley, si bien propone una nueva mirada del comportamiento humano y de los alcances del conductismo, no reniega de su pertenencia al conductismo y no habla de cognición estrictamente. Dahab enuncia que tal vez sería más correcto hablar de una "Revolución Biológica" por parte de Lashley. Gardner mismo parece ponerlo en esos términos: "Al par que desafiaba el análisis conductista corriente en su época, Lashley puso en tela de juicio también dos dogmas fundamentales del análisis neuroconductual: la creencia de que el sistema nervioso se halla la mayor parte del tiempo en un estado de inactividad, y la de que reflejos aislados resultan activados solamente cuando aparecen formas específicas de estimulación." (pp.29)

El segundo de los puntos, el de los reflejos aislados activados por estimulación, discute con lo que es un punto de importancia para el conductismo: el ambientalismo y la búsqueda de la causa de la conducta en el medio externo, es decir, el énfasis en cierto sesgo fisiológico del comportamiento, el modelo del arco reflejo. El problema es que, si algo fue cuestionado por los neoconductistas -cuyos desarrollos se ubican entre los '20s y los '50s- es justamente la idea, a todas luces ingenua, de que es posible explicar conductas ciertamente complejas únicamente a través del arco reflejo.

Si bien el artículo que Lashley presentó en el Simposio de Hixon de 1948, acerca del orden serial de la conducta, puso de manifiesto una creciente conciencia de que la adhesión a los cánones conductistas estaba volviendo imposible el estudio científico de la mente (Gardner, 1985), es posible preguntarse: ¿Cuáles de esos cánones son los problemáticos para el avance de la psicología como ciencia? ¿Es todo el enfoque conductista el problema? ¿Todo su edificio epistemológico? ¿Puede que el problema sea teórico antes que metodológico?

Dentro de este marco y de estos fructíferos interrogantes, es necesario recuperar los planteos de autores como Hebb, Lashley, Tolman, Hull y Skinner, figuras emblemáticas de la psicología estadounidense. Sobre todo, es importante el papel de Lashley, Tolman y Hebb porque son autores citados por Gardner. Ellos, a pesar de compartir un marco conductista, sus enfoques y contribuciones se despliegan en una paleta de matices, desafiando una concepción monolítica del conductismo. En lugar de adherirse a una narrativa simplificada, se abre una paleta variopinta de matices.

Así, Donald Hebb, un eminente psicólogo, precursor de la neuropsicología y presidente de la APA, desafía las concepciones mecanicistas del conductismo clásico al proponer que hay una estructura o cierta organización del comportamiento, y que esa organización está emparentada con lo neural (Hebb, 1949). Lo irónico es que tal como recupera Dahab, Hebb argumenta no sólo en contra de la teoría de Watson, sino que también valora su enfoque (Hebb, 1985). Esta valoración aparece como una especie de apéndice en un epílogo de un texto de Bunge (2002) acerca del problema de la mente y el cerebro -problema fundamental de la filosofía de la psicología-. Es más, los fundamentos teóricos que abonan la hipótesis de que el conductismo no fue desplazado y que, en todo caso, revisó algunos de sus postulados teóricos parece hundir sus raíces en ese comentario de Hebb.

Él va más allá de una mera crítica teórica; introduce la noción de "variables intervinientes o procesos mediadores", aportando complejidad al modelo conductual del arco reflejo. El comportamiento, desde esta perspectiva, ya no es reducible a una simple respuesta a un estímulo. Si Lashley es para Gardner el apóstol de la Revolución Cognitiva; Hebb es aquel que recupera y valora el enfoque de Watson en la psicología.

En esta misma sintonía, Karl Lashley, desde una perspectiva conductista, intenta abordar el fenómeno de la conciencia (Lashley, 1923). Aunque intenta refutar la teoría estímulo-respuesta de Watson, Hebb (1985) sugiere que Lashley permanece en deuda con el método conductista. La mirada biológica de Lashley revela la diversidad de enfoques internos incluso dentro del conductismo, ya que siempre estuvo en deuda con el método de Watson. De hecho, siempre discutió con la idea del conductismo metodológico, con desechar la conciencia o lo mental como objeto de estudio. En sus trabajos realizaba experimentos donde extirpaba parte del cerebro de las ratas y evaluaba su comportamiento antes y después de dicha intervención.

Del mismo modo, bajo la etiqueta de conductismo "propositivo" (Tolman, 1932), introduce el concepto de "mapa cognitivo". Su perspectiva, centrada en el estudio de las expectativas y comportamiento intencional, desdibuja las líneas entre el conductismo y la psicología cognitiva que emergió décadas más tarde. Tolman, a través de sus estudios con ratas, contribuye a la transición hacia la consideración de la cognición en el análisis conductual. Sin dudas, hablaba de variables intervinientes u orgánicas en sus trabajos. Para él no era posible explicar el comportamiento de las ratas en un laberinto sin acudir a que existía cierta representación del mismo.

Por otro lado, Hull, cuyo enfoque teórico dominó la psicología luego de Watson, propone un modelo matemático e hipotético-deductivo del aprendizaje (Hull, 1943). Su énfasis en procesos mentales superiores, aunque asociacionista y molecular, puede funcionar como un puente entre el conductismo clásico de Watson y el enfoque cognitivo. Según Pozo (2009), el descubrimiento de ciertos trabajos post-mórtem de Hull pueden dar cuenta de que este intentaba ampliar el panorama escueto del conductismo ortodoxo de esas épocas.

Skinner (1974) es, tal vez, quien más sostuvo ciertos puntos del conductismo watsoniano a rajatabla. Con su modificación del modelo E-R por el modelo del

condicionamiento operante brinda una modificación teórica al conductismo. Fue exponente del conductismo "radical" proponiendo una filosofía para la psicología. Cuestiona la naturaleza de lo introspectivo y destaca el papel de las "reglas" presentes en el comportamiento (Skinner, 1957). Su enfoque operacionaliza el pensamiento como un tipo de comportamiento complejo (Arias Gallegos, 2021). Aunque Skinner plantea desafíos al conductismo metodológico, su obra marca un hito en la evolución del pensamiento conductual.

En este punto y realizando un racconto de lo dicho hasta aquí, es evidente que el paisaje de la psicología y del conductismo en los albores de la emergencia de la ciencia cognitiva no era monótono y uniforme. Había discusiones ya en la década de 1920 y subsiguientes, tanto teóricas como epistemológicas. Por eso, Peña Correal (2010) pone de manifiesto la posible no esencialidad de los conceptos de estímulo y respuesta dentro del conductismo, así como la discusión interna sobre el ambientalismo absoluto, desafiando la imagen homogénea del conductismo. La ecuación estímulo-respuesta podría ceder ante la inclusión de componentes organísmicos o mediadores, según Arias (2021).

Dahab plantea respecto de la Revolución Cognitiva: "Esta supuesta revolución implicaría predominantemente una crítica al paradigma conductual casi en su totalidad, más que a hipótesis puntuales y específicas" (2015, pp. 1). Bien, el cambio, representado por la transición del modelo del arco reflejo a la idea de variables organísmicas, revela un proceso de enriquecimiento teórico en el conductismo. Por este mismo motivo, Gabucio (2009) desafía la idea convencional de un cambio de paradigma entre conductismo y psicología cognitiva, sugiriendo una continuidad teórica e histórica más significativa de lo asumido.

Más allá de esto, tal vez sea una insistencia, como futuros profesionales, o estudiantes de esta ciencia, sostener la discusión sobre el estatuto mismo de la

psicología. Seguramente hay muchas discusiones constitutivas de la psicología que se encuentran zanjadas, por ejemplo la dicotomía biología/cultura, naturaleza/crianza, genética/ambiente, mente/cerebro. Hay cuestiones que están más vinculadas más de lo que parece y a veces el pensamiento binario anquilosa el avance científico. De igual manera, no es justo los nuevos descubrimientos de las distintas áreas de la ciencia decir que tenemos verdades absolutas sobre estos temas. Hay verdades provisorias en todo caso, y de eso se trata la ciencia. Una de las características del conocimiento científico es su falibilidad -dentro de un conjunto de adjetivos-, como propone Bunge (1959). Lo que hoy conocemos puede que mañana no sea como se conocerá mañana. Aunque suene a juego de palabras, lo importante es que descubrimientos como la epigenética o la aparición de nuevas traducciones nos llevan a reevaluar nuestros puntos de vista sobre un tema. Este fenómeno es reiterado dentro de la psicología, y una psicología que no invite a este re-pensarse tiende a la rigidez.

En definitiva, la pregunta acerca de la modalidad de emergencia, desarrollo y consolidación de la psicología y la ciencia cognitiva remite necesariamente a la epistemología, a la manera en que discute la filosofía de la ciencia, como se desarrolla y se consolida una determinada teoría científica, como confeccionamos los lentes con los que leemos la realidad. Hay que buscar la apertura, no la clausura. Este humilde texto busca eso.

Referencias Bibliográficas:

Arias Gallegos, W. L., (2021). Antecedentes, desarrollo y consolidación de la psicología cognitiva: un análisis histórico. Tesis Psicológica, 16(2), 172-198. <https://doi.org/10.37511/tesis.v16n2a9>

Barón-Cohen, S. (2014). Radical behaviorism remains relevant to psychology. *American Psychologist*, 69(8), 815.

Bunge, M. (1959). La falibilidad del conocimiento científico. *Revista de la Universidad Nacional de La Plata*, 2(2), 77-82.

Bunge, M. (2002). *El problema de la mente-cerebro*. Transaction Publishers.

Caparrós, A. (1979). Ciencia multiparadigmática: Historia y filosofía de la ciencia en la encrucijada. *Revista Española de Filosofía Medieval*, 15, 187–204.

Dahab, K. S. (2015). El mito de la revolución cognitiva. *PSIENCIA*, 7(1), 88-102.

Gabucio, F. J. (2009). El discurso sobre la Revolución Cognitiva y el auge de la psicología cognitiva en la historiografía de la psicología. *Anuario de investigaciones*, 16, 13-22.

Gardner H. (1985). *La nueva ciencia de la mente*. Historia de la revolución cognitiva. Barcelona: Paidós.

Hebb, D. (1980). "Un enfoque conductual". Epílogo de M. Bunge: *El problema mente-cerebro*. México: Siglo XXI.

Hebb, D. O. (1949). *The organization of behavior: A neuropsychological theory*. Wiley.

Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior: An introduction to behavior theory*. Appleton-Century-Crofts.

Lashley, K. S. (1923). The behavioristic interpretation of consciousness. *Psychological Bulletin*, 20(4), 176-185.

Peña Correal, T. E. (2010). Dos mitos en la historia de la Psicología. *Praxis Filosófica*, 31, 165–179.

Pozo, J. I. (2009). *Los cimientos del conductismo moderno: Hacia una psicología científica del hombre*. Universidad de Barcelona.

Skinner, B. F. (1957). *Verbal behavior*. Appleton-Century-Crofts.

Skinner, B. F. (1974). *About behaviorism*. Vintage.

Tolman, E. C. (1932). *Purposive Behavior in Animals and Men*. Appleton-Century.

Tolman, E. C. (1948). Cognitive Maps in Rats and Men. *Psychological Review*, 55(4), 189–208.

Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20(2), 158-177.

Wolpe, J. (1958): *Psicoterapia por inhibición recíproca*. México: Trillas.

Terapia Gestalt. La investigación acerca de los inicios del tratamiento como campo de reflexión. La integración como categoría de análisis. Juan Carlos Abdo, Diego Brandolín, Laura Paris, Verónica Sánchez, Adriana Lagorio, Nicolás Morguen, Sebastián Peresín, Claudia Casas, Gisela Dossena, Silvia González Trilla, Nancy Maidana, y Agustín Arazi.

abdorosario@gmail.com

Facultad de Psicología UNR - AGBA Asociación Gestáltica de Buenos Aires

Introducción:

Este trabajo se basa en parte de los resultados preliminares de la investigación Los inicios del tratamiento en la Terapia Gestalt (80020210300166UR acreditado en el año 2022), radicada en el Centro de Estudios Psicoterapias, Interdisciplina y Comunidad (CEPIC), de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario y la Asociación Gestáltica de Buenos Aires (AGBA).

La Terapia Gestalt, desarrollada y difundida por el Dr. F Perls, y sus colaboradores, se la agrupa en la "Tercera ola" de las psicoterapias, dentro de la perspectiva existencial humanística. En los años 60, se desarrolló en EEUU, especialmente en la costa oeste, California, y en la costa este, N. York. peñarubia

En los últimos años la Terapia Gestalt se ha incorporado y desarrollado en los planes de estudio de grado en diversos países, contando con especial despliegue en la formación no universitaria.

Uno de los aspectos que muestra un panorama diverso en su conceptualización y praxis es el inicio de un tratamiento. En terapia Gestalt la caracterización de los inicios en el marco de un proceso terapéutico, ha tenido múltiples desarrollos, aunque no han sido investigados en profundidad.

Así, la presente investigación, se enmarca en los actuales requerimientos de avales académicos, difusión científica y aportes para desenvolvimientos futuros, tanto a nivel local como internacional.

También acompaña y es acompañada, por otras investigaciones en el país, Latinoamérica y Europa.

Objetivo

El objetivo general de la investigación es: comprender los fundamentos y posiciones epistemológicas y técnico-metodológicas de la Terapia Gestalt en los inicios de tratamiento desde las perspectivas de terapeutas gestálticos de las ciudades de Rosario, Córdoba y CABA.

En el presente texto se expondrán de manera preliminar un conjunto de datos estructurantes del campo de reflexión emergente necesarios para la construcción de categorías de análisis.

Estamos culminando nuestro segundo año de trabajo con un período previsto de cuatro años en total.

Método

Una importante cuestión, es realizar esta tarea investigativa, dentro de paradigmas que puedan albergar la filosofía y la fundamentación teórica de la Gestalt. Así entonces, la investigación se realiza utilizando un estudio interpretativo cualitativo propio de la Grounded Theory o Teoría Fundamentada en los Datos, (Strauss y Glaser, 1967, citados por Páramo Morales, 2015), mediante entrevistas en profundidad a terapeutas considerados expertos en el tema, ya sea por su vasta experiencia clínica, por publicar trabajos referidos a la temática en ciernes y/o por capacitar a terapeutas noveles en TG.

El modo en que se han formulado las preguntas de dichas entrevistas responden a la metodología propuesta por la fenomenología clínica de la terapia Gestalt, a saber: ¿Qué es el inicio de tratamiento? ¿Cómo es el inicio de tratamiento? ¿Cuándo inicia el tratamiento? ¿Para qué un inicio de tratamiento?

Estas preguntas operan como disparadores temáticos abiertos, para pesquisar distintos aspectos del inicio de un tratamiento, dinámica de la/las primer/as entrevistas, planteamiento de objetivos, explicitación del método de trabajo clínico, necesidad o no de formular un diagnóstico, establecimiento del vínculo terapéutico.

Todos los entrevistados previamente firmaron un consentimiento donde se garantiza el anonimato, la confidencialidad de los datos, su uso solo con fines de investigación y la posibilidad de interrumpir la entrevista si así lo consideraran.

Cada entrevista es video-grabada y vista por todos los integrantes, luego el grupo se reúne para realizar intercambios dialógicos respecto de las mismas. Dicho intercambio se produce a través de resonancias, concepto fundamental en la Gestalt (Perls, 1976). Las mismas son en relación a lo que cada uno vivencia al tomar contacto con el material, así como también a lo que sucede en el momento de la puesta en común. Estas reuniones también son grabadas y quedan como otra fuente de datos junto con las entrevistas. El equipo des-graba ambos materiales por lo que queda a disposición fuentes de carácter audiovisual y en formato de texto.

Resultados

La especificidad del objetivo perseguido por el equipo de investigación remite a caracterizar el significado atribuido a los primeros encuentros en el proceso terapéutico facilitado por los profesionales entrevistados y a analizar las conceptualizaciones sobre inicios de tratamiento que han construido terapeutas gestálticos a lo largo de su experiencia profesional.

Del análisis comparativo de las entrevistas a expertos se desprende que las formas de abordaje propuestos de los inicios de tratamiento en terapia Gestalt contienen, además de numerosas similitudes, significativas variantes en su conceptualización.

De ellas se destaca:

El inicio del trabajo terapéutico con un paciente requiere de un tiempo introductorio orientado a la construcción de un vínculo de confianza que posibilite un inicio de tratamiento. Por su parte, al terapeuta algo del sufrimiento del paciente le tiene que resonar, en el establecimiento pleno de la función de contacto para poder realizar su trabajo. Se pone en evidencia entonces, una operatoria de carácter procesual, que, a menudo, no yuxtapone inicio de las entrevistas con inicio del tratamiento. Existe además una distancia cronológica entre ambas instancias. Ponderable en tiempo, número de sesiones y/o otras variables.

La primera entrevista sitúa al terapeuta y al paciente en una situación relevante: si el motivo de consulta comprende una demanda explícita y clara de realizar un proceso psicoterapéutico, en el que la persona consultante conoce y está dispuesta a involucrarse, ambos deciden iniciar un proceso de terapia Gestalt. Si la demanda está ligada al alivio y resolución de una situación de dolor, terapeuta y paciente deciden iniciar un tratamiento orientado a resolverlo. El inicio en TG se bifurca entonces en dos variantes de prosecución claramente diferenciadas por un lado se establece explícitamente el inicio de un proceso psicoterapéutico y por otro lado la resolución de una situación dolorosa.

c) Para algunos entrevistados, a diferencia de otros, la primera entrevista es el inicio del proceso de terapia Gestalt. La configuración del campo de trabajo clínico comienza allí. Es una primera instancia donde el encuentro y diálogo entre terapeuta y paciente fundan y establecen un acontecer terapéutico; y todo lo que transcurre

entre ellos es función del campo organismo/ambiente en el que se influyen mutuamente

d) Desde otra conceptualización emergente, el inicio comprende un período de tiempo que abarca desde la explicitación y elucidación del motivo de consulta hasta la implementación de las primeras experiencias técnicas de carácter vivencial. El terapeuta gestáltico le otorga más valor a la experiencia y al proceso vivo de la interacción terapéutica, que a las palabras y los pensamientos (Naranjo, 1989). La dimensión y establecimiento, o no, del encuentro define el devenir de la relación terapeuta-paciente. Asimismo, el inicio es la posibilidad o la no posibilidad técnica y metodológica de formalizar una Terapia Gestalt.

Estos posicionamientos también se diferencian en su articulación con los objetivos establecidos, el encuadre fijado, el diagnóstico postulado y el vínculo terapéutico operante en la experiencia de TG., Esto nos permitió ponderar la variabilidad conceptual y práctica que gira en torno al tema abordado y la de un concepto como el de integración que está enraizado en la TG desde su nacimiento. F. Perls planteó en un principio que su modo terapéutico era el de una terapia integrativa, luego la denominó gestáltica. El término Gestalt, es posterior al término integración, si consideramos los planos de conformación ontológicos. Refieren entonces a la estructuración integrativa de los fundamentos y la epistemológica, donde confluyen fenomenología, existencialismo, teoría de campo, psicología de la Gestalt, psicoanálisis y demás disciplinas. También la TG es integrativa desde su conformación metodológica ya que la integración es un objetivo de todo terapeuta gestáltico, más que cambiar modificando se cambia integrando.

Conclusiones

En la práctica clínica de la TG, los inicios de tratamiento constituyen un campo de reflexión emergente muy relevante para establecer una base y un horizonte en el proceso psicoterapéutico. Esta investigación, al ser un estudio interpretativo, está plasmada por diferentes voces, recorridos y experiencias diversas, propias de un enfoque integrativo como lo es la T.G.

En este “acontecer de los inicios”, se encuentran elementos integrados de manera diferenciada según el terapeuta experto: variaciones acerca de la demanda del paciente, resonancias del primer o de los primeros encuentros, estilo de trabajo clínico del terapeuta (amalgamado por su experiencia y formación en determinados campos), construcción del encuadre de trabajo donde cobra relevancia el vínculo terapéutico y viceversa.

Las singularidades de los expertos dan cuenta de un estilo de integración constituido a lo largo de sus prácticas, estilo que en diferentes oportunidades se flexibilizan de acuerdo a la conformación del vínculo terapéutico y/o la demanda.

Diversos enfoques teóricos y prácticos, endógenos y exógenos a la terapia Gestalt, pero concordantes con su teoría y filosofía, han nutrido la formación de los terapeutas entrevistados a lo largo del tiempo, generando núcleos de innovación, apertura y desarrollo del enfoque de la práctica clínica, de la apertura metodológica, y de la exploración técnica.

Al adoptar, este equipo, la integración como categoría implícita en los relatos de las entrevistas, advierte los diferentes modos de integración con que trabajan en los inicios de un tratamiento los terapeutas gestálticos. El vínculo terapéutico se apoya sobre la base de una comprensión integrativa del fenómeno de la existencia humana.

Referencias bibliográficas

De Casso, P. (2003). *Gestalt, terapia de autenticidad: La vida y obra de Fritz Perls*. Madrid: Kairós.

Naranjo, (1989)

Páramo Morales, D. (2015). La teoría fundamentada (Grounded Theory), metodología cualitativa de investigación científica. *Pensamiento & Gestión, 39*, .119-146

Peñarrubia, F. (1998). *Terapia Gestalt. La vía del vacío fértil*. Madrid: Alianza.

La supervisión gestáltica, entre el aprendizaje del rol del terapeuta y la detección de asuntos inconclusos. Diego Brandolin, Juan Carlos Abdo, Ana Aguilar, Joaquín Fehr, Silvia Ghione, Nicolás Morguen, Juan Diego Ruiz, Julia Torrens y Laura Paris.

lauraelenaparis@gmail.com

Psicoterapias. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario

Resumen

En la formación profesional del psicólogo, una vez egresado de las universidades, ocupa un lugar preponderante una práctica común a los diversos modelos terapéuticos que se denomina supervisión. Se la ha definido como un proceso por el cual los terapeutas pactan encuentros con profesionales reconocidos por su mayor experiencia, conocimientos técnicos o experticia, para exponer su trabajo y así intercambiar y ampliar puntos de vista acerca de los procesos terapéuticos que están llevando a cabo en la clínica. Aparece incluso reconocida como una práctica profesional por la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FEPRA). Particularmente en el ámbito de la psicoterapia gestáltica, la supervisión asume modalidades muy diversas, ya que tanto el foco del proceso (consultante y/o terapeuta), la modalidad (individual y/o grupal), el estatus de la relación supervisor-supervisado (asimétrica y/o entre pares), y sus dinámicas, implican posicionamientos distintos según las experiencias de los profesionales intervinientes. Por lo antedicho, este trabajo se orienta a comprender las prácticas de supervisión clínica en función del foco y objetivo que se proponen desde las perspectivas de supervisores argentinos expertos en gestalt. Se diseña un estudio de tipo exploratorio y de fuentes primarias, enmarcado con el soporte proveniente de la Grounded Theory. Los participantes del estudio son profesionales que realizan tareas de supervisión clínica desde el modelo gestáltico con por lo menos veinte

años de antigüedad, avalados por instituciones académicas y/o de renombre en Rosario, Córdoba y Buenos Aires (Argentina). Hallazgos preliminares muestran que los recorridos académicos y profesionales de los supervisores, en muchos casos habiéndose formado en psicoanálisis, pensamiento sistémico y psicodrama, marcan diferencias que permiten establecer un continuo entre dos polos hipotéticos: posicionarse en los aspectos personales de los supervisados o focalizarse en el aprendizaje del rol de terapeuta. Entre ambos extremos se despliega un abanico de posibilidades y emergen prácticas de supervisión que se orientan a la detección de asuntos inconclusos en las historias particulares que obstaculizan procesos en los profesionales, así como a las formas de transmitir el aprendizaje de un rol hasta construir un estilo personal. Se observan prácticas diferenciales según el nivel de experiencia y antigüedad de los supervisados cambiando en general el foco del proceso con terapeutas noveles. Se concluye reflexionando sobre las elecciones y los límites personales de los supervisores que condicionan focos y objetivos de la supervisión, y el debate acerca de la necesidad de establecer o pautar condiciones para ocupar éticamente el rol de supervisor.

Palabras clave: supervisión, Gestalt, psicoterapias.

Introducción

Las diversas corrientes psicoterapéuticas otorgan una importancia sustantiva a la supervisión como espacio de formación y aprendizaje de la práctica clínica. Pero también, es entendida como una instancia que busca garantizar la calidad de la atención psicoterapéutica que reciben los usuarios de servicios de salud. En este sentido, ha sido reconocida como una práctica profesional por la Federación de Psicólogos de la República Argentina, y en el Código de Ética de esta institución es descrita como una instancia de la regulación del ejercicio profesional (FEPPRA, 2013).

La supervisión puede caracterizarse como un proceso por el cual los terapeutas que la requieren pactan sesiones de trabajo con otros profesionales, los supervisores, que suelen ser reconocidos por los primeros en función de su mayor nivel de experiencia, conocimientos técnicos o experticia. En el contexto de esos encuentros, los supervisados exponen su perspectiva acerca de variados temas referidos a los procesos terapéuticos que están llevando a cabo en la propia práctica con sus pacientes. El propósito que los anima es intercambiar con el supervisor para favorecer la ampliación de las opciones y puntos de vista, en relación a la forma de continuar llevando adelante los tratamientos.

Además, se ha enfatizado la importancia del espacio de supervisión por tratarse de una instancia en dónde se tiende a desarrollar las competencias profesionales necesarias para el desempeño del rol psicoterapéutico (Falender & Shafranske, 2004). En tal sentido, puede entenderse que la conformación del propio estilo terapéutico, independientemente de la escuela a la que el profesional suscriba, requiere de un desarrollo que estará determinado no solamente por la formación teórica, sino también por el entrenamiento específico en habilidades que requieren el ejercicio del rol (Gómez & Pérez, 2011). Como así también, la identificación de las propias fortalezas y debilidades, bases sobre las que se elabora el despliegue de la manera singular de habitar la relación clínica de cada terapeuta.

Este trabajo se enfoca en el terreno de la supervisión clínica, tal como es entendida desde la Terapia Gestalt. Esta corriente psicoterapéutica ha desarrollado un cierto número de aportaciones al tema, que están lejos aún de agotarse. No obstante, diversos autores, referentes en el campo de la práctica clínica gestáltica, han conceptualizado muchos de los rasgos distintivos que la supervisión asume desde esta perspectiva. Así como también, alusiones a distintos tópicos dentro de la temática. Como por ejemplo: las distintas modalidades de supervisión, ya sean

individuales o grupales; los objetivos de trabajo y focos de los procesos, que pueden dirigirse a lo que sucede tanto en el consultante como en el propio terapeuta; y las caracterizaciones a propósito del estatus de la relación supervisor-supervisado, considerando la asimetría, la perspectiva colaborativa y el soporte, hasta llegar a las experiencias de co-visión o entre pares.

Toda esta complejidad y sus dinámicas, implican posicionamientos distintos según las experiencias de los profesionales intervinientes. Entre los aportes relativamente más recientes y completos cabe mencionar a Rams (1989), Yontef (1997), Resnick & Estrup (2000); Starak (2015[2001]); Sansinea (2005); Melnick & Fall (2008); Novack (2009); Pack (2009); Toledo Cuadros *et al.* (2018) y Polanco & Aguilar (2022), por citar algunos. De este modo, se configura un campo complejo, diverso y no exento de contradicciones que se encuentra en pleno proceso de desarrollo. En función de ello, este trabajo se propone ofrecer un recorte que intenta comprender las prácticas de supervisión clínica gestáltica, desde la caracterización de sus objetivos y focos, en la perspectiva de supervisores argentinos expertos en Terapia Gestalt. El propósito general es aportar a la construcción de teorizaciones nativas, que permita dar cuenta del quehacer disciplinar en nuestro contexto. Teniendo en cuenta que esta corriente ha ingresado en Argentina a mediados de la década de los 70', existe al presente una tradición de práctica clínica y su correspondiente supervisión de casi cinco décadas. Parece una buena idea explorar el campo tal como se presenta en un primer movimiento, para respetar esa tradición de trabajo apuntando a producir síntesis teóricas y prácticas que permitan obtener cierto grado de formalización de los conocimientos sobre el tema en su escenario nacional, regional y local.

Estrategia Metodológica

El enfoque metodológico construido para este trabajo se fundamenta desde una lógica complejo dialéctica (Achilli, 2005) buscando identificar las modalidades teóricas y prácticas que confluyen y se entranan en la supervisión clínica gestáltica. Así, se expresan las voces y experiencias de supervisores expertos de las ciudades de Rosario, Córdoba y Buenos Aires (Argentina) con formación y práctica en la Terapia Gestalt. El recorte geográfico se justifica en que en las tres ciudades hay registros documentados de actividad de formación y práctica en Terapia Gestalt desde hace al menos treinta años, a través de diversas instituciones y propuestas académicas, además de concentrarse en la región que comprenden, la mayoría de las carreras universitarias públicas y privadas de psicología.

Los profesionales son seleccionados en forma no probabilística, intencional, conformando en una primera aproximación el grupo de expertos para iniciar el proceso de construcción de datos. Se llevan a cabo entrevistas en profundidad a psicoterapeutas con más de treinta años de antigüedad en la profesión y en el ejercicio del rol como supervisores clínicos, quienes firmaron un consentimiento para participar del estudio, accediendo a la grabación del encuentro. Así se obtuvo el material que, luego de ser procesado y analizado desde la perspectiva de la *Grounded Theory* (Soneira, 2006) en sucesivas reuniones de equipo, posibilita su interpretación en función de las conceptualizaciones teóricas y el material bibliográfico.

Análisis de las perspectivas construidas

Los hallazgos preliminares elaborados a partir del análisis y la interpretación de los datos obtenidos, permiten señalar que existe una variada multiplicidad de trayectos formativos en los supervisores expertos, previamente a especializarse en Terapia Gestalt. Entre estos recorridos, las referencias más frecuentes que aparecen

son en relación a disciplinas como el Psicoanálisis, el Enfoque Sistémico y el Psicodrama. Estos distintos itinerarios, sumado a los propios procesos de comprensión referentes a la perspectiva que los expertos han desarrollado sobre el rol de supervisor gestáltico, describen un amplio abanico en las prácticas de supervisión. Particularmente, en relación al punto de focalización de la tarea, puede describirse un continuo que se desarrolla entre dos polos que marcan posiciones hipotéticas absolutas: en un extremo, la supervisión se ocuparía de modo exclusivo de enfocarse en trabajar los aspectos subjetivos de los terapeutas supervisados: su propia historia y las dificultades subjetivas que se ponen en juego al desplegar el rol terapéutico frente a sus pacientes. Eventualmente, distinguiendo con claridad y elaborando esas expresiones, el supervisado puede encontrar nuevos recursos para avanzar en el proceso terapéutico, sin los obstáculos que suponen la activación de sus propias heridas y asuntos inconclusos en el marco de la relación terapéutica.

En el otro supuesto extremo, el trabajo propio de la supervisión debería ajustarse al entrenamiento y aprendizaje de las técnicas, herramientas y otros recursos que la Terapia Gestalt ofrece. De este modo, y siempre partiendo de la relación terapéutica como fundamento de la tarea, la supervisión enfocaría especialmente la continuidad de los pasos para la construcción y ejercicio del rol terapéutico, que el supervisado habita en esa relación

Planteados estos opuestos como ideales absolutos, entre ellos se despliega un amplio abanico de posibilidades, en el que se distinguen prácticas diversas. Por una parte, emergen con claridad tareas que se orientan a que los supervisados puedan detectar y distinguir cuáles asuntos inconclusos de su propia historia se activan, se movilizan a partir del encuentro terapéutico y la apertura de la experiencia subjetiva de sus pacientes, que allí se suscita. La importancia de la ampliación de conciencia (*awareness*) por parte del terapeuta respecto a estos propios temas

abiertos radica en que, en caso de mantenerse en la sombra, obstaculizan su desempeño en la tarea clínica. Pues los lleva a responder a la situación relacional con sus pacientes de una manera estereotipada y rígida, abandonando parcial o totalmente la frontera de contacto (Francesetti, et al., 2013).

Por otro lado, los expertos describen modos de trabajar en los aprendizajes requeridos para habitar el rol terapéutico, con distintos estilos de supervisión que coinciden en tener como propósito la construcción de un estilo personal de ser terapeuta por parte del supervisado.

En la totalidad de las descripciones de la tarea realizada por los expertos, es posible observar en esta diversidad de prácticas, organizadas y diferenciadas de modo gradual de acuerdo a cuál sea el nivel de experiencia que los supervisados poseen en el ejercicio del rol clínico. Así como también la antigüedad en la práctica, entendida como factor potencial relacionado con la acumulación de situaciones clínicas atravesadas. Mayormente, han señalado que en el caso de terapeutas que recién inician el ejercicio de la práctica clínica, el foco suele ser distinto y más homogéneo en cuanto a las problemáticas tratadas que en supervisiones con profesionales de mayor nivel de experticia.

Finalmente, en el contexto de análisis de la Grounded Theory, emergen tópicos que abren interrogantes para las siguientes aproximaciones a este objeto de estudio. Uno de ellos es la discusión acerca de la formación necesaria y/o prescriptiva para asumir tareas de supervisión, aspecto documentado recientemente desde otras perspectivas teóricas (Botero García et al., 2022).

Consideraciones finales y líneas de indagación futuras

Este trabajo surge en un contexto académico, desde la iniciativa de docentes, profesionales y estudiantes integrantes del Centro de Estudios Psicoterapias,

Interdisciplina y Comunidad (CEPIC) de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, cuyo objetivo es el desarrollo de diversos modelos de psicoterapias. En este marco, la investigación clínica nos confronta con nuestras prácticas en los roles de docencia y psicoterapia, desde donde orientamos esta experiencia de investigación a la pregunta por las experiencias de supervisión en Terapia Gestalt.

En su complejidad, esta pregunta nos muestra un campo diverso, atravesado por la trayectoria personal, académica y profesional de los supervisores entrevistados. Han surgido así nuevos interrogantes que profundizan en los alcances, focos y objetivos de la supervisión en Terapia Gestalt, abriendo debates sobre el encuadre de la práctica, los alcances y restricciones en los roles supervisor/supervisado, las consideraciones éticas sobre el resguardo de la información personal, y finalmente la necesidad de identificar los requerimientos en términos de formación y ética que deberían cumplimentar el supervisor. Esto último con miras a formalizar y pautar los procesos formativos de quienes ejercen ese rol.

Referencias bibliográficas

Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social: los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde.

Botero-García, C., Giovanni, I., Morales Arias, C. (2022). Supervisión en psicología clínica: Una revisión sobre estudios empíricos 2012-2021. *Universitas Psychologica* 21, 1-19.

Falender, C.A. y Shafranske, E.P. (2004). *Supervisión clínica: un enfoque basado en competencias*. Asociación Americana de Psicología.
<https://doi.org/10.1037/10806-000>

FEPRA Federación de Psicólogos de la República Argentina (2013). *Código de Ética Nacional*.

http://fepra.org.ar/docs/acerca_fepra/codigo_de_etica_nacional_2013.pdf

Gómez, B. & Pérez, A. (2011). La formación y el entrenamiento. En Héctor Fernández-Álvarez (comp.), *Paisajes de la psicoterapia*, pp. 75-118. Buenos Aires: Polemos.

Francesetti, G; Gecele, M. y Roubal, J. (2013). La Terapia Gestalt aplicada a la Psicopatología. En Gianni Francesetti, Michela Gecele y Jan Roubal (Eds.), *Terapia Gestalt en la Práctica Clínica*. Madrid: CTP.

Melnick, J. & Fall, M. (2008). A Gestalt approach to group supervision. *Counselor Education and Supervision*, 48(1), 48-60. Obtenido de <https://josephmelnickphd.com/wp-content/uploads/2016/Articles/A%20Gestalt%20Approach%20to%20Group%20Supervision.pdf>

Novack, J. (2009). An Existentialist-Gestalt Approach to Clinical Supervision. *The Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 1(2). <http://dx.doi.org/10.7729/12.0110>

Pack, M. (2009). Supervision as a Liminal Space: Towards a Dialogic Relationship. *Gestalt Journal of Australia and New Zealand*, 5 (2), 60-78.

Polanco, J. & Aguilar, D. (2022). Exploración del impacto de la supervisión en la formación de psicoterapeutas Gestalt. *Revista Figura/Fondo*, 51, pp. 37-52.

Rams, A. (1989). Reflexiones sobre la supervisión en Gestalt. *Boletín Asociación Española de Terapia Gestalt*, (8), pp. s/n.

Resnick, R. F. & Estrup, L. (2000). Supervision: A collaborative endeavor. *Gestalt Review*, 4(2), 121-137.

Sansinenea, P. (2005) - La supervisión en Terapia Gestalt. Un intento de revisión. *Revista Latina de Terapia Gestalt, II*. Obtenido de <http://www.euskalnet.net/zimentarri/numero2/artic01.htm>

Soneira, A. (2006). La «Teoría fundamentada en los datos» (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En Irene Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de Investigación Cualitativa*, pp. 153-174. Barcelona: Gedisa.

Starak, Y. (2001[2015]). Clinical supervision: A gestalt-humanistic framework. In Brian Mistler & Phillip Brownell (Eds.), *Global Perspectives on Research, Theory, and Practice. A Decade of Gestalt!*, pp. 223-236. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.

Toledo Cuadros, L; da Silva Araujo, E; da Silva de Souza, D. (2018). Supervisao em Gestalt-Terapia: da delicadeza de ensinar a aventura de aprender. *Revista do NUFEN*, 10(2), 127-143. Obtenido de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rnufen/v10n2/a09.pdf>

Yontef, G. (1997). Supervision from a Gestalt therapy perspective. In C.E. Watkins (Ed.), *Handbook of Psychotherapy Supervision*, pp. 147-163. New York: John Wiley & Sons.

El concepto de trauma en el marco del diagnóstico de Estrés postraumático: su expresión en el cuerpo y la palabra. Vanesa Elizabeth Alonzo

p.vanesaalonzo@gmail.com

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.

Resumen

El diagnóstico del Trastorno de Estrés Postraumático tiene como pieza clave que su desencadenamiento supone por una situación traumática.

El trauma que en ella aloja, supone una experiencia particular e individual, por lo tanto, única que una persona vive frente a un estresor traumático. Dicha categorización es otorgada por el sujeto, de manera inconsciente, no voluntaria y/o refleja; según los recursos de los que dispone para defenderse ante el mismo. Entonces, el trauma se sostiene como una incógnita que no posee una definición unívoca y restringida a modo de abordaje ya que solo puede ser leída a través de sus manifestaciones.

Este trabajo presenta la articulación posible de diferentes lecturas en la clínica del Estrés Postraumático es que se recortaron indicadores: Memoria, Defensa e Identidad como puntos de conexión entre la Biología, la Psicología y el Psicoanálisis.

Introducción

El desarrollo de este trabajo logró registrar que en el trabajo del "Estrés Postraumático" en particular en el marco diagnóstico del Trastorno de Estrés Postraumático (TEPT) no es la conceptualización de "Trauma" la que se coloca como interrogante principal sino más bien su forma de reconocerlo tanto por profesional interviniente como por aquel que la adolece. Con ello, se afirma que siendo el "Trauma" fruto de una la "experiencia traumática" que como tal es de índole subjetiva, no puede ser, por su esencia, reducida a una definición. Partiendo entonces

del abanico de sus posibilidades de expresión dentro de la singularidad de cada persona es que las diferentes disciplinas presentan matices de registro y tratamiento de dichas manifestaciones en busca de un mejor tratamiento y evolución.

Sobre este enunciado, se plantean indicadores ilustrativos de dichos recortes disciplinares que se prolongan luego en el diseño de diferentes tipos de abordaje sobre el TEPT. Incluso se reconocen como conectados y no excluyentes entre sí. Todos los campos refieren, en algún punto, a un registro específico en la Memoria de la persona que se ve afectado, a Mecanismo defensivo, que se despliegan ante un Estresor Traumático (ET), -y al impacto significativo en la Identidad del sujeto.

Desarrollo

A continuación, se presentarán los indicadores ordenados por un Título principal por disciplina:

Biología

Entender al ser humano en su dimensión biológica nos lleva a preguntar por la interconexión entre los tres grandes sistemas que lo componen como son el Sistema Nervioso Central (SNC), Sistema Inmune (SI) y Sistema Endócrino (SE). Sirviendonos de esta división es que podemos reconocer su interconexión.

SNC: Memoria

Dentro del Sistema Nervioso Central (SNC) tanto el Hipocampo como Hipotálamo son órganos intervinientes en el registro de la Memoria y la Respuesta al Estrés.

El hipocampo pertenece al Sistema Límbico y se ubica en la cara medial del lóbulo temporal. En términos funcionales, se asocia a la llamada Memoria a Corto

Plazo posibilitando la orientación (Ubicación en Tiempo y espacio) y operación en el contexto circundante (Memoria operativa o de trabajo). Es de relevancia en la formación de nuevos recuerdos semánticos y episódicos de largo plazo, correspondientes a la Memoria Autobiográfica.

Por su estrecho vínculo con la respuesta al estrés, (Wang Z, et al. 2009) se presenta como relevante en el análisis de TEPT. Sobre ello, algunos estudios han hallado incluso cambios morfológicos, funcionales, en el hipocampo e incluso reducción en su volumen (Kim, E. J., et al. (2015) que podrían vincularse con el tipo de ET. Aunque dichos descubrimientos son válidos, aún continúan en investigación incorporándose otras variables como lo son la edad, el tiempo de exposición, (psico)patologías previas, etc (Siehl, et al.,2022)

Por su parte, el hipotálamo es un órgano presenta una amplia gama de conexiones a través de las cuales controla la *homeostasis* y el equilibrio fisiológico del organismo. Algunas de las funciones del hipotálamo son: regulación de las emociones y su registro mnémico (episódico) debido a que su núcleo mamilar se encuentra conectado al hipocampo interviene en la respuesta al estrés: mediado por núcleo paraventricular del hipotálamo (NPVH) que produce y secreta la hormona liberadora de corticotropina (CRH) que estimula la producción hipofisiaria de adrenocorticotropina (ACTH), regula la presión arterial y la vasodilatación por medio de Núcleo Paraventricular y la secreción de vasopresina, regulación del ritmo circadiano, es decir la alternancia entre sueño y vigilia, por el Núcleo Supraquiasmático.

En otras palabras, la acción de estas hormonas es una de las claves para llegar a la comprensión de las relaciones entre la memoria y las emociones, ya que las mismas modulan selectivamente la memoria de eventos que son emocionalmente significativos. Facilitando la consolidación de la memoria o

perjudicando la evocación de información adquirida previamente (Dekel S, et al. (2017).

Sistema inmune: El cortisol y las bajas defensas

Al unir el desequilibrio hormonal y la erosión de la memoria, podemos hablar del Sistema Inmune, donde la desregulación eje hipotálamo-pituitario adrenal (HPA) genera un aumento por parte del hipotálamo de la liberación de la hormona liberadora de corticotropina (CRH) y arginina vasopresina (AVP), las cuales aumentan en la hipófisis la producción de ACTH (adrenocorticotrofina) y su circulación dentro del cuerpo humano.

En particular, ACTH actúa sobre la corteza de las glándulas adrenales induciendo la síntesis y liberación de glucocorticoides, en particular del cortisol. Dicho mecanismo a corto plazo facilita la respuesta al estrés y promueve la homeostasis y alostasis del sistema. Sin embargo, la activación prolongada de la respuesta HPA puede resultar en un desgaste fisiológico y psicológico.

Se cree que una respuesta exagerada de cortisol, puede influir en una recuperación más lenta del valor basal. Y aumentan el riesgo de sufrir efectos nocivos para la salud, como enfermedades crónicas y mortalidad temprana debido al desgaste biológico que representa (Duval, F. et al.(2010).

Sistema Endócrino: Defensas traen dolencias (algunas cardíacas)

Además del sufrimiento psicológico, el TEPT no solo se asocia con trastornos psiquiátricos o somáticos comórbidos, sino también con una mayor mortalidad por enfermedades cardíacas y una serie de alteraciones en la función de los sistemas de estrés, así como en otros sistemas homeostáticos dependientes o relacionados. (von Majewski, K.et al, 2023).

Arginina Vasopresina (AVP)

La AVP es un neuropéptido involucrado críticamente en el mantenimiento de la homeostasis corporal. Si bien se sintetiza principalmente en células neuroendocrinas del núcleo supraóptico (SON), el núcleo paraventricular (PVN) y el núcleo supraquiasmático (SCN) del hipotálamo; este no es el único lugar ni modo de producción. Estudios inmunocitoquímicos y funcionales proporcionan evidencia de su síntesis en células del corazón y los pulmones (Sinha Engel, et.al. (2021). Inclusive algunos estudios sugieren la presencia de un sistema local de vasopresina cardíaca mediada por vesículas llamadas exosomas (Sanganalmath, S. K., et al.(2023).

Dentro del sistema cardiovascular, la vasopresina en reposo y durante el estrés aumentan la hipertensión y la insuficiencia cardíaca. (Szczepanska-S. et al (2021).

En resumen, ya que "El AVP desempeña un papel importante en el mantenimiento del equilibrio fisiológico del líquido cerebral, la homeostasis electrolítica y la resistencia vascular." (Chojnowski, K.,et al.(2023) no debería asombrarnos que el ACV (accidente cerebrovascular), causa importante de mortalidad y discapacidad a nivel mundial, tenga entre sus múltiples factores de riesgo al TEPT.(Perkins, J. D., et al. (2021)

Psicología cognitiva: Memoria (Autobiográfica) e Identidad

Desde un enfoque cognitivo se coloca a la Memoria Autobiográfica como una de las piezas clave en el desarrollo y tratamiento del TEPT (Reed, J.,et al. (2023).

La memoria autobiográfica es una clase de memoria a largo plazo compleja que combina elementos emocionales, visoespaciales, y cognitivos o semánticos. Su evocación sucede tanto de forma voluntaria como involuntaria. Con este fin, se activan procesos cognitivos complejos como lo son la solución de problemas, la formación y sostenimiento de lazos sociales y, lo que es relevante en este

trabajo, la creación del concepto de sí (self); todos ellos se encuentran afectados dentro del TEPT (Rahman, N., et al. (2021).

La memoria episódica es uno de los dos componentes de la llamada Memoria Autobiográfica de un sujeto. La segunda es la memoria emocional.

La memoria episódica se refiere a nuestra capacidad de restablecer el qué, el dónde y el cuándo de las experiencias pasadas. Se cree que esta capacidad depende del restablecimiento de la actividad neuronal que estaba presente en la codificación de la memoria. Es indiscutible que el hipocampo desempeña un papel integral en el procesamiento de la memoria episódica y la unión de información multimodal. (Kolibius, L.D. et al. (2023). En el TEPT dicha memoria se halla deteriorada más allá del evento traumático, y estos déficits son particularmente pronunciados en la memoria verbal. (Petzold, M., et al. (2022).

La memoria emocional se define como la memoria relacionada con eventos o experiencias cargadas de emociones, siendo más vívida y precisa que los recuerdos relacionados con eventos neutrales. Por su parte, dentro del TEPT pueden presentarse niveles más altos de afectos negativos, como insatisfacción, disgusto o miedo (Dimairo et al, 2016), distorsiones cognitivas, creencias negativas y sentimientos de culpa (Castro et al., 2016) y cambios en la memoria, atención y funciones ejecutivas. (Bianco, M. B., et al (2018); Rase-Abdullahi, P., Meamar, M., Vafaei, A. A., et al. (2023).

Memoria e Identidad: Un punto de no retorno o la "centralidad del trauma" Como lo indica el DSM 5, si bien "El trauma y los trastornos relacionados con factores de estrés son trastornos en los que la exposición a un evento traumático o estresante aparece, de manera explícita, como un criterio diagnóstico. (...) El malestar psicológico tras la exposición a un evento traumático o estresante es bastante variable."

Investigaciones sostienen que uno de los factores que pueden determinar esa variabilidad, es el lugar que ocupa el ET en la vida de la persona afectada. Es decir, la "centralidad (relevancia) del trauma" o "turning point in their life" (Rahman, N., et al. (2021), pues la persona ve afectada su identidad. Lo que puede manifestarse en la reducción de la autonomía y la autodeterminación sumado a cambios negativos en la autopercepción (da Silva, et al.2016).

Psicoanálisis: ¿Qué se recuerda y de qué manera?

Desde los comienzos de la teoría psicoanalítica, Freud establece un vínculo entre la significatividad psíquica de una vivencia y su adherencia a la memoria. Agregando que dicha significatividad toma como fuente a "los dos resortes pulsionales más poderosos: como lo son el hambre y el amor" (Freud, 1899).

En el caso del Trauma o "lo traumático" tendrá cualidades específicas como lo son, por un lado "su intensidad, (y por otro) la incapacidad del sujeto de responder a él adecuadamente" (Laplanche & Pontalis, 1996).

¿Hay memoria de la Intensidad (máxima)? Factor traumático.

La angustia es un estado afectivo, pues, en primer término, algo sentido. Y esas sensaciones de manera más frecuente y nítidas son las que sobrevienen en los órganos de la respiración y en el corazón. Por eso es que solo puede ser registrado por el yo en tanto "esencia-cuerpo", Freud (1923). Ya que es el encargado en su primeras relaciones con el entorno de pedir "socorro", auxilio desde su indefensión psíquica y biológica por medio del llanto y la descarga motriz que le es insuficiente.

La angustia más originaria, primordial, "arquetípica" no es otra que la angustia de nacimiento que se engendró a partir de la separación de la madre en el mismo. Que hace presente un "aflujo de excitaciones excesivo, en relación con la

tolerancia del sujeto y su capacidad de controlar y elaborar psíquicamente dichas excitaciones" Laplanche, J., & Pontalis, J. (1996)

Entonces ante un ET, ¿Qué es en verdad lo peligroso, lo temido en una de tales situaciones de peligro sino otra cosa que su intensidad [hipertrófica]?. Es decir, un estado de excitación tal que solo puede ser sentido como displacer y que, además, no puede ser tramitado por el principio de placer. Freud llama a esto "factor traumático" (Freud, (1933 [1932]).

Insatisfacción e impotencia son claves para pensar el peligro que aborda al yo y que funciona como base en las subsecuentes experiencias. "entre un individuo y el entorno que lo rodea, y finalmente, el "yo autobiográfico", que requiere trabajo y memoria a largo plazo."(Scalabrini A, et al (2022)

Abordaje vigentes

Para finalizar, algunas de las herramientas, modalidades y dispositivos de abordajes vigentes para abordar el Trauma en los casos de Estrés Post Traumático son:

Desde la Biología, el uso del Propranolol puede ser una posible vía de tratamiento del TEPT ya que, si bien este fármaco es reconocido por su aplicación en la terapia de diversas afecciones cardiovasculares; está siendo estudiado para su modo de intervenir sobre la memoria tras sufrir una experiencia traumática. Este fármaco tendría la capacidad de intervenir en el periodo de evocación o reactivación del ET al reducir la expresión de respuestas de miedo provocadas por estímulos asociados al trauma, más específicamente en el periodo de consolidación de la memoria del miedo y en preservación de la memoria declarativa. (Steenen, S, et al. (2016); Roullet, P., et al. (2021); Young C, et.al. (2020).

Desde la Psicología Cognitiva, la Terapia de Exposición Narrativa (NET, por sus siglas en inglés) permite al paciente reflexionar sobre toda su vida, cultivando un sentido de identidad personal y representación en el "aquí y ahora". Dicha terapia implica, en todas las variantes, que el paciente, con el apoyo del terapeuta, establezca una narrativa cronológica de su vida, centrándose principalmente en las experiencias traumáticas, pero incorporando también los acontecimientos positivos más importantes de manera de reconstruir una autopercepción de sí y de su historia con matices emocionales que permiten construir una historia más allá del trauma (Serpeloni, F, et.al (2023)

Desde el Psicoanálisis: El Neuropsicoanálisis que se presenta como una propuesta que establece un diálogo entre neurociencia y psicoanálisis. Desde allí, se propone un trabajo clínico que toma conocimientos sobre los procesos neuronales como herramientas de lectura.

En el caso del TEPT, si suponemos que un análisis se sostiene sobre mecanismos transferenciales que exceden lo discursivo, saber cómo funcionan estos sistemas puede ayudar a realizar intervenciones técnicas más precisas durante el tratamiento. (Flores Mosri D (2021)

Reflexiones finales

Este trabajo utilizó como ejemplo algunos de los síntomas de la clínica del TEPT, lo que deja muchas otras vías por las cuáles podría ser abordado como lo son: el rol de la cultura en la nominación y percepción de lo traumático (Engelbrecht, A., et.al (2016) o su registro epigenético (Nie, Y., et.al (2022), otras áreas y órganos cerebrales con íntima relación en la respuesta al estrés como puede ser la amígdala (Alexandra Kredlow, M., et.al. (2022)., solo por nombrar algunas.

Para finalizar, quisieramos subrayar la relevancia de ampliar el conocimiento de variables intervinientes en el TEPT para ampliar y diversificar los métodos y abordajes ya existentes.

Referencias bibliográficas

Alexandra Kredlow, M., Fenster, R.J., Laurent, E.S. *et al.* Prefrontal cortex, amygdala, and threat processing: implications for PTSD. *Neuropsychopharmacol.* 47, 247–259 (2022). <https://doi.org/10.1038/s41386-021-01155-7>

Blanco, M. B., & Canto-de-Souza, A. L. M. (2018). Ansiedade, memória e o transtorno de estresse pós-traumático. *Rev.CES Psico*, 11(2), 53-65 [DOI: http://dx.doi.org/10.21615/cesp.11.2.5](http://dx.doi.org/10.21615/cesp.11.2.5) ISSN: 2011-3080.

Chojnowski, K., Opiełka, M., Gozdalski, J., Radziwon, J., Dańczyszyn, A., Aitken, A. V., Biancardi, V. C., & Winklewski, P. J. (2023). The Role of Arginine-Vasopressin in Stroke and the Potential Use of Arginine-Vasopressin Type 1 Receptor Antagonists in Stroke Therapy: A Narrative Review. *International journal of molecular sciences*, 24(3), 2119. <https://doi.org/10.3390/ijms24032119>

da Silva, T.L.G., Donat, J.C., Lorenzoni, P.L. *et al.* Event centrality in trauma and PTSD: relations between event relevance and posttraumatic symptoms. *Psicol. Refl. Crít.* 29, 34 (2016). <https://doi.org/10.1186/s41155-016-0015-y>

Dekel S, Ein-Dor T, Rosen JB and Bonanno GA (2017) Differences in Cortisol Response to Trauma Activation in Individuals with and without Comorbid PTSD and Depression. *Front. Psychol.* 8:797. [doi: 10.3389/fpsyg.2017.00797](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00797)

De Mello, R. A. F., Coimbra, B. M., Pedro, B. D. M., Benvenuto, I. M., Yeh, M. S. L., Mello, A. F., Mello, M. F., & Poyares, D. R. (2023). Peri-Traumatic Dissociation and Tonic Immobility as Severity Predictors of Posttraumatic Stress Disorder After Rape. *Journal of interpersonal violence*, 38(3-4), 4240–4266. <https://doi.org/10.1177/08862605221114151>

Duval, Fabrice, González, Félix, & Rabia, Hassen. (2010). Neurobiología del estrés. *Revista chilena de neuro-psiquiatría*, 48(4), 307-318. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-92272010000500006>

Engelbrecht, A. , & Jobson, L. (2014). An investigation of trauma-associated appraisals and posttraumatic stress disorder in British and Asian trauma survivors: the development of the Public and Communal Self Appraisals Measure (PCSAM). *SpringerPlus*, 3, 44. <https://doi.org/10.1186/2193-1801-3-44>

Flores Mosri D (2021) Clinical Applications of Neuropsychanalysis: Hypotheses Toward an Integrative Model. *Front. Psychol.* 12:718372. [doi: 10.3389/fpsyg.2021.718372](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.718372)

Freud, S. (1991). *Sobre los recuerdos encubridores (1899)*, Tomo III. Amorrortu Ed. Obras Completas.

(1992). *El yo y el ello (1923)* , Tomo XIX, Buenos Aires: Amorrortu Ed. Obras Completas

(1991) *Conferencia 32: Angustia y vida pulsional*. Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis (1933 [1932]).Tomo XV. Buenos Aires: Amorrortu Ed. Obras Completas.

Kim, E. J., Pellman, B., & Kim, J. J. (2015). Stress effects on the hippocampus: a critical review. *Learning & memory (Cold Spring Harbor, N.Y.)*, 22(9), 411–416. <https://doi.org/10.1101/lm.037291.114> <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26286651/>

Kolibius, L. D., Roux, F., Parish, G., Ter Wal, M., Van Der Plas, M., Chelvarajah, R., Sawlani, V., Rollings, D. T., Lang, J. D., Gollwitzer, S., Walther, K., Hopfengärtner, R., Kreiselmeyer, G., Hamer, H., Staresina, B. P., Wimber, M., Bowman, H., & Hanslmayr, S. (2023). Hippocampal neurons code individual episodic memories in humans.

Nature human behaviour, 10.1038/s41562-023-01706-6. Advance online publication. <https://doi.org/10.1038/s41562-023-01706-6>

Laplanche, J., & Pontalis, J. (1996). Diccionario de psicoanálisis. Editorial Paidós: Buenos Aires, Argentina.

Nie, Y., Wen, L., Song, J., Wang, N., Huang, L., Gao, L., & Qu, M. (2022). Emerging trends in epigenetic and childhood trauma: Bibliometrics and visual analysis. *Frontiers in psychiatry*, 13, 925273. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.925273>

Perkins, J. D., Wilkins, S. S., Kamran, S., & Shuaib, A. (2021). Post-traumatic stress disorder and its association with stroke and stroke risk factors: A literature review. *Neurobiology of stress*, 14, 100332. <https://doi.org/10.1016/j.ynstr.2021.100332>

Petzold, M., & Bunzeck, N. (2022). Impaired episodic memory in PTSD patients - A meta-analysis of 47 studies. *Fronteras en psiquiatría*, 13), 909442. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.909442>

Rahman N and Brown AD (2021) Mental Time Travel in Post-Traumatic Stress Disorder: Current Gaps and Future Directions. *Front. Psychol.* 12:624707. doi: [10.3389/fpsyg.2021.624707](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.624707)

Reed, J., Taylor, J., Randall, G., Burgess, A., & Meiser-Stedman, R. (2023). Associations between the Trauma Memory Quality Questionnaire and posttraumatic stress symptoms in youth: A systematic review and meta-analysis. *Journal of traumatic stress*, 36(1), 31–43. <https://doi.org/10.1002/jts.22903>

Richter-Levin, G., Sandi, C. Title: "Labels Matter: Is it stress or is it Trauma?". *Transl Psychiatry* 11, 385 (2021). <https://doi.org/10.1038/s41398-021-01514-4>

Roullet, P., Vaiva, G., Véry, E., Bourcier, A., Yroni, A., Dupuch, L., Lamy, P., Thalamas, C., Jasse, L., El Hage, W., & Birmes, P. (2021). Traumatic memory

reactivation with or without propranolol for PTSD and comorbid MD symptoms: a randomised clinical trial. *Neuropsychopharmacology* : official publication of the American College of Neuropsychopharmacology, 46(9), 1643–1649. <https://doi.org/10.1038/s41386-021-00984-w>

Scalabrini A, Mucci C y Northoff G (2022) La jerarquía anidada del yo y su trauma: en busca de una reorganización dinámica y topográfica sincrónica. *Frente. Tararear. Neurosci.* 16: 980353. [doi: 10.3389 / fnhum.2022.980353](https://doi.org/10.3389/fnhum.2022.980353) Serpeloni, F., Narrog, J. A., Pickler, B., Avanci, J. Q., Assis, S. G. D., & Koebach, A. (2023). Treating post-traumatic stress disorder in survivors of community and domestic violence using narrative exposure therapy: a case series in two public health centers in Rio de Janeiro/Brazil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 28, 1619-1630. [ISSN: 1413-8123](https://doi.org/10.1590/1413-8123-2022-0111) [Versión on-line ISSN: 1678-4561](https://doi.org/10.1590/1678-4561)

Siehl, S., Sicorello, M., Herzog, J. *et al.* Neurostructural associations with traumatic experiences during child- and adulthood. *Transl Psychiatry* 12, 515 (2022). <https://doi.org/10.1038/s41398-022-02262-9>

Szczepanska-Sadowska, E., Wsol, A., Cudnoch-Jedrzejewska, A., & Żera, T. (2021). Complementary Role of Oxytocin and Vasopressin in Cardiovascular Regulation. *International journal of molecular sciences*, 22(21), 11465. <https://doi.org/10.3390/ijms222111465>

Steenen, S. A., van Wijk, A. J., van der Heijden, G. J., van Westrhenen, R., de Lange, J., & de Jongh, A. (2016). Propranolol for the treatment of anxiety disorders: Systematic review and meta-analysis. *Journal of psychopharmacology (Oxford, England)*, 30(2), 128–139. <https://doi.org/10.1177/0269881115612236>

von Majewski, K., Kraus, O., Rhein, C. *et al.* Acute stress responses of autonomous nervous system, HPA axis, and inflammatory system in posttraumatic

stress disorder. *Transl Psychiatry* 13, 36 (2023). <https://doi.org/10.1038/s41398-023-02331-7>

Wang, Z., Neylan, T. C., Mueller, S. G., Lenoci, M., Truran, D., Marmar, C. R., Weiner, M. W., & Schuff, N. (2010). Magnetic resonance imaging of hippocampal subfields in posttraumatic stress disorder. *Archives of general psychiatry*, 67(3), 296–303. <https://doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2009.205>

Young C, Butcher R. Propranolol para el trastorno de estrés postraumático: una revisión de la efectividad clínica [Internet]. Ottawa (ON): Agencia Canadiense de Drogas y Tecnologías en Salud; 2020 mar 18. Disponible en: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK562942/>

**La actualidad del malestar en la cultura y las políticas del discurso:
Psicología y Psicoanálisis. Leticia Martiñena, Vanesa Spizzirri, Nicole Sanabria y
Soledad Ríos**

spizzirrivanesa@gmail.com

Resumen:

Partimos de la investigación *Actualidad del Malestar en la cultura y las Políticas del Discurso* de la cátedra DPC B, de la cual formamos parte. Tomamos como punto de análisis El Malestar en la Cultura en relación a la Educación Superior y los DDHH. Consideramos que es un tema relevante y de debate actual, que nos permite reflexionar sobre los cruces, diferencias y puesta en tensión a propósito de lo que convenimos en llamar las Políticas del Discurso. Apuntamos a la indagación y el análisis actual en su relación al *Malestar en la Cultura* (Freud, 1986), con la Educación Superior y los DDHH. Fue S. Freud quién, en 1929, argumentó que la cultura y la sociedad imponen restricciones a los impulsos naturales y deseos del individuo, hecho que puede generar un "malestar". Los derechos humanos se centran en proteger cada una de nuestras libertades frente a posibles abusos del poder social o estatal. Esta tensión entre las demandas de la sociedad y la autonomía individual es un punto de conexión. Freud ubica que, algunas restricciones culturales, pueden ser necesarias para mantener la cohesión social pero también pueden restringir la satisfacción personal. Esto puede relacionarse con las situaciones en las que los derechos humanos individuales pueden estar limitados en aras del bienestar común. Es en y desde una construcción colectiva -política e ideológica- de derechos humanos que se ha logrado y se logra a lo largo de la historia, la defensa conjunta de derechos. El Estado, por su parte, tiene la responsabilidad de respetar, proteger y garantizar esos derechos. Es desde aquí que cabe la apuesta, con respecto a y en la educación superior, en tanto brazo del estado, de promover -por lo

tanto, defender- derechos sostenidos desde algunos modos de transmisión de conocimientos, entendidos estos últimos como una construcción transversal en determinado contexto. Si las universidades que dependen del Estado son un lugar donde se da la puesta en juego de un posicionamiento político epistémico y por lo tanto ético los saberes que allí circulan, se sostienen y modifican, revisten el carácter de ese acontecimiento que las mismas conllevan: lo público, laico y la gratuidad sostenida por todos y cada uno de sus actores. En consonancia con la hipótesis de trabajo, proponemos una lectura de la complejidad del presente, que requiere de interpretaciones orientadas por un análisis teórico que nos permita ubicar algunos procesos complejos que nos posibiliten construir respuestas alternativas para el curso de acción en tanto es relevante y pertinente para la formación y la práctica. La finalidad es aportar lecturas, articulaciones conceptuales, bibliografía y preguntas que habiliten la interrogación renovada de la actualidad del Malestar en la Cultura, las políticas del discurso en su relación a la Educación Superior y los DDHH.

Partimos de la investigación *Actualidad del Malestar en la cultura y las Políticas del Discurso* de la cátedra DPC B, de la cual formamos parte. Ésta se constituyó como cátedra paralela en el año 2003, a partir de un eje fundante y fundamental *La construcción de un lector*. Para ello apelamos a que los y las estudiantes no sólo ubiquen a un autor determinado en su contexto histórico de surgimiento, sino que puedan ponerse en diálogo con él y con su discurso. Apelamos a la construcción de un "lector crítico" (partícipe de la construcción de conocimientos) de los fundamentos de los discursos psicológicos contemporáneos, de sus basamentos, ideologías e intereses situados en un contexto histórico, económico y social particular. Y así versa en el programa de la materia: "Lo nuestro será un campo de lectura; pongamos el sujeto a trabajar". (Cátedra DPC B, Fundamentación, 2020)

Tomamos como punto de análisis El Malestar en la Cultura en relación a la Educación Superior y los DDHH. Consideramos que es un tema relevante y de debate actual, que nos permite reflexionar sobre los cruces, diferencias y puesta en tensión a propósito de lo que convenimos en llamar las Políticas del Discurso. Apuntamos a la indagación y el análisis actual en su relación al *Malestar en la Cultura* (Freud, 1986), con la Educación Superior y los DDHH.

Desde la universidad en general y dentro de nuestra unidad académica en particular el modo de transmitir y construir conocimientos está atravesado por las políticas educativas que se llevan adelante, por lo tanto la apuesta es tomar y propiciar, desde el lugar que ocupamos en la universidad y en relación con los derechos, una posición crítica-activa en consonancia con los estudiantes, es decir oír sus voces múltiples y diferenciadas en su articulación con lo social al tomar todos estos saberes que allí se expresan, la universidad pone en acto en el sentido de lo democrático como así también la pluralidad que son al menos dos cimientos sobre los cuales se sientan las bases de la misma y se constituye.

Este modo de leer permite la apertura de posibles líneas de análisis, como así también son las que habilitan en muchas ocasiones a recordar y narrar experiencias. Estas narrativas son un material riquísimo para abonar la tarea de desnaturalizar, por ejemplo, algunas prácticas discriminatorias de nuestra cotidianeidad. Habilita a recordar y si recordamos no olvidamos, hacemos memoria -individual que es la que deviene colectiva- y hace presente en el presente que para cambiar se necesita de palabras -proferidas y escritas- sostenidas con acciones que no nos dejen paralizados, naturalizando situaciones. Se contribuye de este modo a hacer efectivo el espíritu de la Declaración Universal de los Derechos Humanos: ser libres e iguales en dignidad y derechos, libres de toda forma de violencia.

Fue S. Freud quién, en 1929, argumentó que la cultura y la sociedad imponen restricciones a los impulsos naturales y deseos del individuo, hecho que puede generar un "malestar". Los derechos humanos se centran en proteger cada una de nuestras libertades frente a posibles abusos del poder social o estatal. Esta tensión entre las demandas de la sociedad y la autonomía individual es un punto de conexión. Freud ubica que, algunas restricciones culturales, pueden ser necesarias para mantener la cohesión social pero también pueden restringir la satisfacción personal. Esto puede relacionarse con las situaciones en las que los derechos humanos individuales pueden estar limitados en aras del bienestar común. Es en y desde una construcción colectiva -política e ideológica- de derechos humanos que se ha logrado y se logra a lo largo de la historia, la defensa conjunta de derechos. El Estado, por su parte, tiene la responsabilidad de respetar, proteger y garantizar esos derechos. Es desde aquí que cabe la apuesta, con respecto a la educación superior, en tanto brazo del estado, de promover -por lo tanto, defender- derechos sostenidos desde algunos modos de transmisión de conocimientos, entendidos estos últimos como una construcción transversal en determinado contexto. Si las universidades que dependen del Estado son un lugar donde se da la puesta en juego de un posicionamiento político epistémico y por lo tanto ético los saberes que allí circulan, se sostienen y modifican, revisten el carácter de ese acontecimiento que las mismas conllevan: lo público, laico y la gratuidad sostenida por todos y cada uno de sus actores.

Es en ese sentido y, en consonancia con la premisa de trabajo, que proponemos una lectura de la complejidad del presente -entendido como acontecimiento discursivo- que requiere de interpretaciones orientadas por un análisis teórico que nos permita ubicar algunos procesos complejos para poner en acción en la formación y la práctica.

En estas Jornadas se propone reflexionar sobre la lectura y la escritura como recurso para registrar y reflexionar sobre nuestras prácticas. Por este motivo nos pareció pertinente contarles una de las tantas actividades que realizamos en algunos de los prácticos de DPC B para el IV ENCUENTRO DE DERECHOS HUMANOS "MEMORIA DE LA IN-CIVILIZACIÓN. SENTIRES INSURGENTES". La consigna fue la siguiente:

Les presentamos una viñeta de Mafalda y a partir de su lectura en grupo intentar realizar un texto con los siguientes disparadores.



Figura n°1: Viñeta Quino Ed La Flor Mafalda

Para trabajar en grupo, reflexionar y compartir sobre los siguientes ejes:

- Qué les sugiere la viñeta
- Qué entienden por Derechos Humanos
- Cómo es posible articular Derechos humanos y Educación Superior.
- Qué relación encuentran con nuestro Programa de la materia
- Cuáles son las categorías conceptuales que pueden considerar
- Quiénes somos los actores que formamos parte de la educación superior y, de manera particular, en nuestra facultad.
- Por qué elegimos la educación pública.

La finalidad es aportar lecturas, articulaciones conceptuales, bibliografía sin olvidar que desde la llegada de internet y de las redes sociales, estamos inmersos en

un mundo de imágenes, en lo que Joan Fontcuberta (2016) define como la furia de las imágenes, “ellas están en todas partes”, dejando de tener un papel pasivo para adquirir otro de violenta actividad, que no sólo dicen, sino que también hacen.

Es en esa práctica dónde se ve plasmado cómo es posible habilitar a nuevas preguntas e interrogantes de la actualidad del Malestar en la Cultura, las políticas del discurso en su relación a la Educación Superior y los DDHH. Sabemos que el mayor desafío será poner en acto lo dicho. Promoviendo prácticas reflexivas que doten de sentido a la formación de nuestros y nuestras estudiantes.

Es así que, en estas prácticas / propuestas en el aula, y para retomar lo propuesto en el comienzo -ahora para ir finalizando-: es que apuntamos a la indagación y el análisis actual en su relación al *Malestar en la Cultura* (Freud, 1986), con la Educación Superior y los DDHH, que nos permite reflexionar sobre los cruces, diferencias y puesta en tensión a propósito de lo que convenimos en llamar las Políticas del Discurso.

Por este motivo elegimos un corto de Steven Cutts; quien es un multifacético artista inglés, que se inició como un ilustrador y posteriormente se dedicó a la animación. Trabajó para grandes compañías como Coca-Cola, Google, Sony y Toyota en distintos proyectos. En el año 2012 lanzó su carrera «freelance» e hizo el cortometraje «Man», logrando un gran impacto en la sociedad mundial (el cortometraje alcanza actualmente las 38.533.632 visualizaciones). Con sus trabajos, Steve Cutts pretende despertar polémica, haciendo duras críticas a la realidad en la que vivimos para que el espectador se plantee una reflexión.



Figura n°2: QR enlace

Referencias bibliográficas:

Fontcuberta, J. (2016) *La furia de las imágenes Notas sobre la postfotografía* Galaxia Gutenberg, Barcelona

Comas, J.L. (2003) *Los Discursos Psicológicos Contemporáneos*. Ed Fundación Ross.1995. Rosario.

Comas, JL. (2008) *Los Ríos ..., el Río. Políticas del discurso en relación a la psicología contemporánea*. Ed. La Marca 2008 Rosario.

Feierstein, D. (2019) *Educación Superior y Derechos humanos*. María del Rosario Badano Compiladora La importancia de los conceptos en la construcción de representaciones colectivas.

Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*, Lección inaugural en el Collège de France pronunciada el 2 de diciembre de 1970.

Freud, S. (1986). *El Malestar en la cultura*, Amorrortu. Buenos Aires.

Lechner, N. (1983) *Los derechos humanos como categoría política*. Conferencia pronunciada en el Foro Los Derechos Humanos y las Ciencias Sociales en América Latina, en ocasión de la XII Asamblea General del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Buenos Aires, noviembre de 1983

Martello, Ariel (2017) *LAS POLÍTICAS DEL DISCURSO y los principios de su poder*. Ed Laborde 2000 Rosario.

EJE 2. DISCURSOS Y PRÁCTICAS DEL PSICOANÁLISIS EN INVESTIGACIÓN

Caminos para pensar la clínica psicoanalítica: producciones y transmisión en instituciones referentes en el corredor Rosario-Buenos Aires, Argentina (1969-1976). Ana Bloj, Lucía Briguet, Mónica Castaño, Ma. Laura Crespin, Ma. Graciana Ricardo y José Santucho.

laucrespin85@gmail.com

Centro de Estudios Históricos del Psicoanálisis en Argentina. Facultad de Psicología, UNR.

Resumen

El presente programa de investigación se inscribe institucionalmente en el Centro de Estudios Históricos del Psicoanálisis en Argentina (CEHPA) y en la Secretaría de Ciencia y Tecnología, ambos pertenecientes a la Facultad de Psicología (UNR).

Una de las preguntas iniciales en el grupo de investigación, estuvo vinculada a interrogar qué concepciones de clínica psicoanalítica se ponían en juego en el corredor Rosario-Buenos Aires, en el período 1969-1976: su concepto, su ejercicio y transmisión.

Esto se materializa en nuestra investigación, interrogando momentos institucionales y producciones escritas desde una perspectiva histórica. Las dos instituciones que consideramos claves son:

- el Centro de Estudios Psicoanalíticos (CEP) y
- la Carrera de Psicología de la Escuela de Psicología perteneciente a la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias del Hombre de la UNR.

Incorporamos en el análisis a la Asociación Psicoanalítica Argentina, a partir de las lecturas críticas que le dirigen las instituciones y publicaciones que revisamos.

En relación a las producciones escritas el análisis se centra en:

- las publicaciones del *Cuestionamos* 1 y 2 (1971-1972).

Cada uno de estos puntos o ítems, conforman una investigación específica:

I. De estallidos y cuestionamientos: las producciones teóricas, técnicas y formación sobre clínica psicoanalítica en Argentina presente en los Libros *Cuestionamos* 1 y 2 (1971-1973)

II. Procesos de institucionalización del psicoanálisis en la formación del psicólogo/a en la carrera de Psicología de UNR en la periodización 1969-1976.

III. El Centro de estudios Psicoanalíticos de Rosario (CEP): entre la tendencia a la aplicación y la tendencia a la ruptura en las producciones y prácticas clínicas.

Con estas tres investigaciones formamos un *programa de investigación* de duración cuatrianual llamado: Clínica psicoanalítica: producciones, prácticas y transmisión en instituciones referentes en el corredor Rosario-Buenos Aires. (1969-1976).

Entrevistas

Este programa de investigación se enmarca en una perspectiva metodológica cualitativa que apuesta a un análisis crítico que considere el contexto histórico y político. Venimos realizando la lectura y análisis diversas fuentes: 1) aquellas surgidas de entrevistas en profundidad, 2) recopilación de datos de materiales de archivo, especialmente los Archivos Ángel Garma de cuya digitalización contamos en nuestra casa de estudios y 3) material bibliográfico centrado en la temática.

Entendemos que los testimonios orales, las narraciones de los sujetos, constituyen una fuente histórica de valor a través de las cuales nos proponemos

hacer un trabajo que permita relacionar lo particular enmarcado en lo social, con el objetivo de aprehender el “sentido” histórico de aquellos momentos institucionales y producciones escritas que tienen en el presente y tuvieron en el pasado para los entrevistados. Por eso la memoria colectiva y el olvido colectivo también son materia de relevancia e interés para dicha investigación. Siguiendo a Portelli (...) la historia oral se deriva del equilibrio cambiante entre lo personal y lo social, entre la biografía y la historia (...) (2014, p. 13). A su vez la metodología de trabajo comprende un análisis documental.

Los objetivos del programa que integran las tres investigaciones son los siguientes: Objetivo General: Indagar acerca de la dimensión técnica, práctica y de transmisión de la clínica psicoanalítica a la luz del impacto de los cambios sociales, políticos e institucionales acaecidos en el corredor Rosario - Buenos Aires.

Se sitúan como Objetivos Específicos: Analizar las distintas modelizaciones del ejercicio de la clínica psicoanalítica, sus teorizaciones y su transmisión en el período 1969-1976 en el corredor Rosario-Buenos Aires. Examinar las particularidades de las rupturas y continuidades puntuales que se dieron en torno a los desarrollos teóricos, modalidades de la práctica y transmisión de la clínica psicoanalítica en el período en estudio en la localización propuesta. Reflexionar acerca de los modos de enseñanza y transmisión en la formación en psicoanálisis dentro del período señalado en la carrera de Psicología de la ciudad de Rosario y sus vinculaciones con la capital del país.

En la actualidad, nos encontramos en un período de elaboración y desarrollo de las entrevistas en articulación con dichos objetivos, considerando a los informantes claves (psicoanalistas, psicólogos/as, docentes universitarios/as, escritores/as) en tres perfiles:

- aquellos que participaron de la experiencia que se intenta indagar (principalmente de CEP y Cuestionamos),
- aportantes del material de archivos personales (familiares, contactos, etc) y
- quienes previamente han sistematizado en sus trabajos, líneas cercanas a las que interesan en esta investigación (principalmente historiadores del psicoanálisis).

Actualización bibliográfica

El trabajo que hemos hecho hasta el momento también estuvo centrado en una *revisión bibliográfica* que nos permitió enmarcar la dimensión *técnica, práctica* y de transmisión de la clínica psicoanalítica en un marco de época atravesado por diversos procesos en lo político e institucional del país: golpes de Estado, intervenciones en las universidades, transformaciones en la vida universitaria, avatares políticos, económicos y culturales.

La academia. Escuela de Psicología de la UNR. Formación, política y clínica

Entendemos que dichos procesos nacionales se enlazaron de manera dialéctica en el espacio académico. Con el material bibliográfico investigado fuimos armando un mapa que nos permitió vincular los cruces y articulaciones teóricas que conformaban el horizonte filosófico y científico de la época. Porque entendemos que es fundamental reflexionar en torno a las modificaciones que se suscitan en el campo socio-histórico y seguir construyendo interrogantes para comprender el clima y pensamiento de la época y así arribar a los múltiples sentidos que se ponen en juego en estas nociones. De esta manera es que fuimos construyendo preguntas, a la manera de analizadores conceptuales. Circunscribiéndonos en el debate en torno al

cruce entre psicología y psicoanálisis de la época nos preguntamos ¿Qué características tenía la perspectiva estudiantil universitaria de la época? En la Carrera de Psicología de la Escuela de Psicología ¿de qué manera lo pedagógico estaba atravesado por lo político? Configuramos dichos interrogantes en un marco de clima de época. Es por ello que incorporamos como aporte bibliográfico al proyecto la publicación producida por estudiantes, docentes y graduados de la Facultad de Psicología de la UNR (2011) denominada "Recuerdos de vida... pensaron que los habían desaparecido, ahora están en todos lados" , la cual implica un trabajo que homenajea a todos los psicólogos/as y estudiantes de Psicología de esa Facultad que fueron desaparecidos durante la última dictadura militar. En dicho trabajo se pueden encontrar testimonios de estudiantes sobre sus compañeros desaparecidos, el compromiso político, académico y los lazos de amistad. Muchos de los testimonios dan cuenta del fuerte sentido político que atravesaba la vida universitaria del periodo "... todos los que militábamos durante esos años, sabíamos que no había muchas posibilidades de que termináramos ejerciendo nuestra profesión, que no era lo principal obtener un título , sino que era la militancia". (2011, p.35). Entendemos que dicho trabajo de recopilación constituye un aporte para la presente investigación ya que a través de dichos testimonios es posible profundizar sobre los sentidos históricos asociados a un marco de época que no podemos soslayar al investigar las modalidades de la transmisión en la carrera de psicología del período.

"Había un contexto histórico,un marco de época que se manifestaba en múltiples aspectos, particularmente en lo artístico, en la música , en el cine, en el teatro. Existían ideas de cambio y de revolución en todos los ámbitos y a esta tendencia se sumaba la fuerza propia de la adolescencia". (2011, p. 41)

Siguiendo los pensamientos de Percia (1989) pudimos establecer un recorrido que nos llevó a interrogar, entre los muchos factores que pueden dar cuenta de la

emergencia de otro modo de pensar y desarrollar el psicoanálisis en Argentina, modificaciones subjetivas en la intelectualidad crítica de los años sesenta y setenta, la vocación pública e institucional así como una fuerte crítica a un disciplinamiento psicoanalítico pregnante en la época.

La formación de psicólogos/as en la carrera de psicología del periodo recorrió diversos cambios de orientaciones teóricas dominantes y de planes (Ascolani, 1996), podemos ubicar que desde 1956 y durante 15 años no hubo cambios sustanciales, sobre todo en la estructura de los planes de estudio. A través de las lecturas subrayamos que aquello que produjo un cambio en dichas orientaciones teóricas fue la introducción de un pensamiento crítico que "... en nuestro medio se materializó institucionalmente en el CEP, como iniciativa privada y por la introducción de este enfoque en la universidad en dos momentos: primero durante un período aproximado entre 1970-72, en que algunos docentes introdujeron nuevos enfoques y contenidos; en segundo lugar en el periodo 1973-1974 en que el cambio se fue introduciendo más formal y globalmente en la carrera" (Ascolani, 1996, p. 77).

El CEP, engranajes y cambios en referentes de la clínica psicoanalítica

En el CEP, ¿Qué lugar ha ocupado dicha institución en el pasaje entre las dos pregnancias teóricas del Kleinismo y Lacanismo? Estos interrogantes tienen como horizonte poder despejar , al momento de las entrevistas con los informantes clave, si el CEP centrado en la crítica de la anquilosada transmisión kleniana de la clínica, se mantuvo en apertura y diálogo con las múltiples afluencias del psicoanálisis mundial o si por el contrario ayudó a consolidar la implementación del lacanismo.

En entrevistas con informantes claves insiste la referencia de que El CEP fue un espacio que revitalizó el deseo por el psicoanálisis en Rosario, pero a la vez entre sus docentes se notaba que algunos siendo grandes intelectuales, no tenían

experiencia clínica. Estos sentidos , entre otros, nos permitió indagar respecto del qué camino toma el CEP en su configuración como espacio de formación y es así que arribamos al trabajo denominado El Centro de Estudios Psicoanalíticos (CEP) de Rosario, 1972 – 1975. Aporte a la reconstrucción de su historia de Antonio Gentile. Siguiendo la lectura de ese texto podemos ubicar que el camino que toma el CEP está ligado a constituirse en Institución autónoma, sin vínculos con APA, abriendo así posibles vínculos con otros espacios. Y a su vez se vincula con la contemporánea investigación de CDI (Centro de Docencia e investigación de la Coordinadora de Trabajadores de Salud Mental) , que comparte con el CEP, no solo cercanía con nombre de las materias, el armado de aquellas troncales, sino que incluso llegan a compartir docentes, como por ejemplo R. Sciarretta, R. Paz, J. C. Volnovich.

A continuación detallamos el Programa de formación del CEP , sus cuatro áreas de formación y docentes a cargo:

- 1- Área epistemología. Docente Raúl Sciarretta
- 2- Área de teoría psicoanalítica: Docente Raúl Paz. Luego estuvo a cargo de un equipo a cargo de un equipo de trabajo formado por Pura Cancina, Tita Florio y Liliana Mizraji (desaparecida)
- 3- Área técnica psicoanalítica. Docente: Gregorio Barembilit. Luego a cargo de un equipo formado por Lydia Gómez , Jorge Dangelo y Eduardo Asatto
- 4- Área clínica. Plenaria entre docentes y alumnos en donde se discutían aspectos científicos y profesionales allí se desplegaban también seminarios clínico, grupos de supervisión y grupo de tarea clínica. En 1973 uno de los seminarios de niños estuvo a cargo de Juan Carlos Volnovich.
- 5- En cada área se abrían temas específicos y se invitaban a especialistas externos para dar temas específicos.

6- Además funcionaban seminarios auxiliares, a cargo de especialista de otras disciplinas radicados en Rosario, Americo Vallejo (materialismo histórico).

Cuestionamos.

Seguimos trabajando en el análisis de los libros 1 y 2, ubicando las líneas fundamentales de investigación y pensamiento que se expresan allí, los conceptos nodales y las innovaciones que dieron fuerza a los debates de ese material teórico.

Como ya hemos señalado, los "Cuestionamos" se enmarcan dentro de la tradición latinoamericana por intentar dilucidar cómo el psicoanálisis puede ubicarse en relación a los procesos colectivos y a su vez por pensar qué puede aportar el psicoanálisis a algunos debates políticos, culturales, sociales, siguiendo una inquietud que el mismo Freud ha manifestado desde los orígenes de la creación del psicoanálisis, cuando para ubicar los orígenes del sufrimiento en la histeria la corre del orden biológico para señalar el orden social y cultural que daba lugar a determinado tipo de sufrimiento. Además Freud tiene varios textos donde analiza la cuestión cultural histórica y social: "Psicología de las masas y análisis del yo", " El malestar en la cultura" y "Moisés y la religión monoteísta", por nombrar los más conocidos, textos que son constantemente son retomados por diferentes autores en los Cuestionamos.

En el marco del análisis de textos vemos como también se retoma la inquietud freudiana que se explicita en su texto "Nuevos caminos de la terapia analítica"(1919) por adaptar la terapia analítica para ponerla también al servicio de las clases populares que no cuentan con recursos económicos, a raíz de esto, entre otras cosas, es que la "terapia de grupos" cobra fuerza en ese periodo histórico.

Otro eje crucial que recorre los dos libros y que da origen a los mismos es la relación entre Freud y Marx, entre el psicoanálisis y marxismo. La pregunta por la posibilidad o la imposibilidad de esa relación está presente a lo largo de los *Cuestionamos* ya que Marx era el principal referente cultural y político para determinados grupos intelectuales de las décadas del 60 y 70. En este marco nos encontramos con que a lo largo de los dos libros además de debatir sobre la cuestión de la ideología, se enuncia a la "ciencia" como aquel campo dentro del cual se ubica el psicoanálisis o debería aspirar a ubicarse, lo cual nos llamó la atención ya que no es forma actual en la que solemos pensar la relación entre psicoanálisis y ciencia. Por lo cual convocamos a la psicóloga especialista en epistemología Soledad Nivoli para reflexionar sobre el tema y así fue que organizamos un Seminario de formación que denominamos: "Relación psicoanálisis-ciencia en el horizonte histórico-filosófico del *Cuestionamos*", en el que participamos miembros del centro de estudios en calidad de investigadores. En esa jornada Soledad Nivoli presentó un precioso mapa histórico epistemológico donde ubicó el germen de muchos de los debates que aparecen en los *Cuestionamos*, que estuvieron ligados a Europa, a las migraciones, a los intercambios que se fueron dando entre Latinoamérica, Europa y EEUU. Reflexionamos también acerca de los dilemas que atravesó la IPA, como institución que quedó a cargo de la difusión del psicoanálisis, con el avance de regímenes totalitarios (nazismo) en Europa y a posteriori en Argentina. Una de las hipótesis que arrojó Soledad Nivoli es que si bien los primeros en articular psicoanálisis y marxismo fueron miembros de la Escuela de Frankfurt (Marcuse, Benjamin, etc.), lo que llega a la Argentina, lo que leen los principales autores de los *Cuestionamos* no es esa vía, sino es el modo en que los franceses articularon psicoanálisis y marxismo, a saber; Politzer y el estructuralismo Francés (Lacan- Althusser y Foucault). Son todas líneas que seguimos investigando y trabajando.

Referencias bibliográficas

- Ascolani, A. (1996). Psicología e institución de la formación. Sobre historias y novelas. Ediciones de la Sexta.
- Gentile, A. (2009) El Centro de Estudios Psicoanalíticos (CEP) de Rosario, 1972 – 1975. Aporte a la reconstrucción de su historia. Temas de Historia de la Psiquiatría Argentina. N° 28. Polemos.
- Langer, Bauleo, de Langer Bauleo Y s., (1971) "Cuestionamos 1 y 2" Editorial Busqueda en español.
- Portelli, A. (2014). Historia oral, diálogos y géneros narrativos. Revista Digital N° 5. Anuario N° 26. Escuela de Historia. Facultad de Humanidades y Artes. UNR. Universidad Nacional de Rosario. Facultad de Psicología. Secretaría de Extensión Universitaria (2011). *Recuerdos de vida... pensaron que los habían desaparecido, ahora están en todos lados*. Editorial UNR.
- Vera L. , Bauleo A., Conde H. et al. (1989). *Lo Grupal 7. Cap* Introducción al pensamiento grupalista en la Argentina y algunos de sus problemas actuales. *Ediciones* Búsqueda.

La pérdida de sentido en la obra de arte. Victoria Andriolo

vicky_andriolo@hotmail.com

Facultad de Psicología UNR

El presente escrito se encuentra en el marco del PID 2022-26 titulado: "La familia, lo familiar y la transmisión psíquica entre generaciones, en las manifestaciones artísticas y literarias latinoamericanas de los últimos 20 años. Vigencia de la lectura psicoanalítica". En cuanto a la metodología a utilizar se realiza un estudio descriptivo exploratorio. Se trata de una investigación bibliográfica tomando como fuentes primarias textos de Michael Foucault, Jacques Lacan, Massimo Recalcati. Así como también fuentes secundarias como artículos y textos de psicoanalistas que han abordado la temática a investigar. Se toman las teorizaciones de Recalcati (2020) sobre el artista contemporáneo Antoni Tàpies para indagar como objetivo principal el estatuto de la reducción del sentido sobre la función autor en la obra de arte. La obra es el destino que se contiene en el nombre del artista. Por esto se hace una diferencia entre la letra y la firma del autor. Como objetivos secundarios se conceptualizan desde los postulados de Foucault (2010) a la función autor para acompañar el recorrido que hace Recalcati (2020) desde el surrealismo en el que había una preocupación por la figura y el autorretrato a una poética del muro. Esto supone una reducción de lo imaginario a lo real mediante un pasaje por lo simbólico. Esta reducción no es una casualidad en Tàpies (1983, citado en Recalcati, 2020) sino la esencia misma de su obra. Nosotros encontramos que hay un tratamiento de la mirada que va desde el autorretrato a la reducción de la imagen especular y que tiene como efecto la marca de la cruz de su letra. En ese deslizamiento el efecto de la reducción del sentido supone la función autor que implica para nosotros una posición ética del artista en tanto allí hay una renuncia.

Permite ampliar esta fundamentación nuestro último objetivo que tomará la noción de trama. La misma no se reduce ni al color ni a la forma, sino que es un tercer aspecto plástico que permite las condiciones de posibilidad tanto del color como de la forma, es lo que constituye el vacío fundamental de lo que Lacan (1959/2009, citado en Recalcati, 2020) define lo real de la Cosa. Podemos concluir que el carácter contingente de la poética del muro en un reduccionismo en el que lo material del lienzo, la tela, la materia, supone que la trama, leída en términos de Foucault (2010) posibilita la escritura en la obra de Tàpies como la abertura de un espacio en el que el sujeto mismo que escribe no cesa de desaparecer (Recalcati, 2020). Pensamos la operatoria de Tàpies como posición ética porque la castración del sentido posibilita en la contingencia misma, la obra como acontecimiento.

Referencias bibliográficas

Foucault, M. (2010). ¿Qué es un autor? Buenos Aires: El cuenco de plata.

Recalcati, M. (2020). El secreto de Antoni Tàpies. Reflexiones sobre la poética del muro. Barcelona: Ned ediciones.

El acto en conformidad con el deseo. Felicitas Caviglia

cavigliafelicitas@gmail.com

Facultad de Psicología UNR

Resumen

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". El mismo se presentará bajo la modalidad de presentación conversada, y se ubica en el eje temático Discursos y prácticas del Psicoanálisis en Investigación.

El objetivo de este escrito es abordar la relación posible entre la elección, el acto y el deseo, contrastando estos asuntos desde Freud y Lacan, sosteniendo la pregunta que plantea Lacan (2011) ¿Has actuado en conformidad con tu deseo?

Considerando que el neurótico vive un conflicto moral cada vez que tiene que actuar, que tomar una decisión, las elecciones se suceden en términos de pérdida. Para esto, vamos a servirnos de la canónica elección del rey Lear, que nos presenta Shakespeare, que como toda tragedia termina en fatalidad y este protagonista no hace más que elegir a la muerte como destino.

Algo similar, plantea Lacan (2011), con la lectura de la tragedia *Antígona*, de Sófocles, cuando se pregunta qué se le juega a esta protagonista en la perspectiva de la acción y el deseo. Si el acto está en conformidad con el deseo, es el meollo de la cuestión, lo cual nos lleva indefectible a mencionar al deseo del analista en el acto psicoanalítico.

"El analista tiene que pagar algo para sostener su función, el analista paga con su acción" (Lacan, 2011, p. 347). Toda acción constituye un juicio, en donde se pone en juego el deseo. A lo que Lacan, agrega que una parte de esa acción permanece velada para el analista y en esto justamente consiste la ética de los analistas.

Años más tarde, Lacan retoma esta cuestión en términos de que el analista “finge olvidar”. “El acto psicoanalítico esencial del psicoanalista, implica algo que yo no nombro, que he esbozado bajo el título de ficción, que se vuelve grave si se convierte en olvido, fingir olvidar que su acto es ser causa de ese proceso, que se trata de un acto que se acentúa con una distinción que es esencial realizar aquí.” (Lacan, 1967-1968, p. 21).

Con la metodología de revisión bibliográfica, este trabajo pretende arribar a la conclusión de que en una elección – incluso en el juicio del analista, que es también un tipo de elección – se responde desde el deseo, sin que este deseo coincida con algo placentero o dichoso. “El psicoanálisis es la búsqueda de esa suerte, que no es siempre forzosamente ni necesariamente una buena suerte, una dicha.” (Lacan, 1975, p. 3).

Palabras clave: elección – acto – deseo

Trabajo completo

La pregunta por el deseo es recurrente en psicoanálisis. Es una pregunta que muchos analizantes quisieran responder, encontrando allí que eso que desean les podría dar algún sentido a sus elecciones, o incluso a su vida. Sin embargo, el asunto es bastante más complejo ya que no existe un objeto que pueda colmar el deseo. El deseo, en psicoanálisis, aparece como sexual infantil y reprimido, siendo por esto lo más endogámico, y por definición imposible de ser colmado.

“Todo lo que concernía al deseo antes de Freud no tiene nada que ver con el deseo después de Freud, con el deseo se altera la percepción del objeto, en el deseo se degrada y se envilece el objeto.” (Franch, 2021, p. 2).

Esto nos lleva a pensar la relación entre el deseo y lo que podrían ser los objetos de ese deseo. Para esto, nos encontramos con el carácter del deseo, al ubicar

clínicamente al deseo en su metonimia, esto es, que el deseo es metonímico. Que el deseo sea metonímico, quiere decir que se desplaza por los distintos objetos, ya que no existe un objeto que lo colme y que el deseo siempre es deseo de otra cosa. Esta propiedad del deseo funciona a partir de lo que en psicoanálisis llamamos objeto a.

“La relación de objeto resulta trastornada cuando se trata del deseo. Hay un punto de llegada en cuanto al deseo, un tope, un límite, este es el fantasma.” (Franch, 2021, p. 2). El fantasma, justamente es el sostén del deseo, haciendo intervenir en su escritura al sujeto y al objeto a.

El objeto a es lo que se conoce como el objeto causa de deseo, es el que permite esta metonimia del deseo, que se pueda seguir deseando a partir de una falta inaugural que nunca se colma. “El objeto a interviene para que el sujeto pueda designarse en el nivel de la instancia del deseo. Mientras que el fantasma sostiene al deseo, el a sostiene al sujeto. En Freud siempre que se plantea el problema del deseo, éste aparece asociado a la castración.” (Franch, 2021, p. 7).

Esto nos conduce directamente a tomar el ejemplo que queremos trabajar de Freud (2010), que conciernen tanto al deseo como a la elección. Esta es la escena de la obra de Shakespeare, El rey Lear, en la que él decide repartir su reino entre sus tres hijas (Goneril, Regan y Cordelia) según el amor que estas le demuestren. Para esto, las dos primeras le brindan muchísimas alabanzas, mientras que la tercera, Cordelia, se rehúsa a hacerlo.

En base a esto, Lear reparte el reino entre las dos primeras, repudiando a Cordelia, sin poder reconocer su amor sin palabras, y recompensarlo. “Cordelia no se hace notar, es modesta como el plomo, ella ama y calla” (Freud, 2010, p. 310). En ese sentido, Freud relaciona el silencio, la mudez, con la muerte, aseverando que en definitiva Lear elige la muerte, ya que esta historia termina en tragedia.

Acá es donde se juega la contradicción que se produce en cada elección “eligiendo libremente entre tres mujeres, la elección siempre recae sobre la muerte; y nadie elige la muerte, de quien se es víctima por una fatalidad”. (Freud, 2010, p.314).

Sin embargo, podríamos decir que Lear justamente no eligió a Cordelia, la mudez, la muerte; pero es justamente ahí que, al no elegirla, que con esa elección elige la muerte, ya que a partir de allí engendra toda clase de infortunios y la obra finaliza con el cadáver de Cordelia, a quien el realmente amaba y como hombre moribundo esperaba oír cuanto era amado.

En este sentido, podemos ver que, en esa elección, Lear elige a la muerte como destino. Freud señala que “ha sobrevenido un trastorno de deseo (trasmudación en su contrario: vida – muerte). La elección ocupa el lugar de la necesidad, la fatalidad. Así el hombre vence a la muerte, a quien ha reconocido en su pensar. No se concibe mayor triunfo del cumplimiento del deseo. Uno elige ahí donde en la realidad efectiva obedece a la compulsión, y no elige a la terrible sino a la más hermosa y apetecible. (Freud, 2010, p. 315).

Es aquí donde podemos ubicar que el asunto de la elección si es coincidente con el deseo, siempre incluye alguna fatalidad. Es por eso, que considerar que una elección en consonancia con el deseo implicaría un bienestar, sería desestimar lo que consideramos deseo para el psicoanálisis. Para eso, quizás es necesario que veamos otro ejemplo de tragedia, en este caso Antígona de Sófocles.

En la tragedia de Antígona, ella quiere darle sepultura a su hermano Polineces, y eso enfurece a Creonte, rey de la ciudad y la vez tío de Antígona, ya que entiende que Antígona desafía a la ley de Tebas, y por eso manda a que la entierren viva, para no manchar con sangre su ciudad. El adivino de la ciudad, Tiresias, le da terribles vaticinios a Creonte, diciendo que con esta muerte va a producir otras muertes, con

lo cual Creonte decide retroceder en su decisión, pero se encuentra con que ya es tarde.

Antígona ha muerto, pero también se ha suicidado su propio hijo, Hemón, porque él era pareja de Antígona. Sin embargo, este desenlace fatal no termina allí, ya que, al volver al palacio con el cadáver de su hijo, Creonte se encuentra con la noticia de que también ha perecido su mujer, Eurídice.

¿Qué sucede con Antígona en la perspectiva de la acción y el deseo?

Es Antígona la heroína trágica. Ella toma una decisión y actúa de esa manera, eso la conduce a la muerte. Su único límite es la muerte, es el deseo como deseo puro, deseo de muerte.

Al igual que en el relato del rey Lear, las decisiones conllevan a fatales infortunios y las mujeres protagonistas de ambas historias eligen la muerte como destino, actúan en consonancia con el deseo.

Si el acto está en conformidad con el deseo, es el meollo de la cuestión, lo cual nos lleva indefectible a mencionar al deseo del analista en el acto psicoanalítico.

“El analista tiene que pagar algo para sostener su función, el analista paga con su acción” (Lacan, 2011, p. 347). Toda acción constituye un juicio, en donde se pone en juego el deseo. A lo que Lacan, agrega que una parte de esa acción permanece velada para el analista y en esto justamente consiste la ética de los analistas.

A partir de allí, Lacan (2011) se pregunta qué es lo que se nos demanda a los analistas, partiendo del interrogante de si se nos demanda el fin del análisis. Sin embargo, se responde que lo que se nos demanda es la demanda de felicidad (de happiness).

Esta felicidad, Lacan (2011) la ubica en relación a Aristóteles, situando que esta felicidad quedaría al servicio de los bienes. Para Aristoteles, la felicidad se halla en la mesótes, término medio entre dos opuestos: exceso y deficiencia, a partir de

allí Aristóteles encuentra la virtud, que le permite al hombre “elegir aquello que razonablemente puede hacerlo realizarse en su bien propio”. (Lacan, 2011, p. 349).

Lacan (2011) asegura que nada semejante a esto sucede en un análisis, ya justamente en esa demanda de felicidad se trata de reconocer algo del deseo. A partir de esta metonimia propia del deseo, la demanda se agota. Encontramos el deseo al final de la demanda, y ahí es posible encontrarnos con la muerte. Es justamente el destino, que vimos en ambas tragedias, la zona en la que se entra en relación con el deseo. De eso se trata, no podemos evitar el destino (maldición), pero sí podemos hacer algo con eso.

Años más tarde, Lacan retoma esta cuestión en términos de que el analista “finge olvidar”. “El acto psicoanalítico esencial del psicoanalista, implica algo que yo no nombro, que he esbozado bajo el título de ficción, que se vuelve grave si se convierte en olvido, fingir olvidar que su acto es ser causa de ese proceso, que se trata de un acto que se acentúa con una distinción que es esencial realizar aquí.” (Lacan, 1967-1968, p. 21).

El analista finge olvidar esa demanda del analizante, ya que ejerce una docta ignorancia, finge saber. La cura no va a ocurrir al modo en que el paciente lo demanda. Esta docta ignorancia no es pasión por la ignorancia sino justamente una posición que se conquista, que el analista elige olvidar aquello que tiene que ver con su análisis; por lo que se posiciona en el lugar de *agalma*, de objeto *a*, que sostiene al deseo.

Conclusiones:

En la medida en que el deseo es metonímico, siempre demanda otra cosa “en toda satisfacción de la necesidad exige otra cosa” (Lacan, 2011, p. 351). Es en esa hiancia que se sostiene la metonimia. Por lo cual, la realización del deseo sería desde

una perspectiva de condición absoluta, de juicio final. "haber realizado su deseo es entonces haberlo realizado, al final. Es la intrusión de la muerte sobre la vida".

Actuar en conformidad con el deseo es encontrarse con la muerte. Es la muerte la que viene a llenar esa vacío que permitía que alguien pudiera seguir deseando metonímicamente. Es por eso que Lacan refiere a aquellas damas añejas que padecían del síndrome de cotard, y decían estar muertas por la relación que sostenían con el deseo. Ellas estaban completas, no poseían agujeros, estaban identificadas con una imagen en donde falta toda hiancia. "En la medida es que se opera la identificación del ser con su imagen pura y simple, tampoco hay sitio para el cambio, es decir, para la muerte. De eso se trata (...): están muertas y la vez ya no pueden morir, son inmortales como el deseo". (Lacan, 2010, p. 357).

Para esto, Lacan (2011) recurre al texto del Freud "Análisis terminable e interminable" para poder situar lo irreductible respecto al falo, en tanto en modo alguno se podría ser el falo, a lo sumo se podría tenerlo, en el caso de la mujer con la condición del penisneid y en el caso del hombre por la castración.

"Esto es lo que conviene recordar en el momento en que el analista se encuentra en posición de responder a quien le demanda la felicidad. No solamente lo que se le demanda, el Soberano Bien, él no lo tiene (como el falo), sino que además sabe que no existe. Haber llevado a su término un análisis no es más que haber encontrado ese límite en el que se plantea toda la problemática del deseo". (Lacan, 2011, p. 357).

"Intenten preguntarse qué puede querer decir *haber realizado su deseo* – si no es haberlo realizado, si se puede decir al final. Esta intrusión de la muerte sobre la vida da su dinamismo a toda pregunta cuando ella intenta formularse sobre el sujeto de la realización del deseo" (Lacan, 2011, p. 351).

“El sujeto encontrará muchos bienes, todo el bien que él puede hacer (...) solo lo encontrará extrayendo a cada instante de su querer los falsos bienes (IDEALES), al agotar no solamente la vanidad de sus demandas (POSICION INFANTIL DE DEMANDA DE AMOR), en la medida en que todas siempre son para nosotros demandas regresivas, sino también la vanidad de sus dones. (Lacan, 2011, p. 357).

En una elección – incluso en el juicio del analista, que es también un tipo de elección – se responde desde el deseo, sin que este deseo coincida con algo placentero o dichoso. “El psicoanálisis es la búsqueda de esa suerte, que no es siempre forzosamente ni necesariamente una buena suerte, una dicha.” (Lacan, 1975, p. 3).

Lacan sostiene que lo que el sujeto conquista en el análisis es su propia ley, eso es até (verdad y acontecimiento), se nos revela como una verdad y es un acontecimiento porque dejamos de ser hablado por otro y entramos en nuestra propia ley.

Referencias bibliográficas:

Franch, H. (2021). *El fantasma en la dialéctica del deseo*. Ficha de cátedra.

Freud, S. (2010). *Obras Completas tomo XII: El motivo de la elección del cofre*. Amorrortu.

Lacan, J (s/d). *Intervención luego de la exposición de André Albert sobre EL PLACER Y LA REGLA FUNDAMENTAL* (1975) Disponible en https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/114_adultos1/material/archivos/lacan-el_placer_y_la_regla_fundamental.pdf

Lacan, J. (2010). *El Seminario, libro II: El Yo en la teoría de Freud y en la Técnica psicoanalítica (1954-1955)*. Paidós.

Lacan, J. (2011). *El Seminario, libro VII: La ética del psicoanálisis (1959-1960)*.

Paidós.

Lacan, J. (s/d). *El Seminario, libro XV: El acto psicoanalítico (1967-1968)*.

Seminario inédito: Mimeo.

Literatura y figura de Roberto Arlt: los rastros de su impacto en las producciones de Enrique Pichon-Rivière y Oscar Masotta. Luisina Bourband.

luisina.bourband@gmail.com

El presente trabajo proviene del proyecto de investigación (PIDAC-UADER) titulado **“Psicoanálisis y Arte en Argentina. Transmisión y ruptura en Enrique Pichon-Rivière y Oscar Masotta.”**. Tiene como objetivo general aportar a la historia del campo psi en Argentina, desde los diálogos mantenidos entre el psicoanálisis y el arte por Enrique Pichon-Rivière y Oscar Masotta, e indagar las marcas de su transmisión en las prácticas y teorizaciones actuales. Veremos dos encuentros, dos “tratamientos” respecto al hecho artístico muy distintos en los dos autores que nos ocupan. Notamos que el arte tiene un lugar central en los recorridos de ambos autores, imbricado de una u otra manera con el psicoanálisis. Por la vía del surrealismo en el primero, y por la vía de la literatura, del pop art y de los happenings en el segundo.

El presente artículo se centra en un autor de la literatura argentina que funciona como eslabón o punto común que reúne a los dos autores que nos convocan: Roberto Arlt. Es el autor que se erige en la alianza firme entre los dos autores, y que da el guiño, la vía facilitada para leer a Freud y para introducir a Lacan. En esta ocasión analizamos la relación que Pichon-Rivière tuvo con Roberto Arlt, con el que convivió en la pensión de calle Viamonte en Buenos Aires, pero al que también consideró su “maestro”. ¿En qué forma la letra arltiana marca la práctica y el discurso de Enrique Pichon-Rivière? Dijimos en otra oportunidad que el surrealismo ha sido para nuestro teórico la primera puerta de entrada del psicoanálisis, pero también lo es (y esto argumentamos en el desarrollo del trabajo) la literatura realista que surge en el año '26, año de publicación de *Juguete Rabioso*, en tanto aborda, delinea, le da tratamiento al sujeto de posguerra que se encuentra desorientado, que ha roto

los lazos con los ideales decimonónicos, y que Arlt describe con maestría. En ese punto ubicamos, siguiendo a Rosa López, cómo Arlt transmitió la visión respecto de la creación y la locura que Pichón sostiene.

En relación a Oscar Masotta, lo situamos en un tiempo posterior del "campo psi" argentino. Si Pichon-Rivière tuvo su auge en los años '40 y '50, el tiempo de Masotta será los años '60 y '70. Pero ya un joven Masotta, en los años '50 participa, desde la revista Contorno, de la cual es fundador, del "recupero" y valorización de la figura de Roberto Arlt, antes despreciado por la élite literaria cercana a la revista Sur. Arlt es su alter ego, es aquel que funciona como "precursor de Freud" en Argentina, según la lectura que realiza Ángel Fernández. Si bien es el mismo autor, la época que transitan, las pertenencias y referencias son distintas en Enrique Pichon- Rivière y Oscar Masotta. Más allá de esa marcada diferencia, asimismo, situamos en el trabajo las continuidades, la transmisión, aún refractaria, de Pichon-Rivière a Masotta, esta vez por la vía de la figura de Roberto Arlt.

Referencias bibliográficas:

AAVV (2000) Oscar Masotta, lecturas críticas. Buenos Aires: Atuel.

Andrade, Juan (2009) Oscar Masotta, una leyenda en el cruce de los saberes. Buenos Aires: Capital Intelectual.

López Ocón, Mónica (2008) Enrique Puchon-Rivière, el hombre que se convirtió en mito. Buenos Aires: Capital Intelectual.

López, Rosa (2018) El estilo en la transmisión del psicoanálisis. Buenos Aires: Topía.

Masotta, Oscar (2008) Sexo y traición en Roberto Arlt. Buenos Aires: Eterna Candencia.

Pichon Rivière, Enrique (2023) Obra completa. Buenos Aires: Paidós.

Prieto, Martín (2006) Breve historia de la literatura argentina. Buenos Aires: Taurus.

Scholten, Hernán (2001) Oscar Masotta y la fenomenología. Buenos Aires: Atuel.

Vezzetti, Hugo (1996) Aventuras de Freud en el país de los Argentinos. Buenos Aires: Paidós.

Viñas, David (2005) Literatura argentina y policía. Buenos Aires: Santiago Arcos.

Zubieta, Ana María (1987) El discurso narrativo arltiano. Intertextualidad, grotesco y utopía. Buenos Aires: Hachette.

Hacia el *sinthome*. Recorrido de la no relación sexual, los nudos y la escritura. Una puesta en consideración de las dificultades de lectura. Picco Galassi, P.; Serrani, L.; Fernandez L.; Vitantonio, M.; Felices A.; Chialvo G.; Coirini D.; Ferretti A.; Cáceres I, Masia G.

Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario.

ppicco@yahoo.com

Resumen:

La presente investigación se introduce en la letra específica de las consideraciones de Lacan sobre el *Sinthome*, situado puntualmente en su seminario sobre Joyce, no sin ambages y oscilaciones en su teorización. Intentando así desplegar y traducir esas lecturas en los efectos clínicos que se deduzcan, suponemos que el abordaje por la vía de un lenguaje específico –la topología de nudos- nos permitirá extraer conclusiones sobre nuestra práctica actual: desde la posibilidad del final del análisis hasta una revisión profunda de la psicopatología psicoanalítica.

La metodología utilizada es cualitativa y consiste en analizar los ejes temáticos para realizar un seguimiento de los temas, y posibles resultados suscitados por esta investigación.

Las técnicas empleadas para el desarrollo del proyecto consisten en revisiones bibliográficas, y análisis de textos.

Se plantea un objetivo general, que recorra el comportamiento y la utilización que le fue dando Lacan al nudo desde su aparición como borromeo a comienzos de los 70, y todas las variaciones que le fue haciendo sufrir hasta los últimos momentos de su enseñanza.

El objetivo específico es intentar establecer algunas posiciones que obtengan cierta consistencia clínica a partir de este momento tan polisémico como decisivo de la enseñanza.

Para el armado del proyecto, trabajamos en un seminario interno de cátedra, realizando un vasto recorrido bibliográfico sobre el tema. Esto nos permite, a título preliminar, establecer ciertas coordenadas: El *sinthome* participa de un trayecto común, que recorrieron paralelamente Joyce y Lacan, en torno a las posibilidades y el/los uso/s del lenguaje y la escritura. El borromeo lacaniano daría soporte a la escritura "sin sentido" de Joyce, como un *desabonado del inconsciente*, y un sujeto que no parece encajar en los casilleros de la psicopatología clásica.

Con el *sinthome*–Lacan, identificando su escritura con la de Joyce, inserta el griego en el francés generando una homofonía entre *symptôme* y síntoma- asistimos a una nueva versión del síntoma. La escritura de Joyce ha interesado a Lacan en la medida en que ésta puede habilitarnos a pensar en un sujeto anudado en la medida de su *saber-hacer-ahí* con su síntoma.

Entendemos que seguir el recorrido lacaniano en torno a la problemática de los nudos, nos conduce a abrir un campo de investigación nuevo en torno a la práctica analítica, en especial en relación con la cuestión siempre compleja de la psicopatología. Se requiere entonces una lectura pormenorizada de las elaboraciones lacanianas, que acompañándose de los nudos y del trabajo de escritura que encuentra en Joyce, llevaron a formular esta nueva versión del síntoma.

Genealogía de la tradición melancólica. Alejandro Manfred

profmanfred@yahoo.com.ar

Centro de Estudios e Investigación: Psicoanálisis y Discursos Contemporáneos
Facultad de Psicología - UNR

*Yet eyes this cunning want to grace their art;
They draw but what they see, know not the heart.*

W. Shakespeare - Soneto 24

En el Centro de Estudios e investigación: Psicoanálisis y Discursos Contemporáneos se llevan a cabo en la actualidad varias líneas de investigación que poseen puntos de contacto con la genealogía de la melancolía en occidente, y que se nuclean en el proyecto que se denomina *Figuras de la tradición melancólica y surgimiento del sujeto moderno*.

Esta interrogación implica el abordaje de períodos, autores y problemas muy heterogéneos en un marco que desborda las incumbencias disciplinares, y que confluyen en un territorio común que se articulado por este término, *melancolía*. Los temas y problemas abordados están -o parecen estar- muy alejados entre sí, pero puede afirmarse que esto es propio de los discursos acerca de lo melancólico en el devenir de Occidente. Muchos autores han notado esta dinámica (véase SWAIN,1994). A lo largo de los tiempos se ha usado el término *melancolía* para denominar constelaciones conceptuales muy diferentes e incluso contradictorias, al punto de que sea pertinente dudar que pueda concebirse su referente como un objeto unitario. Sin embargo, ante una mirada de conjunto, a la manera de la figura en el tapiz del relato de Henry James, hay ciertas líneas que recorren y contienen estas menciones dispersas, y que esta suerte de unidad en la diversidad concierne a cierta modalidad de los discursos más que a las connotaciones de sus objetos. Este

es el sentido de la denominación *Figuras de la tradición melancólica*. Que se trate de *figuras* señala que la materialidad que se aborda está en un terreno marcado por distintas formaciones discursivas en una fuerte relación a la imagen, que las impregna y les impone su marca (Cf. AUERBACH, 1998). Que estas figuras se lean sobre el fondo de una temporalidad de la tradición implica el intento de evitar la marca disciplinante del punto de vista de la historia (Cf BENJAMIN, 1989).

Estas redes discursivas precipitan en un tema común, la melancolía, y en un momento histórico particular, el surgimiento del sujeto moderno. Desde la Ciencia Política, la Filosofía y la Estética, la referencia a la melancolía intenta describir una suerte de *pathos* de la modernidad temprana, que se entrama con la emergencia de la subjetividad en el sentido propiamente moderno. A su vez, este sujeto de la modernidad — según la afirmación de Lacan — es condición de posibilidad del surgimiento del inconsciente freudiano. Lacan afirma, como es sabido, que el psicoanálisis no es una ciencia pero que sí es *de la época de las ciencias*. Solo ha podido advenir sobre el fondo de la ciencia moderna tal como se define sobre el fundamento del sujeto cartesiano (LACAN, 1987). Así, el examen del surgimiento del sujeto moderno en el marco de lo melancólico puede considerarse el ensayo de una genealogía del inconsciente freudiano.

Un recorrido de los usos actuales del término *melancolía* encuentra fácilmente multitud de estudios de diferentes disciplinas (las ciencias sociales, el psicoanálisis, la historia de la medicina) que lo utilizan como un antecedente de problemáticas actuales. La reflexión sobre la clínica psicoanalítica encuentra que el uso freudiano del término melancolía conecta a esta figura con una larga tradición. La psiquiatría contemporánea la toma como un antecedente de lo *depresivo*. En las humanidades y los estudios sociales, y en particular en la literatura y la filosofía, se entrama con *lo melancólico de la cultura*, que postula una suerte de naturaleza melancólica de la

cultura del siglo XX que se remonta a los comienzos de la Modernidad. Para solo citar unos pocos ejemplos, puede encontrarse ecos de esta en autores como W.G. Sebald (2008), Pascal Quignard (2005), George Steiner (2007), Giorgio Agamben (2006) o Slavoj Žižek (1999).

Estas referencias que hacen su aparición en ámbitos tan disímiles, a las que el término *melancolía* o *melancólico* parece dar unidad, tiene en realidad una marcada heterogeneidad y campos semánticos muy diferentes, incluso al interior de una misma disciplina. Es habitual que estudios en el marco del psicoanálisis, la psicología o la psiquiatría acerca de la melancolía (la freudiana o la de la psiquiatría clásica), la depresión o la bipolaridad comiencen por una referencia a la historia del término, a la *melaina kholé*. La bilis negra que como sustancia mítica es causa de ciertos estados del alma. Es habitual también que luego de este breve interludio etimológico se pase rápidamente al desarrollo disciplinario específico sin que parezca haber marcas de esta introducción.

Si nos planteamos una aproximación genealógica y no histórica, podría pensarse que este recurso a la etimología que aspira a dar sentido y unidad a una serie de ideas dispersas oculte ciertos campos de generación de estas ideas y prácticas, y que examinar sus condiciones de producción permite interpelar los conceptos y las instituciones actuales.

Para comenzar por establecer algunas distinciones básicas, lo melancólico en la historia de occidente se ordena según dos grandes filiaciones discursivas: una médica y otra filosófica. Al interior de los discursos médicos, el examen histórico de las conceptualizaciones nosográficas que se articulan en torno al término *melancolía* hace evidente que este no se reduce a lo que hoy en día llamaríamos depresión o psicosis maniaco-depresivas en el contexto de la psiquiatría, o melancolía en el sentido freudiano, sino que se trata de un término que de una manera u otra

concierno a casi todas las categorías psicopatológicas de lo que hoy en día llamaríamos -si cometiéramos la anacronía de diagnosticar retroactivamente- como neurosis o como psicosis, en sus diversas variantes.

En algún punto -que se aproxima a la otra familia de discursos, la filosófica- los discursos médicos acerca de lo melancólico se topan con lo que en el sentido freudiano llamamos malestar en la cultura, que opera como horizonte histórico y sociológico de los conceptos psicopatológicos. Esto, es claro, es de una extrema generalidad, al punto de ser tan abarcativo que corre el riesgo de ser trivial. Hay momentos históricos en que versiones de lo melancólico han operado como contraseñas culturales de moda, con la pretensión de ser la clave del espíritu de la época, como la Inglaterra isabelina, o el París del *spleen fin de siècle*. Esta pendiente por la que los saberes melancólicos tienden a constituirse en una cosmovisión podría, desde el punto de vista de una epistemología académica actual, pensarse como el defecto propio de una ciencia incompleta y rudimentaria, que entra en decadencia ante el espíritu cientificista del siglo XIX y XX. Que la extrema generalidad y vaguedad con que los médicos antiguos, los del renacimiento o incluso —a principio de siglo XIX— los primeros higienistas llamaban melancolía a cuadros y situaciones tan disímiles es propia de un pensamiento perimido, que cedió su lugar a una nueva concepción de ciencia que define adecuadamente sus objetos.

En todo caso, puede resultar más fructífero interrogar esta naturaleza ubicua y ambigua del término. Si se examina la clínica freudiana, se percibe fácilmente que lo melancólico en el psicoanálisis tiene algo de inclasificable que parece hacerse eco de esta naturaleza ¿Cómo puede comprenderse un cuadro psicopatológico que está caracterizado por la pregnancia del superyó, que es la una piedra basal de la estructura neurótica, pero que de continuo bordea o cae directamente en el delirio? Un cuadro así pone en cuestión tanto las categorías psicopatológicas como cualquier

pretensión estructuralista. ¿Esta labilidad del concepto puede considerarse una debilidad de la definición o, antes bien, hay algo de la definición de lo patológico que resiste a entrar en los compartimentos de las estructuras?

Otra cuestión central es la recurrencia con que los discursos en torno a lo melancólico producen una contaminación de los ideales de la cultura por el registro de lo patológico. Esto obtiene visibilidad en la pregnancia de una figura que tiene un inmenso desarrollo a finales del siglo XIX y principios del XX, la afinidad entre locura y genio, figura que Freud pone en duda, pero que lo seduce e interpela su fascinación por el Romanticismo negro. Esta figura hunde sus raíces en tradiciones que atraviesan la historia de occidente. La afinidad entre creatividad, lucidez o aún clarividencia, y locura o melancolía (en este contexto estos términos pueden considerarse prácticamente intercambiables) tiene antes del Romanticismo un fuerte antecedente en el Renacimiento y el Barroco, que a su vez abrevan en la medicina y la filosofía grecolatina. Habitualmente, se suele dar como comienzo de este tropo al *Problema XXX* atribuido a Aristóteles (véase PSEUDO ARISTÓTELES, 2009), que afirma que *todos los hombres excepcionales han sido melancólicos*. Fórmula de sentido ambiguo, que alude a la vez al temperamento de ese nombre y la a enfermedad melancólica.

Puede percibirse, entonces, que si se sigue el hilo de las discursividades que confluyen en este término, *lo melancólico* no es solo un antecedente ilustre, o un detalle etimológico elegante para citar al comienzo de un artículo y pasar rápidamente al uso y la terminología actual, sea esta la de Freud, Lacan, los nomencladores como el DSMV o la de la psiquiatría clásica. Reparar en esta trama permite relevar elementos problemáticos de la clínica, que se ven desde otra perspectiva a la luz de estos discursos.

Uno de estos elementos, que no suele destacarse, resulta crucial. En el orden discursivo que establece la genealogía del discurso melancólico, una nota omnipresente es la pregnancia de lo imaginario, entendiendo como tal un amplio territorio que abarca desde la recurrencia de lo mítico y lo alegórico hasta la imagen en el sentido material del término (en este contexto, *material* alude a la imagen pictórica pero también a la fantasía y el sueño). Gran parte de la genealogía de la melancolía transcurre en el examen de figuras en el sentido plástico del término. Hay una iconografía característica de todos los estudios sobre lo melancólico, de la que la muestra más frecuente es el célebre grabado *Melencolía I* de Dürero.

¿En qué imaginario se sustentan las referencias de lo melancólico? Hay dos figuras que se cuentan hoy en día entre las más habituales. Por una parte, lo más habitual es que toda referencia a lo melancólico en esta trama que va desde lo clínico hasta las ciencias humanas se sustente en un *imaginario de la tristeza*. Este se manifiesta desde la figura que en el arte del Renacimiento y el Barroco denotaba popularmente la melancolía -el cuerpo sedente como derrumbado, la cabeza reclinada sobre la mano- hasta la pesadez depresiva que se ha popularizado como leit motiv en perspectivas y obras actuales como la de Byung-Chul Han (2012).

El otro imaginario que suele sustentar la referencia a lo melancólico, cuando se exhuma la idea de la melancolía como humor — como una materialidad corporal—, remite a un *imaginario de la alteración*. Lo melancólico, en esta genealogía mítica, se sustenta en una fisiología fantasmática de líquidos que transitan el cuerpo: la sangre, la melancolía o bilis negra, la cólera y la flema. Cuando uno de sus elementos, no se compone en un temperamento estable —de hecho, el concepto mismo de *temperamento* remite a la idea de armonía— resulta en un desequilibrio: el influjo de la bilis negra causa las exaltaciones melancólicas, ya sea a la manera depresiva, a la del genio, o la del furor frenético.

Además de estas dos versiones, hay otro imaginario que ha sido muy pregnante en la cultura de la melancolía y que en los discursos actuales no se encuentra con esta frecuencia, pero que es fundamental para comprender la emergencia de la subjetividad en la Modernidad temprana. Una versión de lo melancólico que puede encontrarse en la Literatura y la Filosofía médica de los siglos XVI y XVII, que tiñe la concepción cartesiana del sujeto y se difunde de manera persistente como contraparte del Iluminismo. Esta Psicología de la modernidad temprana, que la ciencia positivista del siglo XIX y XX desterrará por fantástica, concibe a la imaginación como una facultad que se encuentra siempre en una posición intermedia entre la entre lo sensitivo, y lo intelectual. Es imposible, bajo este criterio, conocer la realidad si no es por la mediación de la imaginación. Esto puede verse plasmado en las representaciones gráficas de las facultades humanas, en las que las localizaciones -anatómicas o alegóricas- de las facultades sensitivas e intelectuales (es decir, la sede de los sentidos y la del pensamiento), tienen habitualmente interpolado un ámbito intermedio que en el que se da la inscripción imaginaria del material que procede de las percepciones y que se elaborará por la razón. Son frecuentes las explicaciones alegóricas por las que la eficacia de este sustrato intermedio afecta el proceso por su naturaleza material. Su receptividad afecta la posibilidad de inscribir, reinscribir y conservar las marcas recibidas, en una dinámica que puede considerarse un antecesor del *block maravilloso* freudiano.

Tanto el imaginario melancólico de la alteración como el de la tristeza han tenido como correlato el requisito de este estrato que establece una mediación entre el sujeto y el mundo. Los humores melancólicos, o sus residuos y emanaciones, influyen sobre el alma y alteran la visión de la realidad porque afectan a las facultades cognoscitivas materialmente -aun cuando se trate de una anatomía mitomórfica. De ahí la visión ruinosa del mundo, el ensimismamiento alucinado o la volubilidad de

las pasiones. Por ello siempre, en mayor o menor medida, lo melancólico se concibe como una alteración o una enfermedad de la imaginación.

A partir de esto, hay diversos problemas que pueden pensarse. Si se abordan aspectos de la subjetividad, del malestar en la cultura o de la psicopatología actuales bajo la marca de la tradición de lo melancólico, esto implica la necesidad de dar relevancia y problematizar las mediaciones imaginarias. Los mitemas y las imágenes con los que se cuenta para terciar entre los conceptos y el mundo. Es un lugar común el pensar las dificultades para el abordaje de las problemáticas contemporáneas a partir de la figura de la *caída de los grandes relatos*, tan en boga a fines del siglo XX. Bajo esta perspectiva genealógica, más allá de las intervenciones posibles en el orden material, más acá del terreno de las ideas, es en la mediación imaginaria en la que se dirimen las pasiones y la afectación de los cuerpos.

Para terminar, una pequeña viñeta que lo ilustra: otra de las investigaciones en curso en el centro de investigaciones tiene como tema de estudio la *pregnancia de la violencia* —en el sentido más material y más terrible del término— en nuestra ciudad. Nada más alejado, en apariencia, de temas como los que aquí se tratan. Sin embargo, hay elementos comunes que nos permiten que ambos temas dialoguen. Uno de los aspectos más inquietantes de la violencia —tanto en el registro de la agresividad como en el de la agresión, desde sus formas más habituales hasta las que nos afectan de manera ominosa en nuestra cotidianidad— es precisamente la pregunta acerca de qué mediaciones pueden establecerse entre las pasiones y los actos. La genealogía de lo melancólico puede leerse como una constante interrogación acerca de las condiciones bajo las cuales la subjetividad moderna está afectada por sus mediaciones imaginarias, cuáles son las figuras bajo las cuales los altos ideales regulativos, los cuerpos y las exigencias materiales se componen y se disuelven en el fondo de la historia.

Referencias bibliográficas

- Agamben, Giorgio: *Estancias*. Pre-Textos, Valencia, 2006.
- Auerbach, Erich: *Figura*. Trotta, Madrid, 1998.
- Benjamin, Walter: *Discursos interrumpidos I. Filosofía del arte y de la historia*. Taurus, Buenos Aires, 1989.
- Han, Byung-Chul: *La sociedad del cansancio*. Herder, Barcelona, 2012.
- Lacan, Jacques: *El seminario, libro 11. Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Paidós, Buenos Aires, 1987.
- Pseudo aristóteles: Problema XXX, I, en *El hombre de genio y la melancolía*. Acantilado, Barcelona, 2009.
- Quignard, Pascal: *El sexo y el espanto*. El cuenco de plata, Buenos Aires, 2005.
- Sebald, W.G.: *Los anillos de Saturno*. Anagrama, Barcelona, 2008.
- Steiner, George: *Diez (posibles) razones para la tristeza del pensamiento*. Fondo de Cultura Económica, México, 2007.
- Swain, Gladys: *Dialogue avec l'insensé*. Gallimard, Paris, 1994.
- Žižek: Slavoj: *El acoso de las fantasías*. Siglo XXI, México, 1999.

La imposibilidad de metalenguaje y la no escritura de la relación sexual, sus consecuencias desde ... *ou pire*. Bruno Carignano

brunocarignano@yahoo.com

Universidad Nacional de Rosario (UNR)/ *Université Paris Cité*
Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES)

Resumen

Esta ponencia se aboca al análisis de algunas sesiones del seminario ... *ou pire* de Jacques Lacan, con el propósito de profundizar el esclarecimiento de determinados problemas clínicos psicoanalíticos, delimitados por la coyuntura entre síntoma, acto y diferencia sexual. El objetivo principal es indagar las consecuencias de la renovación de perspectivas teóricas, ante el frecuente desgaste al que se van viendo sometidos los conceptos cuando quedan aislados del acto enunciativo que los había sido forjados. La aserción "no hay metalenguaje" resulta decisiva para dimensionar el estatuto clínico de la no relación sexual, y condicionante para los abordajes del síntoma y el fantasma. Las siguientes preguntas delimitan el núcleo problemático abordado: ¿Cómo se articulan, desde la imposibilidad de metalenguaje, las fallas del acto sexual a partir de la castración?, ¿en qué medida y desde qué particularidades la falta de un referente para lo sexual autónomo al lenguaje condiciona el acceso al *Otro goce* y sus modulaciones, a partir de las imposibilidades de escritura de la relación sexual? En relación con esto, se examinan las articulaciones entre significante y letra, en sus conexiones con los bosquejos sobre la *Bedeutung* del falo y los planteos referidos a las relaciones entre el *todo* y el *no todo*.

Palabras clave: No hay metalenguaje - No hay relación sexual - *Bedeutung* del falo

Introducción

Quisiéramos comenzar por exponer, de modo preliminar, el abordaje sostenido, basamento y apoyatura de los lineamientos de esta investigación, poniendo de relieve un modo de lectura de las sucesivas formulaciones de Lacan que consideramos siempre indispensable, pero que adquiere un relieve especial como fundamentación para la vía que ahora nos proponemos transitar.

Creemos que resulta nociva para la transmisión del psicoanálisis la lectura de las teorizaciones desde la perspectiva de un supuesto progreso tendiente a la superación sucesiva. Antes que de avances y progresos teóricos que se acercarían a una delimitación más formalizada de ciertas problemáticas clínicas, consideramos necesario enfatizar los sucesivos desarrollos de la enseñanza de Lacan en su carácter de nuevas formulaciones que, en muchos casos, modifican sólo la perspectiva de antiguos planteos sin superarlos, aunque resulten decisivos para mantener con vitalidad antiguos problemas fundamentales (muchos de los cuales se encuentran esbozados ya, en otros contextos, desde los comienzos mismos de su enseñanza). Enfatizar esta cuestión resulta clave para enmarcar nuestro posicionamiento frente a los abordajes de uno de los seminarios más tardíos de Lacan, ... *ou pire*, de los años 1971-72.

Los conceptos se aplanan por el uso y el destino de desgaste al que se ven sometidas ciertas formulaciones pareciera casi inevitable, cuestión acentuada por las frecuentes repeticiones automáticas de ciertas fórmulas canonizadas. El concepto, aislado del acto enunciativo que lo forja, encuentra en muchos casos el destino del empobrecimiento. Cuando los planteos dejan de tener consecuencias, la renovación del bagaje conceptual se torna imperante. Pensemos en el desafío que Lacan lanza a su público al final de su intervención del año 1967, conocida como "Breve discurso a los psiquiatras": "Porque, por supuesto, yo no he tenido tiempo para decir todo,

para amonedar todo, en fin, no crean que, en tanto que yo viva, podrán tomar ninguna de mis fórmulas como definitiva, todavía tengo otros truquitos en mi bolsa de malicias" (p.27-28). En realidad, más que como un desafío, esto debería ser leído como una clave que podría orientar sobre el carácter insuficiente de toda formulación cuando es arrancada y despojada de la coyuntura argumentativa y problemática que le dio origen.

Habría que protegerse de la trampa que implicaría degradar el límite impuesto a la vida de Lacan y a su proyectado final, trampa que el propio Lacan pareciera tender a su auditorio al decir "en tanto que yo viva", insinuando una soldadura falaz entre su muerte efectiva y el tope de lo que aún quedaría por enunciarse. Al personalizarse, el límite se desvirtúa; con la atadura a la vida de su autor, se degrada la obra, constituyéndosela como su mero producto. Por eso mismo, la frase cobra otra relevancia cuando se hace trascender lo enunciado a la vida del maestro y su última palabra como definitivo límite infranqueable (aquí suelen enraizarse ciertas lecturas que adjudican a la teoría avances progresivos hacia una supuesta formalización más acabada, que germinan desde un fantasma que se fascina con formulaciones superadoras y cada vez más definitivas). Esto conduce a extraer otras consecuencias de la aserción citada si, en contraposición a la figura idealiza de un autor que al que se adjudica la potestad sobre sus enunciados, se acentúa, en cambio, el valor enunciativo en toda teorización como acto que trasciende al autor. Lo inacabado de toda formulación se debe al contexto fortuito en que emerge y que la restringe como fórmula explicativa para el tratamiento de futuros problemas, desde diversos ángulos y aún por venir...

Consideremos un mecanismo que es muy habitual en Lacan, y que encontramos operando en diversos momentos de su enseñanza: el recurso a nuevas formulaciones cuando los abordajes ya efectuados encuentran el escollo del

aplanamiento, corriendo el riesgo de perder la fuerza que los había instituido, que les abrió el camino desde la invención. Pensemos, por poner un ejemplo bien puntual y decisivo, en cómo la dimensión de la alteridad (y la terceridad a ella asociada), reivindicada desde los inicios de la enseñanza de Lacan, se va viendo, en los sucesivos desarrollos, forzada a segregar nuevos conceptos para sostenerse en pie, con actos enunciativos que tienen por fin no perder el carácter de sustracción al saber que caracteriza su emergencia como una peculiar disrupción. Nuevos esfuerzos enunciativos, modos inéditos de abordaje, son necesarios para conmover lo ya dicho y hacer justicia a la terceridad, que de lo contrario se degradaría en la masa de lo ya sabido, perdiendo fuerza de acto.

Es notorio como distintas versiones de la terceridad se van forjando sucesivamente para dar cuenta de la experiencia analítica. Mencionemos algunas de las más sobresalientes: el lugar inicial del Otro más allá del registro imaginario (Lacan, [1954-55], 1978); el forjamiento del sujeto supuesto saber (Lacan, [1964], 1973), como figura que excede la cara obscena de la transferencia, aquella en que puede quedar absorbido el Otro en una economía libidinal que lo dualiza; la verdad del sexo (Lacan, 1964-65) como alteridad del sujeto supuesto saber, necesaria, en determinadas coyunturas problemáticas del abordaje de lo transferencial, para pensar la fractura del saber asociada a la posición del analista. Estas figuras parecieran destinadas, al menos parcialmente, a crear nuevas torsiones en el momento en que lo consabido se encuentra bajo la amenaza de lo establecido e instituido, con escaso margen para un acto de interrupción del saber que mantenga a la teorización al filo de la experiencia analítica.

No hay metalenguaje / No hay relación sexual

Para el abordaje de este seminario, resulta clave considerar la apelación inicial de Lacan a una expresión de antigua data al explicar una de sus recientes formulaciones. La expresión "no hay metalenguaje" —"*il n'y a pas de métalangage*"— (2011, [1971-72], p.12) se retoma como marco de lectura de la formulación "no hay relación sexual" —"*il n'y a pas de rapport sexuel*" (p.13). Se sugiere así una correlación entre ambas, en el contexto de los comentarios sobre el lugar vacío en la frase que se anuncia con los tres puntos suspensivos que anteceden a *ou pire* en el título del seminario.

La segunda formulación adquiere su relevancia en el marco de las constricciones que enuncia la primera: es porque no hay metalenguaje que la relación sexual no puede escribirse desde una exterioridad del significante. La ausencia de metalenguaje implica que no hay un referente para lo sexual por fuera del lenguaje, cuestión que va a zanjar el camino para introducir la idea de la no autonomía del goce del Otro, quedando delimitado por las imposibilidades que configuran el lenguaje y la escritura. "La ausencia de relación sexual no impide manifiestamente el enlace (*liaison*), muy lejos de ello, sino que le da sus condiciones" (2011, [1971-72], p.19). Al no haber metalenguaje del goce sexual (contrapuesto permanentemente en este seminario al goce fálico), será siempre tramitado de este lado del muro (*mur*, expresión que se va imponiendo en los desarrollos subsiguientes), dependiente de las fallas de todo acto condicionado por la castración, allí donde la operatoria del goce fálico modula los excedentes y sus tramitaciones, es decir, aquello que resulta de los encuentros fallidos con el Otro sexual, con el goce del Otro.

La *Bedeutung* del falo

Hay que tener en cuenta, además, la importancia para los desarrollos de este seminario de otra temprana expresión en la enseñanza de Lacan, la *Bedeutung* del falo, expresión con que se tituló un temprano escrito del año 1958. Ella es retomada con insistencia y consideramos que posee en rol clave en el anudamiento de la correlación anteriormente señalada (entre la ausencia de metalenguaje y la imposibilidad de escribir la relación sexual), y sus consecuencias. Al retomar la expresión, Lacan acentúa en ella un admirable equilibrio entre los dos sentidos del genitivo, el objetivo y el subjetivo (2011, [1971-72], p.68). "Hay sólo una única *Bedeutung*, el falo" (p.70). El *partenaire* no es el Otro para ninguno de los sexos, "está muy claro que es más bien con el gran Φ que con el otro, el *partenaire*, que cada uno tiene relación" (p.69); o, tal como dirá más adelante, "el Otro está ausente a partir del momento en que se trata de la relación sexual" (p.104). Toda significación es fálica, pero ella se encuentra limitada por la ausencia del Otro como *partenaire*. La relación con el *partenaire* no puede implicar ningún acceso al Otro sexo, que solo se limita a significarse desde la *Bedeutung* del falo. Ahora bien, esto no quita que sea lo real "lo que comanda (*commande*) toda la función de la significancia" (p.29), como se plantea inicialmente. ¿Cómo se concilia una cuestión con otra?

Como ya venimos planteando, entendemos que si lo real determina los fracasos de lo escrito, no lo hace desde ninguna exterioridad a lo escrito. Esto conduce a interrogar el alcance del verbo *commander*, que tal vez parezca excesivo, pero que al colocárselo estratégicamente del lado de lo real apunta, creemos, a corroer todo valor de intencionalidad y de autosuficiencia de la significancia. Si lo que comanda no está de este lado del muro sino del Otro, puede plantearse, con toda razón, que la *Bedeutung* del falo no es autosuficiencia del falo para significar y significarse. El equilibrio entre los genitivos al que alude Lacan permite conjeturar un

modo de sellar esta articulación: el falo es lo significado y lo que significa, esto no implica una reciprocidad en que el falo al significar se significa de modo inmanente (eso implicaría un *todo* de significación fálica cerrado sobre sí, y el punto es justamente que el *todo* y el *no todo* no están separados de un modo radical como el que implicaría una negación forclusiva). Aunque el falo sea la operatoria que permite la significación, eso que la hace posible, la abre hacia el afuera del que proviene: lo real como imposible de ser significado, causa de significación, el Otro ausente de la relación sexual. Volveremos al papel de esta ausencia, como *no todo* que infiltra la significación fálica, desde la perspectiva de la operatoria discordancial de la negación, que permite esclarecer algunas cuestiones.

Desde la *Bedeutung* del falo, como anudamiento entre la ausencia de metalenguaje y la imposibilidad de la relación sexual, esbozamos algunas conclusiones preliminares desglosando diferentes niveles de análisis, que constituyen puntos que buscaremos profundizar en futuras instancias de la investigación: I) La relación entre letra y significante; II) El vaciamiento de la causa y del sustancialismo del ser; III) El fantasma y el goce: más allá del velo narcisista del idealismo; IV) El *no todo* según el valor *discordancial* de la negación.

La relación entre letra y significante.

Lacan comienza planteando a la letra como una de las formas por las que el significante retornaría, donde parecieran eclipsarse ambas nociones: "Si en ocasiones parecí prestarme a que se creyera que identifiqué el significante y la letra, es justamente porque en tanto letra me toca tal vez más a mí, como analista. Como letra es como veo más a menudo volver el significante reprimido" (2011, [1971-72], p.26). Una precisión posterior permite, no obstante, sostener una distinción entre estos dos términos, aunque sean inescindibles. La letra "llega allí [al lugar del

significante que retorna] para marcar un sitio, el sitio de un significante que es un significante que deambula (*qui traîne*), que al menos puede deambular por todas partes" (p.26). La letra como excedente marca un sitio, fija un lugar, circunscribe la metonimia del significante, como si viniera a acentuar sus puntos de tope, sus límites, modos de registros de lo que este orden segrega y que lo extralimita. *La letra no es el metalenguaje del significante*, marca tan solo su sitio, localiza, precisa su lugar. ¿Doble cara de la *Bedeutung* del falo, punto de equilibrio entre los dos genitivos, hecho posible por una significancia que desborda desde lo real? La relación entre letra y significante pareciera constituir, en este sentido, un pliegue especial de la imposibilidad de metalenguaje (del tope que encuentra la significancia en eso que escapa al significante y que la letra vendría a registrar como su límite).

El vaciamiento de la causa y del sustancialismo del ser.

Lacan se propone continuar, con otros medios conceptuales, el procedimiento de vaciamiento del lugar de la causa que había impulsando años atrás (*La angustia* ([1962-63] 2003) y *Los cuatro conceptos* ([1964] (1973))). En este seminario de los años 1972-73 la problemática se indaga desde el contrapunto entre ser y existencia. Esto puede ser retomado con la resonancia de los abordajes anteriores, referidos a la distinción entre el aspecto preanalítico del síntoma y el decir que inaugura una nueva dimensión de lo sintomático en el acto analítico. La existencia inclina el ser al plano del Otro y de este modo lo desontologiza. Es del acto de la palabra en análisis que cobra su verdadero estatuto la inexistencia de la relación sexual. El lugar del Otro opera como apoyatura para el vaciamiento del ser en la palabra. "Existir no es ser, es depender del Otro" (2011, [1971-72], p.105). Ahora bien, como "no hay segundo sexo" ("*Il n'y a pas de deuxième sexe*" (2011, [1971-72], p.95), el Otro se sostiene en esa dimensión de alteridad que lo torna irreductible a una

relación sexual consumada. "Es precisamente ese vacío que [el *hétéros*, la relación sexual] ofrece a la palabra que llamo el lugar del Otro" (p.95). El síntoma resulta de un trama en que se articulan tanto la "inexistencia de la verdad" como la "inexistencia del goce" (2011, [1971-72], p.56), asociados a las funciones del semblante y el plus de goce.

Semblante y plus de goce constituyen los modos de articulación de la inexistencia (de la verdad y del goce, respectivamente), de este lado del muro. "Delante del muro pasan otras cosas, y son lo que llamo discursos" (2011, [1971-72], p.75). "Todo lo que se escribe refuerza el muro." (p.73). No hay discurso que no esté de este lado del muro —prolongación, con otras aristas, de la formulación medular del seminario precedente: *D'un discours qui ne serait pas du semblant* (Lacan, 1971)—. Más allá del muro "no hay, por lo que sabemos, más que ese real que se señala justamente por lo imposible, por lo imposible de alcanzarlo más allá del muro" (2011, [1971-72], p.73).

El fantasma y el goce: más allá del velo narcisista del idealismo.

Se profundizan planteos anteriores que ubican el estatuto del fantasma por fuera tanto de toda idea de intencionalidad psíquica dirigida hacia un objeto como de una autosatisfacción narcisista. A la afirmación "ustedes no gozan más que de sus fantasmas" (2013, [1971-72], p.111) —"*Vous ne jouissez que de vos fantasmés*" (2011, [1971-72], p.113)— puesta en boca de ciertas versiones idealistas cuestionados, se le opone: "lo importante es que sus fantasmas los gozan" (2013, [1971-72], p.111) —"*l'important, c'est que vos fantasmés vous jouissent*" (2011, [1971-72], p.113). Con el fantasma hincado en la relación con el Otro es posible considerar también, desde otra perspectiva, el punto anterior referido a la diferencia entre ser y existencia. Esta diferencia es fundamental para dar cuenta del diverso

estatuto del fantasma preanalítico (si es que tal cosa existe en sentido estricto) y el fantasma propiamente dicho (aquel que se constituye en acto en análisis como sustracción del enunciado y causa de enunciación). Creeremos que es recién a partir de esta operatoria analítica que se consuman, a través de la apertura del fantasma, las dimensiones de inexistencia del goce y de verdad en el síntoma.

¿Qué más característico de la dimensión del *héteros* sexual del analista, alteridad pura, para devolver al fantasma eso que escapa al narcisismo y que el goce preanalítico del síntoma busca aniquilar apoyándose en este (resulta oportuna en este punto la apelación a la clásica caracterización freudiana del beneficio secundario del síntoma por aprovechamiento del yo para sus fines; aquí diríamos uso narcisista del fantasma antes de su apertura al acto analítico)?

El no todo en su valor discordancial: la enunciación como horizonte del acto.

El *no todo* (en relación con la negación del todo en la función Φx) "no es la función de la relación sexual, sino aquella que torna su acceso imposible" (2011, [1971-72], p.20). El señalamiento de que "nuestro *no todo* es la discordancia" (p.21) nos conduce a acentuar el valor discordancial de la negación (opuesto a su función forclusiva) para abordar desde otro ángulo de la *Bedeutung* del falo. La negación discordancial es una cuestión que Lacan aprovechó a lo largo de casi toda su enseñanza para dar cuenta del sujeto de la enunciación, más allá de los modelos clásicos provistos por la lingüística (de los cuales el *Je-shifter* sobresale como paradigmático). Siguiendo las huellas de Édouard Pichon, Lacan se detiene en el *ne* discordancial, al que llega a darle el valor de una marca de represión sedimentada en la lengua francesa, que, en ciertos modismos y usos idiomáticos, expresa la

vacilación enunciativa de los hablantes como un trabajo de transformación de la lengua desde la función especial de la negación.

¿Qué consecuencias pueden extraerse del valor discordancial de la negación para dar cuenta del estatuto del *no todo*, en sus articulaciones con la problemática de la enunciación del sujeto? I) En primer lugar, impone una *consideración no binaria de la distinción* entre *todo* y *no todo*. Creemos que esta distinción no está hecha — o no encuentra sus alcances más prolíficos y productivos— en la distribución de los seres hablantes según los sexos, o posiciones ante lo sexual (aun cuando esta distribución se plantee más allá del sexo biológico, no se trata de eso), ni tampoco en la tipificación de fenómenos psicopatológicos (distinción entre psicosis y neurosis) por fuera del acto analítico. Consideramos que es a partir del acto enunciativo que cobra valor la distinción entre *todo* y *no todo*, permitiendo enfocar las distintas aristas del acto (síntoma, acting out, pasaje al acto) y sus límites (inhibición), y atravesando de modo transversal las posiciones sexuadas y de las clases psicopatológicas.

Desde esta perspectiva, consideramos que cobra valor el planteo de Lacan sobre el transexualismo en la segunda clase del seminario. Es decir, no habría que leerlo como una psicopatologización de la posición sexual, sino un acto que resulta ante el problema de la diferencia sexual (¿pasaje al acto o simplemente acto?). Al comienzo del seminario, Lacan plantea, desde lo que caracteriza como "la solución transexual", el problema que implica buscar arreglar la diferencia sexual "para acceder al otro sexo" con la modificación del órgano, "querer forzar por la cirugía el discurso sexual" (2011, [1971-72], p.17). El órgano sólo cobra el valor de un instrumento a partir del significante que lo eleva a otro registro. Esto que es caracterizado como pasión transexual, "la locura de querer liberarse de este error", introduce la idea de un "pasaje de lo real" (p.17). Más allá de lo fuera de contexto

(no está hablando de ningún caso puntual y por lo tanto el planteo puede disolverse en una generalidad sin consecuencias), nos abre el horizonte para pensarlo como un modelo de posible solución ante los límites que lo imposible del discurso sexual impone a la estructura. El sacrificio del órgano al plano del significante para que se haga posible el acceso al Otro sexo sostenidos en la pequeña diferencia.

II) En segundo lugar, implica un tratamiento por la vía de la existencia, más allá de los Universales que ofician como marco. Vislumbramos allí el problema del sujeto y el acto. "El *no todo* no es esta universal negativizada (*négativée*)" (2011, [1971-72], p.14). "Si se afirma la existencia, el *no-todo* se produce. En torno a este existe debe girar nuestro avance" (2012, [1971-72], p.21). ¿Qué quiere decir afirmar la existencia? Proponemos darle el valor del acto de hablar en que se funda el paradójico existir del sujeto, desapareciendo de su dicho. Al hablar, el sujeto se constituye como excedente del *todo*, inadecuado a los marcos de la castración que traza el goce fálico. El *no todo* es el suplemento a lo dicho, la enunciación que distorsiona como excedente el plano del enunciado. "No es posible escribir la relación sexual, a saber, la función que rige todo lo referido a nuestra experiencia. Al ser cuestionada la relación sexual que no es —en el sentido de que no puede escribirse—, esa relación sexual determina todo lo que se elabora a partir de un discurso cuya naturaleza es ser un discurso quebrantado" (*rompu* —también: roto, cortado—) (2011, [1971-72], p.23); *interrumpido* en la traducción de Gerardo Arenas para Paidós (2012, [1971-72], p.23).

Referencias bibliográficas

Lacan, J. [1954-55] (1978) *Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique psychanalytique*. Paris: Seuil points.

————— [1956-57] (1994) *La relation d'objet*. Paris: Seuil.

————— (1967). *Breve discurso a los psiquiatras*. (Traducción R. Rodríguez Ponte). Disponible en <http://elpsicoanalistalector.blogspot.com.ar/2009/12/jacques-lacan-breve-discurso-los.html>

————— ([1962-63] 2003). *L'angoisse*. Paris: Seuil.

————— [1964] (1973) *Les quatre concept fondamentaux de la psychanalyse*. Paris: Seuil Points.

————— (1964-65) *Problèmes cruciaux de la psychanalyse*. Disponible en [http:// staferla.free.fr/S12/S12.htm](http://staferla.free.fr/S12/S12.htm)

————— (1971) *D'un discours qui ne serait pas du semblant*. Disponible en [http:// staferla.free.fr/S18/S18.htm](http://staferla.free.fr/S18/S18.htm)

————— (2011) [1971-72] *... ou pire*. Paris: Seuil.

————— (2012) [1971-72] *...o peor*. [Traductor: Gerardo Arenas] Buenos Aires: Paidós.

Psicopatología y clínica psicoanalítica. El discurso histórico: la transferencia y sus límites en Dora y la joven homosexual. Bruno Carignano; Raquel Cafferatti; María Victoria Arce; María Luz Lescano

brunocarignano@yahoo.com

Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES)/ Universidad Nacional de Rosario (UNR)/ *Université Paris Cité*

Resumen

Esta ponencia se enmarca en la investigación titulada "La transferencia, el discurso histórico y sus límites: psicopatología y clínica psicoanalítica" (Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, UCES), centrada en la relación entre transferencia psicoanalítica y discurso histórico. Su metodología, de índole teórica, se basa en el análisis de un corpus documental de textos, enfocado al abordaje de determinados problemas clínicos del psicoanálisis. El objetivo principal es analizar las implicancias éticas de la transferencia, en función del tratamiento de la causalidad de las neurosis, a partir de sus modos de empalme con el Otro transferencial. El núcleo problemático se circunscribe con los siguientes interrogantes: ¿Cómo se origina la transferencia analítica en su dependencia del discurso histórico? ¿Cuáles son los aportes de una genealogía discursiva de la transferencia para la indagación de lo estructural y lo psicopatológico desde el enfoque ético de la causalidad de las neurosis? Esta ponencia se basa en el primer tramo de la investigación, referido al cotejo de las vicisitudes del discurso histórico, desde los extremos representados por dos casos freudianos, *Dora* y la *Joven homosexual*, e indaga las potencialidades del discurso transferencial histórico, así como sus límites y degradaciones, con el propósito de sobrepasar ciertas formas psicopatologizantes de abordar los casos clínicos. Para ello, nos enfocamos en la tramitación ética del discurso histórico en el espectro de las potencialidades y límites de lo transferencial.

Palabras clave: clínica psicoanalítica - Transferencia - Discurso histórico

Esta investigación se centra en la relación entre transferencia psicoanalítica y discurso histórico, con el propósito de profundizar, desde un nuevo enfoque, los resultados de un proyecto anterior, abocado a indagar los fundamentos de la psicopatología en psicoanálisis desde la transferencia y la metapsicología freudiana.

Con este propósito, se circunscribe al abordaje de la transferencia psicoanalítica en su empalme con el discurso histórico, en la búsqueda de acentuar sus condicionamientos y determinaciones.

El núcleo problemático de la investigación fue delimitado a partir de los siguientes interrogantes: *¿Cómo se origina la transferencia analítica en su dependencia del discurso histórico? ¿Cuáles son los aportes de una genealogía discursiva de la transferencia para la indagación de lo estructural y lo psicopatológico desde el enfoque ético de la causalidad de las neurosis?* Otras preguntas accesorias indican las orientaciones a seguir: *¿cuáles son las diversas figuras que adopta el discurso histórico y qué modalidades de transferencia permite ejecutar?, ¿qué importancia asumen los límites puestos en juego en los fundamentos discursivos de la transferencia, desde la matriz histórica, para considerar otras problemáticas psicopatológicas asociadas?, ¿cuáles son los alcances de estos límites para superar los impasses clínicos que, en ocasiones, suelen resolverse con la apelación a categorías psicopatológicas positivizadas (tal como la de paciente *borderline*)?, ¿en qué medida la restitución del valor negativo del borde en el discurso de la transferencia posibilitaría indagar los enlaces entre estructura y transferencia, y superar así los impasses de las positivizaciones psicopatológicas?*

La psicopatología psicoanalítica debe ser emplazada de entrada en el terreno de la transferencia. Lo que diferencia a toda psicopatología no analítica de aquella que merecería adjetivarse de esa forma es precisamente la participación insoslayable de la dimensión transferencial en el trazado de distinciones y definiciones clínicas. Por esto no hay en psicoanálisis una psicopatología ajena a la dimensión clínica de lo transferencial. Las estructuras clínicas son impensables por fuera del horizonte del acto analítico, que en este proyecto nos conducen a trabajar el nudo entre causa de la transferencia y la estructura histérica. Aquí se abre la perspectiva ética que delimitamos a partir de la posición del Otro de la transferencia, y que buscamos circunscribir en sus conexiones con el problema de la disyunción estructural entre demanda y deseo (y sus devenires transferenciales).

La neurosis histérica resulta instituyente de la transferencia en su especificidad propiamente analítica (en su operatoria y potencialidades de trabajo), habiendo tenido una parte fundamental en la corrosión de la relación hipnótica-sugestiva que precedió como práctica a la instauración del dispositivo analítico. Aquella se encontraba sostenida por un Otro que opera como amo, obturando el despliegue de una transferencia modulada por el deseo y sus tramitaciones. Retomando los abordajes de la investigación precedente, nos enfocamos en el discurso histérico en sus empalmes con la transferencia analítica para dilucidar cuestiones habitualmente omitidas en las consideraciones sobre las neurosis clásicas, así como en otras configuraciones patológicas que las exceden. La problematización de estas últimas puede enriquecerse y encontrar otras potencialidades clínica cuando se las analiza desde el espectro abierto por las vicisitudes transferenciales de lo histérico, que esta investigación tomamos como basamento para dar cuenta del modo privilegiado de tramitación discursiva del inconsciente en tanto discurso del Otro.

En su decimoséptimo seminario, Lacan ha propuesto que la entrada en un análisis puede efectuarse a partir de una histerización del discurso ([1969-70], 1992). A los fines de esclarecer las maneras en que las manifestaciones discursivas de la estructura histórica operan en la constitución de la transferencia psicoanalítica, tomaremos en cuenta como orientación esa consideración. A un esclarecimiento de esto nos dedicaremos en un segundo momento de la investigación (que continuarán los desarrollos del presente escrito), desde distintas perspectivas que buscaremos luego articular y anudar: 1) La histerización del discurso como constitutivo de la experiencia analítica (esto será abordado en sus relaciones con el discurso del inconsciente —como una de las versiones del discurso del amo— y con el discurso del analista ([1969-70], 1992). 2) Una perspectiva genealógica que dé cuenta del forjamiento, a partir de los *Estudios sobre la histeria* ([1895], 1986), de la transferencia analítica propiamente dicha, en el entrecruce entre la histeria y el Otro transferencial, al inaugurar algo inédito en el plano discursivo: el discurso histérico. 3) Por último, nos proponemos analizar las marcas de lo histérico en la cultura a partir de la psicopatología de la imagen que precede a la creación del psicoanálisis. La referencia fundamental para este último tramo del proyecto es el laboratorio fotográfico de la Salpêtrière, asociado a una función muy peculiar del Otro de la mirada, de la que resulta una psicopatologización de la histeria en torno de la imagen, cuestión que será examinada con el tratamiento del documento que constituye el trabajo efectuado por Georges Didi-Huberman en *L'invention de l'hystérie* (2012).

La transferencia no es unívoca ni uniforme. Los diferentes historiales freudianos testimonian precisamente sobre las diversas formas de declinación y permiten abrir un horizonte fecundo para nuestra investigación. Buscamos, así pues, rastrear cuáles son los modos de la transferencia que se desprenden de estos

historiales para contribuir a ampliar el campo de conocimiento referido a una psicopatología determinada por la clínica.

En este primer tramo de la investigación nos detuvimos pues en la comparación de dos casos freudianos que revelan extremos opuestos de la estructura histérica, *Dora* (Freud, [1905], 1986) y la *Joven homosexual* (Freud, [1920] 1986), a los fines de delimitar formas específicas de configuración de la transferencia.

1) En el primero encontramos los cimientos del empalme entre la histeria y la práctica analítica propiamente dicha. Dora encarna la histeria en su versión más clásica, dócil a cierto trabajo transferencial del análisis. Se trata del caso elegido por Freud para exponer un primer abordaje estrictamente analítico de la histeria. Este historial resulta decisivo por el lugar desempeñado por la posición del analista respecto de desarrollos de verdad, asociados al movimiento inmanente de la transferencia y sus "inversiones dialécticas" (Lacan, [1951], 1999). El discurso histérico se revela aquí en el empalme con el Otro transferencial que inaugura un espacio inédito para el tratamiento del deseo, y nos muestra la eficacia de la intervención transferencial en el margen de la demanda del Otro, aunque ciertas interferencias de la demanda del Otro nos permiten captar las razones de la interrupción prematura del tratamiento (por decisión de la propia paciente). 2) El segundo caso, por ser "menos histérico" (Glasman, 1987: 19) resulta ejemplar para plantear la pregunta por la relación del sujeto con el objeto. Nos alecciona sobre los estrechos márgenes para la apertura de un espacio de trabajo analítico cuando la escena se encuentra dominada por la omnipresencia de la demanda del Otro (encarnada por las figuras del padre y de su relevo transferencial). Nuestra hipótesis es que podemos encontrar aquí una matriz no desarrollada de lo histérico, que dificultan la emergencia de las vertientes del padre idealizado y del amo castrado. El discurso histérico no llegaría a desplegarse como tal por la prevalencia de la demanda del Otro.

A una versión más clásica de histeria es posible oponer otra vicisitud de lo histérico que procuramos esclarecer a partir de los límites y torsiones que sufre la transferencia. El operador clave para dar cuenta de las figuras de dicho límite es la posición paterna en la transferencia en sus relaciones con la demanda del Otro. Con esta apoyatura, nos propusimos abrir un horizonte de indagación clínica que permitiera dar cuenta de las formas de lo histérico, en el empalme entre estructura y transferencia desde la disyunción entre demanda y deseo. Allí se abre un espectro delimitado por la docilidad al discurso transferencial que inaugura la experiencia analítica y las diversas degradaciones que sufre, exponiendo desde sus torsiones los límites que no dejan de ser inherentes a las implicancias éticas de la práctica. Partir del límite en el discurso que instituye a la transferencia analítica, nos permite indagar otras modalidades clínicas en función de las resistencias al dispositivo. Para ello retomamos la sugerencia de Lacan en *Subversión del sujeto...* al articular la necesaria ignorancia en la posición del analista como determinante para que cada paciente no termine constituyendo un caso [1960], 1971: 187), cuestión que nos permite circunscribir el horizonte ético desde el que situamos a la práctica analítica.

Los casos de Dora y la Joven homosexual fueron abordados a partir de los siguientes ejes de análisis: A) Características estructurales del caso y del historial en relación con la problemática diagnóstico. B) La transferencia entre deseo y demanda del Otro. C) Neurosis, conflicto psíquico y demanda de análisis. D) Sueños, síntomas y formaciones del inconsciente en transferencia (manifestaciones del sujeto de la enunciación y sus puntos límites como aperturas para considerar las tramitaciones éticas de la etiología de la neurosis).

Comenzamos por el caso Dora. En principio, pareciera no haber demanda de análisis originada en la paciente, quien llega al consultorio de Freud movida por el padre. El operador de la demanda del Otro se revela de entrada como camino de

llegada a la consulta. Pero a diferencia de la joven homosexual, Dora está enferma de histeria y padece por sus síntomas. La queja que denuncia el intercambio amoroso tramado por el padre queda al margen cuando el movimiento inicial de la transferencia —caracterizado por Lacan como una primera "inversión dialéctica": ¿qué tiene usted que ver en esto de que se queja?— (Lacan, [1951], 1999) introduce a Dora en la transferencia analítica, dando lugar a un primer desarrollo de verdad: la complicidad previa de la paciente en la situación que denuncia. El trabajo analítico se instaura corriendo la queja a la implicación del sujeto en su enunciación, y revela así un primer modo de inserción en la transferencia, desde una pregunta que adquiere un valor interpretativo. Desde este movimiento la prosecución del análisis colocará en primer plano los motivos de su enfermedad desde la implicación del sujeto en la transferencia.

Este es el primer caso en que Freud expone el tratamiento de una histeria con la nueva técnica del psicoanálisis: "desde los *Estudios* la técnica psicoanalítica ha experimentado un vuelco radical. En aquella época, el trabajo partía de los síntomas y se fijaba como meta resolverlos uno tras otro. He abandonado después esta técnica por hallarla totalmente inadecuada a la estructura más fina de la neurosis. Ahora dejo que el enfermo mismo determine el tema del trabajo cotidiano, y entonces parto de la superficie que el inconsciente ofrece a su atención en cada caso. Pero así obtengo fragmentado, entramado en diversos contextos y distribuido en épocas separadas lo que corresponde a la solución de un síntoma. A pesar de esta desventaja aparente, la nueva técnica es muy superior a la antigua, e indiscutiblemente la única posible" ([1905], 1978: 11). Esto implica un lugar determinante otorgado a lo fragmentario como modo de acceso a la estructura "más fina" de la neurosis y conlleva un descentramiento correlativo respecto del síntoma, dando lugar a la importancia extraordinaria que cobrarán otras formaciones del inconsciente: sueños, acciones

sintomáticas. El carácter de lo fragmentario resulta determinante para el abordaje transferencial de la histeria, e implica desechar la búsqueda de anclajes biográficos puntuales que llevan a suplantar el valor causal del trauma por el de las fantasías. El hecho de que no sea ya posible levantar la amnesia, como ocurría con la técnica auxiliar de la hipnosis, conlleva un nuevo trabajo con la causa de la neurosis. No hay análisis sin lagunas, sin resistencias, sin un recorrido tortuoso de marchas y contramarchas, que trazan la temporalidad del trabajo.

"Psicogénesis de un caso de homosexualidad femenina" (Freud, [1920], 1984) es uno de los últimos escritos de Freud basados en el desarrollo de un caso clínico particular. Seguimos el planteo de Assoun, según el cual tanto por su extensión como por su modo de estructuración no entraría en la categoría de *Krankengeschichte*, debiendo en cambio asociado a otro género, el de la *nouvelle* (1994: 320-321). A este respecto, cabe destacar la llamativa ausencia de enunciados referidos por la paciente, tal como hace notar Jean Allouch (2004: 38), exceptuando el célebre *niederkommen*, determinante para la interpretación del caso.

Esta paciente, presentada por Freud como no neurótica ([1920], 1984, p.149), no presenta un conflicto psíquico a solucionar, por lo que coloca al analista por fuera de la situación ideal para la eficacia del análisis: "alguien, en lo demás dueño de sí mismo, sufre de un conflicto interior al que por sí solo no puede poner fin; acude entonces al analista, le formula su queja y le solicita su auxilio" ([1920], 1984: 143). La aceptación, pese a esto, de iniciar un trabajo va a resultar decisiva para enmarcar el trabajo analítico sobre esta dificultad constitutiva, instaurando una configuración transferencial muy peculiar.

Al referirse a este caso, Sara Glasman acentúa la peculiar presencia del *acting out* en análisis "menos histéricos, más centrados en la problemática de la relación del sujeto con el objeto". Este tipo de análisis plantean "nuevas definiciones para el

campo de la transferencia". Para precisar esto, la autora indica cómo "la transferencia espontánea refuerza las represiones al mismo tiempo que implica el retorno de la castración" (Glasman, 1987: 24). En el trabajo analítico con esta paciente la configuración del análisis pareciera ir cobrando "el carácter de un *acting out*", que irrumpe como una "interpelación del deseo del analista" y, por tanto, "enraizado en la misma conformación transferencial de la escena analítica, en la relación entre el sujeto y el Otro" (Carignano, 2022: 66).

La paciente no parecía tener ningún ánimo de modificar su posición sexual. ¿Qué justifica entonces el inicio de un trabajo analítico? La demanda del padre relevada en la posición transferencia de Freud resultan condicionantes para que la entrada en el análisis se dé por la vía del *acting out*. La demanda del padre desde la cual la paciente llega a la consulta no es desarticulada, como sí ocurre en el caso *Dora*. En el trabajo con la *Joven homosexual* se instituye en cambio una figura muy peculiar de Otro como destinatario del mensaje, un Otro para el cual se fabrican sueños-acting en calidad de mensajes, relevo transferencial de una demanda paterna que no pareciera encontrar fisuras. Algunos planteos de Allouch permiten acentuar la relación entre los escollos transferenciales desde el lugar paterno asumido por Freud: "*el padre es aquel en quien la demanda vale como ley* [...] La paternidad sería ese lugar *único* de anulación de la distancia, de la diferencia, del distanciamiento de la demanda y del deseo" (2004: 22). Lo problemático es el estatuto que este otorga a la paternidad y el consiguiente condicionamiento transferencial que produce.

Freud toma a la paciente en tratamiento sin conseguir despegarse de la demanda del padre. Podría haber habido una tentativa de trabajo analítico si se hubieran indagado las razones por las que la paciente parece dispuesta a sacrificar su posición sexual para satisfacer a su padre, dando lugar al deseo marginal esbozado en el más acá de la demanda como deseo de engañar, tal como fue puesto

de relieve por Lacan al acentuar el "discurso mentiroso que estaba allí en el inconsciente". (Lacan, [1956-57], 1994, p.108). Esto habría permitido un posible trabajo analítico para el abordaje del deseo más allá de la demanda, posibilitado la apertura de una enunciación inconsciente. Pero para que el sueño se constituya como deseo de engañar debe ser interpretado como tal "es preciso, en realidad, que se desmonte esa figura de Otro engañado que aparece como destinatario de la transferencia" (Carignano, 2022: 74). Esto no ocurre y el análisis queda trunco. Distintos aspectos de la configuración transferencial permiten avizorar cómo Freud opera, en su lugar enquistado de relevo del padre, demasiado consolidado en el plano de la demanda del Otro, que pareciera presentar escasos márgenes para la fisura del deseo (que pese a esto busca hacer escuchar desde ese nódulo que empalma histeria y transferencia, pero que no termina de desarrollarse). La presencia de fenómenos que confinan con configuración clínica del *acting out* exponen una vicisitud particular del trabajo analítico, apartada de la versión del discurso transferencial de la histeria dominada por un trabajo sobre "el conflicto psíquico concebido como la tramitación de la tensión entre deseo y deseo del Otro" (Carignano, 2022: 69).

En el caso de esta joven sobresale un modo relación del sujeto con el objeto que pareciera plantear un modo alternativo de entrada a lo fantasmático, que pareciera más directo pero que resulta más inabordable analíticamente. Proponemos pensar esta resolución de la disyunción deseo-demanda, en sus relaciones con el deseo del analista, como un límite impuesta al advenimiento del discurso transferencial de lo histérico.

La transferencia en juego, señala Freud, se limitó a la trama asociada a la "desautorización del varón" y agrega: "interrumpí, entonces, tan pronto hube reconocido la actitud de la muchacha hacia su padre" (Freud, [1920], 1984: 157). Esto

permite acentuar que el "análisis parecía condenado al fracaso en la medida en que tenía por premisa no desafiar la demanda del padre". Esto no impide que Freud haya captado el "trasfondo de la cuestión cuando recomienda la prosecución del análisis con una analista mujer", como si hubiera vislumbrado que en esa "atmósfera transferencial asfixiada por la omnipresencia de la demanda del padre, era necesario abrir un punto de fuga", apelando a la introducción de un Otro que permitiera ir más allá de la "clausura representativa" del analista como sustituto sin fisuras del padre (Carignano, 2022: 72).

Conclusiones preliminares

A) *Características estructurales del caso y del historial en relación con la problemática diagnóstico.* Caso Dora: El carácter fragmentario en el abordaje de la historia fundada a partir de este caso en la doble dimensión del tratamiento y de la escritura del historial (causa indiscernible y deslocalizada de anclajes biográficos que consuma el deslizamiento del trauma a las fantasías), se revela cómo el acceso fundamental al discurso histérico en transferencia desde la nueva técnica psicoanalítica. Nos muestra sus potencialidades discursivas y sus límites (que conducirán a una interrupción prematura del análisis) en el marco de la disyunción entre deseo y demanda y su tratamiento transferencial. El diagnóstico puede precisarse como el de una historia que sin dejar de ser dócil al movimiento transferencial del análisis, plantea no obstante puntos decisivos de resistencia. Caso de la Joven homosexual: La ausencia de enfermedad de neurosis y, pese a ello, la iniciación de un trabajo analítico nos muestran las dificultades con que se topa un trabajo analítico que resulta forzado tanto por la ausencia de demanda genuina de análisis como por la falta de conflicto psíquico a ser tratado. En este contexto se alza una versión de la historia más resistente al movimiento discursivo de la transferencia,

donde sobresale un rechazo a la castración alimentado por formaciones peculiares, delimitadas por un singular empalme con la demanda del Otro (marco en que las formaciones del inconsciente no tienen lugar como tales, cediendo su lugar a fenómenos linderos del *acting out*). Esto impone al *acting out* resulta como un criterio muy relevante para efectuar precisiones diagnósticas relacionadas con las versiones de lo histérico que tienden a rechazar el discurso de la transferencia.

B) *La transferencia entre deseo y demanda del Otro. Caso Dora*: Los primeros tramos del análisis nos muestran la apertura del margen para un trabajo con el deseo a expensas de la demanda del Otro. Puede constatarse un cambio de posición ante la demanda del Otro en el curso del tratamiento (manifiesto en las diferentes posiciones pesquisadas en los análisis de ambos sueños). Sin embargo, ciertos desmanejos transferenciales permiten introducir la idea de una posible respuesta a la demanda del Otro como determinante en la interrupción del análisis. Caso de la Joven homosexual: No se encuentra un trabajo analítico que interpretativamente produzca un movimiento que permita instaurar a la transferencia en su dimensión discursiva, aunque sea posible pesquisar el germen desde el cual ello habría sido posible: la interpretación del deseo de engañar. La derivación a una analista mujer muestra que Freud intuye que la imposibilidad de un trabajo analítico con él como analista depende de las limitaciones relacionadas con la prevalencia de la demanda del Otro-padre.

C) *Neurosis, conflicto psíquico y demanda de análisis. Caso Dora*: La demanda del Otro con que llega a la consulta es suspendida a partir de la primera inversión dialéctica de Freud, a raíz de lo cual todo el trabajo analítico se trama en torno de los conflictos abordados desde las diversas formaciones del inconsciente (sueños, síntomas, acciones sintomáticas), en relación con sus condicionantes etiológicos y motivos de la enfermedad. Caso de la Joven homosexual: La ausencia de conflicto y

la posibilidad de que analíticamente se instaure algo de esta dimensión con la interpretación del deseo (esbozado marginalmente en los sueños-acting) no llegan a constituir un margen sustraído a la demanda del Otro, que determina la trama transferencial. Como registro de un análisis que no ha tenido lugar, puede mencionarse el hecho de que Freud deje caer a la paciente, como lo señala Lacan, poniendo fin él mismo al tratamiento en el rechazo de eso mismo a cuyo sostén ha contribuido (como relevo de la demanda del Otro-padre). Por su posición transferencial, el analista ha sido copartícipe de la producción de los engaños y actitudes de venganza que rechaza (al constituirse como destinatario de la desautorización del varón como matriz de la transferencia).

D) *Sueños, síntomas y formaciones del inconsciente en transferencia (manifestaciones del sujeto de la enunciación y sus puntos límites como aperturas para considerar las tramitaciones éticas de la etiología de la neurosis).* Caso Dora: Hay un trabajo con la causa de la neurosis en el movimiento de la transferencia que da lugar a la apertura del sujeto de la enunciación en distintos planos. Se constatan diversos aspectos que permiten registrar cambios de posición respecto de la enfermedad y sus motivos, en sus relaciones con el deseo y la demanda. Caso de la Joven homosexual: Aquí resulta manifiesto un límite ético de lo transferencial (que no deja por ello de ser constitutivo del despliegue de lo transferencial que inaugura el dispositivo analítico), cuestión asociada a las dificultades para que opere interpretativamente el deseo del analista sobre la transferencia. Los sueños mendaces exponen la búsqueda de hacer escuchar un deseo que se esboza en los confines de la demanda, pero no que no logra imponerse por las limitaciones de la configuración transferencial en torno al Otro. Un deseo de discurso busca hacerse escuchar, pero lo hace con los medios degradados de una relación transferencial instituida en torno a la demanda del Otro-padre.

Referencias bibliográficas

- Allouch, J. (2004). *Ombre de ton chien: discours psychanalytique, discours lesbien*. Paris: EPEL.
- Assoun, P.-L. (1994) *Introducción a la metapsicología freudiana*. Buenos Aires, Paidós.
- Carignano, B. (2022) El problema del fantasma en transferencia en algunas teorizaciones psicoanalíticas y su distinción clínica del acting out. Tesis doctoral realizada en el marco de un Convenio Internacional de Cotutela entre la Universidad Nacional de Rosario y la Université Paris Cité, Francia. URL: <https://rehip.unr.edu.ar/handle/2133/24897?show=full>
- Didi-Huberman, G. (2012). *L'invention de l'hystérie*. Paris: Éditions Macula
- Freud, S. [1895], (1986) Estudios sobre la histeria. En *Obras Completas Vol. II*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. [1905], (1986) Fragmento de análisis de un caso de histeria. En *Obras Completas Vol. VII*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. [1920], (1984) Sobre la psicogénesis de un caso de homosexualidad femenina. En *Obras Completas Vol. XVIII*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Glasman, S. (1987). Transferencia y acto analítico. *Revista conjetural*, 14,13-24.
- Lacan, J. [1951] (1999) Intervention sur le transfert. En *Écrits I*. Paris : Seuil Point Essais
- Lacan, J. [1956-57] (1994). *La relation d'objet*. Paris : Seuil.
- Lacan, J. [1960] (1971). Subversion du sujet et dialectique du désir dans l'inconscient freudien. En *Écrits 2*. Paris : Seuil Points.
- Lacan, J. [1969-70] (1992). *El Reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós.

El instante de la angustia y la estructura. Alejandro Beretta, Ana Serra, Mauro Ontanilla y Manira All.

all.manira.m@gmail.com

Resumen

En esta investigación se indagan, las relaciones entre la noción de voz, tal como es formulada por Jacques Lacan, es decir, caracterizándola como alteridad al decir y ubicándola como objeto *a*, y otros conceptos psicoanalíticos. Principalmente se destaca la conexión entre la voz y la angustia en la articulación del nombre y la función del padre. En el punto de angustia se precipita la tensión entre la lengua — *lalangue*— y la lengua. En ese punto se conjugan una proliferación de voces que resuenan en el cuerpo y la escritura del nombre propio que trata de morigerarlas. Entre la continuidad, como simultaneidad de voces anónimas e invasivas, y la discontinuidad correlativa a la articulación de la estructura y el trabajo de la represión. La angustia se sitúa en el límite donde se vislumbra un continuo que no avanza ni retrocede y que hace que distintas voces, distintos deseos se conecten entre sí y que parezcan ramificarse al infinito. Ahí donde el tiempo forja la estructura.

Palabras claves: Angustia, estructura

Algunas consideraciones sobre el dinero y el pago en Psicoanálisis. Juan Manuel Ameriso, Miguel Angel Comba, Jorge Faccendini, Sofía Rocchi y Gala Zontella.

psi.mcomba@gmail.com

Universidad Nacional de Rosario

Resumen:

Este trabajo se propone investigar acerca de la problemática del pago y el dinero. Dicha problemática se encuentra sostenida en el discurso psicoanalítico y su ética, en diálogo con el presente momento histórico.

En tanto practicantes del psicoanálisis, nos interrogamos por nuestra formación y las dificultades que se nos presentan. A diferencia de otras prácticas, el discurso psicoanalítico no se sostiene en la ilusión de una posición neutral y objetiva. Así pues, se nos presenta el desafío de construir nuevos modos de decir, proponiendo una postura hereje frente a las lecturas, los decires y las prácticas.

Nos preguntamos ¿hablamos del pago o del dinero? ¿Qué relación hay entre ambos? Nos aproximamos a una primera respuesta en función de este último interrogante, situando con Freud, quien nombra en diferentes escritos de su obra, el hecho de que nuestra cultura se constituye a partir de ciertos tabúes y prohibiciones, a saber: sexualidad y muerte. Nos atrevemos a agregar la problemática del dinero como una más en la serie. Esta última se desprende de la primera de aquellas dos, en palabras de Sigmund Freud (1913), en "Sobre la iniciación del tratamiento": *"El analista no pone en entredicho que el dinero haya de considerarse en primer término como un medio de sustento y de obtención de poder, pero asevera que en la **estima del dinero** coparticipan poderosos factores sexuales"* (p.132. énfasis nuestro).

Ahora bien, nuestra pregunta sitúa una diferencia entre dinero y pago. Este último, nos otorga la posibilidad de pensar que no necesariamente se trata de

manera unívoca del dinero. El analista y el analizante, habrán de otorgar cierta cuota de valor al espacio conjunto. Jaques Lacan (1958) en su escrito "La dirección de la cura y los principios de su poder", nos brinda un atisbo de luz para seguir avanzando, argumenta lo siguiente en cuanto al pago que le concierne al analista:

"Digamos que en el depósito de fondos de la empresa común, el paciente no es el único con sus dificultades que pone toda la cuota. El analista también debe pagar:

-pagar con palabras sin duda, si la transmutación que sufren por la operación analítica las eleva a su efecto de interpretación; -pero también pagar con su persona, en cuanto que, diga lo que diga, la presta como soporte a los fenómenos singulares que el análisis ha descubierto en la transferencia; -¿olvidaremos que tiene que pagar con lo que hay de esencial en su juicio más íntimo, para mezclarse en una acción que va al corazón del ser (...) sería él el único allí que queda fuera del juego?" (p.561. énfasis nuestro).

Algunas consideraciones sobre el dinero y el pago en Psicoanálisis

En tanto practicantes del psicoanálisis, nos interrogamos por nuestra formación y las dificultades que se nos presentan. A diferencia de otras prácticas, el discurso psicoanalítico no se sostiene en la ilusión de una posición neutral y objetiva. Así pues, se nos presenta el desafío de construir nuevos modos de decir, proponiendo una postura hereje frente a las lecturas, los decires y las prácticas. En este sentido, visitar interrogantes fundamentales para el psicoanálisis hace necesario el trabajo de valerse de la herencia, reconocer la tradición y, a partir de nuevas vicisitudes, relanzar la reflexión. Sostenemos, junto con Ricardo Rodolfo (2008) que, *"para que el psicoanálisis siga aconteciendo es menester que se siga pensando, no que se aplique lo ya pensado"* (p. 22).

Por ello, el presente trabajo se propone indagar acerca de la problemática del pago y el dinero en la práctica analítica. No necesariamente es una problemática exclusiva del análisis, pero se entiende que se encuentra sostenida de forma particular en el discurso psicoanalítico y su ética, en diálogo con el presente momento histórico. Freud (1913) advierte que en la estima del dinero coparticipan poderosos factores sexuales, estos se ponen en juego e inciden en la relación transferencial, la cual se presenta como escenario de la neurosis y de su cura.

Al respecto de esta problemática, Olga Cuadra (2010) propone la siguiente lectura:

Sabemos desde Lacan que nuestra práctica no está regida por las leyes de mercado, como cualquier otra práctica asistencial, sabemos que en el dispositivo analítico y en el interior de la transferencia, el pago -dinero- sesiones, cobran valor significativo, a nadie se le ocurriría al menos si se dice analista hacer los aumentos de sus honorarios de acuerdo al índice de calidad de vida ya sea el de Moreno o el de Moyano. Muchas veces se sitúa el acto del pago en el eje de la relación especular, el pago es otra cosa es la marca de la Castración simbólica, es signo de la instauración de un lugar, alojamiento para la palabra, que de este modo se abre a una zona de interpelación del sujeto (Cuadra, 2010).

Según esta autora, el psicoanálisis estaría por fuera del mercado. Particularmente, entendemos que pensar que estamos por fuera del mercado, es haber caído en lo peor del mercado. Concebimos el mercado como intercambio de bienes y servicios. Si alguien no cobra porque de eso no dependen sus ingresos para sostenerse económicamente, evidentemente cuenta con un padre/madre que aún funciona como proveedor de los medios de vida - sea el padre efectivamente, el esposo/a, etc -, es decir, hay algo o alguien que opera como garante, como Otro sin barrar.

Entonces, entendemos que cobramos porque es nuestro medio de vida, tal como afirmaba Freud, para "ganarnos la vida". No obstante puede ser que, por nuestra posición económica, no necesitemos cobrar, pero aún en ese caso, no podemos desconocer que el dinero no sólo es un elemento de intercambio de bienes y servicios. Es decir, con dinero compramos alimentos, pagamos impuestos, accedemos a ciertos gustos o placeres.

El artículo anteriormente citado data del 2010, se detecta ya la problemática inflacionaria. Llevado el asunto al día de hoy, nos preguntamos ¿es posible que un analista sostenga el mismo honorario por más de dos o tres meses? ¿acaso todos los aumentos de honorarios han respondido a movimientos transferenciales? Por supuesto, tampoco afirmamos que un análisis se rija por las leyes del mercado. Sin embargo, siendo este el discurso socialmente imperante, se entiende que hay cierta incidencia respecto del discurso analítico.

Ahora bien, quisiéramos proponer un breve juego al lector, a quien suponemos está ligado de alguna manera al psicoanálisis. En caso de practicar el psicoanálisis como analista, le pedimos que piense en su honorario promedio. Ahora piense en el honorario que le cobra su analista. Nos arriesgamos a pensar que el honorario de su analista es mayor al que cobra a sus pacientes ¿Acaso se ha preguntado el por qué de ello? Además de que un análisis no puede pensarse por fuera del contexto histórico social, vemos que tampoco escapa a la lógica familiar, es decir, uno no puede cobrar más que su "padre" o "madre" ¿Cobrarle a los pacientes más que lo que nos cobra nuestro analista sería matar al padre/madre?

Otra dificultad con la que nos encontramos, refiere a la equiparación entre el dinero y el pago, como si se tratara de la misma cosa. Ubicar que el dinero es con lo único que se paga, es poner el acento solamente en lo monetario. Es importante ya que, tal como Freud advertía, no debe desconocerse que cobramos en dinero puesto

que es nuestro medio de vida. Nos preguntamos entonces ¿hablamos del pago o del dinero? ¿Qué relación hay entre ambos?

Intentando responder a estos interrogantes, inferimos que estamos ante la presencia de algo que puede ser pensado como una banda de moebius. Es decir, daría la impresión de poseer dos bordes pero en realidad es una continuación sin atravesamiento de borde alguno. Ubicamos en esta banda un lado imaginario y un lado simbólico. Creemos pertinente llamar simbólico al acto de pagar, el cual sólo en parte acontece mediante la entrega de dinero. Mientras que el dinero propiamente dicho, puede ubicarse más ligado al plano de lo imaginario, ya que hace referencia a la cantidad que el paciente abona al analista.

Insistimos que esta diferenciación porta cierto grado de imprecisión, puesto que en la práctica funcionan de manera articulada. En esta dirección, podemos precisar que el dinero en el análisis es un producto psíquico más, posible de ser interpretado en función de la relación que un sujeto posee con dicha representación. En lo inconsciente los conceptos de excremento, dinero, regalo, niño y pene son tratados como equivalentes, intercambiables, sustituibles y separables mutuamente, en tanto que no son exactamente discriminados y sí fácilmente confundidos.

Respecto a lo anteriormente nombrado, Rebeca Hillert (2009) argumenta: "El dinero, como producción del inconsciente está vinculado con la castración, como falta y como objetivo a alcanzar para remediar la falta. El dinero está en la serie de lo fálico" (p.2). Entonces, es justamente también por la práctica, que se nos hace necesario distinguir al pago y al dinero, y no dejarlos eclipsados o superpuestos.

Cuando situamos al pago como diferenciado del dinero, nos encontramos con otra cosa: la marca de la castración simbólica. Ubicamos allí un lugar para la sustitución, la metáfora, las ecuaciones y el valor, que no equivale a la cantidad de monedas otorgadas por tanto tiempo de sesión. Uno puede pagar con trabajo

psíquico o con una formación de lo inconsciente. Por ejemplo, puede suceder que luego de la sesión o la noche previa a la misma, se haya producido un sueño relacionado a lo trabajado, aquí el sueño da cuenta de que el trabajo ha proseguido, más allá de lo temporal de la sesión.

Por otra parte, y habiendo hecho mención al tiempo de las sesiones, no podemos evitar poner de manifiesto cierta falsedad de la ética analítica vinculada a ello, al dinero y las sesiones cortas (que no es equivalente de sesiones de duración variable). Hacemos referencia a que en ocasiones, se afirma como argumento que para cobrar una sesión a la que el paciente no asistió, este deberá abonar ya que es un tiempo que se reservó para él y no para otro paciente. Ahora bien, si un paciente solicita que una sesión dure más, se afirma que no paga por un tiempo determinado. Leemos una contradicción en este punto, en tanto que para cobrar la sesión a la que el paciente no asistió, se apela a que se reservó un tiempo, pero para cortar la sesión, se afirma que no hay tiempo preestablecido. Por nuestra parte, optamos por sostener la pregunta ¿por qué debería pagar? Entendemos que no hay respuesta universal para este interrogante, puesto que de esa forma se pierde lo particular y artesanal de cada caso, y en consecuencia, reducimos el asunto al dinero

Volviendo al eje del dinero y el pago, afirmamos que este último a partir de la significación fálica propuesta por Lacan, entra en un intercambio simbólico privilegiado, como significante de la falta. Las diferentes modalidades de tener y de dar se comportan de manera similar, ya sea que se trate de dinero, de afecto, de amor o de odio. En este sentido, podemos preguntarnos ¿es posible leer el pago como un acto por el cual el sujeto cede algo, un objeto que presentifica la/su falta? Podríamos afirmar que sí, si tomamos la referencia del duelo que nos propone Jean Allouch (2006) para pensar la erótica del pago. Dicho autor, trabajando el duelo en la obra de Lacan, arma el siguiente matema: $-(1+a)$. Es decir, el duelo supone no sólo

una pérdida del objeto (1), sino también el sacrificio de una parte de sí mismo como suplemento (a). Y, si desglosamos el matema del duelo o la fórmula del duelo en sus letras, sería:

-: Función del duelo, queda como una falta.

1: Marca del objeto perdido.

a: Lo que actúa como suplemento, el sacrificio de una parte de sí mismo.

Retomando lo planteado anteriormente, ubicamos el dinero como marca del objeto que se pierde, lo que se sabe que se da, que se entrega en una suma determinada. Y al pago, como ese suplemento, sabido y no sabido al mismo tiempo. Si consideramos que en el dinero que la persona entrega, se encuentra representada una parte de su vida anímica, en ese acto se sacrifica su lugar de objeto para posibilitar la emergencia como sujeto. En cualquier caso, no sabemos bien qué significa para cada uno eso que se agrega o se desliza sobre el dinero, pero sin dudas desempeña un papel a trabajar.

Por consiguiente, si bien no desconocemos que dentro de la categoría de pago se incluye el dinero, creemos necesario destacar que el pago como acto se diferencia del dinero, en tanto que es el sujeto el que ubica el valor en aquello que da, en la medida en que la moneda en sí misma no tiene un valor, lo otorga quien la posee y quien la recibe. Dicho de otro modo, podemos pensar al dinero en su vertiente imaginaria, como aquel elemento de intercambio entre semejantes - de yo a yo -, elemento provisto de sentido, cargado o excluido de él. Cuando aparece una terceridad, el dinero cobra valor significante, deja de ser mero objeto de intercambio imaginario. Por lo tanto, deberemos de estar advertidos de no caer en una lectura moral del dinero, donde sea el analista quien le otorgue su propio sentido neurótico, sino más bien, plantear la tangente por la cual el dinero está ubicado entre dos dimensiones, la del lenguaje y las pulsiones.

Por su parte, Lacan (1958) en su escrito *La dirección de la cura y los principios de su poder*, sitúa que: el analista también paga y lo hace con: su persona, en cuanto que, diga lo que diga, la presta como soporte a los fenómenos singulares que el análisis ha descubierto en la transferencia; con su juicio más íntimo, en relación a la ética del psicoanálisis, puesto que es la emergencia del sujeto lo que interesa; y con palabras, ya que estas podrán ser elevadas mediante la operación analítica como efecto de interpretación.

La dimensión del valor, que cobra la moneda con la cual un paciente paga, está sometida a la mismas lógicas que cualquier moneda. Su valor, no descansa en el número o el peso en metal que tenga inscripto, sino en su fiabilidad, vale decir, su credibilidad y confianza. Es aquí, donde vemos ingresar el dinero en el mapa que traza la transferencia. Quien asista a un análisis y pague por él, coloca un valor al saber de quien sostiene la escucha. No se sabe por qué uno paga, pero a ese a quien le pago, deberá de saber algo sobre lo que mi malestar dice y, a fuerza de una frustración no pagaré más, ni con moneda metal, ni con trabajo.

La moneda que entra en juego, la que Freud decidió llamar moneda neurótica, es la del inconsciente. En este punto, es interesante lo que Alexandra Kohan (2023) nos señala en *Notas sobre el dinero*: "(...) lo que paga un paciente no es el equivalente a lo que cobra un analista. No hay transacción posible. En esa diferencia, en ese hiato, se abre todo el espacio en el que no queda otra cosa que la transferencia como invención, no queda otra cosa que la invención transferencial".

Por su parte, Patrick Avrane (2022), en su libro *Pequeño psicoanálisis del dinero*, respecto al valor de la moneda propone lo siguiente:

Sin embargo, esta solo puede estar relacionada con la confianza, dada u obligada, en aquel que acuña la moneda y que es garante de su valor: el amo, el rey o el Estado (p.24).

(...) La moneda, en cambio, es la deuda. Al crear una moneda cuyo valor en metal precioso es inferior al que ostenta, el rey queda en deuda respecto de sus súbditos. Su crédito simbólico -yo lo reconozco como rey, creo en él- sostiene su crédito financiero -acepto su moneda porque creo que me la va a reembolsar a su valor nominal. El hecho de que la creencia, y por lo tanto el crédito, sea dejado al libre albedrío de cada uno o bien impuesto, es otra cuestión (p.28).

De este modo, el analizante presta al analista por un tiempo el lugar del Amo de lo Simbólico, por dicho motivo, es preciso no caer en las imposturas y saber que el analista, en su función, es el garante de la castración, la del Otro, y por ende, de la propia.

Podríamos pensar que si el sujeto va en busca de una consulta, es porque cree saber que algo va a ocurrir, algo que se podría clasificar de sorprendente. Esta suposición de saber a un Otro no se desentiende de la función del pago. Si para obtener eso que supongo que me pertenece -un saber- y que otro lo posee, no pago, ya no estaríamos hablando de un análisis sino de una conversación convencional con semejantes (sean amigos, familiares, etc).

La función del pago en psicoanálisis se entrama con la función del sujeto supuesto saber, porque si el sujeto no le supone un saber a quien escucha, ni siquiera pagaría, pues creería que lo que le va a decir el otro es absurdo y no se molestaría en consultar. El sujeto supuesto saber aparece como anterior al pago -no así respecto al dinero-, en la medida en que, si el supuesto no se constituye por anticipado, muy difícilmente haya una entrega significativa por parte del sujeto. Del saber supuesto, el analista no sabe nada, pero funciona como causa del despliegue de la cadena asociativa del analizante. Por ello pensamos que se paga para la supuesta obtención de un saber.

Ahora bien, resulta necesario destacar que existe otra dimensión del pago además de las dos que ya hemos mencionado con anterioridad. Siguiendo los tres registros propuestos por Lacan, nos valemos de la dimensión de lo real. En este sentido, Catherine Delarue (2014) nos propone lo siguiente:

Lo real en la cura, como no puede decirse, en mi opinión pasa a través del acto, y hacer pagar es un acto en sí. El análisis se articula en esta ficción, pagar para ir a buscar en otro sitio, lo que el Otro no tiene y me gustaría que tuviese. Es una puerta abierta a un saber que no puede convertirse en moneda, esta categoría de la nada es aproximada, se bordea, sin ninguna garantía como la que puede asistir en un contrato, para mí el contrato analítico no existe.

Es así que lo real queda situado como lo imposible de teorizar, tratándose del caso por caso donde la práctica está sujeta a la singularidad de los analizantes. El resultado de ello es una lectura que se pretende en un entre dos, siendo que los efectos producidos serán abordados a través de la teoría y no viceversa. Por consiguiente, entendemos que la equiparación entre dinero y pago es un imposible, puesto que lo real acontece a partir de una hiancia, de lo que tiende y no hace uno.

Hemos delimitado con Freud y Lacan, que tanto el pago como el dinero presentan diferencias en la práctica analítica. No obstante, en la clínica del consultorio como en la del acompañamiento terapéutico, se acuñan especificidades de cada cual. Nos encontramos advertidos de que el pago y el dinero, en cualquiera de las prácticas que realicemos dentro del campo psicoanalítico, posibilitan preguntas. Esto se debe a que ambos remiten a la singularidad de quién y cómo paga, por tanto, a la economía libidinal en juego.

Por su parte, respecto de la clínica del acompañamiento terapéutico, nos es menester señalar que se trata de una práctica psicoanalítica de pleno derecho. En este sentido, pretendemos ubicar algunos elementos de relevancia para dar lugar a

la instauración de un dispositivo de acompañamiento de tal índole. Situamos el eje en los aportes freudianos sobre el lugar de la realidad psíquica, las producciones inconscientes del padecimiento, la construcción de un trabajo terapéutico centrado en la lectura del lazo transferencial, como así también la ética de la abstinencia. Con ello, intentaremos no caer en fórmulas preestablecidas. Tal y como lo propone Ricardo Rodolfo (2008), no es sólo por los aportes que el psicoanálisis le ofrece, sino por sostener la problematización, la reflexión, con sus complejidades y tensiones que la habitan, al interior del psicoanálisis mismo.

Ahora bien, cabe destacar que como práctica que se sostiene desde una posición específica, no es equivalente a la posición del analista. La diferencia no está dada solamente por la desemejanza del encuadre, sino también, por una diferencia en la posición. No nos adentraremos en esta cuestión ya que no es la problemática que nos ocupa aquí, pero creemos importante señalar.

Encontramos en esta práctica repetidas dificultades en lo concerniente al pago y al dinero, que residen en los modos de alojar y de lidiar con ambos aspectos. En relación al dinero, diremos que la dificultad se ubica en la inexistencia de un marco legal que regule tanto la práctica como los honorarios ya que, al menos en la provincia de Santa Fe -donde ejercemos nuestra práctica-, así como en la mayor parte del territorio nacional, el acompañamiento terapéutico no figura en el Nomenclador de Prestaciones Básicas para Personas con Discapacidad, lo cual genera todo tipo de especulaciones por parte del sistema de Obras Sociales y Prepagas.

Aquí el problema está enfocado en el sentido estricto de lo imaginario, planteado desde la lógica de que lo que se brinda es un "servicio" y que la retribución de aquel debiera ser el dinero que recibimos en tanto profesionales. De esto se deriva cierta precariedad laboral.

Ahora bien, resulta interesante preguntarnos ¿qué es lo que sucede contratransferencialmente -o resistencialmente- cuando el trabajo no es retribuido conforme a los honorarios establecidos por el acompañante, quedando sujeto a los tiempos tiranos de la burocracia de las obras sociales y prepagas? En principio podemos sugerir una respuesta que podrá parecer algo prematura, ubicaremos aquí el pago por parte del acompañante, ya que este tendrá que elaborar estrategias con el fin de no ser tomado por las resistencias que dicha problemática trae consigo. Paga con su trabajo, ubicándose en la siguiente serie: re-pensando lo trabajado, leyendo y releendo, intercambiando con el resto del equipo terapéutico -si lo hubiera- registrando, comunicando, supervisando y analizándose.

Por parte del acompañado, nos encontramos que las más de las veces, no es éste quien realiza el pago en dinero -algo similar ocurre también en instituciones como centros de salud, hospitales, cárceles, entre otras-. Suelen ser obras sociales/prepagas o, en el caso de ser un acompañamiento de manera particular, son las mismas familias quienes realizan el pago correspondiente. Aún así, es importante que podamos leer en estas situaciones, que el pago puede ubicarse en otras dimensiones. Puede que este pague con dinero de su propio bolsillo, o bien, que no lo haga. Lo que sí es ineludible es que para que la transferencia acontezca, debe servirse de la figura del acompañante como alguien que puede generar condiciones de posibilidad en aquellas situaciones donde algo del orden de su padecimiento se manifiesta.

Muchas veces nos sorprendemos de encontrarnos trabajando y que, por parte de quienes acompañamos, recibimos producciones o vemos desplegarse movimientos subjetivos, modificaciones en el acontecer cotidiano que nos permiten anoticiarnos que tales manifestaciones pueden ser leídas también, como modalidades de pago, en tanto suceden en el marco del lazo transferencial.

Por lo expuesto hasta aquí, sostenemos que el trabajo realizado desde una orientación psicoanalítica, pone en juego el no saber. En este sentido, consideramos que toda intervención es, ante todo, una apuesta, la cual se sostiene a partir de soportar la incertidumbre que pueda ocasionar el hecho de que un interrogante, la mayor parte de las veces, no derive en respuestas acabadas. Por tanto, consideramos que el acto de pagar es una intervención en sí misma.

Referencias bibliográficas:

- Allouch, J. (2006) *Erótica del duelo en tiempos de la muerte seca*. Buenos Aires. 2° Edición, El cuenco de plata.
- Avrane, P. (2022) *Pequeño psicoanálisis del dinero* (pp.) Buenos Aires. 1° Edición, La cebra.
- Cuadra, O. (2010) *El pago como acto*. Disponible en: <https://www.elsigma.com/introduccion-al-psicoanalisis/el-pago-como-acto/12177>
- Delarue, C. (2015) *El dinero y la práctica analítica*. Disponible en: <https://www.analysefreudienne.net/es/2015/04/12/catherine-delarue-el-dinero-y-la-practica-analitica/>
- Freud, S. (1976/1911-13). *Sobre la iniciación del tratamiento*. En *Obras Completas* (volumen XII, pp.132). Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- Hillert, R. (2009) *Seminario "En el consultorio de Lacan" Clase 4*. Disponible en www.edupsi.com/consultorio
- Kohan, A. (2023) *Notas sobre el dinero*. Disponible en: <https://www.eldiarioar.com/blog/atencion-flotante/notas-dinero-132-10393994.html>
- Lacan, J. (2014). *La dirección de la cura y los principios de su poder*. En *Escritos 2*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

Rodolfo, R. (2008) Futuro porvenir: ensayos sobre la actitud psicoanalítica en la clínica de la niñez y adolescencia. Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.

Revisión la lectura de Deleuze y Guattari del objeto a referida a Lacan, desde la articulación del mismo objeto en Lacan. Adrián Giménez

Sobre el inicio de la década de los 60 Lacan va perfilando, de manera muy kantiana, una intervención conceptual respecto de la estructura al introducir al sujeto como efecto de la carencia del Otro, punto evanescente por el cual la estructura fracasa en el intento por cerrarse en sí misma. El sujeto como correlato de una causa que nunca se suturó en el Otro es el recurso por el que precisamente se abren paso las fallas, las estrías de la universalidad, las grietas por las que se evidencia que ésta no se dinamiza sin una ek-sistencia que la fundamente.

Pero en la relación entre el sujeto y el Otro hay algo que no pertenece ni a uno ni a otro, escapa e incumbe a ambos en su extimidad, es lo que Lacan llamará su invento, el objeto *a*, causa del deseo que inmanente a la estructura paradójicamente falta, circunscribe un vacío e introduce ya no una carencia sino un exceso. Lo real es falta dentro de la operación simbólica, pero excedente, *plus* desde la perspectiva del más allá. Hacia el primero de esos dos polos Deleuze y Guattari apuntan en su crítica a la teoría del deseo de Lacan que constituye para ellos el punto de partida de su propia noción de máquina deseante: «La admirable teoría sobre el deseo de Lacan creemos que tiene dos polos: uno con relación al "pequeño objeto-a" como máquina deseante, que define el deseo por una producción real, superando toda idea de necesidad y también de fantasma; otro con relación al "gran Otro" como significante, que reintroduce una cierta idea de carencia». (Deleuze-Guattari, 1985, p. 34)

Deleuze no comparte el valor del objeto *a* en su función de falta bajo carácter estructural. En *Diferencia y repetición*, así como en la *Lógica del sentido*, lo que dio en llamar el "precursor oscuro", podría presentar una apariencia de similitud con el *a* lacaniano, pero la falta de articulación del casillero vacío con algún significante, da como resultado la elaboración de unas series montadas en líneas de fuga en la que

sus términos se desplazan continuamente una respecto de la otra, existiendo una instancia paradójica peculiar que asegura tanto la metonimia de las series como el exceso de la serie significante.

Objetivo General

Revisar lecturas de Lyotard, Deleuze y Guattari, realizadas sobre conceptos de Lacan

Objetivo Particular

1. Revisar la lectura de Deleuze y Guattari del objeto *a* referida a Lacan, desde la articulación del mismo objeto en Lacan.

El interés de Jacques Lacan por los planteos anti dialécticos de Søren Kierkegaard para su formulación del problema de la angustia. Agustín Mac Donald

agustinmacdonald@yahoo.com.ar

Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario

Resumen:

Uno de los aspectos notorios de la elaboración del concepto de la angustia por Jacques Lacan, referido particularmente a su trabajo sobre el tema en el seminario de los años 1962 y 1963, concierne al privilegio que otorga a la lectura de la obra de Søren Kierkegaard. Hay en esta elección un motivo que cabe considerar importante, y tal vez decisivo: el hecho de que ésta se encuentre en una querrela abierta con el pensamiento de Hegel.

Kierkegaard, vinculado a un espacio de reflexión muy próximo de la teología dogmática, si bien fundamentalmente interesado en la psicología del individuo, dirá en *El concepto de la angustia*, contra Hegel, que la angustia indica un punto irreductible de libertad, la posibilidad del salto y "el carácter súbito de lo enigmático", que interrumpen toda mediación, situación que es un "escándalo para la inteligencia". En este sentido, el pecado (una noción cara a su concepto de la angustia, puesto que la angustia obra como su presupuesto), no es una *negación* sino una *posición*; es decir, no guardará relación con la posibilidad de atribución de un juicio lógico, o con las categorías del pensamiento especulativo, y mostrará hasta qué punto la verdad del sujeto kierkegaardiano, revelada en la angustia, se vuelve inaprehensible por el solo concepto.

El presente trabajo quiere mostrar a partir de qué recepciones y torsiones Lacan interpreta estas ideas en su propio intento por situar el objeto del deseo a

través de la angustia, para explicar, precisamente, cómo y por qué la vía de acceso a éste no puede ser dialéctica.

El objetivo de este trabajo es, por lo dicho, contribuir a la discusión sobre el planteamiento y el desarrollo de una noción de marcado interés para el psicoanálisis y la psicología como lo es la angustia, a partir de la formulación que la cuestión adquiere en la obra de Lacan.

Una marca del problema de la angustia.

Como seres vivos, estamos carcomidos, mordidos por el síntoma. Estamos enfermos, eso es todo. El ser hablante es un animal enfermo. "Al principio era el Verbo" dice lo mismo.

El triunfo de la religión, Jacques Lacan

En cambio, lo que deja marcas en el misticismo judío, hasta en el amor cristiano, y más aún en la neurosis, es la incidencia del deseo de Dios, que funciona aquí como pivote.

De los nombres del padre, Jacques Lacan

El objeto de la teología, en su particular declinación, y el objeto del psicoanálisis, tienen mucho más en común entre sí -casi se diría que tienen un mismo objeto en común- que con respecto al objeto de la filosofía, al menos en algunas de sus vertientes más canónicas y decisivas, por ejemplo la que ha constituido cierta imagen moderna del sujeto, o la que ha apelado a la totalidad cosmológica del mundo. Sin duda, la teología ilustra a veces algo en definitiva más sensible y determinante acerca de la naturaleza del ser hablante y su estructura de lo que lo ha hecho, en su propia porfía teórica y epistemológica, el saber de una disciplina que ha pretendido

deducir y reducir categorialmente la constitución del mundo a partir del horizonte de la conciencia, o que ha pretendido revelar la gramática de la entera realidad a partir de las emanaciones de un logos apofántico. La angustia es sin duda aquí, doblemente, una piedra de toque (como le gustaba decir a Kant) y la piedra del escándalo; una dimensión de las cosas en que aquella gramática falla, y que en principio sólo alguien a caballo entre la teología y el espíritu profano podía oír en toda su amplitud resonante; alguien que expresó bajo el heterónimo de Vigilius Haufniensis de un modo singular: "Lo único que deseo es que se me considere como un profano, el cual especula, desde luego, pero manteniéndose a pesar de todo muy lejos de la especulación, por más que personalmente sea un gran devoto..." (Kierkegaard, 1984, p. 30). Esta súpera incomodidad, el espíritu que aquí se desmaya y se yergue, y viceversa, es tal vez la posición adecuada para dar lugar a algo que de otro modo sería visto como un tropiezo -y el más banal- en el camino de la verdad, o como un mero momento pasajero de su necesario despliegue.

Bajo la alusión al heterónimo de circunstancia nos referimos a Søren Kierkegaard, y en concreto al libro del que extrajimos la cita: *El concepto de la angustia*, obra capital de aquello que, para bien y para mal, ha sido aglutinado bajo el nombre de "existencialismo". Es claro, en todo caso, que su obra se ha constituido en una referencia clave al problema de la angustia para quienes se dedicaron a él con posterioridad, como es por ejemplo el caso de Jacques Lacan y Martin Heidegger, quien, dicho sea de paso, de entre las muy pocas obras citadas en *Ser y tiempo* reserva un lugar destacado para aquel libro. Heidegger, más inclinado a considerar a Kierkegaard un teólogo que un filósofo, lo ha exonerado, quizás con justicia, de las inclemencias inhumanas de la historia de la metafísica y el destino del Ser. Y puede que en ello se agazape una cierta verdad. La angustia podríamos decir que es allí un objeto caído de la dogmática teológica en el terreno de la psicología,

y en tal caso un desecho. Se trata de un objeto díscolo, una mera impertinencia óptica. Como puede leerse en la cita al texto de Kierkegaard, situado a media distancia entre las demandas de la fe y los auspicios del libre pensamiento, *El concepto de la angustia* lleva en el subtítulo la marca de dicha caída, comprendida por el giro de la religión como vivencia en el espacio de la manifestación secular: "Un mero análisis psicológico en la dirección del problema dogmático del pecado original". La cuestión teológica se anuncia allí como dirección (¿vacía?) mientras que el espacio de su realización ya no es más que el del "mero análisis psicológico". Es lo que también puede decirse de *La enfermedad mortal o de la desesperación y el pecado*, firmado por el heterónimo Anti-Climacus, cuyo subtítulo reza: "Una exposición cristiano-psicológica para edificar y despertar". Y es algo que en el extremo incluso afirmaremos de *Temor y temblor*, referido al nombre de Johannes de Silentio, puesto que: ¿no es el "temor" un *pathos* registrado por la psicología al uso en la retórica -es decir, tal como lo encontramos caracterizado por Aristóteles: una mera pasión pública- mientras que el "temblor" es algo que concierne al cuerpo transido por la angustia que lo convoca en su desmesura?

Que el objeto de una teología que ahora podemos precisar como judeocristiana haga a ciertas "posibilidades estructurales de la manifestación del objeto" (Lacan, 2007, p. 120) que conciernen al psicoanálisis no es un misterio, pero merecerá aquí, al menos, un desarrollo y una justificación parciales. De lo que se trata a continuación es de situar la deriva del problema de la angustia sobre la pendiente en la que el tratamiento de Kierkegaard representa una interrupción respecto de la filosofía de Hegel y el hegelianismo en general, punto decisivo en la trasmisión del problema al ámbito en que lo recoge Lacan en su *Seminario 10*.

Comentario sobre la angustia kierkegaardiana en su confrontación con el pensamiento de Hegel. La posición de Lacan al respecto.

Es sabido que Kierkegaard sostuvo una dura crítica al sistema de Hegel y a la fascinación que ejerció en su tiempo, y que supo dirigirle palabras sardónicas, invectivas lúcidas e hirientes. En gran medida, Kierkegaard reacciona contra la moda hegeliana, aunque no deja de reconocerle valor, aquí y allá, a muchas de las observaciones y posiciones del pensador suabo. *El concepto de la angustia* no es una excepción a este respecto, y va precedido de una introducción que es, a fin de cuentas, en varios de sus principales tramos, una diatriba contra aquél. Kierkegaard denuncia el gran equívoco por el cual Hegel, intentando subsumir la realidad en el movimiento de su lógica, sin embargo la diluye y la pierde: "... pues la lógica no deja paso a la contingencia que es esencial a todo lo real" (Kierkegaard, 1984, p. 32). Este es un acento fundamental del pensamiento de Kierkegaard y hace a su concepción del sujeto. En este sentido, por ejemplo, el pecado -una noción cara a su concepto de la angustia, puesto que la angustia obra como su supuesto-, no es una *negación* sino una *posición*, es decir, no guarda relación con la posibilidad de atribución de un juicio lógico, o con las categorías del pensamiento especulativo, y revela hasta qué punto la verdad del sujeto kierkegaardiano se vuelve inaprehensible para el solo concepto³. Va a ser en este terreno que Kierkegaard lamentará asimismo el predicamento que las astucias de Hegel tienen sobre la dogmática al poner la *fe* en el lugar de "lo inmediato" (cf. *ibíd.*, p. 32), primer momento de la lógica que comienza

³ Cf. pp. 12-16 del conciso e interesante "Prólogo del traductor" a la edición citada de *El concepto de la angustia* de Kierkegaard. Cf. también p. 75, donde el autor, desestimando la nuda comprensibilidad del pecado, insistirá en la radical singularidad de su naturaleza con estas expresiones: "Es una insensatez el que se pretenda explicar lógicamente el ingreso del pecado en el mundo. Esta insensatez solamente les puede caber en la cabeza a los que de una manera ridícula se despeitan por conseguir una explicación."

por la realidad más abstracta y carente de determinaciones, para progresar de acuerdo con el sistema de las mediaciones dialécticas. Por el contrario, Kierkegaard, como puede leerse a las claras en *Temor y temblor* respecto de la prueba que Dios le impuso a Abraham, verá en el gesto de la fe *un salto*, jamás el comienzo de un movimiento lógico. Dicho al revés/de otra forma, la fe está ominosamente habitada por lo incomprensible:

O bien tenemos que borrar de un trazo la historia de Abraham o bien tenemos que aprehender el espanto de la paradoja inaudita que da sentido a su vida [...] qué inaudita paradoja es la fe, paradoja capaz de hacer de un crimen una acción santa y agradable a Dios, paradoja que devuelve a Abraham su hijo, paradoja que no puede reducirse a ningún razonamiento; porque la fe comienza precisamente donde acaba la razón. (Kierkegaard, 2014, pp. 62-63)

Estas puntuaciones son interesantes para ver cómo Kierkegaard re-corta el objeto de la angustia de los sofocos de una dialéctica totalizadora en la que cabalmente no tiene lugar, por mucho que sea nombrada y confundida con el temor, como veremos en seguida. Y aunque la reflexión kierkegaardiana sobre la angustia proviene -lo dijimos- del espacio de la teología cristiana, ello no impide que sus intuiciones nos digan algo; es decir, no significa que éstas sean anacrónicas o privativas. Al contrario, quizás sean hoy en extremo significativas por cuanto de un modo general se hallan impedidas moralmente en el equívoco contemporáneo que gravita en torno del problema religioso.

El pecado, cuyo supuesto es aquí la angustia, sucede "con el salto y con el carácter súbito de lo enigmático" (Kierkegaard, 1984, p. 55), y su cualidad representa un "escándalo para la inteligencia" (ibíd., p. 56) ya que es del todo irreductible a la superstición lógica y causal de "un continuo determinar cuantitativo" (ibíd., p. 54) de la pecaminosidad capaz de hacerla emerger (por acumulación o generación

espontánea, lo mismo da, ya que del orden cuantitativo al cualitativo ha de haber un salto) en un momento determinado⁴. Esta clase de lógica del salto -o quizás más acertadamente de *paso*- excluye, o bien sume en la más profunda banalidad, lo que es central al sujeto expresado por Kierkegaard (algo sin lo cual, por otra parte, no habría ni acto ni responsabilidad, y en consecuencia tampoco culpa): la decisión.

El pecar implica la culpa por la que se pierde la inocencia. Ello no tiene aquella clase de correlato o acarreo que la dogmática ha querido trasvasar de la lógica entendiendo a la inocencia como "el puro ser de lo inmediato" que está en su tesis destinado a ser superado.⁵

Lo interesante de ver aquí es que según Kierkegaard no hay mediación⁶. Es lo que nos da a entender en el detalle de una discusión sobre el concepto de caída (anejo al de pecado) con un autor llamado Franz von Baader. La discusión discurre marginalmente en una nota al pie. Nos interesa retener tan sólo esto: "...si el tránsito de la inocencia a la culpa sólo se explica por medio del concepto de la tentación [...] en todo ello tenemos más bien una investigación dialéctica del concepto de la tentación que no una explicación psicológica..." (ibíd., p. 65)

⁴ "Por eso, lo exacto y riguroso sería afirmar que solamente hay pecaminosidad en el mundo en cuanto es introducida por el pecado" (ibíd., p. 57). A los ojos de la lógica tenemos aquí un círculo vicioso o un círculo en la prueba, vale decir, una defección que anula el carácter explicativo de este aserto. Sin embargo, esta impugnación explicativa encarece todavía más el hecho de que no se trata de un mero asunto de comprensibilidad lógica.

⁵ Como lo dice Kierkegaard, en un sentido ético: "La inocencia es ignorancia. La inocencia no es en modo alguno el puro ser de lo inmediato, sino que *es* ignorancia" (ibíd., p. 62).

⁶ Kierkegaard había dirigido estos dardos a la noción de mediación, clave de bóveda del sistema dialéctico de Hegel, ya en su introducción a *El concepto...*: "...la mediación es algo equívoco, que lo mismo puede indicar una relación entre dos como el resultado de la relación, tanto aquello en lo que dos cosas se relacionan como los elementos relacionados. La mediación designa a la par movimiento y reposo" (ibíd., p. 34). Se trata al parecer de algo sumamente inespecífico y de lo que no convendría hacer el pivote de un sistema filosófico que se pretenda coherente.

La investigación dialéctica, con eje en el concepto de tentación (*por medio* del cual...), es algo del todo diferente de una explicación psicológica: el pecado es producto de la determinación del salto: "...la inocencia siempre y solamente se pierde por medio del salto cualitativo del individuo" (ibíd., p. 62). Es una forma de decir que de la inocencia a la culpa no hay mediación.

La misma perspectiva es señalada en relación con el pecado de Adán:

...cuando en el Génesis se afirma que Dios dijo a Adán: "Pero no comas del árbol de la ciencia del bien y del mal", es claro de todo punto que Adán no comprendió lo que significaban esas palabras. Pues, ¿cómo podía entender la distinción del bien y del mal, si tal distinción no existía para él antes de haber gustado el fruto del árbol prohibido? (Ibíd., p. 69)

Falla aquí la mediación. Adán no comprende, no comprende aquello que se le dice, no comprende el mensaje, y entonces: "...toda la realidad del saber se proyecta en la angustia como fondo inmenso de la nada correspondiente a la ignorancia" (ibídem). Pero "...la prohibición le angustia [a Adán] en cuanto despierta en él la posibilidad de la libertad" (ibídem). Y he aquí que dicha libertad es un vértigo que compromete su existencia sustrayéndola de la necesidad pero también de la mera indeterminación del estar dispuesto a las meras posibilidades innumerables, sucesivas o reemplazables.

En síntesis, no se trata del saber, sino de lo no sabido, que es por aquello que Adán despierta a la angustia que le revela su libertad. La mediación, que es mediación por el saber, es una mediación que no puede ser más que fallida.

Es difícil no pensar en este punto en la angustia de Abraham: ¿No es el pecado de Adán también el pecado de un padre, llamado el primero?

La tesitura no dialéctica del pensamiento de Kierkegaard, que convoca en su centro el espacio de la angustia, es también patente en su alusión a Abraham. Es

sabido que con respecto a su fe inquebrantable, Dios se manifiesta en el pedido de sacrificar a su primogénito Isaac de modo incomprensible y enigmático, pero Abraham obedece. Su fe, la fe, concita el salto, nunca el entendimiento de una mediación: es tal vez lo que sugiere alegóricamente el epígrafe de *Temor y temblor* –libro en el que la consabida historia bíblica es reiterada una y otra vez: “Lo que Tarquino el Soberbio daba a entender con las amapolas de su jardín, su hijo lo comprendió, pero no el mensajero” (ibíd., p. 7). La frase, que es una cita de Hamann, y cuyo laconismo la vuelve aforística y misteriosa, refiere a la respuesta que Tarquino da a la consulta de su hijo una vez tomada la ciudad de Gabies. Sin pronunciar ninguna palabra, frente al mensajero de quien secretamente desconfía pero que habrá de transmitir su mensaje, Tarquino indica, tronchando las amapolas del jardín con su bastón, la acción de no dejar prisioneros.

Si no hay mediación, hay entonces una suerte de *quedar librado a...* que es quizás el estricto corolario de la angustia kierkegaardiana en alguna de las variaciones posibles de su escena, sea en la prerrogativa de una decisión que no puede ser transferida, sea en el mensaje que no puede ser comprendido, sea en la “paradoja inaudita” que es la fe.

Nótese el carácter esencialmente evanescente y fugitivo, palpablemente ominoso, de la escena en la que Kierkegaard nos presenta la fantasmal “realidad del espíritu” que, de acuerdo con su fórmula: “cuanto menos espíritu, menos angustia” (Kierkegaard, 1984, p. 67), de la que cabe deducir exactamente lo contrario, no puede más que angustiar: “Así, la realidad del espíritu se presenta siempre como una figura que incita su propia posibilidad, pero que desaparece tan pronto como le vas a echar la mano encima, quedando solo una nada que no puede más que angustiar”

(Ibídem). La realidad del espíritu apenas se indicia en su posibilidad más propia – angustia.⁷

¿Qué tendrá que ver este espíritu con aquel “espíritu absoluto” que campea tan victoriosamente a lo largo y ancho de la Historia Universal?

La escena de la angustia en Hegel es acaso de todo punto de vista algo distinto, que sólo podemos hallar en las antípodas de un planteo como este:

En efecto, esta conciencia [la conciencia del esclavo] se ha sentido angustiada no por esto o por aquello, no por este o por aquel instante, sino por su esencia entera, pues ha sentido el miedo de la muerte, del señor absoluto. Ello la ha disuelto interiormente, la ha hecho temblar en sí misma y ha hecho estremecerse cuanto había en ella de fijo. Pero este movimiento universal puro, la fluidificación absoluta de toda subsistencia, es la esencia simple de la autoconciencia, la absoluta negatividad, *el puro ser para sí*, que es así *en* esta conciencia. (Hegel, p. 119)

La conmoción disolvente de la conciencia angustiada del esclavo se vuelve, como por efecto de un truco de prestidigitación, en el aseguramiento de su *puro ser para sí*. El texto citado pertenece al apartado llamado “El temor” de aquel célebre capítulo de la *Fenomenología del espíritu* conocido como la “dialéctica del amo y el esclavo”. Por mor de la lógica que impera allí –y también en rigor más allá de este episodio (o dicho con propiedad: la lógica de la cual la “dialéctica del amo y el esclavo” es tan sólo un episodio más)- la angustia se revela en el enfrentamiento de las conciencias que luchan por el reconocimiento, lo cual significa que se trata de una angustia sostenida en la pura y simple especularidad de la escena y por el

⁷ Este pasaje juega con distintas elaboraciones acerca de la escena, el fantasma, la pesadilla y el carácter de lo ominoso que se hallan esparcidas a lo largo del *Seminario 10* de Lacan y que hacen a su tratamiento de la angustia. Puntualmente, respecto del problema de la escena volveremos más adelante, hacia el final.

baluarte de esa preciada significación prestigiante que acaso no sea más que un oropel.

Ahora bien, el camino de la elaboración lacaniana del objeto de la angustia produce un desvío resuelto respecto de este atolladero de las conciencias, y esto no podría extrañarnos tratándose allí del sujeto del inconsciente. Interesa, sin embargo, cómo está articulada la cuestión. En su *Discurso a los católicos*, que entrará en consonancia con ciertos tramos del *Seminario 10*, dictado dos años después, dirá:

El deseo responde a la verdadera intención de este discurso. Pero ¿cuál será la intención de un discurso en el que, en la medida en que habla, el sujeto está excluido de la conciencia? [...] ¿Qué pensar de este deseo con el que la conciencia ya no tiene nada que ver por saberlo tan incognoscible como *la cosa en sí*, pero al que sin embargo se lo reconoce como la estructura de ese *para sí* por excelencia que es una cadena de discurso? (Lacan, 2022, p. 140)

La alusión de Lacan a la incognoscibilidad de la *cosa en sí* de Kant no parece ser en este contexto nada casual puesto que es justamente la *cosa en sí* aquello que Hegel no quiso dejar escapar como por un hueco del Saber, ya que eso hubiera supuesto una renuncia inadmisible a lo absoluto, por significar a la par, en su concepto, también una renuncia a la verdad de la única manera en que ésta podría ser dicha, vale decir, no a medias (como sentenciará Baltasar Gracián), sino entera. De ahí la necesidad de elaborar un método que expresara el despliegue mismo de lo absoluto y zurciera la hiancia entre el fenómeno y el nóumeno, la idea y el concepto, la realidad y la razón, bajo la forma de una identidad viva que se da en su propio devenir. En esta forma de la incorporación en la conciencia de su autodespliegue consiste el saber absoluto que la dialéctica expresa. Pero el sujeto del deseo en cuestión, e incluso el espíritu del individuo de la psicología teológica del que Kierkegaard, como vimos, dice: “cuanto menos espíritu, menos angustia”,

¿qué tiene que ver con una síntesis lograda, siquiera plausible? ¿No se aclara más por el trastabillar, por el movimiento que tropieza, por el resto que entorpece (un poco así como Sócrates entorpecía y turbaba a sus interlocutores), que por la tan mentada "fluidificación absoluta de toda subsistencia", el "movimiento universal puro", es decir, por "la autoconciencia", "*el puro ser para sí*"?

Es así que, respecto de Hegel y su objeto, Lacan producirá un rodeo, o, propiamente dicho, y en vistas de aquello que debe allí ser sobrepujado: "...el salto que damos respecto a Hegel [...] es sin duda el concerniente a la función del deseo" (Lacan, 2007, p. 32). Es que en el *Seminario 10* el deseo pasará a ser indagado en función de un objeto inédito, referido a la angustia y denominado como objeto *a*, "que es ese resto, ese residuo, ese objeto cuyo estatuto escapa al estatuto del objeto derivado de la imagen especular" (p. 50), y que exigirá, en el intento de ceñirlo, las aplicaciones de la topología, justamente por no regirse a partir de los modelos especulares de la imagen. Así: "El *a*, soporte del deseo en el fantasma, no es visible en lo que constituye para el hombre la imagen de su deseo" (p. 51). Se trata en definitiva de:

la presencia del *a*, demasiado cercana a él para ser vista, pero que es el *initium* del deseo. [...] cuanto más se acerca el hombre, cuanto más rodea, acaricia lo que cree que es el objeto de su deseo, de hecho más alejado se encuentra, extraviado. Todo lo que hace por esta vía para acercarse, da cada vez más cuerpo a lo que, en el objeto de dicho deseo, representa la imagen especular. (Ibídem)

Como queda dicho, esta *otra* dialéctica del rodeo del objeto del deseo supone el *extravío*, es decir, una extra vía o una vía extra, que es la que acabamos de indiciar muy someramente. Conviene quedarnos, para finalizar este apartado, con la alusión al resto como el indicio de este particular objeto no especularizable. Un resto del que se puede sostener con respecto al sistema de Hegel que: "...es lo que no se

presta a la dialéctica, lo que no se presta al significante; es el resto como absoluto, ante el cual toda *Aufhebung* [síntesis, superación] se torna impotente”⁸. O bien, lo que no es más que lo mismo dicho de otro modo: la angustia como indicadora de este resto no dialectizable que en su propio señalar “finalmente es un camino alternativo a la *Aufhebung* hegeliana” (ibídem).

Referencias bibliográficas:

- Harari, R. (1993). *El Seminario “La angustia”, de Lacan: una introducción*, Bs. As., Argentina: Amorrortu.
- Hegel, G. W. F. (1973). *Fenomenología del espíritu*, trad. Wenceslao Roces, D. F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Heidegger, M. (2009). *Ser y tiempo*, trad. Jorge Eduardo Rivera, Madrid, España: Trotta.
- Kierkegaard, S. (1984). *El concepto de la angustia*, trad. Demetrio Gutiérrez Rivero, Madrid, España: Ediciones Orbis.
- _____ (2014). *Temor y temblor*, trad. Jaime Grinberg, Bs. As., Argentina: Losada.
- Lacan, J. (2007). *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 10: La Angustia (1962-1963)*, trad. Enric Berenguer, Bs. As., Argentina: Paidós.
- _____ (2022). *Mi enseñanza y otras lecciones*, trad. Nora González y Nora Gladys Saroka, Bs. As., Argentina: Paidós.
- Miller, J.-A. (2013). *La angustia lacaniana*, trad. Nora González, Bs. As., Argentina: Paidós.

⁸ Del “Prólogo” de Silvia Geller a *La angustia lacaniana* de J.-A. Miller, p. 12.

La melancolía como estética y la estética barroca del sujeto: el problema de la imaginación. Agustín Mac Donald

agustinmacdonald@yahoo.com.ar

Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario

Resumen:

La sanción moral que en Demócrito se expresa por la risa que dirige al género humano, motivada por la locura que el común del hombre manifiesta en su vida, en sus propósitos y en sus deseos, es aquella que hacia la misma época vemos reflejada en la sanción estética que Horacio prescribe en su *Arte poética* acerca de las figuras contrahechas, compuestas de miembros disímiles como los centauros, las quimeras o los hipogrifos, amasijo de inconexiones, exotismo risible de las jirafas. Esta risa de carácter satírico es una sanción que recae tanto sobre la insensatez del hombre como sobre los productos estéticos de las imaginaciones más extravagantes. Luciano de Samósata, en la célebre narración del viaje a la luna, hará de la vista del mundo entero, del golpe de vista que lo reúne en una sola y misma imagen, el objeto de una risa sardónica que inspira la incongruencia del conjunto. A la vez moral y estética, esta sanción del desvío por la risa es el hilo que recorre las imágenes y los fantasmas del melancólico. Las figuras que ya de antiguo han inspirado la idea del *pathos* melancólico constituyen en sí mismas el acervo de las imaginaciones de lo supernumerario y residual, de lo extraordinario y genial, de lo extremo, caprichoso, inasible y súbitamente cambiante, en suma, de lo inadecuado. Esta fantasía fue condensada en el *Problema XXX*, I atribuido a Aristóteles, donde, por primera vez, a la caracterización de la melancolía le siguió la explicación del genio y su talante. Jackie Pigeaud -un lúcido estudioso contemporáneo de la tradición melancólica- dijo de este texto asombroso: "¡Qué poder el de una ensoñación organizada!"

La propuesta de este trabajo es el relevo de esta situación, en el concepto de que el problema antiguo de la melancolía se refiere al problema del genio creador, pero en la comprensión de que es en sí mismo, también, una estética, una poética, la del sujeto melancólico, y que tendrá en el Barroco, en las obras de Robert Burton y René Descartes, por ejemplo, una eminente expresión singular. En ellos es visible como la acromegalia imaginativa empieza a girar en tono de un *pathos* subjetivo novedoso que hará al problema del sujeto naciente. Desvinculada del problema de la semejanza, la imaginación (y en este punto también la melancolía que se asocia a ella) revestirá el carácter de un verdadero planteo estético, opuesto e irreductible al de su formulación antigua. El mundo de la ilusión imaginativa, del engaño y el error asociado a él, y del problema referido a la aparente extralimitación del dominio de la facultad de imaginar, son cuestiones que vemos despuntar en el horizonte de la edad moderna.

Ello supone un interés para la genealogía de conceptos psicoanalíticos como fantasía, imaginario o melancolía, e incluso para abonar a la discusión acerca de la situación fundante de la psicología moderna.

Trabajo completo:

El hilo de este trabajo, o de este intento de trabajo, lo da en mayor medida el problema de la imaginación, en particular sobre la traza de lo que podría anunciarse allí en términos de la facultad de imaginar y también de la dimensión estética de la figuración. Son notas tomadas con celeridad; me excuso un tanto en ello de la desprolijidad resultante. Para hacer el recorrido lo más legible posible, voy a intentar seguir el orden planteado en el título, que ubica dos momentos. Uno referido al establecimiento antiguo de la cuestión melancólica; el otro a cierto devenir moderno en el contexto del Barroco.

Es notable que la melancolía se haya vinculado de diversos modos al asunto del genio y la creatividad. En su diversidad, esas conexiones no son, sin embargo, necesariamente homologables. En el *Problema XXX, I*, de inspiración aristotélica, de acuerdo al sistema humoral utilizado allí, el humor negro, impredecible, instantáneo, inestable, determina lo que más modernamente podríamos llamar *rapto de inspiración*; aquel empuje a la invención preñado de acierto; la capacidad para producir metáforas; el feliz encuentro con las imágenes: "el temperamento melancólico, es el temperamento metafórico" (Pigeaud, 1996, p. 54), explica el autor francés, quien también referirá en este sentido, en el estudio introductorio que prologa una de las versiones del texto al español, la obra *Adivinación en el sueño* de Aristóteles, donde el melancólico es comparado con quien dispara flechas. El por qué de la metáfora reside en que "gracias a su fuerza, dispara desde lejos y acierta en el blanco". Ello es una proeza; la proeza del melancólico es acertar a dar con la metáfora, que sólo en el instante en que sale a la luz se muestra *con-viniente* y precisa. Pienso que hay algo que esta imagen suspende y deja abierto, como el aire que la trayectoria de la flecha arremolina tras de sí. ¿Se trata del melancólico como de quien *apunta y acierta*, o habría que decir (para connotar la singularidad del acto extraordinario, dejando también al sujeto en suspenso y en un punto tácito, como la respiración retenida antes del disparo, en la carambola y el albur del giro sobre sí mismo) que *simplemente acierta*? El tropo melancólico: ¿*apunta* o *simplemente acierta*? Sin duda, lo segundo es lo extraordinario. Hay allí un acierto ingobernable; el hombre de genio no está en posesión de una técnica que le asegure el golpe certero. Se trata, en todo caso, de una posición ya establecida por Platón en el diálogo *Ion*, que versa sobre la poesía y la inspiración poética. Allí el poeta es caracterizado como un *demente* en el sentido concreto en que se halla fuera de sí, en éxtasis; no está en posesión de sus facultades creadoras porque dicha creación

corresponde a una fuerza que lo excede, al hecho de estar poseído él mismo por un dios, es decir, *entusiasmado*. ¿Supo Homero sobre el arte del combate en carro cuando cantó sobre eso? ¿Sabe el poeta inspirado que narra la complicada travesía por el mar cuando sopla el viento sur las disposiciones que la nave requiere para salir airosa del trance? La respuesta, otra vez, más cerca de los términos de nuestra sensibilidad, sería que no lo conoce, pero que a la hora de poetizar sin duda lo sabe. Estas ideas han afectado a nuestra propia noción de inspiración y de arrebatos creativos.

Pero hay también (y es aquí donde quiero detenerme, o mejor, proyectar lo que sigue) otra vertiente antigua en que la melancolía puede ser leída como un problema estético. Esta vez la relación entre una y otra cosa no es directa y debe ser de algún modo entresacada. Situemos para eso un problema presente en otro texto de importancia vital para la tradición de la melancolía. La carta atribuida al pseudo Hipócrates -en la que se narra el encuentro fabuloso entre Demócrito (quien padece de la enfermedad que estudia: la melancolía), e Hipócrates (que por pedido de sus conciudadanos procurará curarlo de ese mal)- pone a la risa doblemente en el papel del resguardo frente a lo risible de la locura mundana y vulgar, y como síntoma eminente de la exorbitancia del padecimiento que produce la locura. La enseñanza del encuentro -si cabe llamarla así, en todo caso lo que Hipócrates admite- es la cordura de Demócrito, y por ende lo cuerdo y lo sensato de su risa, frente a la aflicción de quienes se lamentan por su estado. Esa risa se dirige, como invectiva, a la necesidad de los deseos humanos y al desconcierto que el mundo reviste para quien lo mira desde cierta distancia y altura. Hay que recordar aquí el significado sugestivo del nombre Demócrito: el elegido o el superior entre el pueblo, y el hecho de que se lo describa como alguien que vive apartado de la ciudad y los suyos, presa de una

incurable misantropía. Él es el sabio, y expresa -en la clásica oposición antigua- la sensatez de la que carece la muchedumbre.

Para la época en que esta carta fue establecida, en el contexto latino del siglo II d. C., hay que ubicar a su vez la literatura satírica y su objeto eminente: la risa, que no es cualquier risa o toda risa, claro está, sino una risa que reacciona frente a la incongruencia y el desvarío.

Luciano de Samósata, en el relato *Icaromenipo*, sátira del vuelo de Ícaro, cuenta cómo este personaje audaz llega a la luna, convertida en el palco perfecto de la risotada que arroja sobre el mundo. Lo que mueve a risa es la incoherencia del espectáculo de la simultaneidad que compone la vida humana, la visión conjunta del abigarrado desvarío en que nos hallamos inmersos sin saberlo. Sobre la visión del mundo, que también dispensa desde aquella altura “un placer rico en matices”, Menipo se pronuncia de esta forma en el diálogo que mantiene con el amigo al que refiere la extraordinaria experiencia:

Menipo. – Como todo esto pasaba al mismo tiempo, puedes figurarte qué mescolanza aparecía. Era como si uno sacase a escena numerosos coristas, o, mejor, muchos coros, y a continuación ordenase a cada cantante prescindir de la tonada común y entonar su propia melodía, poniendo en ello cada uno su empeño, tratando de llevar a término su canción personal y esforzándose en superar con el volumen de su voz al vecino: ¿cómo crees, en nombre de Zeus, que resultaría el cántico?

Amigo. – Absolutamente ridículo, Menipo, y lleno de confusión.

Menipo. – Pues así, amigo, son todos los coristas que hay sobre la tierra, y de semejante carencia de armonía está hecha la vida de los hombres: no sólo entonan cánticos discordantes, sino que difieren en sus trajes, danzan en sentido contrapuesto y no concuerdan en nada, hasta que el corego va echando a cada uno del escenario, diciéndole que ya no lo necesita. A partir de entonces todos guardan

ya silencio por igual, dejando ya de discordar con ese confuso y desordenado canto. Mas cuanto ocurría en el propio teatro, lleno de policromía y visiones cambiantes, era realmente ridículo. (Luciano de Samósata, p. 258)

También aquí la risa proviene de la oposición a lo que por su aspecto se presenta en una contrariedad imposible. A la base de su móvil alienta una valoración clara. De nuevo se percibe aquí una oposición entre unidad y variedad (viejo tema metafísico de la oposición de lo uno a lo múltiple), donde la unidad se destaca por su superioridad frente a lo vario y diverso, ontológica y axiológicamente inferior. Así es como la unidad del sabio se opone a la multiplicidad de los muchos, faltos de criterio.

Esta valoración no difiere de aquella que encontramos en el arte poética de Horacio, donde la cuestión halla su sanción estética, o por decirlo mejor, una sanción que es a la vez moral y estética. De acuerdo a sus prescripciones:

Si un pintor quiere unirle a una cabeza humana la cerviz de un caballo y ponerle plumas diversas a un amasijo de miembros de vario acarreo, de modo que remate en horrible pez negro lo que es por arriba una hermosa mujer, invitados a ver semejante espectáculo, ¿aguantaréis, amigos míos, la risa? (Horacio, p. 383)

La risa es el índice de una diferencia valorativa, y como gesto (es decir, como un acto que no se realiza ni discurre en el mero terreno de las proposiciones dialécticas) es inapelable.

El fragmento citado, y los que siguen y componen la primera parte de la carta de Horacio conocida como el *ars poetica*, se han nombrado en los esquemas sinópticos propuestos en varias ediciones críticas bajo el nombre general de "La necesaria unidad del poema", y se conocen a su vez por el desglose en el siguiente índice de temas: "La pintura del híbrido grotesco", "la variedad tiene sus límites",

“ejemplos de incoherencia”, “el *arte* controla la variedad” [...] “elección de la materia adecuada”, “elegida la materia adecuada, no faltará la exposición debida”, etc.

Como es visible, los límites de la imaginación poética pertenecen al orden de la semejanza, que como regla prescribe la belleza y la fealdad, y distribuye y separa los objetos risibles de los que llevan la marca de la verdadera adecuación al arte. No se trata, pues, de otra cosa que del arte como mimesis, y bajo este concepto el arte concierne a supuestos ontológicos y morales.

Pero fuera de los buenos usos y las buenas formas que el arte prescribe, la imaginación y su poder mimético y analógico son capaces de producir distorsiones, desplazamientos, sugerencias y determinados desórdenes comprobables en la fantasía de las mentes perturbadas. Incluso más: toda vez que la imaginación está lo suficientemente encendida, la sugestión opera extremos en las mentes sanas. No sólo los melancólicos son presa de su influjo y su poder. Pero el sabio, como Demócrito, tiene un recurso del que los demás carecen: es capaz de dirigirle a los espectros de la fantasía una requisitoria sobre su derecho a la presencia; sobre su realidad y validez.

En el libro *Melancholia*, Pigeaud cita el siguiente extracto de una carta de Torquato Tasso, el poeta del Renacimiento:

Y a través de tantos terrores y tantos dolores, se me apareció, en el aire, la imagen de la gloriosa Virgen, con su Hijo en brazos [...]. Y aunque eso hubiera podido ser una *aparición (fantasía)*, porque soy *frenético*, y por así decirlo incesantemente perturbado por *fantasmas* variados, y que estoy lleno de *melancolía* sin fin, no obstante, por la gracia de Dios, puedo concentrar mi juicio (*cohibere assensum*, obligar a mi consentimiento) a veces, operación que es la del sabio, como dice Cicerón; por consiguiente, más bien debería creer que esto fuese un milagro de la Virgen. (Pigeaud, 2021, p. 53)

Se ve. El límite entre locura y cordura no posee un trazado claro. Es, en el fondo, un problema que concierne a las limitaciones mismas de la naturaleza humana, creaturalmente impotente y lastimosa. En la *Historia de la locura en la época clásica*, Michel Foucault también tendrá presente a Tasso como ejemplo y testimonio de la comunicación que todavía en el Renacimiento podía establecerse entre la locura y la razón, del mismo modo en que, socialmente hablando, los locos no habían sido aún excluidos y por ende circulaban. (Foucault tiene presente el encuentro entre Montaigne y Tasso. A propósito: ¿no será este encuentro -del que hay un cuadro famoso- una suerte de reversión histórica del encuentro mítico entre Hipócrates y Demócrito?)

Como sea, esta comunicación, diálogo de lo que a partir de la modernidad quedará roto, partido, separado, es casualmente el atributo o la seña de la imaginación tal como la describe Michel de Montaigne y la experimenta por sí mismo. En el ensayo "De la fuerza de la imaginación" leemos: "Soy de aquellos que experimentan gran intensidad de la imaginación, la cual si afecta a todos, trastorna a algunos. De tal modo me impresiona, que procuro huir de ella por imposibilidad de resistirla" (Montaigne, p. 61). Montaigne narra en primera persona cómo, siendo un adolescente, un médico dispuso que se presentara a un viejo que padecía una enfermedad pulmonar. Su presencia debía obrar en el anciano una mejora, por la sola vista de su lozanía y juventud. Pero en verdad -concluye con ironía Montaigne- el médico no consideró el efecto sugestivo inverso; el hecho de que él empeorara. De modo que la potencia analógica de la imaginación puede llevar incluso a situaciones paradójicas: "Galo Vibio concentró tanto su alma en la tarea de comprender la esencia y actividades de la locura, que él mismo perdió el juicio al punto de no poderlo recobrar; y así *se podía jactar de haber enloquecido a fuerza de cordura*" (Ibídem. *Cursivas mías*). Los extremos se tocan, como polos de un

magnetismo mimético que los atrae sin remedio. Y otro tanto podría decirse de la hipocondría del enfermo imaginario de Molière. En este contexto, en este horizonte de experiencias y de ideas, nadie se halla necesariamente exento de enloquecer, o de abrigar en sí una semilla de insensatez, o una forma de locura larvada. Locura y cordura no se excluyen, más bien se atraen.

Propongo, antes de ingresar en el giro que me interesa plasmar en este trabajo, un último eslabón, ya limítrofe, que jalona el problema de una estética del sujeto, si es que este nombre realmente sirve para designar lo que aquí importa. No estoy seguro de que sea así.

Este eslabón del problema lo encontramos en la *Anatomía de la melancolía*, donde su autor, Robert Burton, escribe lo que sigue en un apartado cuyo título es un calco fiel del de Montaigne (a saber, "Sobre la fuerza de la imaginación"), pero que introduce, empero, una diferencia significativa en la perspectiva:

Lo que es la imaginación, lo he declarado ya suficientemente [...]. Ahora sólo apuntaré sus maravillosos efectos y poderes. Del mismo modo que es relevante en todos, en las personas melancólicas arde de forma especial, al mantener las especies de los objetos durante mucho tiempo, al confundirlas y ampliarlas por medio de la meditación continua y fuerte, hasta que a la larga produce en algunos individuos verdaderos efectos, como esta y muchas otras enfermedades. *Y aunque esta nuestra fantasía sea una facultad subordinada a la razón, y debería estar dominada por ella, sin embargo en muchos hombres, por la destemplanza interna o externa [...] está igualmente inhabilitada, obstaculizada y herida.* (Burton, pp. 132-33. *Cursivas mías*)

La razón aparece aquí, ya, como un resguardo, ineficaz en los melancólicos, aunque universal en su contenido. No se trata, pues, del recurso del sabio solitario a su juicio, tal como el pedido de cuentas o la *dokimasía* que Demócrito podía anteponer a sus fantasías para retirarse de su influjo y resguardarse de ellas. Más

abiertamente aquí que en el texto de Montaigne, se perfila la oposición entre razón y melancolía, aunque deja sin embargo en pie la relevancia general y la variabilidad de grados que los efectos de la imaginación producen en general sobre las personas, sea cual sea su condición física o moral.

Finalmente, el giro anunciado concierne al momento en que la imaginación queda plenamente referida a una hipo-thesis subjetiva que es por su estructura - reflexiva y auto intuitiva- incompatible con la locura; esto es, al momento del establecimiento del *cogito* por Descartes. ¿Qué mutación cabe esperar de la imaginación bajo esta condición? A la luz de ello, ¿puede hablarse de una estética en el pensamiento de Descartes, e incluso más, de una suerte de arte poética anti horaciana?

Como es sabido por el tratamiento de Foucault en el libro ya aludido (y ello respondería a una determinación que la modernidad expresa a todo nivel, y muy concretamente a partir del encierro y la exclusión sociales del loco), hay en Descartes un despacho rápido de la locura, una no concesión a tomarla como ejemplo o argumento de duda en la primera de las *Meditaciones metafísicas*, a causa de su fundamental incompatibilidad con el pensamiento. Lo curioso es, sin embargo, que allí la locura está directamente ejemplificada bajo los efectos imaginativos de las mentes trastornadas por los negros vapores de la bilis, vale decir, que la locura se cifra en la condición psicosomática del melancólico que ve lo que no es, que imagina quimeras, y que en el extremo, incluso, se percibe a sí mismo bajo una realidad ilusoria. Lo característico del loco allí es una imaginación descarriada.

A menos quizás que me compare con esos insensatos cuyo cerebro está de tal modo ofuscado por los negros vapores de la bilis que aseguran constantemente que son reyes, siendo muy pobres, que están vestidos de oro y púrpura, hallándose desnudos, o que se imaginan que son cántaros o que tienen un cuerpo de vidrio.

Pero son locos y yo no sería menos extravagante si me condujera según su ejemplo.
(Descartes, p. 217)

Rechazado el argumento del loco, en lo cual quizás podría verse que Descartes conjura con su ley la fuerza mimética del ejemplo de la locura, el contagio de su solo ejemplo, ya que en efecto dice: "...yo no sería menos extravagante si me condujera según su ejemplo", referirá enseguida las formas de lo inverosímil a los contenidos del sueño. Conjurado el peligro, el sueño demuestra bajo la forma de su realidad propia, de las representaciones que le son inherentes, la posibilidad de romper incluso con la regla de la semejanza. Descartes utilizará en este pasaje el símil del arte del pintor para referirse a las elaboraciones oníricas:

Pues, en verdad, aun cuando los pintores se aplican con el mayor artificio a representar sirenas y sátiros mediante formas raras y extraordinarias, no le pueden atribuir, sin embargo, formas y naturalezas enteramente nuevas, sino que lo que hacen es solamente cierta mezcla y composición de miembros de diversos animales; o bien si su imaginación es quizá suficientemente extravagante para inventar algo tan nuevo que jamás podamos haber visto nada semejante, y que así su obra represente para nosotros algo puramente imaginado y absolutamente falso, por lo menos los colores, con que los componen, deben ser, sin duda, verdaderos. (Ibíd., pp. 218-19)

Hay un núcleo de lo verdadero que representativamente trasciende ya la regla de la semejanza, e incluso el desvarío fantástico y desfigurador de los seres quiméricos, grotescos, sobre los que recaía la invectiva de Horacio. La delicuescencia de lo inverosímil en sus notas simples, es capaz de la figurabilidad de lo extraordinario por fuera del canon estético de la semejanza, la mimesis y la adecuación. Ello supone un alcance de la imaginación cuyo ámbito objetivo posee a partir de ahí una apertura inaudita.

De acuerdo con un pasaje de la cuarta meditación, la lectura canónica de las *Meditaciones metafísicas* suele cifrar el grado máximo de lo subjetivo en la voluntad: "Experimento que únicamente la voluntad o la libertad del libre albedrío es en mí tan grande que no concibo la idea de ninguna otra más amplia y más extensa: de modo que es ella principalmente la que me hace conocer que yo llevo la imagen y la semejanza de Dios" (ibíd., p. 256). Vale decir, la rúbrica misma de la infinitud. Sin embargo, cuando el propio Descartes se detiene a considerar la facultad de la imaginación, alude a su capacidad, sino infinita, sí al menos por principio inagotable. No hay término a las imaginaciones; ellas nunca podrían agotar el pensamiento de un objeto, por ejemplo: la cantidad y diversidad de formas que un mero pedazo de cera podría adoptar. En potencia puedo imaginar una infinidad de formas. Esto habla singularmente de una inadecuación imaginativa del sujeto al objeto, de un juego de posibilidades que no podría estar dado, bajo esa magnitud y capacidad formativa, por otras vías facultativas.

¿Es esto abrir la puerta a la locura? ¿Se dispone así el enloquecimiento subjetivo de y por la imagen, la pérdida de la norma objetiva que daba la semejanza, justamente cuando se ha producido una ruptura metafísica de la semejanza ("...yo creía que los objetos eran semejantes a las ideas que tenía de ellos, y sin embargo en ello me equivocaba")? ¿Peligramos en nuestro derecho subjetivo con las figuraciones más extravagantes? La respuesta es que no, por una razón simple que hace necesariamente al establecimiento metafísico del punto de partida cartesiano: las imaginaciones más extravagantes no me hacen loco, ni me comprometen en mi propia cordura, porque se hallan referidas a los objetos del pensamiento, *pero no al pensamiento mismo*. Esta posición inédita, soberanía del pensar anclada en la estructura subjetiva, explica el que metafóricamente una mancha pueda ser legible a partir del punto de vista que organiza su fundamental inadecuación figurativa. La

imaginación puede adquirir en el pensamiento de Descartes los sesgos más audaces, el vuelo lejano, la forma por entero inopinada e ilusoria; y todo aquello sobre lo que pesaba la sanción de lo risible (hipogrifos, centauros, quimeras) nunca será lo suficientemente extravagante como para comprometerme en mi propia cordura. Las imaginaciones pueden ser lo suficientemente locas como se quiera. Si un sujeto lo soporta, las hipérboles estéticas, los desvíos retóricos, metafóricos o plásticos pueden ser saldados en el aseguramiento de su imagen en base a una *ratio* compleja que toca los límites de la sintaxis gramatical, visual y sonora (así en los sonetos de Góngora, en la anamorfosis barroca y en las fugas de Bach) pero que no los traspasa sin más en la parataxis, la mancha o el ruido, o bien, que los retrotrae de su aparente disolución a una legibilidad aún garantizada. El extremo más lejano de la figurabilidad (que roza ya lo que carece de figuración), sólo puede estar dado, tejido, orquestado desde un punto arquimédico. Dicho al revés: la existencia de un punto de amarre en la certeza del pensamiento es la condición de una figurabilidad que puede volverse inédita o novedosa en su plasmación. La imaginación es potencialmente infinita desde el momento en que no puede agotar el objeto en su imagen porque es el punto de vista el que lo funda, no la realidad de su adecuación metafísica a la esencia. Bajo esta condición -que es la condición subjetiva del pensamiento-, la imagen bascula en la imaginación sin objeto definido, y el objeto bascula sin imagen fija.

Referencias bibliográficas:

- Burton, R. (2015). *Anatomía de la melancolía*, trad. Alberto Manguel, Madrid, España: Alianza Editorial.
- Descartes, R. (1980). *Meditaciones metafísicas*. En *Obras escogidas*, trad. Ezequiel de Olaso y Tomás Zwanck, Bs. As., Argentina: Editorial Charcas.

- Foucault, M. (2015). *Historia de la locura en la época clásica*, trad. Juan José Utrilla, Bs. As., Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Horacio. (2016). *Sátiras. Epístolas. Arte poética*, trad. José Luis Moralejo, Madrid, España: Gredos.
- Luciano de samósata. (2017). *Obras I*, trad. Andrés Espinosa Alarcón, Madrid, España: Gredos.
- Montaigne, M. (1984). *Ensayos*, trad. Juan G. de Luaces, Bs. As., Argentina: Ediciones Orbis.
- Pigeaud, J. (1996). *Prólogo a El hombre de genio y la melancolía. Problema XXX, I*, en Aristóteles: *El hombre de genio y la melancolía*, trad. Cristina Serna, Barcelona, España: Quaderns Crema.
- Pigeaud, J. (2021). *Melancholia: el malestar del individuo. Acompañado de Cartas 17 y 18 del Pseudo Hipócrates*, trad. Víctor Goldstein, Rosario, Argentina: Otro Cauce.
- Pseudo aristóteles. (1996). *Problema XXX, I*, en Aristóteles: *El hombre de genio y la melancolía*, trad. Cristina Serna, Barcelona, España: Quaderns Crema.

De Foucault hacia Freud, con Lacan. La influencia del psicoanálisis en la obra foucaultiana. Ivonne Laus, Juan F. Cammardella, Ana Clara Castronuovo, y Diego García

aclaracastronuovo@gmail.com

Resumen:

En el marco del proyecto de investigación "Experiencia y práctica de la escritura en psicoanálisis y psicología" (PID 1PSI393, 2018), interesa indagar *la influencia del psicoanálisis en la obra foucaultiana*—obra, por cierto, de referencia en el trayecto de la presente investigación—. Se sabe que Foucault se detiene en varias ocasiones en una lectura de Freud, donde lejos de realizar un análisis del discurso se sirve del psicoanálisis en la producción de su propia obra. Se conocen los temas neurálgicos de la misma: la locura, el lenguaje, la sexualidad, el triángulo poder-saber-verdad, el sujeto, etc. y, en función de estos nudos problemáticos, es fácil ubicar las lecturas que Michel Foucault ha efectuado de la obra de Freud. La premisa de este trabajo sitúa, sin embargo, que no es sin Lacan que Foucault lee a Freud. Se ubican metodológicamente tres oportunidades en las que Foucault y Lacan se encontraron, discursiva y materialmente: 1) La presencia de Foucault en la sesión del 18 de mayo de 1966, del Seminario de Lacan *El objeto del psicoanálisis*; 2) La presencia de Lacan en la Conferencia de Foucault, acerca de *¿Qué es un autor?*, en 1969 y 3) A propósito de las palabras de Foucault ante el grupo *Ornicar?*, al comienzo del año 1976, en una entrevista efectuada al autor gracias a la aparición de *Historia de la sexualidad I. La voluntad del saber*. Más allá de que no se trate de los únicos encuentros entre ambos, son éstos los que conviene seleccionar a los fines del objetivo de este trabajo, que lo es también respecto de este último tramo del proyecto de investigación. Esto es, profundizar en la noción de obra, tal como Foucault la concibe, pues, asegura que la misma "comprende tanto la vida como el texto". "La obra es más que la obra -

prosigue- El sujeto que escribe es parte de la obra". (Foucault, 2008, p.518). Es, precisamente, a partir de esta noción que este trabajo se detiene en el "retorno a" como punto de encuentro entre Lacan y Foucault. Un encuentro que comienza ya por el año 1953, cuando, como menciona David Macey (1995), Foucault fue uno de los primeros en llevar noticias a la Escuela Normal Superior de París sobre el "retorno a Freud". Se concluye que, tanto uno como el otro, no leen a Freud al pie de la letra. En cambio, los "retornos a", tal como los ubica Foucault (2010), permiten un trabajo sobre ese "discurso mismo, [que] no deja de modificarlo" (p.306). La conocida provocación de Allouch (1998, p. 169) acerca de que "la posición del psicoanálisis (...) será foucaultiana o el psicoanálisis no será más" se articula en estas conclusiones, en las que se repara en la posición que el *último* Foucault toma respecto del sujeto: incapaz de verdad; en la medida en que, con el psicoanálisis, no haya una transformación o conversión del sujeto sobre sí.

Palabras clave: obra, retorno a, Foucault

Referencias bibliográficas

Allouch, J. (1998). El psicoanálisis, una erotología de pasaje. Córdoba, *Litoral* EDELP.

Macey, D. (1995). *Las vidas de Michel Foucault*. Madrid, Ediciones Cátedra.

Foucault, M. (2010). "¿Qué es un autor?" en: Foucault, *Obras esenciales*. Barcelona, Paidós, pp. 291-318.

Foucault, M. (2008). "Arqueología de una pasión" (Trad. F.M. Ternavasio). Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/356214311/Michel-Foucault-Arqueologia-de-Una-Pasion-1983>.

La hipocresía y la escena de la melancolía. De la risa, de los pseudos y de la locura. Sebastián Assaf

sebas.assaf77@gmail.com

Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario.

Resumen

Esta ponencia se inscribe en el marco del proyecto de investigación nominado *Figuras de la tradición melancólica y surgimiento del sujeto moderno*. El mismo se desarrolla como una actividad perteneciente al Centro de Estudios e Investigación en Psicoanálisis y Discursos Contemporáneos. Tiene, por lo tanto, la aspiración de un abordaje metodológico interdisciplinar de la noción de melancolía. Noción que resulta significativa y relevante para el ámbito de la psicología en general y del psicoanálisis en particular. El objetivo principal es aportar al conocimiento del campo de la melancolía desde perspectivas múltiples y heterogéneas.

El presente trabajo persigue el análisis y comentario de la escena primaria de la melancolía. La misma tiene en occidente una doble inscripción. Por un lado, las cartas 17 y 18 del pseudo-Hipócrates, y, por el otro, el *Problema XXX, I*, del pseudo-Aristóteles. Desde su inicio, la melancolía ha estado signada por la simulación, por el repliegue falso de la máscara, por la edificación de un artificio que, sin embargo, expone en escena una verdad. El método a partir del cual la voz que enuncia se oculta tras la sombra del *pseudo* es la hipocresía. Pues la hipocresía es la esencia del teatro, interpretación de lo oculto y respuesta interpretante, pero también la actuación y el artificio a partir del cual esa verdad toma cuerpo, se configura y, finalmente, se transfiere.

La escena y la hipocresía

"(...) la verdad en boca de un hipócrita me es más grata que escucharla de un ángel o un apóstol"

Hamann parafraseado por Kierkegaard

Puede resultar algo paradójico y acaso extravagante el gesto de proponer la investigación del surgimiento del sujeto moderno para inmediatamente escabullirse, sin acuso alguno de contradicción, hacia la concepción antigua de la melancolía. El *anacronismo*, a un tiempo abrupto y abisal, parece advenido con el sólo propósito de contaminar la escritura que, de ese modo adulterada, viene a corromper de antemano el impulso interpretativo en ella edificado, abandonándolo de ahí en más a la violencia insatisfecha que anida en las regiones capciosas de lo arbitrario, cuando no a la sospecha -que el sutil concibe siempre como bien fundada- de que una mala fe se agita a la sombra de todo aquello que resulta en apariencia injustificado.

En nuestro favor podríamos esgrimir, quizás a modo de una pálida defensa, que es propio de toda escritura pertenecer a *su* época, pero que efectivamente lo hace sólo aquella que se *niega* a serle contemporánea. El único criterio de pertenencia que una época exige a *su* escritura es la *no* contemporaneidad respecto de ella. Puesto que se *escribe* cuando se renuncia al espejismo que ansía el contacto; al candor sugestivo del entendimiento cuando se presume comprensivo, a la sugestión tranquilizadora que procura la armonización ideologizante, incluso y sobre todo la que se jacta de congeniar con lo no armonizable. Se escribe, por lo tanto, en la interrupción del sueño eterno que la época susurra a nuestro oído como promesa de redención, erigida en la abdicación de toda imposibilidad y, por eso mismo, en la fantasmagórica presunción de que los acontecimientos acatan la iniciativa de nuestro deseo. No hay escritura sin la paradójica fidelidad que es a un mismo tiempo traición.

La escritura, entonces, es subsidiaria de la intempestivo, y al sostenerse en la dimensión del escombros, se ejercita en la negación. Como rodeo que insiste en derredor de lo que no puede presentarse la escritura presupone la lectura. Conjeturar que la melancolía antigua tiene un vínculo enigmático con el surgimiento del sujeto moderno es de alguna manera suponer lo insólito de que una época pueda transferir a la posteridad aquello que se muestra impensable para sí misma. Paradójicamente, eso mismo que le pertenece en el modo de su *no* pertenencia. Dicho de otra manera, lo imprescindible, aquello que nos sigue interpelando del *pasado* en tanto que opera sobre el *presente* en la medida en que permanece aún como *futura*; sólo se transfiere en el límite en que la forma se desborda y, al trascenderse, como "estado de excepción" en la lengua, se brinda a la lectura en el instante mismo en que definitivamente algo se revela como consecuencia de su desaparición. Leemos en aquellos puntos en los que lo leído es ya incapaz de responder de sí mismo. Si esto es así, entonces, todo ideal de contemporaneidad es abogar en el desconocimiento por la catalepsia de la lectura.

El mito de la melancolía posee una peculiaridad que lo singulariza. Pues si todo mito resguarda su autoridad en la pudicia del encubrimiento de la falta de fundamento que lo afecta, el mito característico de la melancólica se configura en torno al placer por su exhibición; es decir, a la puesta en escena de esa falta cuya rememoración nostálgica identifica a los prosélitos e iniciados en esta tradición. La melancolía, desde su inicio en el mundo griego, es el comentario infinito acerca de un objeto desde siempre ausente. La lectura imposible de un objeto imposible. Ser melancólico es *hacer la experiencia* de esa imposibilidad. Robert Burton es consciente de esta anomalía cuando anhela reescribir el libro perdido de Demócrito. Libro nombrado en la *Carta a Damageto* que, en analogía con el esquivo humor de la bilis, resulta en todo momento una huella de lo inhallable. Leíble por ilegible. El

libro y la bilis negra, el tratado y lo tratado, las causas eminentes del malestar son, en el origen, las huellas categóricas de su ausencia.

Además de exponer la nada en el origen -o justamente por ello-, el mito mediador de la melancolía es indistinguible del teatro. Un drama se monta en derredor de un punto fijo, deslumbrante por vacío. En tanto que obra sin libreto, su esencia reside en la *performance*. De ahí que, esta articule, en la liviandad de la apariencia, una *verdad* que no busca la mera constatación en lo que vulgarmente se concibe como "realidad", sino que impedida para ser absuelta de la teatralidad que la retiene en lo sensible, se configura como un suplemento de la representación que habita y al mismo tiempo contamina. Como el teatro, el mito de la melancolía pone en escena una *verdad* cuya estructura esencial es inseparable de la ficción. Por esta razón, tanto la escena primaria -narrada en las cartas del pseudo-Hipócrates- como el texto iniciático -el *Problema XXX, I* del pseudo-Aristóteles- se encuentran inscritos en el registro anónimo del *pseudo* y de la simulación. No resulta contradictorio, que en la incipiente modernidad, Burton elija la acción indirecta del disfraz y de la "usurpación" para fundar su relevo en el retorno hacia el centro imantado, fascinante por ausente, de la melancolía. Dice Starobinski (2017), creo que con justeza inapelable, que Burton "no se nos presenta como un autor en su escritorio, sino como un autor que entra a escena" (p. 152). La escisión entre autor y actor, inscribe a un tiempo la medida del intervalo que delimita al objeto y la metodología que pone a trabajar su tramitación; o sea, el desplazamiento paradójal de aquello que denominamos hipocresía.

Desde hace tiempo Didi-Huberman ha llamado la atención acerca de la hipocresía al ponerla en relación con lo ocurrido en la *Salpêtrière*. *La hipocresía nombra la inescindible escisión entre la puesta en acto y su interpretación. Conecta, de un modo perturbador para el sentido de la media, la invención con la revelación.*

Hipócrita es el movimiento necesariamente equívoco y ambiguo que alterna el desconocimiento y su sanción interpretativa. La Verstellung, es decir, el desplazamiento fingido pero verídico de un drama en torno a un objeto cuya presencia sin restos resulta a todas luces imposible; objeto que, impresentable y sombrío (tan negro como la bilis que es carencia de toda luz), no tiene existencia por fuera del rodeo que, al circunscribirlo, de algún modo lo expone.

*El griego ὑποκρίτης designa al que discierne, separa o distingue aquello que está debajo (ὑπο). Hipócrita es el que responde, el que interpreta sueños y oráculos y, por eso mismo, discreta lo que se muestra *por, en o con* las apariencias. Es "adivino" o "terapeuta", afirma Huberman. Pero ὑποκρίτης nombra también al actor o al declamador, indirectamente al poeta. A la máscara cuyo hueco, a un tiempo obscuro y púdico, recorta el espaciado por donde irrumpe la voz que encarna una verdad que no solo a ella pertenece, aunque a ella le concierna en primer lugar. "La hipocresía es el arte griego, el arte clásico del teatro; recitar lo verdadero empleando medios escénicos, es decir, hechos, contrahechos y simulaciones, de la respuesta interpretante" (Huberman 2007, p. 17).*

La melancolía, entonces, se ubica en el *entre*, es decir, *ni* en la huella *ni* en aquello de lo que esta es huella. Puesto que una no es y el otro no está. Dimensión paradójica que, sostenida en la huella, no obstante pulsa permanentemente por su trascendencia. En tanto que huella de lo ausente y ausencia en la huella, la melancolía se *dice* en una escena que es efecto de la división de aquello que *a posteriori* se percibe como habiendo estado o debiendo haber estado unido; por lo tanto, pérdida que causa -la bilis negra y el libro que la describe- inscrita ya desde el inicio como comienzo de una tradición sustentada en la peculiaridad de una falta que opera como obstinación que se arraiga a la herida. Presencia, por lo tanto, de lo que no puede estar presente de otro modo que no sea en su ausencia, pero que, por eso

mismo, no deja de interpelar como insistencia en lo presente. Simultáneamente, actuable y descifrable, la melancolía es ese intervalo devenido objeto y, por lo tanto, inseparable del tejido textual que lo delimita y, al hacerlo, lo transfiere como objeto para la lectura. Ella tiene en la hipocresía el modo de su exposición que es el tiempo paradójal de un retorno hacia aquello que se releva. Toda lectura de su causa, aviesamente abreva en ella.

La risa y el decoro

"Pudenda origo"

Friedrich Nietzsche

Para una concepción contemporánea y tal vez poco avisada de la tradición milenaria de la melancolía, la relevancia de la risa para la misma puede aparecer como algo caprichoso o incluso inadecuado. Presuntamente homóloga de la tristeza, la melancolía parece ubicarse sin forzamiento ni manipulación alguna al amparo nosológico de la depresión. Contrariamente, lo cierto es que su escena primaria se articula en torno al lugar privilegiado que en ella ocupa la risa dislocada de Demócrito. La narración aludida es la *Carta a Damageto* atribuida a Hipócrates (recientemente traducida a nuestra lengua por Marcela Coria para Editorial Otro Cauce). Pongo el acento en la *atribución*, puesto que todo en ella se muestra explícitamente falso, artificioso y escenográfico. Tiene la marca del *pseudo*, es decir, de la huella que anuncia la sustracción del origen. Pero también la impresión de que algo de eso sustraído, no obstante, persevera. Se dice en una escritura que recupera para el espíritu latino la lejana autoridad emanada del mundo griego. Datada en la época romana, la *carta* se presenta con el hechizo de lo pasado, pero acontecido como a destiempo, y que en virtud del anacronismo mantiene el curioso encanto de lo tardío.

La *carta* nombra con el significante *melancolía* a la condensación entre la sabiduría y la locura; equivocidad indomeñable que se torna el reflejo de la contradicción entre Demócrito y los abderitanos, acontecimiento que deviene *ocasión* para la risa. ¿En qué principio arraiga este vínculo entre la melancolía y la risa? En tanto que melancólico y sabio: ¿de qué se ríe Demócrito? En primer lugar, y como producto de su arraigo latino, la risa descrita en la *carta* tiene el aspecto cáustico propio de la sátira romana. En segundo lugar, y como consecuencia suya, la risa viene a *sancionar* un desconocimiento que es adulteración de un decoro. Lo irrisorio, entonces, es la constatación de un pudor mancillado que se presente naturaleza.

La anomalía señala en dirección de lo embarazoso; lo insensato es el signo que indica el desvío como producto del orden excedido y violentado. La virulencia de la risa está en proporción a la profundidad con la que cala en el que ríe el estupor de lo vergonzante (Vergüenza, del latín *verecundia* cualidad de *veracundus* adjetivo que articula el sufijo *-cundus*: tendiente a, y la raíz del verbo *vereri*: tener un temor respetuoso). Lo vergonzante es lo superfluo cuando viene a trastornar la implacable finalidad de lo serio. Por lo tanto, la risa emerge como *ocasión* de lo indiferenciado, híbrido o excrecente, cuando la *akrasía* se torna signo irrefutable del vicio, entendido como absolución del temor respetuoso y, por consiguiente, perturbación de la teleología propia de lo legal. Hay risa ahí donde lo impuro, al penetra en la prístina unidad de la pudicia, procura una inversión capciosa como *ocasión* para la censura.

Si un pintor por capricho a humano rostro
la cerviz añadiese de caballo,
y con miembros de extraños animales,
de mil diversas plumas revestidos,
en pez horrendo terminase el monstruo

a quien diera la faz de hermosa joven;
decidme, amigos, ¿al mirar tal cuadro,
os fuera dable contener la risa? (Horacio 1940, *Arte poética*, 1-5).

Así concebida por Horacio, la risa es consecuencia de lo híbrido cuando viene a indiferenciar atributos que *deberían* permanecer como diferenciados. Ella es, por lo tanto, producto de una *crisis*, es decir, de una separación que sin embargo mantiene mezclados a los separados, aún confusos en la no delimitación de su mutuo espejamiento. Por eso, esta sólo puede ejercerse desde la ciudadela de la *atopía*. O sea, desde una posición oblicua que se sustrae a la especularidad salvaje entre la razón y su doble. No obstante, la risa actúa como una réplica de la locura, como el extracto de veneno que constituye la esencia curativa del fármaco. La extravagancia propia del *perittos* -término complejo con el que se nomina al melancólico y que reúne significaciones opuestas: la de lo *superfluo* y la de lo *excepcional*, puesto que como observa Pigeaud (2009, p. 20), el hombre de excepción (*perittos*) es también el hombre del residuo (*perissôma*)- es aquella que enjuicia la sinrazón no percibida del que se alborota con la rareza del otro por el simple hecho de que se presenta como no homogeneizable. La presunta locura de Demócrito estabiliza la locura colectiva e inadvertida de los abderitanos que, de ese modo, creen encontrar un alivio para su desasosiego. Lo cual conlleva al disparate generalizado que, como se suele decir, resulta de colocar el carro por delante de los caballos.

Cuando Demócrito le confiesa a Hipócrates que escribe un "tratado sobre la locura [*perì maníes*]", este le contesta: "escribes una réplica a la ciudad" (*Carta a Damageto*, p. 253). De lo que se trata, entonces, es de interrumpir la especularidad furiosa entre la sabiduría y la locura. Sabio es aquel que responde al desafío de conjurar esta monstruosidad. Por eso, la interrogación por la risa viene a asumir el

problema de la momentánea inconsistencia del límite. La mezcla y la contradicción devienen la ocasión para la inquisición acerca de la legitimidad. ¿Quién es el juez de la locura? Aquí se inserta la necesidad argumental de la figura de Hipócrates. El médico viene al lugar de veedor de una terceridad transitoriamente cuestionada, pero que se muestra como el único criterio (la referencia final) capaz de reponer la distinción entre la norma y su extravío. Como es sabido, luego de exigir la explicación, Hipócrates le da la razón a Demócrito.

Pero Hipócrates no es señor del criterio ni de la ley, sino a lo sumo su testigo. Es el que aboga por la pudicia del orden justo y testifica la existencia de su legítimo declarante, para este caso, indudablemente Demócrito. Si la risa es cura para el desatino, como el filósofo le dice al médico, no es sólo porque reaccione ante el impudor, sino porque señala el camino de retorno hacia la seriedad pura de lo eterno. La risa es el eléboro de la sinrazón normalizada, por lo tanto, mide el distanciamiento existente entre la ley y su desviación. Espaciamiento en el que ella resuena y, de ese modo, se hace escuchar. Lo serio griego se presenta como la condensación entre la sabiduría y la locura en el resplandor súbito de lo divino. De ahí que, la melancolía del sabio, destello mundano de lo divino, aparezca a la percepción ordinaria como extravagante *atopía*. La melancolía, afirma Burton, es *similitudo dissimilis* (Pigeaud 2021, p. 62), es decir, unidad de los opuestos. Lo serio que se cubre con el velo del decoro es objeto puro de intelección. La catalepsia extática del Sócrates platónico y el ideal contemplativo de Aristóteles son sus modalidades.

El objeto de mi risa es *uno*, dice Demócrito, "el ser humano [*ánthron*] que está lleno de necedad" (*carta*, p. 255). Lo propio del necio, el que no sabe que no sabe y que por eso se desconoce a sí mismo, es la intemperancia como efecto de su mala mezcla. La incontinencia que lo inclina hacia la vanidad y la precipitación como

efecto de su sometimiento al deseo. La risa ante lo que perturba el pudor es correlato de la necesidad que se hunde necesariamente en la insatisfacción. El espanto es el deseo como reino de la futilidad causal que, por lo tanto, sobrepasa en *irrealidad* la cordura contenida en la *physis*. Exento de *telos* y, de este modo, expuesto a la monstruosidad de lo infinito, el deseo cristaliza en la contradicción insalvable que lo indiferencia de la locura. Así, el hombre se muestra como personificación de la hipérbole, comicidad no contemplada en la legalidad eterna, sobrante abortado de toda teleología, ridícula abominación como descredito de toda función.

Si la risa en cuestión es una terapéutica es porque su fin es la sanción del desconocimiento. Tiene análogo significado a la refutación socrática que persigue un *entorpecimiento* que, al dejar paralizado y sin respuesta al interpelado (*Menón*, 80b), introduce un límite en lo que se supone saber. La risa invoca por la conversión. El que ríe está paradójicamente adecuado a lo serio por la comprensión de la medida "de la imperturbabilidad y la perturbación" (*Ibid.*, p. 257). La seriedad es lo imposible: la acendrada tranquilidad que reposa en la ataraxia. Si los abderitanos fuesen razonables, dice Demócrito, "fácilmente escaparían ellos mismos, y se repondrían con mi risa. Pero ahora, dementes [*phrenoblabeis*], como si estas cosas estuvieran bien ajustadas en la vida, están cegados por un juicio irracional acerca del movimiento desordenado" (*Ibid.*, p. 258). La ceguera, como síntoma de la no-verdad, es la falta de recato de aquel que viene a tomar el no-ser por el ser. Ella abreva, por lo tanto, en la condescendencia con la fantasmagoría.

Finalmente, la locura aparece como un desatinado regocijo en las apariencias. Como la equivocidad propia de un alma fijada a los fantasmas cuya esencia fútil y carente de finalidad, la destina al desconocimiento de la verdad y a la errancia inútil en torno a un punto evanescente. "Solamente la sensación del ser humano es un faro para la exactitud del pensamiento, puesto que ve lo que es y ve con anticipación lo

que será" (*Ibid.*, p. 259), afirma Demócrito. La *dokimasía* como criterio de cordura es el ejercicio de depuración de las *phantasías* respecto de su fantasmagórica causalidad y, por lo tanto, la denuncia de su origen superfluo e ilusorio en el deseo. Purificar lo patente en la apariencia es salvar la temporalidad al reconducirla a la esencia causal de lo eterno. Puede leerse en la sección segunda de la *Investigación sobre el conocimiento humano* de Hume, un eco tardío de esta doctrina sobre la locura. Hume (2005) enuncia que una mente "trastornada por enfermedad o locura" es aquella que experimenta sus *ideas* tan intensamente que se le vuelven indistinguibles de las *sensaciones* (p. 41). Alucinando, de este modo, una experiencia que, al no haber tenido lugar, aniquila todo criterio y desploma todo contenido.

Referencias bibliográficas

- Didi-Huberman, G. (2007). *La invención de la histeria. Charcot y la iconografía fotográfica de la Salpêtrière*. Madrid, España: Cátedra.
- Horacio (1940). *Arte Poética*. En *Sátiras y Epístolas*. Bs. As., Argentina: Losada.
- Hume, D. (2005). *Investigación sobre el conocimiento humano*. Madrid, España: Alianza.
- Pigeaud, J. (2009). *Prólogo a El hombre de genio y la melancolía*. Barcelona, España: Acantilado.
- _____ (2021). *Melancholia*. Rosario, Argentina: Otro Cauce.
- Platón (2007). *Menón*. Bs. As., Argentina: Losada.
- Pseudo Hipócrates (2021). *Carta 17 a Damageto*. En *Melancholia*. Rosario, Argentina: Otro Cauce.
- Starobinski, J. (2017). *La tinta de la melancolía*. México, México: F.C.E.

El objeto a - Consecuencias epistémicas y clínicas. Roberto Bertholet

robertobertholet@gmail.com

La presente propuesta de trabajo se desprende de las últimas investigaciones realizadas en la cátedra Psicoanálisis II.

La siguiente hipótesis intenta señalar un horizonte de investigación:

los avances epistémicos y clínicos de Jacques Lacan en cuanto al amor, al deseo y al amor, no fueron sólo consecuencia de su "retorno a Freud", por cierto indispensable, sino que se deben, fundamentalmente, a la invención del "objeto a".

El "objeto", en la enseñanza de Jacques Lacan, se hace presente desde uno de sus primeros escritos, "El estadio del espejo (...)", siendo ubicado en el plano imaginario, narcisista, con las consecuencias propias de la alienación especular.

Desde el Seminario 4 y hasta el Seminario 8, J. Lacan abre nuevos caminos respecto del objeto, retomando año a año los trazados por Freud.

En el Seminario 4, pone en relación al objeto con las tres categorías de la "falta", consecuencia de operaciones simbólicas y no sólo imaginarias. Las articulaciones conceptuales entre dos conceptos tan relevantes -como son el objeto y el falo- recorren el trabajo de J. Lacan todo ese año, expresando un "retorno a Freud" que implica, a su vez, algo diferente.

En el Seminario 6, J. Lacan elabora un nuevo concepto, otro más entre muchos, el "fantasma inconsciente", incluyendo en su fórmula al objeto, atribuyéndole al fantasma una función destacada en la formación de síntomas. Por supuesto, ese objeto, desde hacía mucho tiempo, había dejado de ser sólo el objeto del mundo imaginario, del velo de Maya, del i(a).

El Seminario 7 "La ética (...)" y el siguiente sobre "La transferencia" nos presentan cómo interroga Lacan a la satisfacción pulsional -a la que define como "goce"- y al amor, respectivamente, necesitando recurrir en el primer caso a la experiencia de lo "unheimlich", lo siniestro y, en el segundo, al "agalma", objeto misterioso, enigmático y atrayente.

Entonces, desde "las relaciones de objeto", pasando por el fantasma, la satisfacción pulsional y el amor, Lacan mismo mantiene la pregunta referida a lo real en juego en el amor, en el deseo y en el goce; es decir, las preguntas por lo real en el síntoma y, por lo tanto, qué consecuencias en la dirección de la cura.

No por casualidad formaliza el concepto de "deseo del analista" en el Seminario 8.

Manteniendo su pregunta por lo real, es que produjo su invento: "el objeto a", en el Seminario 10, sobre la sólida base de los nítidos esclarecimientos de los seis Seminarios anteriores, haciendo surgir la respuesta a la pregunta por la causa del deseo, de ahí en más el objeto pequeño a y no sólo aquella respuesta -el falo- a la pregunta por el significante del deseo.

El "objeto a" será, entonces, una herramienta sumamente útil y orientadora para situar con mayor precisión y claridad al deseo y al goce. En el Seminario 10, el objeto a como "causa de deseo". En el Seminario 16, "plus de goce" y "enforma del Otro".

Tanto una como otra conceptualización provocarán una renovación de la práctica psicoanalítica, cuyas consecuencias llegan hasta nuestros días, en la medida en que permiten, contando con la enseñanza de S. Freud y sus impasses, construir nuevos caminos para la investigación sobre la repetición, la dirección de la cura, el deseo del analista y las terminaciones posibles y/o lógicas de la experiencia analítica.

¿Cómo enseñar lo que no se enseña? Psicoanálisis y Medicina. Rosanna Candellero, Andrea Gómez y Virginia Kasten

Resumen

Interpeladas por nuestra praxis docente nuestro trabajo apunta a investigar el qué y el cómo de la enseñanza y de la transmisión del psicoanálisis en el campo médico, tomando el *caso* de la Facultad de Ciencias Médica de la UNR a partir de la implementación del *Plan de estudios* vigente. Recortamos como materialidad discursiva para el análisis: viñetas y episodios contruidos a partir de relatos de lxs actores implicados, y la producción de documentos y materiales de estudio elaborados y disponibles en la actualidad. El proyecto se inscribe en el marco de las actividades de formación que se desarrollan en el Centro de Estudios *El analista en la polis*, radicado en la Secretaría de Extensión de la Facultad de Psicología de la UNR. Nuestro objetivo es “Indagar las relaciones entre *psicoanálisis como campo de saber y como discurso con otros campos de saber y otras prácticas discursivas*”.

A partir de la llamada *Teoría de los cuatro discursos de Jacques Lacan* nos interesa leer las diferentes modalidades que toma el lazo entre *psicoanálisis y ciencias médicas* a lo largo de estos años y en los diferentes espacios institucionales que se sostienen en la vida cotidiana de la Facultad. La metodología fue escogida en concordancia con lo que una de las autoras, inspirada en la lectura de los textos de Michel Foucault y Carlo Guinzburg dio en llamar el *oficio de archivista*¹.

Sostenemos que el psicoanálisis no se transmite como otros saberes. De allí nuestra pregunta orientadora: ¿Cómo enseñar lo que no se enseña?

¹ <http://hdl.handle.net/2133/25347>

Psicoanálisis y Política. Los modos del lazo.

¿Cómo enseñar lo que no se enseña? Psicoanálisis y Medicina. Rosanna Candelero y Sofía Ortega Palabras

Resumen

Esta propuesta que se desprende de los desarrollos producidos desde la pesquisa que dio lugar a la tesis doctoral una de las autoras¹, se inscribe en una serie de investigaciones sostenidas en el marco las elaboraciones del Centro de Estudios *El analista en la polis*, radicado en la Secretaría de Extensión de la Facultad de Psicología de la UNR.

El proyecto tiene como objetivo: "Indagar las relaciones entre *psicoanálisis* y *política* en el seno de algunas instituciones públicas de las ciudades de Madrid y Rosario en los tiempos de la pandemia y de la post-pandemia, a la luz de la llamada Teoría de los discursos de Jacques Lacan".

Nos interesa leer las modalidades del lazo (entre psicoanálisis y políticas): considerando al psicoanálisis como *campo de saber*, como *práctica de discurso* y como *mercancía*, distinguiendo *la política* de *lo político*.

El trabajo apunta a interpelarnos en tanto practicantes del psicoanálisis *en extensión*. La demarcación geográfica se sostiene en que se trata de las ciudades donde las integrantes de este espacio desarrollamos nuestras prácticas. El recorte temporal se circunscribe al tiempo de nuestra constitución como grupo de intercambio en concordancia con el comienzo de la pandemia de covid-19, que llega a Argentina en marzo de 2020.

¹ *Una redefinición posible de la clínica psicoanalítica y del diagnóstico a partir de la teoría de los cuatro discursos de Jacques Lacan. Diversidad de enfoques entre analistas freudo-lacanianos* <http://hdl.handle.net/2133/25347>.

La clínica psicoanalítica con niños y niñas y sus lenguajes. Aproximaciones desde la lingüística y la semiótica. Carla Pérez Gianguzzo

carlaperezgianguzzo@hotmail.com

Resumen:

Este trabajo reside en la presentación de una investigación realizada en el marco de una tesis en la Maestría en Clínica Psicoanalítica con niños (Facultad de Psicología – UNR), investigación que se llevó a cabo durante el período de años 2017- 2019. El objetivo general fue indagar acerca de los distintos lenguajes presentes en la clínica psicoanalítica con niños, entendiéndola en términos de un campo semiótico, es decir, como un terreno en el que convergen múltiples lenguajes (lverbal, lúdico, pictórico, corporal, etc.). Los objetivos específicos fueron: 1) analizar las relaciones existentes entre estos diferentes sistemas semióticos y, específicamente, el lugar que ocupa la palabra entre ellos; 2) interpelar los modos de lectura que lleva a cabo un analista que trabaja con niños, así como la naturaleza de sus intervenciones, en función de los distintos lenguajes presentes en la clínica; 3) conceptualizar la lectura como operatoria del analista que trabaja con niños, situándola en relación con la escucha.

La metodología propuesta fue la del ensayo teórico-clínico, que implicó, por un lado, la indagación y profundización conceptual a partir de la bibliografía seleccionada y, por otro lado, en una apuesta constante de articulación, el análisis de materiales clínicos que permitieron problematizar los conceptos trabajados.

En el centro de la investigación se llevó a cabo un recorrido por ciertos planteos de autores que abordan y desarrollan el juego, el dibujo y la corporalidad en tanto algunos de los lenguajes presentes en la clínica psicoanalítica con niños, ubicándolos en el marco de una pluralidad de sistemas semióticos. Desde la clínica psicoanalítica con niños aparecen las preguntas acerca de cuál es el lugar de la

palabra, entendiendo que su modo de circular y funcionar no se da de igual manera que en la clínica psicoanalítica con adultos, y cómo se relaciona con los demás sistemas semióticos que se presentan en la clínica con niños. A partir de allí, se indagó acerca de la naturaleza del material que ofrece el niño, así como también del estatuto de la intervención del analista, para proponer que en clínica psicoanalítica con niños se trabaja con sistemas semiológicos diversos en los que no siempre prima la palabra. De este modo, se problematizó a la palabra como herramienta excluyente del psicoanálisis y la escucha como la única operación del analista. En este marco, se abordó el *leer* del analista como operatoria, a partir de la hipótesis de que la lectura excede a la escucha, apelando a producciones teóricas provenientes de la lingüística y la semiótica, que permiten poner en tensión estas categorías.

En el marco de las conclusiones, se propuso que la clínica psicoanalítica con niños implica una *clínica de la lectura*, lectura como operación que excede a la escucha del lenguaje verbal del niño. Se planteó, entonces, que la operatoria fundamental del analista que trabaja con niños no consiste simplemente en escuchar un decir, sino, de un modo más amplio, en *leer un hacer*: hacer que a veces implica undecir, pero que no se reduce a ello, sino que lo trasciende.

Palabras claves: Clínica psicoanalítica con niños y niñas – lenguajes – lectura

La palabra herida. La construcción entre palabra e imagen, una posición del analista. Celeste Ghilioni

celeceleghi@gmail.com

Facultad de Psicología UNR

Resumen

Este recorrido plantea algunas aristas de un desarrollo más extenso que pertenece a dos investigaciones en el marco de los Proyectos de Investigación de la Universidad Nacional de Rosario: *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 la Cátedra Clínica 1, directora Ana Serra y, *La familia, lo familiar y la transmisión psíquica entre generaciones, en las manifestaciones artísticas y literarias latinoamericanas de los últimos 20 años. Vigencia de la lectura psicoanalítica*, directora Luisina Bourband.

Se abordan, aquí, los interrogantes y las implicancias del estatuto en las coordenadas de la estructura del lenguaje, noción que trabaja Lacan (1988) en sus primeras formulaciones quien sitúa que, para que alguien tome la palabra, antes debe ser hablado. Esa disposición traza ya una estructura, que se enlazará a la interrogación acerca de lo escópico, retomando un texto de Ritvo (1990), quien, citando a Masotta, cerca la incompatibilidad de estos dos elementos. Esta posición, arroja luz a pensar las dificultades entre, la articulación de la relación obra de arte, lenguaje hablado, así como las dificultades en las llamadas interpretaciones o construcciones en análisis (Freud, 1993).

Objetivos

- Precisar la referencia de incompatibilidad entre lo escópico y la palabra.

- Situar las referencias freudianas que ubican a la construcción como término preciso acuñado y de plena actualidad.
- Arribar a los límites de la interpretación como posibilidad del trabajo de análisis.

Metodología

Se propone un recorrido conceptual que se pondrá en tensión con las consideraciones psicoanalíticas en referencia a la interpretación y al salto que propone la imagen y la palabra. Se tomará como eje un texto de Juan Ritvo (1990) en donde plantea, retomando a Masotta, la incompatibilidad entre lo escópico y la palabra para dar lugar a dos textos freudianos que abordan el problema de las construcciones e interpretaciones en psicoanálisis.

Se realizará una investigación en el marco de las coordenadas del ensayo como metodología.

Introducción

Pensar la transmisión en psicoanálisis supone diferentes vías posibles, por un lado, situar aquello que se trasmuta de generación en generación en cada relato de cada analizante, que propone ya una lectura y, por otro, al interior del intercambio entre psicoanalistas, cercar los elementos conceptuales y problemas que se han sesgado y perduran de Freud a esta parte.

Se abren entonces los primeros interrogantes; si aquello que se desea transmitir se logra acabadamente mediante la comunicación verbal, el relato y la escritura o si, como bien suponemos, en esa transmisión habita una imposibilidad intrínseca que, a la sazón, modula e impulsa la intención de seguir transmitiendo.

Este recorrido intenta situar esta imposibilidad que muchas veces queda omitido en los espacios de diálogos entre analistas, a la luz de una supuesta

factibilidad de realización, sin dudas idealizada, de las intervenciones en análisis, idealización que muchas veces porta la creencia de una traducción directa, sin resto entre lo que se escucha y se dice, y sus efectos.

Es en este punto que la expresión artística puede ofrecer elementos conceptuales para indagar este asunto. Hay un salto entre la obra artística y la lectura que se realiza de la misma. Se tomarán aquí algunas referencias para poder pensar este salto entre lo escópico y el lenguaje propuesto en un texto de Juan Ritvo (1990) comentando algunas posiciones de Oscar Masotta, para resituar el término freudiano de "construcción" como propuesta de trabajo.

La palabra herida

Las limitaciones que presenta el lenguaje hablado cuando se trata de poner en palabras sensaciones, experiencias, o efectos de una observación dan cuenta de un campo que resiste a la traducción, y que, como tal, podemos reconocer como límite fecundo o ignorar, ambas posiciones producen diversas consecuencias.

Retomando a Masotta, Ritvo (1990) presenta en la esencia del aparato teórico freudiano una "incompatibilidad entre lo que pertenece al campo escópico y lo que pertenece al campo de la palabra y el lenguaje" (p.96). Esta diferencia presenta un primer problema dado que lo escópico, en tanto pulsional, comprende el anclaje en la instancia gramatical, mirar, ser, mirado y la serie que retoma Lacan desde el texto *Pegan a un Niño*, de Freud, articula el campo de la imagen, el narcisismo y el lenguaje que, si se desamarra reaparece en huracán:

La excesiva presencia de una mirada que no cae, de un fulgor duro e indiferente como el ojo inmóvil del muerto, o, para recordar los términos de un delirio, la intensidad sin límites del ojo espectral del diablo, convierten a la función escópica en disfunción y al lenguaje en palabra sin gramática. (Ritvo, p. 97)

Cuando la gramática se desanuda, la cosa en su estado puro emerge sin opacidad, sin velo, amenazante y arrasadora, pero, al mismo tiempo cuando el texto pretende explicarlo todo, ese intersticio, esa hendidura estructural quedará obturada por el sentido, aplanando los pliegues y alisando las aristas en una sistematización ilusoria.

En este punto es pertinente situar las coordenadas que debe presentar un texto para que pueda alojar esa fisura:

Para que lo escrito opere, es menester que el campo escópico se articule como borde erógeno cerrado, como sitio de remitencia, demarcación y retorno construido por trazos que se auto-atraviesan. En tal campo, la mirada queda reducida a hendidura sin figura, enigmático pictograma, *rebus* de estructura que contornea un vacío [...] que revela y oculta. (Ritvo, 1990, p. 98)

Es importante destacar los múltiples términos que en este párrafo se enuncian, borde erógeno, trazos, reminiscencia, pero sobre todo el de "retorno construido" que se dejará subrayado para ser retomado en el siguiente apartado como eje para pensar el trabajo en análisis.

Continuando con su planteo, el texto de Ritvo (1990), esboza dos coordenadas, por un lado, lo reprimido y el síntoma, y por otro el deseo y la interpretación, pero lo más interesante se presenta en la articulación entre las mismas, nombrada como aquel "intervalo que es el de las pulsiones sexuales, borde mudo hecho de silencio y satisfacción, borde constante que contrasta su arquitectura con el desvanecimiento del sujeto." (p. 99) Una vez más la idea de intervalo y borde que circunscribe un silencio, punto de incompatibilidad, oficia de dirección distanciando la propuesta de una obturación unilateral del sentido.

Es en esta dirección que la noción de vacío cobra otra potencia, produce un salto, al decir de Ritvo (1990), citando a Masotta:

La represión sublima (en el sentido químico del vocablo) la función escópica, la vacía de sustancia o, más precisamente, vacía la presencia a la mirada para que tal espacio vaciado de representación se convierta en causa de nuevas representaciones. (p.101)

Vaciamiento de sentido que parece oponerse a las múltiples comunicaciones que se realizan en los intercambios entre analistas, desconociendo la función del sinsentido y que propone el enigma de aquello imposible de ser dicho:

Una imagen por venir, será así, cifrado de huella a descifrar en una figura huella posterior a la imagen plena. Esta imagen, en la medida misma en que se vincula a lo mudo de un escrito, lleva la marca de lo indecible que es, por su intensa incomunicabilidad, causa de decir. (Ritvo, p. 103)

El porvenir de una significación futura se apoya entonces en el vaciamiento de un sentido absoluto, la mudez que porta lo escrito, en la medida que se lo aloje y se le permita a esa margen de libertad posible, dará lugar a nuevas marcas, nuevos decires, en esta lógica se asienta el espíritu freudiano, atento más a los errores y obstáculos que a los supuestos logros o aciertos. Este núcleo permite arribar a dos grandes textos en los que Freud nos lega sus bordes y sus vacíos como causa: Análisis terminable o interminable y Construcciones en análisis.

Construir lo indecible

En supervisiones o en espacios de retrabajo (conversación sobre casos, con otros colegas), se pueden escuchar comentarios de algunos practicantes en sus inicios, que se interrogan acerca de aquellas intervenciones acertadas o erróneas. ¿Desde qué referencias teóricas podemos "corregir" una intervención que trae un practicante del psicoanálisis como texto a ser interrogado? ¿Un analista llevaría a supervisión o a control un acierto? ¿No es precisamente la posición en tanto

analizante la que garantizará la posibilidad de habilitar una pregunta en el material de trabajo?

Si el analista es al menos dos, quien practica y aquel que teoriza a cerca de su hacer, se debe precisar a qué se refiere el término "teorizar", porque de ningún modo se trata de comprender ni de "adosar" lo dicho por Freud o por Lacan al material clínico. Teorizar, tal vez, sea tomar la estela que ellos dejaron como metodología de trabajo que está enlazada al enigma, a la falta de certezas, a la interrogación y a la incertidumbre. Claro está, es esta una posición mucho más incómoda.

En *Análisis terminable o interminable*, Freud (1993) dice: "En vez de indagar cómo se produce la curación por el análisis, ... el planteo del problema debería referirse a los impedimentos que obstan a la curación analítica". (p. 224)

De este extenso texto se tomará específicamente aquí el punto VII. Haciendo referencia a una conferencia de Ferenczi en 1927, a la que Freud (1993) valora explícitamente, cita:

Es igualmente decisiva para el éxito que el analista haya aprendido bastante de sus propios "yerros y errores" y cobrado imperio sobre los puntos débiles de su propia personalidad". (p 248)

Allí Freud (1993) ironiza acerca de las aptitudes que se le suponen a quien se ofrece a realizar la labor como analista y menciona las virtudes que deberían poseer. Sitúa: "Los analistas son personas que han aprendido a ejercer un arte determinado y, junto a ello, tienen derecho a ser hombres como los demás." (p.249) Se le exige al analista corrección, normalidad, ser modelo, maestro. Plantea Freud:

Detengámonos un momento para asegurar al analista nuestra simpatía por tener que cumplir él con tan difíciles requisitos en el ejercicio de su actividad. Y hasta pareciera que analizar sería la tercera de aquellas profesiones imposibles en que se

puede dar anticipadamente por cierta la insuficiencia del resultado. Los otros dos son educar y gobernar. (p.249)

Si bien no hay reglas generales sí hay problemas que el practicante hereda. Esa pregunta lleva al otro gran legado freudiano "Construcciones en análisis", allí Freud (1993), dice preferir el término construcción que el de interpretaciones (p. 262). Cabe la pregunta acerca del poco lugar que tiene este término tan preciso en el intercambio actual entre analistas.

Al término "construcción" Freud (1993) adjudica una serie de comentarios muy importantes: que son preliminares, se pregunta acerca de las garantías, si podrán ser erradas o incorrectas. En este punto se detiene y se apoya en lo que "la clínica nos enseña", señala:

No produce daño alguno equivocarnos en alguna oportunidad y presentar al paciente una construcción incorrecta como verdad histórica probable. Esto solamente hará perder tiempo, lo que sucede tal vez es que el paciente queda como no tocado. (p.263)

En todos los casos, dirá Freud (1993), lo importante es otorgarle la palabra al paciente, aunque su afirmación o negativa en cuanto al acuerdo sobre la construcción presentada quedará sujeta a nuevas asociaciones ya que tanto un sí como un no, deben considerarse multívocos. (p.264)

Son pocos los puntos que pueden obtenerse para saber si uno ha colegido recta o equivocadamente. Más interesante es que existan variedades indirectas de corroboración, plenamente confiables. Suele escucharse en un análisis: "nunca lo había pensado", "no se me había cruzado por la cabeza", o bien, que esa comunicación lo invite a seguir asociando. (p.265)

Es decir, la construcción es fallida, fragmentaria y sin garantías, y se confirmará su eficacia por sus efectos, siempre en otro tiempo.

Solo la continuación del análisis puede decidir si nuestra construcción es correcta o inviable. Y a cada construcción la consideramos apenas una conjetura, que aguarda a ser examinada, confirmada o desestimada." (p. 266)

Un saber hacer no debe interpretarse como un "yo sé", si algo nos lega el psicoanálisis es que el yo nada sabe de su verdad y que, en el mejor de los casos "yo, la verdad, habla". (Lacan, 1985, p.391) es decir, la verdad, habla más allá de las intenciones voluntarias del yo que enuncia.

La experiencia de análisis propone la asociación libre y en su ramificación, al decir de Lacan (1988), permite la ascendencia simbólica, haciendo posible la articulación con la estructura del lenguaje.

Como se despliega en otro texto (Ghilioni, 2022), dentro de esta misma investigación, ser pasantes de un deseo propone transmitir desconociendo aquello que tendrá efecto de transmisión, al modo de un contrabandista que traspasa cierta frontera portando elementos que transgreden, sin saberlo, las coordenadas o legalidades habituales o conscientes. Esta metáfora tomada de Hassoun (s.f.) permite situar a la transmisión en tanto construcción, por lo tanto, conlleva siempre un acto creativo y arriesgado.

Conclusiones

La transmisión propone un campo conceptual complejo y heterogéneo en donde, no solamente se ubican elementos simbólicos, sino que, en la incompatibilidad intrínseca entre lo especular y el lenguaje, habita a la imposibilidad de que la cosa sea representada acabadamente. Lo indecible, o aquello que, aunque resiste a la simbolización, en su imposibilidad insiste como vacío y causa, propulsa el deseo de decir, de hacer y de transmitir. Esta proposición, en ocasiones es omitida en las instancias de intercambios entre los psicoanalistas que arroja como consecuencia el cierre de preguntas y la detención en la interrogación de la práctica.

Es por esto que volver al método freudiano enraizado en la dimensión del obstáculo, situando al psicoanálisis como práctica imposible y resituando la importancia de las nociones de borde, vacío, indecible e incompatibilidad trabajadas desde Ritvo (1990), arrojan luz a la interrogación de una práctica que por momentos se cree acertada. El psicoanálisis se ubica en esa otra orilla en donde los bordes se derrumban para construir otros, cada vez.

Referencias bibliográficas

- Freud, S. (1999- [1937]) Análisis terminable e interminable. *Obras Completas* Vol. XXIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1999- [1937]) Construcciones en análisis. *Obras Completas* Vol. XXIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ghilioni, C. (2022) Pasantes de un deseo. La eficacia simbólica y la transmisión generacional del vacío. https://fpsico.unr.edu.ar/wp-content/uploads/11_Investigacion/Actas%20de%20Publicaci%C3%B3n_XI%20Jornadas%20de%20Investigaci%C3%B3n%202022.pdf
- Hassoun, J. (s,f) *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de La Flor.
- Lacan, J. (1953/1993). Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Lacan, J. (1953/1993). La cosa freudiana o sentido del retorno a Freud en psicoanálisis. *Escritos 1*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Relatos de transmisión: indagaciones sobre el habla freudiana. Julieta

Ciurluini

ciurluinijulieta@gmail.com

Facultad de Psicología - UNR

Resumen

El presente trabajo intentará ofrecer una pregunta en torno a los modos de transmisión de la práctica del psicoanálisis, entre ellos el uso de las llamadas “viñetas clínicas” y su función, a partir de revisar el estatuto del habla analítica. Con el objetivo de pensar un modo de acercar la escritura a la práctica, recorreremos una indagación por el vínculo entre lo que acontece en un consultorio y lo que de ello pueda relatarse: cuando el analista cuenta algo de su práctica, ¿qué fidelidad establece con una supuesta situación acontecida en el consultorio del cual el tercero ha quedado excluido? ¿Leeremos la palabra como signo de algo sucedido? ¿Qué trabajo hace la palabra cuando pasa de una escena a otra? La metodología exploratoria nos acompañará en la lectura de textos psicoanalíticos, y la modalidad ensayística nos dará la forma de una escritura que intenta ofrecer una hipótesis: la distancia entre el hecho y lo que se cuenta de él ubica una pérdida irrecuperable que sólo nos permitirá atender a la hechura freudiana de los relatos. En *La interpretación de los sueños*, Freud -ofreciéndonos las operaciones de trabajo del sueño- dice acerca de la elaboración secundaria: “con retazos y harapos tapa las lagunas en el edificio del sueño” (p. 487). Podremos pensar entonces que la transmisión de la práctica –en tanto narración- algo comparte con los relatos soñados y los cuentos literarios, importando cada vez menos si los hechos tuvieron lugar alguna vez. Situar la escucha en clave freudiana y recoger algunas figuras literarias nos permitirán acercar una conclusión preliminar respecto a las llamadas “viñetas clínicas”: las desfiguraciones y

su espíritu ficcional las acercan más a un cuento -por qué no a un sueño- que a un recorte clínico ejemplificador.

I. Introducción: la escena médica inaugural y la otra escena

Nuestra idea de interrogar aquello que se hace en la transmisión de la práctica del psicoanálisis pretende desnaturalizar el uso de las llamadas “viñetas clínicas” como ejemplos que construirían una generalización. El espíritu de tal interrogación conlleva la pregunta fundamental por la relación entre el relato y lo que relata: ¿qué fidelidad esperamos que establezca con una supuesta situación acontecida en el consultorio, de la cual el tercero ha quedado excluido? ¿Leeremos la palabra como signo de algo sucedido? ¿Qué trabajo hace la palabra cuando pasa al relato?

Preguntarnos por la transmisión de nuestra práctica del psicoanálisis comienza indefectiblemente por marcar una distancia respecto a la clínica médica (seguimos a Freud en estos pasos desde Charcot hasta la invención del método analítico). Dentro de los relatos de transmisión, algunos recortes se hacen llamar “viñetas clínicas”, y en ocasiones acuden al auxilio de brindar ejemplos, como recortes que ayudarían a explicar algo que se quiere dar a comprender. Es allí donde un desvío necesario nos interroga sobre el método clínico que nace en el siglo XIX según Foucault en *El nacimiento de la clínica*, y que centra uno de sus ejes en la pedagogía: los hospitales-escuela son muestra de esto y el cuadro de Charcot rodeado de alumnos, su imagen paradigmática⁹. En La Salpêtrière, Freud asiste personalmente a la clínica como pedagogía: aquella que enseña mostrando, una transmisión del saber que ubica al alumno como quien aprende al lado de aquel que está curando e investigando a la vez.

Ahora bien, al dar un paso al costado de la clínica charcotiana e inventar un nuevo método, Freud decide retirarse a una escena íntima de diálogo analítico, en

⁹ “La lección clínica de Charcot en La Salpêtrière” de Pierre Brouillet.

el cual el tercero quedará excluido: ya no habrá alumnos testigos, pero tampoco relación directa entre el acontecimiento y su relato. Allí donde el mostrar estaba, el relatar vendrá a su lugar, y construir un relato va a implicar una hechura particular de la palabra que incluirá al analista.

No tendremos alternativa respecto a reconocer la herencia clínica del descubrimiento freudiano, no podemos rechazarla, pero convendrá interrogarla. Su objeto –el inconsciente- y el analista formando parte del caso, hacen la diferencia que amerita atender y que interrumpen la posibilidad de una enseñanza clínica y transparente. La escena pedagógica se ve interrumpida por la otra escena: un analista, en la intimidad del consultorio, escuchará novelas familiares, fantasías desplegadas, relatos soñados.

Conviene entonces preguntarnos si será posible trasladar el método pedagógico de la clínica médica a la transmisión del psicoanálisis, allí donde trabajamos con un objeto opaco y una vivencia irreproducible, que al no admitir tercero obliga al analista a volverse narrador. Por su parte, la transmisión llevará la marca de su objeto: la palabra no recupera el acontecimiento, sólo queda el trabajo de reconstrucción¹⁰. Indagaremos el habla freudiana a partir del modo en que la otra escena entiende los relatos.

II. Lo acontecido y su relato

La pregunta inicial nos ha hecho tropezar con una indagación respecto a los relatos y su relación con lo relatado, y así ahondar en la textura del habla freudiana. ¿Cómo son escuchados los relatos a partir de la invención del psicoanálisis?

¹⁰ Construcciones en análisis.

Guy Le Gaufey escribe dos artículos¹¹ que podrían ser tratados como una serie si se quisiera ahondar en el asunto de la relación de la clínica con el psicoanálisis –si quisiéramos interrogar la naturalidad con la que se suele hablar de “clínica psicoanalítica”. El título de uno de ellos interroga directamente si es el analista un clínico: allí recorre la política semiótica que trama el funcionamiento del signo en la situación clínica, donde la verdad está directamente conectada con la realidad de la cual los signos son su expresión. Ahora bien:

En el momento mismo en que Freud aceptó no investigar más allá para establecer si en verdad la paciente estaba simulando o no, también diferenció su trabajo de esta autoridad de la realidad sobre la cual la clínica de Charcot estaba basada. (2014, p.257)

Tal es así que el relato acude allí donde ocurre el desenganche semiótico que habrá hecho de Freud un analista, una vez que decide separar el rumbo de su camino al lado de Charcot:

Esclarecer primero el lazo que toda clínica mantiene con la dimensión de «realidad» con la que parece estar íntimamente ligada. Intenté desplegar anteriormente la semiótica que trama el funcionamiento del signo en la situación clínica: un signo es lo que representa algo para alguien. En una escena clínica de transmisión de un saber, el maestro enseña mostrando allí donde el signo tiene un referente en la realidad. (Le Gaufey, 2002, p. 1)¹²

Además del tercero excluido, la idea de realidad y su signo comienzan a trazar diferencias respecto a lo que la transmisión de la práctica podría (no) decir de lo acontecido. Habría un desenganche semiótico en la práctica analítica respecto a la clínica, al tiempo que se desvanece el alumno (la situación analítica, como lo escribe

¹¹ Los artículos referidos se titulan: “¿Es el analista un clínico?” y “Una clínica sin mucho de realidad”.

¹² Conferencia en la Alianza Francesa de San José, Costa Rica, 28/08/02

Freud, no admite cualquier tercero), no hay nadie que vea el signo en sí mismo, ni palabra que haga signo. El objeto mismo dificulta su transmisión. Así como escuchamos lo que los analizantes tienen para contarnos –una vivencia que no puede reproducirse en su narración-, podremos atender a los relatos de trasmisión: el testigo excluido llama a la narración, “los recortes o viñetas” no podrán ofrecer un signo de la misma naturaleza que el de la experiencia científica o clínica. Lo comunicado no es signo de otra cosa, la palabra no hace signo¹³, el analista se volvió narrador.

III. La hechura de los relatos: los sueños

Cuando Freud comienza a escuchar pacientes apostando a la cura por la palabra, interroga el acontecimiento ocasionador del síntoma pidiendo un relato. Embarcado en la investigación por la etiología de la histeria, la postulación de la teoría del trauma (viniendo al lugar de la causa orgánica) despliega algunos elementos que se constituirán como desplazamientos hacia una nueva lógica de hacer con el sufrimiento. Un suceso acontecido en el pasado se reprime, y el síntoma se establece como símbolo mnémico de aquello que lo causó, a la vez que la causa aparece ubicada como un saber no sabido (hasta aquí, no recordado), y la posibilidad de una cura llegará por vía de la abreacción. De ese modo, el determinismo estaba - en ese momento de la teoría freudiana- en un suceso del pasado que, en principio, la enferma no podría contarle.

El asunto se complejiza cuando Freud, buscando el recuerdo del acontecimiento primero que ocasionaría los síntomas, encuentra en su lugar

¹³ “El significante, como les dije en cierto momento decisivo, es una huella, pero una huella borrada. El significante, les dije en otro momento decisivo, se distingue del signo en el hecho de que el signo es lo que representa algo para alguien, mientras que el significante es lo que representa a un sujeto para un ser significativo.” (Lacan, 2011, p. 74)

recuerdos encubridores, olvidos, detenciones, chistes, sueños deformados¹⁴. Será en *La interpretación de los sueños* donde nos ofrecerá su técnica de someter el relato del sueño a una reiteración, contarlo otra vez. No será sino en la duda, las vacilaciones, las absurdidades, donde encontrará la pista del contenido latente. Del acontecimiento primero, ni noticias.

En su décima quinta conferencia de las *Conferencias de introducción al psicoanálisis*, alude al carácter encubridor del sueño que, lejos de hacer de él un sistema de comunicación, resulta un jeroglífico, el cumplimiento disfrazado de un deseo reprimido: "El sueño no quiere decir nada a nadie; no es un vehículo de la comunicación; al contrario, se empeña en permanecer incomprendido" (Freud, 2006, p. 212). La desfiguración onírica, como acto de censura, trabaja en ese sentido:

trabaja con el mismo recurso que la censura postal para eliminar los pasajes que le parecen impugnables. La censura postal los vuelve ilegibles superponiéndoles tinta negra; la censura onírica los sustituye mediante un murmullo incomprensible (Freud, 2007, p. 161, nota al pie 9).

Señalado por Freud como el cuarto elemento participante en la formación del sueño, la elaboración secundaria se ubica como la función psíquica censuradora que *brinda aportes* al contenido onírico, siendo "responsable de intercalaciones y acrecentamientos de este" (Freud, 2007, p. 486):

Lo que singulariza y delata a este fragmento del trabajo del sueño es su tendencia. Esta función procede de manera parecida a los filósofos, según la maligna afirmación del poeta: con retazos y harapos tapa las lagunas en el edificio del sueño. Resultado de su empeño es que el sueño pierde su aspecto de absurdo y de

¹⁴ Asunto que desembocará en la sustitución de la teoría del trauma por el ingreso de la noción de fantasía.

incoherencia y se aproxima al modelo de una vivencia inteligible.” (Op. cit., p. 486-487).

Esta función hace que el narrador hable de sueños que parecen lógicos, correctos, que le construyen al sueño una fachada, tratándose únicamente de un fragmento retrabajado en vigilia.

Vale el desvío que implica subrayar que *eso* habla en sueños, ¿quién habla? ¿De quién es el sueño? Alguien puede relatarlo, pero eso no implica necesariamente que haya acto de enunciación¹⁵. Si recuperamos la pregunta por el modo en que se escucha en un análisis, *La interpretación de los sueños* resulta paradigmática. El sueño como *un modo de contar* encuentra los problemas desdoblados: cómo escuchamos el material asociativo, cómo se vincula el relato con el contenido latente, de qué modo la elaboración secundaria busca tramar con restos un orden que se presente coherente, ¿y la relación con el original?

IV. El acontecimiento perdido

El texto del relato que un analista escucha está siempre dicho a medias, armado con retazos y harapos que buscan construirle una fachada que tape las lagunas de algo que, en palabras de Blanchot (2015), jamás aconteció:

Todo complejo disimula siempre otro, y todo conflicto primordial lo hemos vivido como si siempre lo hubiéramos vivido, vivido como otro y como vivido por otro, en cuyo caso no lo vivimos nunca, sino que lo revivimos y no podemos vivirlo, y precisamente es esta separación, esta inextricable distancia, este redoblamiento y desdoblamiento indefinido, el que, cada vez, constituye la sustancia del episodio, su triste fatalidad, como su poder formador, y lo hace inasible como hecho y fascinante

¹⁵ Dejaremos para otra oportunidad la complejidad del asunto que articula el enunciado y la enunciación. Se puede encontrar una referencia en las clases IV y V del *Seminario El deseo y su interpretación* de Lacan.

como recuerdo. ¿Y acaso tuvo realmente lugar alguna vez? No importa, pues lo que cuenta es que, bajo la interrogación apremiante del silencio del psicoanalista, poco a poco lleguemos a ser capaces de hablar de él, de relatarlo, de hacer de este relato un lenguaje que recuerda y de este lenguaje la verdad animada del acontecimiento inasible —inasible porque siempre está perdido, porque siempre falta en relación consigo.

El relato de la historia se diferencia así del pasado porque está articulado — como el relato del sueño. No habrá que buscar entonces un más allá de la palabra, porque no hay un acontecimiento que la palabra tenga que decir:

Esta dimensión revela cómo acentuó Freud en cada caso los puntos esenciales que la técnica debe conquistar; puntos que llamaré situaciones de la historia. ¿Acaso es éste un acento colocado sobre el pasado tal como, en una primera aproximación, podría parecer? Les mostré que no era tan simple. La historia no es el pasado. La historia es el pasado historizado en el presente, historizado en el presente porque ha sido vivido en el pasado. (Lacan, 2010, p. 27)

En los textos de Freud encontramos la indicación formal de que lo exactamente revivido —que el sujeto recuerde algo como siendo verdaderamente suyo, como habiendo sido verdaderamente vivido, que comunica con él, que él adopta— no es lo esencial. Lo esencial es la reconstrucción, término que Freud emplea hasta el fin. (Lacan, 2010, p. 28-29)

La historia, del modo en que Lacan (2010) nos la presenta en el *Seminario 1 Los escritos técnicos de Freud*, se trama en un relato dirigido al otro y construido con otro, el analista. Resulta ser un artificio¹⁶. No hay palabra que diga un acontecimiento más que en su reconstrucción a partir de restos, desechos,

¹⁶ "Eso ocurrió de aquella forma, pero no es seguro. No es seguro, porque no es más que significativo, y así la historia es artificio." (Laca, 2011, p. 75)

desprendimientos, pedazos¹⁷. De allí que, a la altura de este Seminario, la palabra tenga un advenimiento siempre inconcluso, porque está en su esencia no decirlo. Y es que, al fin de cuentas, *no es eso*: vale que recuperemos así el uso metafórico y metonímico de la palabra.

Conclusiones

La pregunta por las llamadas “viñetas clínicas” nos sirvió de excusa para retomar el fundamento del habla a partir del descubrimiento freudiano, y entonces, cómo escuchamos los relatos en los distintos ámbitos de nuestra práctica. La política semiótica de la clínica –aquella en la que el síntoma hace signo de la enfermedad– nos permitió retomar los pasos freudianos que lo iban alejando de ella. A partir de desestimar la causa orgánica, pasando por la teoría del trauma como ocasionador de los síntomas, hasta la postulación de la fantasía y la realidad psíquica, el acontecimiento primero se iba diluyendo. En su lugar encuentra recuerdos encubridores, olvidos, sueños contados: modos de hablar y recordar.

Estos rodeos nos permiten ahora retomar la pregunta inicial: cómo escuchamos los relatos de quien habla de escenas acontecidas en su consultorio de psicoanálisis. Pregunta que tiene un trasfondo más radical: qué referencia paradigmática tenemos para pensar los relatos en el habla analítica freudiana, cómo escuchamos los relatos en distintos ámbitos de nuestra práctica. Necesitamos volver a los fundamentos del habla freudiana para no olvidar el desenganche que sufren los relatos respecto a una supuesta realidad, respecto a una verdad abrochada a esa

¹⁷ “Pero así como el arqueólogo a partir de unos restos de muros que han quedado en pie levanta las paredes, a partir de unas excavaciones en el suelo determina el número y la posición de las columnas, a partir de unos restos ruinosos restablece los que otrora fueron adornos y pinturas murales, del mismo modo procede el analista cuando extrae sus conclusiones a partir de unos jirones de recuerdo, unas asociaciones y unas exteriorizaciones activas del analizado. Y es incuestionable el derecho de ambos a reconstruir mediante el completamiento y ensambladura de los restos conservados” (Freud, 2006, p. 261)

realidad –búsqueda de verdad que nos alejaría del psicoanálisis y nos acercaría a una posición judicial, “inquisitorial”, en palabras de Lacan. Desenganche que abre una distancia y esta vez, incluye al analista como parte de la reconstrucción.

El relato del sueño como paradigma, su falta de transparencia respecto al contenido latente, y el acento puesto en la elaboración secundaria nos ha guiado el camino. El paso al decir resulta así un tejido de restos, retazos a coser por quien habla y quien escucha. Situar la escucha analítica en clave freudiana, relato de un sueño como fachada, allí donde “con retazos y harapos tapa las lagunas en el edificio del sueño”, ubica una posición respecto a la relación entre la palabra y la realidad. La transgresión a la fidelidad del suceso acontecido -fractura, coacción, suspensión propia del hacer literario- dialoga con el rasguño de las certidumbres respecto a acontecimientos efectivamente acontecidos.

Escuchar estos relatos como cuentos o sueños, con sus desfiguraciones y su estatuto de ficción, entendemos que se corresponden con el modo de hablar y escuchar del descubrimiento freudiano, tomando distancia así del borde acechante de la clínica médica y su política semiótica. Escuchamos relatos de la práctica, estamos empujados a hablar, pero entonces, ¿podríamos afirmar que esas escenas pertenezcan fielmente a una situación acontecida en otra escena? Conjeturamos entonces que las desfiguraciones y el espíritu ficcional las acercan más a un cuento -por qué no al relato de un sueño- que a un recorte clínico.

Referencias bibliográficas

Blanchot, M. (2015) El habla analítica.
<https://elpsicoanalistalector.blogspot.com/2010/01/guy-le-gaufey-una-clinica-sin-mucho-de.html>

- Freud, S. (2006) Conferencias de introducción al psicoanálisis, En *Obras Completas*, Tomo XV. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2007) La interpretación de los sueños, En *Obras Completas*, Tomo IV y Tomo V. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2006b) Construcciones en análisis, En *Obras Completas*, Tomo XXIII. Buenos Aires: Amorrortu
- Lacan, J. (2011) *El Seminario: Libro 10 La angustia*. Buenos Aires: Paidós
- (2010) *El Seminario: Libro 1 Los escritos técnicos de Freud*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Gaufey, G. (2002) *Una clínica sin mucho de realidad*. Conferencia en la Alianza Francesa de San José, Costa Rica, 28/08/02.
<https://elpsicoanalistalector.blogspot.com/2010/01/guy-le-gaufey-una-clinica-sin-mucho-de.html>
- (2014) ¿Es el analista un clínico? En *Opacidades Revista de Psicoanálisis*, N°3. Buenos Aires: Cernedor.

Los transexualismos, lo femenino y la diferencia sexual en la clínica psicoanalítica actual. Damián Coirini, Valeria Decorte, Adriana Zanón, Silvia Giani, Pablo Picco Galassi, Pamela Rajmil, Agustín Ferretti, Emmanuel Morresi y Narella Mauruto.

dcoirini@hotmail.com

Facultad de Psicología, UNR

Resumen

Partiendo del mito de Tiresias (invocado por Jacques Lacan en tanto patrono de los psicoanalistas), esta investigación retoma los transexualismos para analizar, tanto en su insistencia histórica, así como también en la renovación de su rechazo, en qué instancia estamos hoy con las cuestiones que dicho mito plantea. Investigar la relación entre los transexualismos y la clínica psicoanalítica actual según los distintos enfoques, tanto teóricos como prácticos, es una tarea que creemos necesaria e imperiosa. El proyecto articula problemáticas actuales relacionadas a las cuestiones de género y de identidades sexuales (los feminismos y los posicionamientos LGBTIQ+), con las concepciones clínicas imperantes en psicoanálisis. El objetivo general es analizar críticamente las producciones acerca de la clínica en el abordaje de lo trans. El particular, es interrogar concepciones del psicoanálisis que han puesto en equivalencia lo trans con el concepto de forclusión lacaniana propio de las psicosis. La metodología utilizada es cualitativa y consiste en analizar descriptores temáticos para realizar una enumeración de los temas y problemas suscitados por esta investigación. Las técnicas empleadas para el desarrollo del proyecto consisten en revisiones bibliográficas, análisis de textos, entrevistas y análisis de casos (segunda etapa de la investigación). Para el armado del proyecto de investigación (primera etapa), trabajamos en un seminario interno de cátedra, realizando un vasto recorrido bibliográfico, efectuando un profundo

análisis de conceptos implicados en el tema, a partir del cual, de modo conjetural, arribamos a la siguiente conclusión: es necesario consolidar una posición teórica y clínica donde no se articule, a partir del concepto de forclusión, los transexualismos con el campo de las psicosis. Constituyen avances preliminares la publicación del libro *Transexualismos en psicosis y no psicosis. Ensayo clínico*, cuya autora es Mg. A. Zanón, el seminario interno de la cátedra Clínica II y el programa correspondiente a la materia Clínica II de la Facultad de Psicología UNR.

Texto

Se da comienzo a este trabajo mediante una pregunta: ¿En la clínica acerca de la testimonialidad del decir y/o la apuesta escrituraria de un sujeto trans, travesti, no-binario, intersex, queer, ¿qué se escucha que pueda ser ubicado en el campo forclusivo, psicopatológico, semiológico o taxonómico?

La primera respuesta concierne a la definición de la clínica: “Ella tiene una base -la clínica es lo que se dice en un psicoanálisis” (Lacan, 2007, p. 1), simple definición, bien sencilla, expresada por Jacques Lacan en su conferencia pronunciada en Vincennes, el 05 de Enero de 1977, titulada “Apertura de la sección clínica”.

Entonces, la escucha en la clínica del decir es siempre singular y, a menos que se trate de un sujeto en forclusión, vía un arreglo alivante en su delirio, tal las *Memorias de un enfermo nervioso* (1999) bien testimoniado por Daniel Paul Schreber en 1902, en su magnífica escritura, nada psicopatológico se impone de antemano.

Se toma apoyo en una siguiente pregunta ¿Despatologizar la clínica psicoanalítica? La misma forma parte de los contenidos de la Unidad Temática: 1 “Clínica (Decires)” del Programa vigente de Cátedra Clínica II.

En el mundo psicoanalítico circundante, un gran número de psicoanalistas pudo equivocarse no sólo un diagnóstico –sería un mal menor- sino la dirección de las curas, así como la posibilidad de internación por parte de sujetos trans quienes han estado manicomializados hasta bien comenzado el Siglo XXI.

En la Universidad, el trayecto de formación académica estuvo signado por las enseñanzas de los maestros y los autores lectores de los maestros. Hoy se cuenta con publicaciones nuevas, las que provienen del suelo de la clínica y aportan enorme valor de lectura acerca de la misma con el fin de no reducirlo al campo taxonómico.

El tema de la investigación supone dos recorridos: por un lado, un rastreo sobre las irrupciones de la problemática trans a lo largo de la historia, y las modificaciones que ha ido sufriendo a partir de los cambios sociales y culturales; por otro lado, la articulación teórica y clínica de lo trans en relación al discurso del psicoanálisis.

Es en esta primera etapa de la investigación –estado de la cuestión- en la que se realizan exposiciones bibliográficas pertinentes sobre el tema a abordar, así como también una revisión crítica y relacional. A partir de un trabajo metódico para poder dar una forma orgánica a las reflexiones surgidas de esta tarea, se propone una presentación que consista en un diálogo entre autores, entre ellos: Jonathan Katz *La invención de la heterosexualidad* (2011), Henri Frignet *El transexualismo* (2003), Thomas Laqueur, *La construcción del sexo* (1994), Vernon Rosario "Perversión sexual y transsexualismo. Historicidad de teorías, variaciones de prácticas clínicas" en *Revista Litoral N° 33* (2003).

Se trata aquí de ordenar datos, ideas, perspectivas que surgen de distintas disciplinas y así poder construir una red conceptual. El horizonte se anticipa a modo de una conclusión provisoria: es necesario articular y consolidar una posición teórica

y clínica donde no se reduzcan los transexualismos -a partir del concepto de forclusión- al campo de las psicosis.

Dichos autores trabajados presentan puntos de equivalencia en sus propuestas. Laqueur y Katz provienen del campo de la sociología y realizan estudios históricos, Rosario proviene del culturalismo y la psiquiatría. Entre ellos se presentan puntos de acercamiento al leer el contexto histórico: las disputas intelectuales entre Europa y Estados Unidos de América. Por la vía americana, se trata de los lectores de Michel Foucault y su teoría constructorista, así como de Jacques Derrida y su audaz propuesta de deconstrucción de la ley. Es principalmente Judith Butler -creadora de la teoría de Género- quien condensa estos caminos y llega a proponer entre otras cuestiones, un poder ir más allá del género, formulado en su texto *Deshacer el género* (2006).

Europa desde Francia, Italia, Alemania, Dinamarca producen avances en el campo endocrinológico en la primera mitad del Siglo 20. Así mismo, desde la ciencia psiquiátrica y el psicoanálisis se producen propuestas clínicas y teóricas. Desde la literatura, *La Divine* de Jean Genet, obra teatral titulada "Nuestra Señora de las flores" cuya protagonista es *Divine*, *La Venus de las pieles* de Sacher Masoch, *Sarrasine* obra de teatro de Honoré de Balzac, cuya protagonista es *Zambinella*, una diva travesti de la ópera y, el maestro Gaëtan Gatian de Clérambault, quien publicó *El fetichismo de las telas en las mujeres*, aunque se trate de él mismo sin nombrarse, dicho psiquiatra el signado fetichista de las telas.

Construir teorías conlleva la escucha singular de lo trans ya que es cada sujeto transexual quien orienta al clínico en post de poder apartarse del concepto de forclusión lacaniana. Lacan desde los años 1955-56 trabajó la testimonialidad de Daniel Paul Schreber en sus *Memorias de un enfermo nervioso* (1999). Propone que, el sujeto Schreber produce una reconciliación, término que escribe en el alemán de

Freud, una *Versöhnung*, y una estabilización posible vía delirio: reconciliación entre un delirio persecutorio e inundante y un otro delirio. El delirio paranoico ha llevado al presidente Schreber a intentos de suicidio reiterados tomando en sus manos los pocos elementos que tenía en su habitación del hospital. La *reconciliación* ha sido entonces, con un otro delirio, más apaciguante, el de devenir mujer vía una erotomanía divina. No buscó su eviración, sí la emasculación en todo su cuerpo voluptuoso en un diálogo ininterrumpido con Dios con efecto dignificante para el sujeto.

En la presente investigación se está a las puertas del arribo a la siguiente etapa: el análisis de entrevistas realizadas con su correspondiente resguardo ético, el consentimiento informado. Dichas entrevistas han sido realizadas a la primera mujer transexual de Rosario, como a otras tantas quienes han contribuido con sus aportes. Aquella primera *chica trans* realizó su cambio registral en su Documento Nacional de Identidad, apenas promulgada la Ley de Identidad de Género -LIG- en 2012. Trabajó toda su vida como enfermera de la Colonia Psiquiátrica de Oliveros, al mismo tiempo que realizaba su tratamiento de hormonización. Allí, sus compañeras del office de enfermería no accedían a compartir ni un mate con ella. Han sido tiempos de segregación. Hoy se encuentra jubilada y en cierta vida vivible.

Hasta la llegada del Siglo XXI los sujetos transexuales han poblado los manicomios así como también han conformado los registros de persecución policial y judicial.

El autor Vernon Rosario (2003) por su parte formuló que, conoció a su primer paciente transexual en un hospital psiquiátrico de Boston, Marie, a quien escuchó día tras día durante un mes, en los años '80. Al cabo de dicho período consiguió que le sean suprimidos del tratamiento los neurolépticos. Salió adelante de un cuadro que se diagnosticó como depresión y logró así su externación. Pasaron cinco años

hasta que Rosario lo vuelve a contactar -vía Internet- él llevaba una vida de joven estudiante de literatura alemana en la Universidad y sostenía relaciones homo. En aquella internación dijo a Vernón Rosario que él deseaba vivir como varón, aunque en el equipo del hospital nadie se hizo cargo de esto ya que preferían que el paciente se atiende con un especialista por fuera de la institución.

En dicho texto se formula algo valiosísimo para la clínica: "Todos tenemos momentos breves o más o menos prolongados donde el sexo es interrogado" (2003, p. 62). Entonces, en vez de transexualismo propone el término *transensualismo*, -si se está ante la escucha de un sujeto trans- es la escucha de su decir singular, su apuesta deseante, su camino vivible, el que puede consistir o no en una hormonización o un tratamiento quirúrgico. Formula además que, "el tratamiento es un proceso que puede llevar hasta gran parte de la vida" (p. 60). Este último señalamiento advierte acerca de una temporalidad a tener presente en la clínica.

Una orientación vital es volver al fundador del psicoanálisis, Sigmund Freud, quien elípticamente esboza que el devenir femenino hasta puede llevar gran parte de la vida. Lo hace desde su maravillosa propuesta acerca de la bisexualidad psíquica constitutiva en cada ser hablante, allí donde lo biológico se encuentra perdido irremediablemente (Freud, 2006). Bisexualidad psíquica freudiana equivalente al concepto de castración, a la falta constitutiva de cada hablante ser, de cada sujeto de la palabra.

Se concluye provisionalmente entonces -respecto de lo trans- que, dicha posición constituye una invariante de cualquier variación en cada sujeto de la palabra, más allá de posibles elecciones posteriores realizadas en el trayecto de una vida. Para ejemplificar con la clínica: en el decir singular de un paciente internado en institución monovalente, se recoge su testimoniar: "Una compañera travesti de mi pueblo (donde había poco de reasignación de sexo por parte de instituciones

polivalentes en salud) ha ido a Buenos Aires a buscar *una conchita* y yo quiero una también.”

Se recuerda el mito griego de Tiresias evocado al comienzo del Resumen; Tiresias quien vivió siete años como mujer, como Teresa, y, a quien la diosa Juno consultó y le preguntó: *¿quién goza más un hombre o una mujer?* Se prosigue en dicha tarea investigativa, por lo tanto, siempre abierta al enigma.

A propósito del objetivo explícito de esta investigación se enfatiza que, no hay que soslayar los puntos del discurso jurídico y biológico respecto de la corrección hormonal-quirúrgica y así poder interrogar específicamente el efecto en cada sujeto, es decir, la propia singularidad. Entonces se interroga así los términos de *identidad sexual* como el de *sexuación*. La lectura del psicoanálisis conlleva pasar por los matemas de la sexuación propuestos por Lacan en su *El Seminario 20, Aún* (1981) y poder despejar respecto de los mismos si suponen un binarismo o no lo suponen. Se intenta finalmente interrogar los transexualismos aunque también dejar que los transexualismos interroguen la clínica. Puede ser muy rico este doble movimiento.

Se puntualiza finalmente junto a Henri Frignet (2003) que, el campo se puede dividir en dos: los sujetos que están *hors de sex, fuera de sexo: casos de sujetos forcluidos*. Y los otros, los verdaderos transexuales, los sujetos con *practica transexualista* –enunciado en términos de la retórica lacaniana- quienes no están en forclusión, aunque sí, presentan *un borramiento de la diferencia sexual*.

Referencias Bibliograficas

Alby, J.M. (1956) *Contribution à l'étude du transsexualisme*, Inédita.

Allouch, J. (2001) *El sexo del amo. La sexualidad desde Lacan*. Córdoba. Argentina: Ediciones literales.

- Allouch, J. (2015) *La injerencia divina III: Una mujer sin más allá*. Bs. As., Argentina: Ed. Cuenco de Plata.
- Allouch, J. (2018) *Para acabar con una versión unitaria de la erótica. Dos analíticas del sexo*. Bs. As., Argentina: Ed. Literales.
- AAVV (1991) "La declaración de sexo" en Revista *Litoral* N° 11-12. Córdoba, Argentina: Ed. E.P.E.L.
- AAVV (2003) Una analítica pariasitaria en Revista *Litoral* N° 33. Córdoba, Argentina: Ed. Literales.
- AAVV (2000) *Grañas de Eros. Historia, género e identidades sexuales*. Bs. As., Argentina: Ed. Lecol.
- Badiou, A., Cassin, B. (2011) *No hay relación sexual. Dos lecciones sobre "L'Étourdit" de Lacan*. Bs. As., Argentina: Ed. Amorrortu.
- Balmés, F. (2008) *Dios, el sexo y la verdad*. Bs. As., Argentina: Ed. Nueva Visión.
- Butler, J. (2007) *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Bs. As., Argentina: Ed. Paidós.
- Butler, J. (2006) *Deshacer el género*. Bs. As. Argentina: Ed. Paidós.
- Czermak, M. (1987) *Estudios psicoanalíticos de las psicosis. Pasiones de Objeto*. Bs. As., Argentina: Ed. Nueva Visión.
- Derrida, J. (2016) *Geschlecht I. Diferencia sexual, diferencia ontológica en Psyché. Invenciones del otro*. Bs. As., Argentina: Ed. La Cebra.
- Foucault, M. (1984) "Sex, Power and the Politics of Identity" en *The Advocate* 400, disponible en <http://www.foucault.devenirgays.com>.
- Foucault, M (2019) *Historia de la sexualidad 4. Las confesiones de la carne*. México, México: Ed. Siglo XXI.
- Fouque, A. (2015) *Il y a deux sexes. Essais de féminologie*. Paris, Francia: Ed. Gallimard.

- Fraisse, G. (1993) AAVV *El ejercicio del saber y la diferencia de los sexos*. Bs. As., Argentina: Ed. de la Flor.
- Freud, S. (1985) "Tres ensayos de teoría sexual." en *Obras completas. Volumen 7*. Bs. As., Argentina: Ed. Amorrortu.
- Freud, S. (1895) "Puntualizaciones sobre un caso de paranoia (Dementia paranoides) descrito autobiográficamente." en *Obras completas. Volumen 12*. Bs. As., Argentina: Ed. Amorrortu.
- Freud, S. (1985) "Algunas consecuencias psíquicas de la diferencia anatómica entre los sexos." en *Obras completas. Volumen 19*. Bs. As., Argentina: Ed. Amorrortu.
- Freud, S. (1985) "Nuevas conferencias de introducción al psicoanálisis. Conferencia n° 33: La feminidad." en *Obras completas. Volumen 22*. Bs. As., Argentina: Ed. Amorrortu.
- Frignet, H. (2003) *El transexualismo*. Bs. As., Argentina: Ed. Nueva Visión.
- Irigaray, L. (1984) *Ese sexo que no es uno*. Málaga, España: Ed. Saltés.
- Katz Ned, J. (2011) *La invención de la heterosexualidad*. México, México: Ed. Me cayó el veinte.
- Lacan, J. (1987) "De una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de la psicosis" en *Escritos 2*. Bs. As., Argentina: Ed. Siglo XXI.
- Lacan, J. (1992) *El Seminario 3, Las psicosis*. Bs, As., Argentina: Ed. Paidós.
- Lacan, J. (2006) *El seminario 10, La Angustia*. Bs. As. Argentina: Ed. Paidós.
- Lacan, J. (2009) *El Seminario 18, De un discurso que no fuera del semblante*. Bs. As., Argentina: Ed. Paidós.
- Lacan, J. (1991) *El seminario 20, Aun*. Bs. As., Argentina: Ed. Paidós.
- Lacan, J (2006) *El seminario 23, El Sinthome*. Bs. As., Argentina: Ed. Paidós.
- Lacan, J. (2012) "El atolondradicho". En: *Otros escritos*. Bs. As. Argentina: Ed. Paidós.

- Lacan, J. (2007) Conferencia "Apertura de la sección clínica". México: Editorial Me cayó el veinte.
- Lacan, J., Riviere, J., Jones, E. y Deustsch, H. (1979) *La sexualidad femenina*. Rosario, Argentina: Ed. Homo Sapiens.
- Laqueur, T.W (1994) *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid, España: Ed. Cátedra.
- Ley N° 26.743 (2012) Ley de Identidad de Género de la República Argentina, PDF.
- Le Gaufey, G (2014) *Hiatos sexualis*. Bs. As., Argentina: Ed. Cuenco de Plata.
- Loroux, N. (2003) *Las experiencias de Tiresias*. Bs. As. Argentina: Ed. Biblos.
- Nancy, J.L (2003) *El "hay" de la relación sexual*. Madrid, España: Ed. Síntesis.
- Ovidio (1999) *Metamorfosis*. Madrid, España: Ed. Cátedra.
- Pommier, G. (2018) *Lo femenino, una revolución sin fin*. Bs. As., Argentina: Ed. Paidós.
- Pommier, G. (2020) "LGBT...H. À propos de l'extension de la reconnaissance des genres" en *Revue La clinique lacannienne*, La pluralité des genres?, N° 31, 9-23, Paris: Érès.
- Preciado, P.B. (2019) *Un departamento en Urano. Crónicas del cruce*. Barcelona, España: Ed. Anagrama.
- Rabant, C. (2012) "La diferencia sexual no existe", en Revista *Me cayó el veinte*, n°22. México, México: Ed. Epee.
- Reik, T (1962) *La creación de la mujer*. Bs. As., Argentina: Ed. Peuser.
- Ritvo, J.B. (2009) *El laberinto de la feminidad y el acto analítico*. Rosario, Argentina: Ed Homo Sapiens.
- Safouan M. (1981) *Estudios sobre el Edipo*. Bs. As., Argentina: Ed. Siglo XXI.
- Schreber, D. P. (1999) *Memorias de un enfermo nervioso*, Bs. As., Argentina: Libros Perfil.

Soler, C. (2011) *Lo que Lacan dijo de las mujeres. Estudio de psicoanálisis*. Bs. As., Argentina: Ed. Paidós.

Stoller R. (1968) Sex and Gender. *The Development of Masculinity and Femininity*, Reino Unido: Science House.

Tin, L.G. (2012) *La invención de la cultura heterosexual*. Bs. As., Argentina: Ed. Cuenco de Plata.

Winkler, J.J. (1994) *Las coacciones del deseo. Antropología del sexo y del género en la antigua Grecia*. Bs. As., Argentina: Ed. Manantial.

Zanón, A. (2019) *TRANSEXUALISMOS en psicosis y no psicosis. Ensayo clínico*, Bs. As., Argentina: Lugar Editorial.

Zanón, A. (2020) "La clínica, territorio del decir trans" en Revista Psicoanálisis en la Universidad N° 4, 131-143, Facultad de Psicología, Rosario, Argentina: UNR Ed.

Algunas consecuencias del discurso capitalista en los lazos. David Ledesma

ledesma.d.d@gmail.com

JTP de Epistemología de la psicología y del Psicoanálisis "A".

Resumen:

J. Lacan en "Hablo a las paredes" ([1972] 2022) dice que el discurso capitalista es la *Verwerfung*, el rechazo hacia afuera de todos los campos de lo simbólico. Se trata de un rechazo de la castración. Todo aquello que se emparente con el capitalismo deja afuera las cosas del amor. (p. 277). En 1971 Lacan escribe el discurso capitalista en la conferencia realizada en Milán y dos años más tarde en 1973 en "Sobre la experiencia del pase", propone que tal discurso es una variedad del discurso amo, cuya particularidad es una torción en el orden de las letras. Ese *pequeñísimo* cambio como dice Lacan no es para nada menor porque supone una profunda alteración de los vectores. ¿El discurso capitalista trabaja con el mismo ideal del discurso amo, a saber, que la cosa marche?

Lacan plantea que este discurso sustituye al del amo porque lo perfecciona. La aceleración desmedida y el consumo desbocado como características de este discurso responden a la inversión discursiva que diferencia al discurso amo del capitalista. La eficacia del capitalismo reside en que por algún mecanismo inherente quedamos metidos hasta el cuello, Lacan *dixit*.

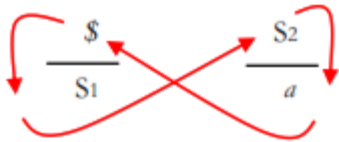
Efectivamente hay algo de la operatoria que ejerce este discurso que tiene como efecto embaucarnos.

Será un objetivo de este trabajo deslindar cuál es la operación que ejerce el capitalismo y cuáles son las consecuencias y el impacto en el lazo social. Si este discurso forcluye la castración, y el sujeto es efecto del significante –por lo tanto, de la castración- ¿cuál es el lugar del sujeto en este marco? ¿Cuáles son los efectos del

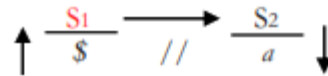
capitalismo en el orden simbólico social? ¿Podremos hablar de angustia, o solo de sufrimiento?

Desarrollo:

Lacan (2022) dice que el capitalismo excluye las cosas del amor (p. 277-278). En este punto Lacan resulta masivo, pero podemos adelantar como hipótesis que el lazo amoroso necesita de la castración como resorte. Si la exigencia epocal nos promueve la voluntad de consumo puede resultar un riesgo que se produzca un desplazamiento tal que ubique a este partener al lugar del objeto de consumo. Por lo tanto, el problema es que, si se puede consumir, y de este modo armar serie con la diversidad de objetos que ofrece el capital, el otro como tal pierde singularidad. Esta pérdida no es sin consecuencias para la subjetividad.



Discurso capitalista



Discurso amo

J. Lacan en "Hablo a las paredes" ([1972] 2022) dice que el discurso capitalista es la *Verwerfung*, el rechazo hacia afuera de todos los campos de lo simbólico. Se trata de un rechazo de la castración. Todo aquello que se emparente con el capitalismo deja afuera las cosas del amor. (p. 277).

Lacan plantea que este discurso sustituye al del amo porque lo perfecciona. E

n el discurso amo no se trata tanto del amo, sino más bien del significante amo. El amo es al discurso un esclavo más.

Del mismo modo, el capitalista hace lo que puede en función del discurso por el que se sostiene. Sería un error entender que es el capitalista quien gobierna el discurso. Esta aclaración vale porque Lacan intenta diferenciar el psicoanálisis como discurso de la psicología como un producto del capital.

La torsión entre el sujeto y el S1 explica por qué el capitalismo marcha sobre ruedas. Notemos la sutileza de Lacan (2022) al hablar de variación, desvío, e incluso de una "pequeña vueltita" respecto de la inversión que produce, como si intentara minimizar lo que se inscribe en el matema del discurso. (p.264)

No es que el sujeto pasa al lugar de comando. Sino que al torsionarse la primera parte del matema, la circulación de término a término es al modo de un bucle.

Según Lacan el discurso capitalista es más perfecto que el del amo, y su eficacia remite a su mecánica. Se podría decir que estamos tomados por este discurso. Los ideales de consumo y el vértigo con el que se vive actualmente parecieran ser emblemas del capitalismo.

Como podemos apreciar en la escritura de su matema, lo que no se inscribe en el discurso capitalista es la función de la **imposibilidad**. Los vectores se conectan de modo tal que el recorrido es circular.

Ahora bien, esto nos deja un serio interrogante

¿De qué sujeto se trata si anunciamos que lo distintivo del discurso es que rechaza la castración? ¿Hay sujeto sin castración?

Así puesto en cuestión el asunto parece paradójal.

¿Hay un sujeto del capitalismo?

Podríamos decir que solo después de la institución de la ciencia moderna aparece este particular sistema de relaciones articuladas donde el capital, la propiedad privada y la producción son sus características. Para situar una pequeña serie respecto de la enseñanza de Lacan diría: la ciencia moderna forcluye al sujeto:

Lo abordaré por la observación extraña de que la fecundidad prodigiosa de nuestra ciencia debe interrogarse en su relación con ese aspecto en el que se sostendría la ciencia: que de la verdad como causa no querría-saber-nada. Se reconoce aquí la fórmula que doy de la Verwerfung (2002, p. 853); y el capitalismo la castración (2022, p. 277)

Tal vez la forclusión de la que se abastece el capitalismo no sea sino una consecuencia de la primera.

Leemos en su lógica discursiva una falta de alternancia o impasse como si se reprodujera sin corte alguno. Para Lacan este discurso tiene una cadencia extremadamente singular. A diferencia de cualquiera de los cuatro discursos establecidos por Lacan, el capitalista hace movimiento circular que no remite al cuarto de vuelta de los anteriores donde cada uno puede convertirse en el discurso que le sigue, a saber, podemos pasar del discurso amo al discurso de la histeria con un solo movimiento de giro en el sentido de las agujas del reloj.

Deberíamos interrogar cuál es el lugar de la imposibilidad en este punto.

Freud (1989, p. 249) nos dice en "Análisis terminable e interminable" que analizar, al igual que gobernar y educar son practicas imposibles. El capitalismo elide por algún medio o por algún mecanismo este testimonio de lo real. Si alguna política puede ponerse al servicio del capitalismo es porque puede prometer el triunfo sobre lo imposible. En este sentido podemos pensar en la existencia de políticas neoliberales que pregonan una libertad excesiva y exacerbada no marcadas por el límite intrínseco de lo simbólico. Si el término rector es el capital, muchas de las

estructuras necesarias para la vida en sociedad pueden verse amenazadas. Cuestión que muchos teóricos vienen advirtiendo desde hace mucho tiempo.

La exacerbación de la libertad coincide en este punto con un apuntalamiento hacia un goce del que nadie parece que quisiera privarse. Conviene distinguir, al menos someramente goce y deseo.

El deseo como tal y desde la enseñanza de Lacan convoca a lo que es el Otro, a algo tercero. Hablar del deseo del sujeto nos pone en una paradoja, porque el deseo es el deseo del Otro. Se podría decir que deseamos solo porque el lenguaje no es exhaustivo. El ser hablante vive una relación dislocada con respecto a su objeto. La sexualidad para nosotros se rige por la pulsión. Para Freud el límite aparece como prohibición y por lo tanto la operación es legal. En términos de Lacan el ingreso al lenguaje no es sin una caída de goce. Por lo tanto, si hay deseo en términos analíticos es porque éste se abastece de dicha pérdida. El plus-de-gozar conmemora la operación de la génesis subjetiva por lo cual aquello perdido surge como promesa para el sujeto. Solo se desea porque hay algo reactivo o bien no metabolizable al ordenamiento simbólico. Deseo y ley son dos caras de una misma moneda.

Esto difiere de la *ley capitalista* si así la podemos llamar. La misma es la que podría expresarse en términos de un gozar sin límites. Para el psicoanálisis esto no puede ser sino paradójal.

Gozar sin límites no es lo mismo que desear. Sin embargo, cuando se exagera la libertad se podría pensar que todo vale, y que por lo tanto puede hacerse todo cuanto se quiera. En todo caso, gozar sin límites no puede ser sino una redundancia.

El rechazo de la castración equivale a dicho problema.

Capitalismo y libertad se funden en una soldadura difícil de desarmar, lo cual no es un tema menor para la experiencia clínica.

El sujeto para el psicoanálisis está determinado por el lenguaje, es efecto de la remisión significativa, a la vez que es un sujeto concernido a la muerte y a la sexualidad. Nativo del lenguaje, sexuado y mortal. Este es el acento del psicoanálisis por lo que su dispositivo es coherente con el descubrimiento freudiano. En la dirección de la cura el problema que podría leerse como falta de libertad no puede resolverse positivamente en los términos de un deseo desenfrenado que daría cuenta, al menos en su apariencia, de cierta separación del sujeto respecto del Otro.

Un psicoanálisis no debería tener como norte la ficción capitalista de *hago lo que quiero* como si eso diera cuenta de algún deseo. En este punto es valioso hablar de discursos. Admitir este discernimiento permite comprender que se trata de pasar de un discurso a otro.

Esto no solo que no toca el nivel del deseo, sino que por añadidura *excluye* al sujeto. Una dirección clínica así establecida se pone al servicio de lo que hoy es un discurso amo, es decir, al capitalismo. No hay psicoanálisis sin sujeto, y sin sujeto la posición del analizante no se mueve un dedo. Si se nos plantea un tema parecido al de la libertad es porque el sujeto nace en dependencia del significante. Por eso no es casual que en la clínica este sea un tema tan paradigmático. Es muy interesante cómo a nivel de la praxis las personas significan esta coyuntura. La falta de libertad aqueja, pero tiene su principio en la constitución subjetiva.

Lacan nos dice que el aporte de Freud concierne a que la neurosis esta estrictamente insertada en la falla de lo sexual. Ese es un lugar donde nadie está a gusto. Líneas después agrega que *la sexualidad es justamente el terreno en que no se sabe con qué pie bailar a propósito de lo que es verdad.* ([1967/1968] 2022, p. 23)
Hay

algo que resulta inasequible respecto de lo sexual y que a diferencia de los animales en nosotros hay algo que no puede ser domesticado. En los ellos no hay

complicaciones ni camelo porque el instinto es un saber que no depende del lenguaje. ¡La inteligencia es animal, la necesidad humana! Nuestra sexualidad al pasar por los desfiladeros significantes se entorpece, se trastorna, razón por la cual la conjunción en el sexo es siempre inadecuada.

Dice

J. Lacan en la sesión del 15 de enero de 1969: "El plus de gozar es lo que responde, no al goce, sino a la pérdida de goce" ([1968- 1969] 2016, p.105). La función del plus de gozar está destinada a conmemorar una pérdida donde el goce supone una promesa.

"Los medios de producción, es decir, eso con lo que se fabrican cosas que engañan el plus de gozar, y que, lejos de poder esperar colmar el campo del goce, no están siquiera en condiciones de bastar para lo que, debido al Otro, está perdido" (Lacan [1968- 1969] 2016, p.94).

Aquí Lacan nos resultará más claro si intentamos desglosar sus palabras:

Hay algo que, debido al Otro, al lenguaje podemos añadir, está perdido. El ingreso a la cultura supone una pérdida de goce.

Los objetos que produce el mercado engañan al goce.

Sin embargo, las *cosas* del capitalismo están lejos de colmar lo que está perdido por avenirnos al lenguaje.

El capitalismo como discurso responde a cierto tratamiento sobre el plus-de-gozar. Se puede decir que a partir de este discurso hay una promoción del goce. Hay publicidad, hay *marketing* del goce.

La tesis de Pommier en "Los cuerpos angélicos de la posmodernidad" es que los ideales modernos hoy resultan caducos. La posmodernidad supone una caída del ideal paterno como regulador del lazo con el otro.

Según el autor la función moderna del ideal no encuentra reemplazo hoy en día. Si el padre no opera, no hay nada que nos protege del goce incestuoso de los Mismo como dice Millot. (1988, p.119-120)

Poco importa para el capitalismo todo aquello que responda al plano de los emblemas, las instituciones, los legados, la herencia, la historia. Muy por el contrario, este discurso parece transmitirnos la idea de un eterno presente a la que se le suma una preocupación constante: producir y comprar.

Hace poco circuló un video muy interesante cuyo argumento fundamental cuenta que un hombre organiza su cumpleaños en París e invita tanto a sus hijos como a sus nietos.

En un momento uno de sus hijos se le acerca y además de agradecerle, le señala a su padre el gasto que había implicado semejante invitación. Es decir, entendamos que un viaje con todo incluido a Europa, a una de las capitales más glamorosas del mundo resulta bastante pomposo. La respuesta que le da el padre parece el remate de un chiste: "lo pague con tu herencia". Ahora bien, lo más interesante del asunto es la moraleja por la cual esta historia se festeja. Se dice que la herencia es un error de cálculo. La frase del economista italiano Franco Modigliani tiene su reverso: al dinero hay que gastarlo en vida. Más allá de que pueda leerse cierta generosidad en el actor principal de esta historia, lo que llama la atención es que algunas operaciones que tienen la tendencia a hacer lazo social puedan borrarse. La herencia supone un resto, algo que queda, un sobrante o remanente, y que esto le llega a la descendencia, a la generación venidera. Lo que se celebra es la eliminación de dicho resto en función de cierto goce de la vida. La herencia supone

una articulación generacional donde quedan ligados los lazos familiares. Para el capitalismo todo queda fríamente calculado por lo que se ve. Detrás de la divertida y jovial historia podría estar operando un imperativo de cálculo, una economía de goce, donde la eliminación del resto es correlativa al máximo placer en vida.

El capitalismo como matriz y soporte discursivo tiende a abolir el ordenamiento simbólico asidero de la castración. El sujeto del psicoanálisis no es entendible sin aquello que lo divide al entrar al lenguaje. Pommier dice que:

En la posmodernidad, la caída de los ideales concierne solamente a los que se relacionan con el futuro y, dado su papel importante, desde ahora le atribuiremos una mayúscula (el ideal que cae hoy es el Ideal del yo). De manera que, si los ideales progresistas se derrumban, no queda nada que haga de contrapeso a la regresión hacia el pasado: el yo Ideal triunfa y con él el sueño autárquico e incestuoso. (2002. p.25)

El espíritu del libro de Pommier señala cuáles son los avatares epocales que resultan de haber dejado de contar con el amparo del padre.

La función del padre puede ilustrarse con la estrafalaria imagen del palo en la boca del cocodrilo. La ley de interdicción permite una salida respecto de la fusión estructural y por defecto del niño como falo de la madre. A este nivel el padre funciona para el sujeto como protección. A un nivel social, la función paterna se puede entender como extrapolada, donde los subrogados del padre previenen de un goce mortífero. La instauración de la ley como mediadora de los lazos protege, ya que, de lo contrario, la resolución del conflicto encausado por el odio no encontraría otra salida que la lucha por puro prestigio o la supervivencia del más apto.

Aquello que aparece masivamente en términos de Pommier como narcisismo primario puede leerse desde la óptica de lo pulsional, valga el juego de palabras, según el esquema óptico que Lacan presenta en el seminario de la Angustia ([1962-1963] 2011. P.49).

Si tras la caída lo que toma la posta es el cuerpo -que no es lo mismo que la imagen del cuerpo i'(a)- podemos conjeturar lo siguiente:

Cierto desamparo, *hilflosigkeit* sin la cobertura o el blindaje simbólico respecto del goce.

Un estado regresional como dice Pommier puede pensarse en términos de goce autoerótico masturbatorio.

Un estado así solo podría entenderse como pulsional pero fragmentario. Sin la envoltura imaginaria que produce la identificación del estadio del espejo, tenemos la inermidad de un cuerpo dislocado. El capitalismo nos lleva de las narices porque apela a la gula pulsional.

Así Pommier parece resaltar que la tendencia es a algo pre-especular, mítico y, por ende, originario. La fusión se organiza como un repliegue del ideal del yo al yo ideal: nos embriaga lo corporal al mismo tiempo que nuestro cuerpo se excluye en un ir y venir con el otro donde el lazo se monta en una virtualidad. Somos ángeles caídos, excesivamente terrenales.

El capitalismo favorece un goce que puede entenderse como regresional y angelical. Este discurso incita y excita al cuerpo en detrimento de la función simbólica. Al mismo tiempo, si es angelical, tenemos que decir, que se trata de un cuerpo no tocado por la castración. Los ángeles no conocen la diferencia sexual.

El mecanismo del discurso trastorna el principio de placer. Podríamos decir que este principio regula la tensión en función de ciertas marcas del Otro como no podía ser de otro modo.

La necesidad rápidamente pasa a la dialéctica de la demanda. El cuerpo encuentra su contorno siendo agujereado. La batería significativa supone que no hay comunicación porque desde el primer momento de vida hay un Otro que interpreta las necesidades configurándolas en demanda. El pasaje es directo. El Otro esta atravesado por la castración, no sabe lo que hace y el sujeto responde a este punto: existe porque al Otro le falta, la castración es simbólica.

Tal vez no sea posible hacer una lectura del principio de placer sin hacer consistir su más allá. El más acá convive con su más allá.

La aceleración aparentemente ilimitada propuesta por el capitalismo trasmuda el placer como principio, siempre acotado y marcado por el símbolo a la lógica del tonel de las Danaides. (Lacan [1969-1970] 2015, p.76)

La persecución al goce demuestra ser un trabajo incesante y hasta tortuoso.

Se puede precisar el alcance de la alegoría utilizada por Lacan sustituyendo el cuerpo como co-extensivo del goce al tonel.

Tal vez, si el cuerpo tuviera fondo sería otro cantar, pero el problema es que está agujereado.

Ahora bien, el éxito del discurso capitalista depende del engaño. Su fracaso es al mismo tiempo su resorte. Como discurso está destinado a fracasar porque nunca podrá colmar lo que *debido al Otro está perdido*. Esto mismo lo relanza. La retroalimentación discursiva es posible porque no es exitoso. El mérito del capitalismo es que cuando *toca fondo* y fracasa busca nuevamente su éxito.

Si es eficaz es porque es fallido y por eso perfecciona al amo. Es eficaz porque hace del tonel agujereado algo pasible de llenar y esta es su argucia.

Se puede entender que no habría capitalismo sin modernidad, ya que tampoco hay modernidad sin ciencia matematizada.

Para Millot (1988, p.118) la estructura de lo simbólico se funda en una exclusión primera del goce que se repite en el efecto de rechazo que ella produce, por donde se recupera un plus-de-gozar. Si lo simbólico se funda en el rechazo al goce, el discurso científico redobla este rechazo al no querer saber nada de la verdad, es decir, de la hiancia que se abre en el saber debido a que el saber del goce está ausente. La ciencia, al eliminar y expulsar por fuera de su campo la verdad del deseo, intenta superar su propio cierre. La ciencia moderna apunta a suturar la división del sujeto. La forclusión de la verdad conlleva la forclusión de la alteridad que el deseo pone en juego. Lo universal como reino de lo Mismo pretende la eliminación de lo Otro y la prueba de esto es la progresiva desaparición, en provecho del discurso científico, de las culturas que no proceden de él, así como la expansión del racismo. Lo simbólico no es pacificador, pero no porque su imperio está limitado ni porque sea impotente para reducir lo real del goce. Por el contrario, si lo simbólico formara un todo sería altamente mortífero. El rechazo de la castración equivale al rechazo de la alteridad. No solo la que entendemos perteneciente al registro imaginario, que es su lógica consecuencia. La alteridad rechazada, es respecto al límite de lo simbólico, al objeto a como heterogéneo a la universalización. Lo que le pone límite es el objeto a como resto. Gracias a él se funda la alteridad de lo simbólico. El objeto a representa lo que resta del Otro, lo que garantiza su alteridad. El culto a lo indiviso que pregona el programa científico cuyo corazón encontramos en el discurso capitalista nos retorna como malestar en la cultura. El sufrimiento no es lo mismo que la angustia. Sufrir supone una tendencia altamente mortífera mientras que la angustia supone una orientación, un reordenamiento respecto del principio del placer marcado por la falta. El sufrimiento se extiende a nivel de su más allá. Como efecto del rechazo que procede del capitalismo, en rigor, solo hay lazo con uno mismo.

El programa de universalización al que suscribe el discurso capitalista tiende a abolir al sujeto en función del indiviso. La inercia a la totalidad y al cierre de lo simbólico no admite los avatares de la castración y por esto no puede retornar más que como sufrimiento. No admite alojar la diferencia radical que produce aquello que es lo más heterogéneo a lo simbólico. Por eso puede comprenderse que el discurso capitalista atente contra el amor. En "Hablo a las paredes" Lacan identifica al amor como algo que comunica, que en-laza, cuyo modelo es el amor de la madre al hijo en tanto la castración está involucrada. Cada vez que se juega algo seriamente entre los partners del lazo amoroso la castración está involucrada.

Referencias bibliográficas:

- Freud S. (1989) Tomo XXIII: Análisis terminable e interminable. Buenos Aires: Amorrortu
- Lacan, J. (2003) *Escritos 2: La Ciencia y la Verdad*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Lacan, J. ([1967-1968] 2022) *Mi enseñanza y otras lecciones: Hablo a las paredes*. Buenos Aires: Paidós
- Lacan, J. (2011 [1962-1963]) *Seminario X: La Angustia*. Buenos Aires: Paidós
- Lacan, J. (2016 [1968-1969]) *Seminario XVI: De un Otro al otro*. Buenos Aires: Paidós
- Lacan, J. (2015 [1969-1970]) *Seminario XVII: El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires: Paidós
- Millot, C. (1988) *Nobodaddy: La histeria en el siglo*. Buenos Aires: Nueva Visión
- Pommier, G. (2002) *Los cuerpos angélicos de la posmodernidad*. Buenos Aires: Nueva Visión

¿En qué es fundamental el fantasma fundamental? Diego García

psicodie@gmail.com

Facultad de Psicología, UNR

El término *fantasma* está doblemente en los *fundamentos* del psicoanálisis: se lo encuentra en los fundamentos de la práctica analítica (distinguiéndola así de cualquier psicoterapia), pero se haya también intrínsecamente ligado a los orígenes de la teoría y la técnica. Respecto de la primera implicancia, es dable constatar que mucho más que otras nociones, como el síntoma (presente –si bien bajo conceptualizaciones muy distintas a las del psicoanálisis– en la mayoría de las psicoterapias) o la idea de cura, sólo la práctica analítica se interesa verdaderamente por el fantasma al punto de hacer de éste el horizonte del fin de análisis. Del mismo modo, es posible hacer notar a través de un estudio bibliográfico preciso como tanto en S. Freud como en J. Lacan, el fantasma constituye un punto de partida; está en los *fundamentos* de la obra del primero y de la enseñanza del segundo.

Si el psicoanálisis fuera del orden del concepto –lo que no es seguro– ciertamente el fantasma no se encuentra entre aquellos que han sido entronizados como los *cuatro conceptos fundamentales*, a saber: el inconsciente, la repetición, la transferencia y la pulsión.¹⁸ Sin embargo, también es necesario señalar que no de todos los llamados conceptos Lacan hizo *matema*. Entonces ¿por qué del fantasma sí? ¿Qué preocupación acerca de su trasmisión lo llevo a ello? No pretendemos en el presente trabajo dar respuesta a estos interrogantes, pero sí dejar suficientemente

¹⁸ Dicho lugar de privilegio se debe, en gran medida, a que bajo ese nombre (*Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*) se conoció la versión establecida por Jacques-Alain Miller del seminario de Lacan del año 1964 (Lacan, 1997). En realidad, Lacan había denominado a ese seminario, al momento de dictarlo, *Los fundamentos del psicoanálisis*, como se puede corroborar por los documentos que datan de aquella época. Por qué serían cuatro o por qué *esos* cuatro y no otros es algo que nunca se ha aclarado y cuyas razones no se encuentran propiamente en el seminario dado por Lacan.

indicado el lugar de importancia que este término adquiere en la enseñanza lacaniana.

Siguiendo esta idea es que, en su *Presentación del Seminario 6 de Jacques Lacan* (Miller, 2013), Jacques-Alain Miller propone distinguir al menos *dos lógicas del fantasma* en la enseñanza de Lacan, distinguibles entre sí por ciertas coordenadas históricas y por momentos distintos de dicha enseñanza. Habla así de una *primera lógica del fantasma* en los años 1958-1959, correlativa del seminario *El deseo y su interpretación* (Lacan, 2017) y que, siempre según Miller, sigue todavía el hilo iniciado por el llamado *Discurso de Roma* aparecido en los *Escritos* bajo el nombre de "Función y campo de la palabra y el lenguaje en psicoanálisis" (Lacan, 1995). La *segunda lógica del fantasma* sería aquella que propiamente lleva ese nombre por parte de Lacan y que se ubica a partir del seminario *La lógica del fantasma* de 1966-1967 (Lacan, 2023). Esta nueva lógica ya no respondería a los tiempos del *Discurso de Roma*, sino que se encontraría, para Miller, enraizada en el Coloquio de Bonneval y el escrito de Lacan "Posición del inconsciente" (Lacan, 2009a). Aunque esta distinción pueda resultar discutible, lo cierto es que hay razones de peso para considerar que el fantasma no fue abordado por Lacan del mismo modo a lo largo de sus casi treinta años de enseñanza, y es posible acordar en ese sentido con Miller en cuanto el hecho de que, si bien el famoso matema ($\$ \diamond a$) se encuentra ya presente a finales de la década del cincuenta, los términos allí involucrados (el sujeto barrado y el objeto a) no designan lo mismo en la llamada *primera lógica* que en la *segunda*.¹⁹

¹⁹ Fundamentalmente porque en 1958 y 1959, donde ya aparece el matema del fantasma en *El deseo y su interpretación*, ni el sujeto es aún definido como lo será a partir del seminario *La identificación* (1961-1962), como lo que un significante representa para otro, ni el objeto está aún desprovisto de su carácter imaginario como lo estará luego del seminario *La angustia* (1962-1963) o articulado como un elemento lógico (el número de oro) tal como se lo encuentra en el seminario *La lógica del fantasma* (1966-1967). Véase, al respecto, Guy Le Gaufey (2010 y 2013).

Ahora bien, de los diferentes predicados que Lacan ha asignado al fantasma (habló de fantasma neurótico, fantasma perverso, fantasma masoquista, fantasma femenino, etc.), la idea de un *fantasma fundamental* se encuentra muy tempranamente y formando parte incluso de la llamada –por Miller– *primera lógica*. ¿Qué debe entenderse por ello? ¿En qué sentido habría, no muchos, sino *un* fantasma fundamental? ¿Qué significa allí ese adjetivo que alude a los fundamentos? Para aproximar un atisbo de respuesta, es imprescindible dirigirse al momento mismo en que Lacan pergeñara dicha expresión por primera vez.

Es el 13 de julio de 1958, es decir pocos meses antes del inicio de *El deseo y su interpretación*, cuando Lacan en su escrito “La dirección de la cura y los principios de su poder” introduce este sintagma *fantasma fundamental*. Lo hace en el contexto de una interrogación acerca del problema de la sobredeterminación de los síntomas neuróticos y como ésta resulta inconcebible sin la estructura del lenguaje, sin el carácter determinante del significante. Esto implica, para Lacan, que “en los efectos que responden en un sujeto a una demanda determinada van a interferir aquellos de una posición con relación al otro (al otro, aquí su semejante) al que él sostiene en cuanto sujeto” (Lacan, 2009b, p. 606). Señala al fantasma, entonces, como una ilustración de la posibilidad original, por parte del sujeto, de ubicarse como el tramoyista o el director de escena de una captura imaginaria de la cual él no es en realidad más que un “títere vivo”. Dicho de otro modo, frente a la sobredeterminación simbólica que nos hace siervos del lenguaje y determinados por el significante se alza el fantasma como ilusión de dominio, de considerarnos imaginariamente los titiriteros de unos hilos de los cuales, en realidad, somos presos.

Lacan remata diciendo: “[...] el fantasma, *en su uso fundamental*, es aquello por lo cual el sujeto se sostiene a nivel de su deseo evanescente, evanescente en la medida en que la satisfacción misma de la demanda le hurta su objeto” (Lacan,

2009b, p. 606).²⁰ He ahí el punto de emergencia de un *uso fundamental del fantasma* que dará lugar, unos meses más tarde, a la expresión *fantasma fundamental*. Pero no es esa la única anticipación respecto de abordajes posteriores que Lacan realizará dentro de la llamada primera lógica del fantasma; ciertas nociones que luego se volverán moneda corriente y hasta muletillas de la jerga lacaniana encuentran sus raíces en el párrafo recién citado. Por ejemplo, la idea del fantasma como *sostén del deseo* se encuentra ya aquí prefigurada,²¹ así como la presencia de muchos de los términos que luego darán forma al *grafo del deseo* (en el que el fantasma encontrará su sitio dentro de la estructura o, mejor dicho, al margen de la estructura, como veremos en breve).

Sujeto, deseo, demanda y objeto. Ese cuaternario mínimo en torno al cual se monta el fantasma en la estructura de la neurosis efectivamente es nombrado por Lacan aquel 13 de julio: el fantasma fundamental como siendo aquel en el que 1) el *sujeto* se sostiene, 2) a nivel de su *deseo* evanescente, 3) en la medida en que la satisfacción de la *demanda*, 4) le hurta su *objeto*.

Habrá que esperar al 13, pero de mayo de 1959, casi un año después, para que Lacan retome aquella expresión *fantasma fundamental* vinculándola ya estrictamente con el matema ($\$ \diamond a$). En el marco de esas sesiones del seminario *El deseo y su interpretación* Lacan presentará al deseo como un trastorno, como el "tormento del hombre" (Lacan, 2017, p. 397), reforzando aún más la idea de que hay algo del deseo que resulta insostenible sin el fantasma. Asimismo, retomando su crítica a cualquier idea de adecuación del deseo a la realidad, denunciará el malentendido que, acerca del objeto, caracteriza al psicoanálisis de su época. Se trata, para Lacan, de la necesidad de separar tajantemente la idea de un objeto del

²⁰ Las cursivas, en este y en todos los casos, son nuestras.

²¹ No obstante, con un matiz: es el sujeto, aquí, el que se sostiene a nivel del deseo, más que el deseo mismo.

conocimiento de aquello que debe entenderse por el objeto del deseo. Afirma entonces:

La fórmula simbólica ($\$ \diamond a$) da su forma a lo que llamo *fantasma fundamental*.

Ésa es la forma verdadera de la pretendida relación de objeto, y no la manera en que ésta ha sido articulada hasta aquí.

Decir que aquí se trata del fantasma fundamental no significa otra cosa que lo siguiente: en la perspectiva sincrónica, él garantiza al soporte del deseo su estructura mínima.

En él encuentran dos términos, cuya doble relación entre uno y otro constituye el fantasma. Esa relación se complejiza en la medida en que el sujeto se constituye como deseo en una relación tercera con el fantasma (Lacan, 2017, p. 405).

Se recordará que Lacan se había ocupado dos años de la problemática expresión postfreudiana *relación de objeto* (Lacan, 1999a) con la que todo una orientación en el psicoanálisis contemporáneo creía poder establecer las diferencias entre el *yo fuerte* y el *yo débil*. Maurice Bouvet (1959), representante de esta concepción, sostenía que cuanto más fortalecido se encuentre el *yo* del paciente más lábil resulta el vínculo con el objeto y el carácter de dependencia que se tiene respecto de él. Un *yo fuerte* es, para Bouvet, aquel que puede independizarse de su objeto y que, por tanto, transita un duelo sin ver afectada su personalidad. En cambio, el *yo débil* depende a tal punto del objeto que el menor duelo lo confronta con una pérdida que deviene insoportable. Así *yo* y *objeto* se corresponden mutuamente en dicha teoría y las relaciones entre uno y otro se cifran en términos de mayor o menor dependencia según la fortaleza o debilidad yoica.

Es contra esa concepción que, a todas luces, Lacan arremete en la frase citada, subvirtiendo lo que hasta entonces se entendía por objeto en psicoanálisis. Nos encontramos, en principio, que ya no se trata de el *yo* y el *objeto* que le corresponde,

sino –la fórmula ($\$ \diamond a$) lo indica suficientemente– del *sujeto* y cierta relación de este con un *objeto*. Ese objeto, por lo demás, no refiere a ningún objeto de la realidad, como en Bouvet, sino que se trata de *la verdadera relación de objeto* que es aquella que se tiene con el *objeto a*. El fantasma escribe, formaliza esa relación del sujeto barrado ($\$$) con el objeto del deseo (a). No estamos aún en presencia del *objeto a* como *causa del deseo*, formulación lacaniana que surgirá tiempo después, pero sí en una primera vinculación, temprana, entre objeto y deseo que, aunque modificada sustancialmente, se mantendrá también en la llamada por Miller segunda lógica del fantasma. Por lo pronto, el *objeto a* reviste aún cierto carácter imaginario tal como su lugar en el grafo construido por Lacan permite localizar.²²

Volviendo a la cita, que el *fantasma fundamental* no signifique para Lacan otra cosa que garantizar, en la perspectiva sincrónica, al soporte del deseo su estructura mínima, requiere que nos detengamos en sus consecuencias y en la novedad que introduce, ya no respecto de la concepción postfreudiana del deseo, sino del propio Lacan consigo mismo.

Es justo decir que, hasta el seminario inmediatamente anterior, *Las formaciones del inconsciente* (Lacan, 1999b), así como en el escrito que lo precede, “La instancia en el inconsciente o la razón después de Freud” (Lacan, 2009c), el deseo había sido planteado por Lacan enteramente en el registro diacrónico. Siguiendo la propuesta de Roman Jakobson de distinguir dos polos del lenguaje –un polo metafórico y un polo metonímico–, Lacan ubica al síntoma como una metáfora y al deseo como una metonimia. Por lo tanto, si se tiene en consideración que el polo metafórico es aquel en el que se inscribe la sincronía (a saber, el eje de la

²² En el segundo piso del *grafo del deseo*, que Lacan se ocupó de indicar que reproduce la misma estructura que encontramos –con otros términos– en el piso inferior, el fantasma ($\$ \diamond a$) se encuentra en línea con el deseo (d) dentro de un *cortocircuito imaginario* que replica a aquel que, en el primer piso, articula al yo (m) con su imagen especular, $i(a)$.

simultaneidad) y el polo metonímico da cuenta de la diacronía (es decir, del eje de la *contigüidad*), ¿qué alcance darle al hecho de que Lacan rubrica, en un primer tiempo, al deseo en este segundo eje, mientras que en 1959 se propone localizarlo en el primero?

Veamos la primera situación. El deseo es metonímico en tanto su objeto, llamado por Lacan todavía en aquel entonces objeto *del* deseo, es de naturaleza metonímica. El deseo se desplaza por debajo de la cadena significante como persiguiendo un objeto, él mismo permanentemente desplazado, en tanto ese objeto que se busca alcanzar *delante* –en términos diacrónicos– se encuentra en realidad perdido estructuralmente *detrás*. Hacer entonces del deseo un elemento diacrónico, liga de manera fuerte al deseo con la historia, con la cronología vital de cada ser hablante. Es lo que Lacan manifiesta, entre otras frases, al afirmar que es “la verdad de lo que ese deseo fue en su *historia* lo que el sujeto grita por medio de su síntoma” (Lacan, 2009c, p. 485). Se percibe como, a través de un elemento *sincrónico* (el síntoma), el sujeto grita la verdad de lo que fue un elemento *diacrónico* (el deseo) en su historia.

En cambio, ese 13 de mayo de 1959 en el que Lacan se propone abordar el deseo desde una perspectiva sincrónica, y ya no diacrónica, algo se ha modificado. No es tanto que el deseo abandone su carácter metonímico (por ejemplo, conceptualizado todavía como *metonimia de la demanda* o definido como *deseo del Otro*), pero claramente ya no se reduce a él. El cambio de perspectiva le permite a Lacan situar al deseo, no solamente en la historia (eje diacrónico) como lo había hecho hasta entonces, sino darle su lugar en la estructura (eje sincrónico). El deseo *en* la estructura; he ahí la avanzada en la que Lacan nos sumerge con su *grafo del deseo*. El deseo pasa a tener, designado ya con una letra (d), una localización topológica en esa presentación de la estructura que Lacan termina de armar en su

escrito "Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano" (Lacan, 2009d).

Correlativo de esa localización del deseo es que Lacan, en la misma línea, ubica al *fantasma fundamental* ya asimilado a la fórmula simbólica cuya escritura es ($\$ \diamond a$). De esta forma cobra cabal alcance que dijera –volvemos a esa cita– que "en la perspectiva sincrónica" –la de la estructura que el grafo pone en juego– el fantasma "garantiza al soporte del deseo su estructura mínima". El deseo (del Otro) se soporta, sólo es soportable, a través del fantasma.

Para finalizar, es preciso volver nuevamente sobre esa página 405, tan rica en sus alcances, del seminario *El deseo y su interpretación* a la que ya hemos aludido. Según Lacan el *fantasma fundamental* no significa otra cosa que aquello que garantiza al soporte del deseo "su estructura mínima". Nos encontramos ya en condiciones de despejar más claramente qué estatuto darle a ese predicado *fundamental* del qué partimos. ¿Qué quiere decir Lacan al adjetivar de ese modo al fantasma? Pues bien, *fundamental* quiere decir *mínimo*. La fórmula simbólica ($\$ \diamond a$) es *la estructura mínima del fantasma*, lo que resulta del fantasma llevado a su mínima expresión. He ahí no sólo una precisión teórica; también constituye, como veremos, una indicación clínica. Llevar el fantasma a su expresión mínima no es sino aquello que Freud mismo emprendió al abordar un fantasma paradigmático en su texto de 1919 titulado "Pegan a un niño" (Freud, 1994).

En términos de estructura mínima, Lacan ya había establecido otra con anterioridad: la cadena significativa. Dicha cadena, cuyo carácter mínimo está dado por el *binarismo jakobsoniano*, establece el *al menos dos significantes* como su condición esencial. Si bien a la cadena significativa siempre es posible añadirle un significante más, su mínima expresión está dada por S1 y S2.

Lo que resulta interesante constatar es aquello que resulta de reunir ambas *estructuras mínimas*, a saber, la de la cadena significante (S1 - S2) y la del fantasma fundamental ($\$ \diamond a$). Se obtiene de este modo nada menos que el discurso que Lacan llamó *discurso del amo* (al que asimiló también con el discurso del inconsciente). Efectivamente, por encima de la barra tenemos S1 (en el lugar del agente o del semblante) y S2 (en el lugar del otro o del trabajo) –es decir, la cadena significante–, mientras que debajo de la barra vemos colocarse al sujeto barrado, $\$$ (en el lugar de la verdad) y a (en el lugar de la producción o plus-de-gozar) –es decir, el fantasma fundamental.

Como es sabido el *discurso del amo* así escrito constituye *el envés del psicoanálisis*, su reverso; del mismo modo *el discurso del analista* es el *envés o reverso del discurso del amo*. Ello resulta en virtud del procedimiento, establecido por Lacan en su teoría de los discursos, de un giro completo de las letras o elementos (S1, S2, a , $\$$), o lo que es lo mismo dos cuartos de vuelta (Lacan, 2008): allí donde en el *discurso del amo* teníamos el S1 tendremos en el *discurso del analista* el *objeto a* y viceversa (donde en el *discurso del amo* teníamos el *objeto a* en el *del analista* se encuentra el S1); de igual forma, así como donde teníamos el $\$$ en el *discurso del amo* encontraremos en el *del analista* el S2 y viceversa (donde en el *del amo* se encuentra el S2 en el *discurso del analista* veremos aparecer el $\$$).

Ahora bien, ese pasaje de un discurso al otro, esa *subversión* del discurso del amo que supone el discurso del analista, es solidario de dos movimientos sincrónicos. Por un lado, la escritura mínima de la *cadena significante* pasa a estar abajo y la fórmula del *fantasma fundamental* pasa a estar arriba; por el otro, se invierten los términos de ambas estructuras mínimas. Nos interesa aquí especialmente lo tocante al fantasma pues si el *discurso del amo* –que es también, recordemos, el del inconsciente– se sostiene del fantasma (como lo indica la

presencia de $\$ \diamond a$ en la base de ese discurso), el *discurso del analista* produce no sólo la puesta en primer plano del fantasma (que el otro discurso vela), sino además su disolución como fantasma ($a \diamond \$$).

Dicho de otro modo, que Lacan haya pensado, al menos durante cierto momento de su enseñanza²³, el fin de análisis en relación al *fantasma fundamental* y su atravesamiento o su travesía se encuentra en consonancia con esta disposición de los discursos que estableciera en su seminario de 1969-1970. Cabe entonces la pregunta ¿se puede concluir un análisis sin haber interrogado el *fantasma fundamental*, sin haberlo conmovido, sin trastocar esa *estructura mínima*? Según Jacques-Alain Miller, y es posible seguirlo en ese punto, no se trata de un asunto obligatorio, pero sin eso el análisis corre el riesgo de quedar reducido a una terapéutica, a un *deseo de médico* que no es sino un *deseo de amo* (aquel que quiere que la cosa marche). Se trata en cambio, afirma Miller, de una cuestión *ética*, que concierne al *deseo del analista* en tanto deseo de que haya análisis (Miller, 1992).

¿Qué quiere decir allí que "haya análisis"? Que no sólo se produzca un alivio sintomático (dimensión terapéutica necesaria pero no suficiente), que se conmueva algo de la *posición subjetiva*, si entendemos que la posición subjetiva es la posición fantasmática (dimensión ética)²⁴. Por lo tanto, allí donde el análisis parece haber terminado (con el alivio de los síntomas) es, en cierto sentido, donde el análisis verdaderamente empieza.

²³ Aquel que se encuentra entre *La lógica del fantasma* (1966-1967) y *El acto psicoanalítico* (1967-1968), en el que Lacan produce su "Proposición del 9 de octubre de 1967 sobre el psicoanalista de la Escuela" (Lacan, 1992) e introduce el dispositivo del pase como modo de recoger el testimonio de un fin de análisis.

²⁴ Razón por la cual Lacan habló del fin de análisis como una operación que implica una *destitución subjetiva*. Si el fantasma constituye la *posición subjetiva* de cada ser hablante, el análisis no puede menos que apuntar a la destitución de esa posición.

Referencias bibliográficas

- Bouvet, M. (1959). "La clínica psicoanalítica, la relación de objeto". En Dr. S. Nacht, *El psicoanálisis, hoy*. Tomo I. Barcelona, Luis Miracle Editor.
- Cazzotte, J. (1998). *El diablo enamorado*. Barcelona, Península.
- Freud, S. (1994). "Pegan a niño". En *O.C.*, Tomo XVII. Buenos Aires, Amorrortu.
- Lacan, J. (1992). "Proposición del 9 de octubre de 1967 sobre el psicoanalista de la Escuela". En J. Lacan y otros, *Momentos cruciales de la experiencia analítica*. Buenos Aires, Manantial.
- _____ (1995). "Función y campo de la palabra y el lenguaje en psicoanálisis". En *Escritos 1*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- _____ (1997). El Seminario. Libro 11: *Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*. Buenos Aires, Paidós.
- _____ (1999a). El Seminario. Libro 4: *La relación de objeto*. Buenos Aires, Paidós.
- _____ (1999b). El Seminario. Libro 5: *Las formaciones del inconsciente*. Buenos Aires, Paidós.
- _____ (2008). El Seminario. Libro 17: *El reverso del psicoanálisis*. Buenos Aires, Paidós.
- _____ (2009a). "Posición del inconsciente". En *Escritos 2*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- _____ (2009b). "La dirección de la cura y los principios de su poder". En *Escritos 2*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- _____ (2009c). "La instancia de la letra en el inconsciente o la razón después de Freud". En *Escritos 1*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- _____ (2009d). "Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano". En *Escritos 2*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- _____ (2017). El Seminario. Libro 6: *El deseo y su interpretación*. Buenos Aires, Paidós.

- _____ (2023). El Seminario. Libro 14: *La lógica del fantasma*. Buenos Aires, Paidós.
- Le Gaufey, G. (2010). *El sujeto según Lacan*. Buenos Aires, El cuenco de plata.
- _____ (2013). *El objeto a de Lacan*. Buenos Aires, El cuenco de plata.
- Miller, J.-A. (1992). *Dos dimensiones clínicas: síntoma y fantasma*. Buenos Aires, Manantial.
- _____ (2013). "Presentación del seminario 6". En *Consecuencias*. Revista Digital de Psicoanálisis, Arte y Pensamiento. N° 11. Buenos Aires: Instituto Clínico de Buenos Aires. Disponible en: <http://www.revconsecuencias.com.ar/ediciones/011/template.php?file=arts/Alcances/Presentacion-del-Seminario-6.html>

Revisión lecturas de Lyotard, Deleuze y Guattari, realizadas sobre conceptos de Lacan. Federico Vida

En 1964, Françoise Lyotard, dicta una serie de conferencias con el título ¿Por qué filosofar? En ellas, realiza una lectura de Lacan a partir de un artículo de Serge Leclaire de 1956, publicado en la Revista *La Psychanalyse* (Lyotard, 1989, p. 85).

Allí Lyotard plantea al deseo desde la dualidad de “quien desea, el sujeto, y lo deseado, el objeto”, señalando que “por ambas partes existe la misma estructura contradictoria pero simétrica: en el «sujeto», la ausencia del deseo (su carencia) en el centro de su propia presencia, del no-ser en el ser que desea; y en el «objeto» una presencia, la presencia del que desea (el recuerdo, la esperanza) sobre un fondo de ausencia” (Lyotard, 1989, p. 82.). A seguir, Lyotard lee la estructura presencia-ausencia –que toma de Lacan vía Leclaire–, en términos de la dialéctica hegeliana, como dos opuestos que son relacionados por el deseo, al cual define como “un interés, es decir una relación que pende de contrarios, y que hace de esos contrarios una pareja” (Lyotard, 1989, p. 82). Esta pareja se corresponde con el Uno de la totalidad, tal como Lacan lo sitúa en Hegel, diferenciándolo explícitamente del Uno del psicoanálisis. Que Lacan haya hecho esta diferenciación el mismo año en que Lyotard dictara estas conferencias (1964) hace por demás de pertinente considerarla.

En aquel año, Lacan dictaba su Seminario XI, donde aclara que “el uno por el cual se manifiesta el inconsciente es el Uno de la discontinuidad”, señalando que ese Uno no debe colocarse sobre el fondo de una totalidad, “pues es el Uno del concepto de la falta” (Lacan, 1987, p. 34).

Esto nos lleva a otro de los términos que expresados en la frase citada de Lyotard, y que también podremos leer en Deleuze y Guattari, que es el de “carencia” (*manque*) al cual Lacan, con anterioridad, había desplazado para utilizar el de “falta” (*faute*).

Objetivo General

Revisar lecturas de Lyotard, Deleuze y Guattari, realizadas sobre conceptos de Lacan

Objetivos Particulares del trabajo a presentar

I. Revisar la lectura de Lyotard del Uno referida a Lacan, desde la articulación del Uno en Lacan.

II. Revisar la lectura de Lyotard de la carencia (manque) referida a Lacan, desde la articulación de la falta (faute) en Lacan.

III. Revisar la lectura de Lyotard de la ontología referida a Lacan, desde la articulación de lo inconsciente como ético en Lacan.

IV. Revisar la lectura de Deleuze y Guattari del representante referida a Lacan, desde la articulación del significante en Lacan.

La historia en sus lagunas: el Moisés de Freud. Antonela Fiocchi

antonelafiocchi@hotmail.com

Facultad de Psicología, UNR.

Resumen:

El objetivo del presente escrito es interrogar el valor atribuido por Freud a la noción de historia en el texto *Moisés y la religión monoteísta*. Se propone a nivel metodológico un comentario y análisis de los datos historiográficos que puntúan la serie de consideraciones a propósito de la Ley y religión judías, y las religiones monoteístas en general, centrando el problema en torno al efecto demorado de las doctrinas mosaicas, tras la refundación de *Qadesh*, sobre la plasmación final del dios de los judíos. Este es uno de los extremos del obstáculo en tanto reduce la confusión de la historia a una esencia centralizada. En la dirección contraria, la noción de mito permite una ubicación cómoda del Moisés, pero no desentraña su diferencia específica. Frente a esta doble falsa vía de entrada, el trabajo se desarrollará siguiendo a Michel De Certeau (1975) quien señala que la operación que en el texto hace de la historia ficción será precisamente su escritura. No pudiendo escapar el contenido (la leyenda religiosa –*Sage*–) a la modalidad de tratamiento impuesta por la construcción (*Konstruktion*) freudiana, Moisés supone una narratividad histórica para lo que se produce en una tradición. Este apoyo de la teoría en la reconstrucción ficcional del acontecer histórico será el que precise al Moisés como ficción teórica. La laguna ya no es pieza faltante sino trabajo de lo negativo que marcará la serie fundada por la exclusión de un acontecimiento primero.

Es esta eficacia de lo que permanece ignorado, lo que permite a Freud el recurso a la fórmula que condensa la génesis y desarrollo de la neurosis como expediente apto para reconstruir el tramo que lleva desde el totemismo hasta la reinstitución de un dios-padre único como un proceso marcado por el lento retorno

de lo reprimido. Pero esta transferencia a la psicología de las masas traerá no pocas dificultades. Entre ellas, la noción de herencia arcaica ubicará el enigma de la permanencia en la tradición. Un trabajo de elucidación que se comprometiese en esta vía necesariamente deberá entonces de considerar la cristalización de las ideas freudianas en torno a la herencia arcaica a partir de la noción de fantasías primordiales, allí donde la imposibilidad de determinación de la causa queda puntuada bajo la forma de las llamadas series complementarias. Para la ocasión de la que se trata, baste con subrayar a modo de conclusión preliminar que la construcción bajo la noción de herencia arcaica de este particular modo de saber (sobre el asesinato del padre primordial) que anida en *Moisés y la religión monoteísta*, a partir de una serie de interrupciones de la narratividad histórica, debe entenderse a nivel de una puntuación del método de construcción freudiano.

Palabras clave: historia, laguna, escritura

La historia en sus lagunas: el Moisés de Freud.

1- Moisés, un egipcio.

En el texto freudiano *Moisés y la religión monoteísta* (1939/1986) una insólita profusión de consecuencias se desprende de la conjetura de que Moisés no era judío, sino egipcio. Partiendo del establecimiento para nada desdeñable de la dependencia del monoteísmo judío respecto del episodio monoteísta de la historia de Egipto puntuado por la religión de Atón (p. 24 y sig.), hacia el desdoblamiento de la fundación de la religión mosaica -a fin de incluir los resultados histográficos que sitúan la adopción de una nueva religión en la región de Qadesh (p. 33)-; el hilo que lleva desde el supuesto de que Moisés era egipcio, sólo se mantiene anudado al precio de la hipótesis de su asesinato a manos del pueblo judío (p. 35). Así, la suplantación de la primera fundación por la segunda ubica una solución de compromiso por la cual se desmiente la violenta eliminación del legislador y caudillo.

Este derrotero histórico²⁵, dificultad tras dificultad, le permite a Freud construir una serie de intelecciones, no sólo sobre la ley y religión judías, sino sobre el origen de las religiones monoteístas en general. Más aún, lo que determina una dificultad suplementaria ineludible, dichas intelecciones constituyen la aplicación de las puntualizaciones compendiadas en *Tótem y tabú* (1912/1979), momento a partir del cual, dice Freud,

No he puesto más en duda que los fenómenos religiosos sólo son comprensibles según el modelo de los síntomas neuróticos del individuo, con que hemos llegado a familiarizarnos: unos retornos de procesos sobrevenidos en el acontecer histórico primordial de la familia humana, procesos sustantivos, olvidados de antiguo; y que tales retornos deben a este origen, justamente, su carácter compulsivo y, por tanto, ejercen efecto sobre los seres humanos en virtud de su peso en verdad histórico-vivencial (*historisch*). (1986, p. 56)

No en vano Freud reservará estas líneas durante un largo período antes de decidirse a su publicación. En efecto, tal como nos confiesa en el apartado "Resumen y recapitulación", que interrumpe la primera parte del tercer ensayo, este texto fue escrito dos veces. En una primera ocasión, residiendo Freud en Viena, es reservado al silencio particularmente debido a reparos de carácter externo, vinculados estos al temor a perder la protección de la Iglesia Católica de que gozaba el Psicoanálisis en Austria, en el tiempo en que las fuerzas alemanas aún no habían avanzado sobre dicho territorio.

Decidirse a escribirlo sin perspectiva de publicación, dejarlo estar, crea sin embargo para Freud una particular situación psicológica. Por este mismo gesto, nos

²⁵ Aunque habrá que precisar qué valor específico toma el término en esta ocasión, lo cual, en caso de ser debidamente atendido en las líneas que siguen, daría a su vez la cuantía del valor otorgable al presente texto.

dice, el texto "me martirizaba como un espíritu no apaciguado, y hallé la escapatoria en volver independientes dos fragmentos de él y publicarlos en nuestra revista Imago" (p. 100). De este modo, el prelude constituido por la conjetura de que Moisés era egipcio, y la construcción histórica elevada sobre él respecto al devenir de la religión judía, son aislados (*¿Isolierung?*) de las derivaciones implicadas por la consideración de su vínculo al acontecer histórico primordial.

La avanzada alemana, con sus consecuencias funestas, crea sin embargo las condiciones para que Freud –en lo que refiere al texto que nos ocupa- dé el siguiente paso. Forzado a exiliarse en Inglaterra, no encuentra allí los motivos de cuidado que determinaron la inicial reserva del material y procede entonces a la reorganización de este tercer fragmento, el cual contiene "lo verdaderamente chocante y peligroso" (p. 100). Las extensas repeticiones presentes en la ensambladura final hacen ostensibles las dificultades implicadas en dicha refundición, a partir de la cual el texto incorporará la problemática analogía freudiana.

Ahora bien, resulta necesario interponer aquí una nota de Michel De Certeau (1975), quien también escribe la historia del texto, contra mí misma,

Al construir esta historia donde el texto figura como héroe entre sus adversarios y pasa las pruebas de la revelación final, ¿qué otra cosa hago sino borrar la ruptura que lo parte en dos, y suponer una continuidad cronológica donde se acomodan ordenadamente los ires y venires de la "obra"? Yo también construyo una leyenda del texto. Con mi relato lleno la ruptura que se trazó desde un principio, ruptura que organizó la forma de ese texto diseminado en fragmentos, y que se repite en su contenido con la obsesiva mención de "lagunas", con la aparición de las contradicciones a partir de las cuales se desarrolla, y con el enredo en el que se atasca a medida que avanza. (p. 296-7)

En definitiva, el texto, como suelo agrietado, muestra el camino de una elucidación novelada de la dificultad. ¿Qué extrañezas trae esta particularidad?

2- La escritura de la historia.

En la aplicación de la analogía al caso del judaísmo, el problema se centra en torno al efecto demorado de las doctrinas mosaicas²⁶, tras la refundación de Qadesh, sobre la plasmación final del dios de los judíos. Y en este caso la referencia no es vana pues, en efecto, la problemática adquiere centro y eje histográfico en relación a este punto. Ello, precisamente, constituye uno de los extremos del obstáculo²⁷. En la dirección contraria, el carácter residual de la noción de mito permite una ubicación cómoda del Moisés, pero que no desentraña la dificultad de su diferencia específica (Ritvo, 2017). Queda situada entonces una falsa doble vía de entrada al texto que Michel De Certeau (1975) –una vez más- nos ayuda a cortocircuitar.

En efecto, a partir de su análisis del Moisés, la operación que en este texto hace de la historia ficción será precisamente su escritura. No pudiendo escapar el contenido (la leyenda religiosa –Sage-) a la modalidad de tratamiento impuesta por la construcción (Konstruktion) freudiana, Moisés sitúa la articulación de la ficción con la historia por implicar la simultaneidad de “lo que la historia crea y lo que el relato disimula” (p. 294). Es decir, por suponer una narratividad histórica para lo que se produce en una tradición. Este apoyo de la teoría en la reconstrucción ficcional del acontecer histórico será el que precise al Moisés como ficción teórica.

²⁶ La idea de un dios único, la desestimación del ceremonial de efecto mágico y la insistencia del reclamo ético en nombre de ese dios.

²⁷ En otras palabras, “la existencia de Moisés proyecta una ontogénesis homogénea y reduce la confusión de la historia a una esencia central, y tenazmente centralizada. Pero si abdicamos de la épica, la ontogénesis se vuelve lo contrario, una germinación que no termina de desarrollarse”. (Ritvo, 2017, p. 36)

En este sentido, la novela histórica se distingue de la historia erudita por ser el *quid pro quo*, la metáfora, como principio de funcionamiento del texto, el que establece la serie de sustitutos que componen su movimiento. No habrá entonces un deslinde limpio y total entre un pasado y un presente donde uno fuese elemento referencial del otro, pudiendo aportarle por este gesto valor de verdad. Por el contrario, si "el *quid pro quo* es la vez el enunciado y la operación teórica" (p.318), lejos de poder eliminar la ambigüedad que hace laguna, no nos encontraremos más que con una serie de elementos vinculados en una narratividad histórica por una práctica de desplazamientos e inversiones.

La relación del texto a la muerte ilumina, sin embargo, el sitio sobre el cual este puede construirse y ocupar su lugar, ya no asegurado por un saber externo que lo autoriza, sino en la impropiedad que marca y produce su escritura. Así, "el asesinato de Moisés prefigura, en el léxico de una tradición recibida (...), al acontecimiento que no puede escribirse, (...) al entredicho perdido dentro de la escritura que lo revela, a la mancha invisible de sangre, de donde procede el texto" (p. 301). Dicho de otro modo, a través del *quid pro quo*, este acontecimiento se repite en el acto mismo de desaparecer o, lo que es lo mismo, por su rechazo no cesa de retornar presa de una desfiguración fundamental.

De esta manera, y dando con esto un paso más junto a De Certeau, en el preciso lugar donde la desaparición –asesinato– de Moisés funda la condición de posibilidad para la saga mosaica, la laguna en la historia implica la producción de una tradición que se especifica no sólo por una pérdida sino, fundamentalmente, por un querer perder. La laguna deja de poder situarse entonces como pieza faltante para comenzar a ser trabajo de lo negativo a cuyo lugar irá el texto en tanto escritura que se constituye en un proceso de rechazo y regreso de lo rechazado que marcará la serie fundada por la exclusión de un acontecimiento primero.

“No querer saberlo: la táctica del rechazo es precisamente lo que constituye, mediante la producción de un olvidado (no sabido), el saber del asesinato del padre primitivo” (p. 312). Esta interposición del tiempo primordial en la argumentación nos permite retornar a la problemática situada en primer término –la elucidación freudiana de la historia de la religión judía a través de su analogía con la neurosis-, a fin de ubicar dicho recurso no en términos de proyección, que permitiría el reencuentro dislocado de lo mismo, sino como trama sostenida en la producción de una inexistencia, o un rechazo fundamental.

El grano real de la experiencia traumática es entonces el que funda la compleja relación entre aquello deslindable como *Historie* (historia sintomática) y lo que debemos ubicar como *Geschichte* (momento historial). En otras palabras, aquel vínculo por el cual “el síntoma como tal conserva la distancia con lo insoportable del retorno, que siempre llega con retardo y supone un periodo de latencia, más o menos corto, más o menos largo, en el cual se gestan las relaciones historiales”. (Ritvo, 2017, p. 50)

3- Herencia arcaica y tradición.

Así las cosas, la llamativa laguna en la historia de la religión judía que Freud sitúa como expediente que requiere explicación –y en la cual construirá dificultades la siguiente:

El pueblo judío había abandonado la religión de Atón, que Moisés le brindara, para entregarse al culto de otro dios que se diferenciaba poco de los baalim (dioses locales) de los pueblos vecinos. No bastaron los empeños de posteriores tendencias para velar este abochornante estado de cosas. Pero la religión de Moisés no se había sepultado sin dejar rastros: se había conservado una suerte de recuerdo de ella, una tradición acaso oscurecida y desfigurada. Y fue esta tradición de un gran pasado la que, por así decir, siguió produciendo efectos desde el trasfondo; poco a poco fue

adquiriendo un imperio mayor sobre los espíritus, y al fin consiguió mudar al dios Yahvé en el dios mosaico y llamar de nuevo a la vida a la religión de Moisés, que, instituida muchos siglos antes, fue luego olvidada. (1986, p. 67)

Ante esta eficacia de lo que permanece ignorado, el recurso a la fórmula que condensa la génesis y desarrollo de la neurosis²⁸ -mediante el paso de una a otra a través del puente que sitúa la latencia-, le permite a Freud reconstruir el tramo que lleva desde el totemismo -en tanto primera forma de manifestación de la religión- hasta la reinstitución de un dios-padre único como un proceso marcado por el lento retorno de lo reprimido; de modo tal que lo acaecido tras el asesinato de Moisés se repetía entonces por segunda vez.

Que esta traslación pueda operarse implicará argumentalmente suponer, bajo la premisa de la acción eficaz del trauma, que al igual que en la vida de los individuos, en el tiempo primordial acontecieron sucesos de contenido sexual-agresivo que especifican los fenómenos religiosos como retornos desfigurados a nivel de la psicología de las masas. De este modo, el asesinato de Moisés, que acerca al pueblo judío al crimen primordial del asesinato del padre, se vuelve eslabón indispensable entre aquel suceso olvidado de antaño y su reaflorescimiento bajo la forma de las religiones monoteístas.

Ahora bien, esta transferencia a la psicología de las masas traerá no pocas dificultades. Entre ellas, la noción de herencia arcaica vendrá a ubicar el enigma de la permanencia en la tradición, donde -como fue señalado- son los datos historiográficos los que puntúan el problema.

²⁸ Dice Freud, "trauma temprano-defensa-latencia-estallido de la neurosis-retorno parcial de lo reprimido". (1986, p. 77)

Ocurre que si el compromiso acontecido en Qadesh puede fundarse en la persistencia de una tradición oral (los levitas, dirá Freud, son en verdad la gente de Moisés), la misma explicación se vuelve obsoleta cuando se trata de los siglos posteriores, más aún si se considera el caso análogo del tiempo primordial. La matriz que reúne en una serie asesinato primordial y asesinato de Moisés genera entonces el camino de causación interrumpido hacia la idea de un dios único; en esa brecha es donde la noción de herencia arcaica vendrá a verterse.

Un trabajo de elucidación que se comprometiese en esta vía necesariamente deberá entonces de considerar la cristalización de las ideas freudianas en torno a la herencia arcaica a partir de la noción de fantasías primordiales²⁹, allí donde la imposibilidad de determinación de la causa queda puntuada bajo la forma de las llamadas series complementarias³⁰. Para la ocasión de la que se trata, baste con subrayar –en absoluta relación con la línea de elucubración mencionada más arriba– la construcción bajo la noción de herencia arcaica de este particular modo de saber (sobre el asesinato del padre primordial) que anida en Moisés y la religión monoteísta, a partir de una serie de interrupciones de la narratividad histórica, como puntuación del método de construcción freudiano.

²⁹ Dice Freud (1917), “me parece muy posible que todo lo que hoy nos es contado en el análisis como fantasía –la seducción infantil, le excitación sexual encendida por la observación del coito entre los padres, la amenaza de castración (o, más bien, la castración)– fue una vez realidad en los tiempos originarios de la familia humana, y que el niño fantaseador no ha hecho más que llenar las lagunas de la verdad individual con una verdad prehistórica.” (p. 338)

³⁰ Como señala la nota anterior, el vivenciar prehistórico es primeramente lugar de la laguna del vivenciar infantil. (Esquema tomado de Freud, 1917, p. 330)

Referencias bibliográficas

- Freud, S. (1917/1987) Conferencias de introducción al Psicoanálisis. Conferencia N° 23: Los caminos de la formación de síntomas. En Obras Completas. Tomo XVI. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1939/1986) Moisés y la religión monoteísta. En Obras Completas. Tomo XXIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1913/1979) Tótem y Tabú. En Obras Completas. Tomo XIII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Ritvo, J. B. (2017) El Moisés de Freud. En Revista Conjetural N° 66 – Abril 2017. Buenos Aires, Argentina.
- De Certeau, M. (1975/2006) La escritura de la historia. México, D.F: Universidad Iberoamericana.

Discurso y sentido en la enseñanza del psicoanálisis de J. Lacan. Héctor Franch

dr.hectorfranch@gmail.com

Resumen:

La enseñanza del psicoanálisis de J. Lacan carece hoy en día de buena reputación tal vez sólo debido al estilo críptico de su autor. Esta enseñanza es de una lectura difícil al punto que arroja a alguno de sus seguidores a una repetición muda de sus conceptos, articulaciones y aforismos. De alguna manera y a lo largo del tiempo hemos resuelto varios de los enigmas lacanianos pero todavía queda mucho por explicar de esta enseñanza. Demás está recordar que Lacan decía que el enigma es el colmo del sentido ya que aún después de la interpretación de un sueño, es decir de encontrar su sentido, resta enigma. La propuesta de este trabajo consiste leer a Lacan a la luz de su propia concepción de lo que llamó discurso pudiendo desplegar así lo que llamamos, en tanto método de investigación, el desciframiento de Lacan por el sentido. En este caso el sentido se diferencia de los otros conceptos que forman parte también del campo semántico como significado, significación e incluso significancia. La concepción del sentido se renueva de este modo encontrando significativas coincidencias con lo propuesto como sentido por G. Deleuze en su libro "Lógica del sentido" en el que el sentido se articula como acontecimiento. En el Seminario de los años 1971/72 titulado *...O peor* Lacan (2012) dice en tres oportunidades durante ese seminario que todo discurso toma su sentido de otro discurso. En este trabajo nos proponemos dar cuenta del discurso del analista como acontecimiento apoyándonos en lo que Hugo Steinhaus presenta en su libro *Instantáneas matemáticas* como un problema geométrico de monedas que giran una sobre la otra. Explicaremos la afirmación lacaniana de que "cuando se trata de la aparición de una nueva estructura de discurso tal como el discurso analítico (...)

él no adquiere sentido sólo por recibirlo de otro discurso, sino de un conjunto de discursos. En efecto, en la medida en que representa el último deslizamiento de la significancia sobre una estructura tetrádica, un *cuadrípodo*, como lo denominé en un texto publicado, algo original se produce a partir de ese círculo que se cierra.” (Lacan 2012: 48) El problema que presenta Steinhuis se articula con la aparición del discurso del analista como un nuevo discurso teniendo en cuenta la relación topológica intrínseco/extrínseco. Este trabajo permitirá comprender qué quiere decir Lacan cuando dice que un discurso toma su sentido de otro discurso y en el caso del discurso del analista, del conjunto de los otros.

Palabras clave: Lacan – Sentido – Discurso

Referencias bibliográficas

Lacan, J. (2012) ... O peor. Buenos Aires: Paidós

Deleuze, G. (1994) Lógica del sentido. Barcelona: Paidós

Steinhuis, H. (1987) Instantáneas matemáticas. Barcelona: Salvat editores

De lo real del mito a la sexualidad. Nicolás Bruvera y Leonardo Galuzzi

lgaluzzi@hotmail.com

Resumen:

Es notorio como desde el discurso del psicoanálisis el lugar clave que este le da a los mitos. Poder pensar en ellos nos arriba a las condiciones nodales sobre cómo una narración se convertirá en un acto que va actualizando los acontecimientos narrados. Lo que no debemos dejar de escapar en la utilización del mito como recurso es que en ellos hay una dinámica de verdad que lo estructura y le da permanencia en el tiempo. Es particularidad del mismo el generar consistencia a la estructura pero no sin la ficción como recurso a este fin.

La ficción entre sus diversas derivas apunta hacia una idea de construcción. El hecho de plantearlo al modo simbólico no soporta la completud del mismo, siendo sostenido y soportados por los agujeros de lo real por el cual el significante bordeándolo desde el acto discursivo abona a la construcción misma de la ficción. A partir de este desarrollo es que lo pensamos como un ente, un efecto del mito y la estructura que nos irá llevando a la idea de la tragedia y la comedia en lo que marca el pasaje de una a otra.

Si la tragedia es la fatalidad del encuentro entre el sujeto y la palabra, la comedia es la representación que de ella puede soportarse.

Rubricando el nexos que va de la muerte, lo sexual, lo íntimo, lo familiar y la neurosis hacia la representación lógica referida sobre la posición sexual de cada sujeto sosteniendo el encuentro endogámico, retornando al modo de los invariantes de la sexualidad, la posición que el sujeto sostenga respecto al significante fálico ubicará las vías en la cual el deseo sexual podrá ser vivido.

Es por lo anterior que si la castración está más allá de lo que hace complejo, si es anterior a la amenaza o la envidia que de ella se desprende, el complejo de edipo es el efecto discursivo de una operación lógico- estructural.

Palabras Claves: Mitos – Estructuras – Sexualidad

Creación surrealista y Psicoanálisis. Una lectura a partir de la obra de Enrique Pichón Riviere. Virginia Canavelli y Melina Salomé Spengler.

spengler.melina@uader.edu.ar

Facultad de Humanidades, Arte y Ciencias Sociales (UADER).

El presente escrito se propone tomar como punto de partida el artículo que escribió Enrique Pichón Rivière en 1976, *Presentación de la muestra colectiva Arte y psicoanálisis en Hache- Galería de arte*, una muestra que albergaba diversas obras vinculadas a cierto "común espíritu surrealista" de la época, tal como expresa Fabris (2023), y que se erige como un antecedente de otras muestras posteriores. Cabe mencionar que en nuestro país, las galerías de arte se erigieron en agentes activos en la circulación de las artes visuales, constituyendo una pieza central para la formación de las colecciones (Rossi, 2016). En relación a la mencionada muestra, es importante destacar que no fue posible hallar información respecto de los expositores o de la galería Hache donde se desarrolló la misma, por lo que este escrito retomará algunos aspectos centrales del surrealismo en Argentina, a la luz de los aportes de Pichón Rivière.

En primer lugar, puede afirmarse que el interés de Pichón en cuanto a organizar esta muestra en los años 70, se constituyó en una invitación a teorizar en torno a las vinculaciones entre surrealismo y psicoanálisis, con especial detenimiento en los rasgos que asumió este movimiento en territorio latinoamericano, y en aquellos artistas a los que de algún modo Pichón se acercó, esbozando algunos de sus artículos centrales en torno al arte, en los que desarrolla las nociones de lo siniestro, lo maravilloso y la creación estética.

Cabe destacar que Pichón constituyó una figura bisagra entre el arte y el psicoanálisis en la cultura argentina, expresando en su recorrido una filiación surrealista. Así, "el compromiso de Pichón-Rivière con el surrealismo es la otra veta

para interpretar lo presuntamente latinoamericano, puesto que el surrealismo es lo más latinoamericano que hay: es la formulación de textos, vinculados a la manera de escrituras que surgirían de los lugares innominados del 'yo', lo llamemos como se quiera, no quiero pronunciar los nombres canónicos, porque todos estos nombres para mí están bajo fuerte discusión. El surrealismo sería la irrupción de la diversidad temporal proveniente de un barroquismo del inconsciente, que da origen a una extensa literatura." (Gonzales, 2015, p.13).

Sobre esta relación, entre psicoanálisis y surrealismo, podemos decir que se trata del "universo compartido de las asociaciones libres, los sueños, la dialéctica consciente- inconsciente" (Fabris, F., 2023, p.484).

Pichón se interesó por el surrealismo, sirviéndose de los elementos que éste le brindaba para enriquecer sus investigaciones médicas (Dagdal, 2009), pero acabó aceptando el convite que el arte le proponía, llevando a cabo desarrollos profundamente psicoanalíticos, en cierto momento, y en los últimos años de su vida con su formalización de una psicología social, cuyo punto de partida lo constituye la hipótesis de que existe una relación dialéctica entre el sujeto y el mundo. El autor asume el desafío de llevar adelante la tarea crítica de retomar los aportes freudianos sobre la inscripción del sujeto en la cultura, sosteniendo que la interpretación de la praxis del sujeto se inscribe siempre dentro del campo de la lucha ideológica. En este campo, el arte se vuelve una herramienta para intervenir en la cultura y la cultura, a su vez, en los sujetos. Su insistencia en establecer diálogos con el campo del arte, lo llevó a producir diversas teorizaciones respecto del arte, arrojando así luz sobre conceptos como el de mecanismo creador, o aludir al interjuego que se despliega entre mundo interno del creador y objeto de creación, tarea en la cual el objeto interno sufre modificaciones, una de ellas vinculada a la transformación de lo siniestro en lo bello y al tratamiento de la locura. En palabras de nuestro autor, "En

el escondrijo de lo siniestro se oculta, viva, la belleza" (Pichón-Riviére, 1985, p.46). Para nuestro autor, el creador es quien logra transformar lo siniestro interior (esto es, la vivencia de muerte) a lo maravilloso en su obra (la vivencia estética). La locura tendría relación con quedar el sujeto atrapado en la desintegración de lo siniestro.

Será el arte, entonces, otro elemento más del que echa mano y donde convergen esos tres mojones que caracterizaron su producción teórica: la psiquiatría, el psicoanálisis y la psicología social. Los indicios del inconsciente que traía el surrealismo lo condujeron, sólo por mencionar algunos autores, a vincularse con la obra de Salvador Dalí y, posteriormente, con la de Pablo Picasso. En relación a éste afirmaba: "Picasso es, posiblemente, el pintor, el investigador, el hombre, que más se ha atrevido a frecuentar la muerte, la total desintegración, en la creación artística. Ha elaborado lo maravilloso a partir de una ruptura caótica, pero que ha sabido y podido recomponer, reintegrar. La muerte le ha servido para re-crear la vida. (...) es un artista que ha tomado su obra como camino de investigación y que ha descendido a las etapas más regresivas de su propio inconsciente. Pero no se ha perdido, no ha muerto, no ha enloquecido en su viaje, sino que ha encontrado allí la raíz de su unidad, más dolorosa, pero no por ello menos vital y comunicante, tal como se da en el Guernica; es decir, no ha sucumbido ante la enorme presión de su propio inconsciente" (Zito Lema, 1993, p.135).

Asimismo, fue un asiduo visitante del taller de Juan Batlle Planas, un pintor argentino de origen español que se destacó por implantar el surrealismo en Buenos Aires y que en 1934 incursionó en los automatismos, incorporando dicho elemento a la estética de este movimiento y a las preocupaciones epocales sobre el hombre. Sus series de *Radiografías Paranoicas* eran para Pichón una expresión de la noción freudiana de lo "siniestro", resultando éste uno de los aportes más significativos a la psicología del arte. Recordemos, además, que la apasionada investigación que había

conducido Pichón sobre la vida del Conde de Lautréamont, obra considerada introductoria del surrealismo en Argentina con su explosión onírica, le valió la invitación del grupo surrealista de André Breton a París en el 57. Gonzales dirá que, precisamente, el fundador del surrealismo es uruguayo, latinoamericano más bien. Y rescata este significativo "latinoamericano", dirá que Pichón es un desarraigado que busca un arraigo imposible, un viaje continuo que invita a la búsqueda incesante de lo perdido. Respecto del "latinoamericanismo", Gonzáles (2015) expresa que, precisamente, " el latinoamericanismo no es un estar siempre ahí. Y es un viaje de un descubrimiento incesante, que llega hasta nuestros días y que no se va a agotar. En ese sentido también me parece que hay una posible latinoamericanización, si entendemos por esto una interconexión que involucra sorpresas territoriales, viajes y exploraciones que tienen el desarraigo como tema fundamental del existir y cierto prematuro existencialismo que está muy presente, es un capítulo interno de cierto extraño existencialismo que en este caso sí tiene vertiente latinoamericana" (2015, p.14)

Como la mayoría de las vanguardias, el surrealismo se interesó por lo que habita en las márgenes, lo cual generó atracción en nuestro autor. Cabe destacar, en este aspecto, que para Rangel, quien fuera directora artística del Museo de Arte Latinoamericano de Buenos Aires (MALBA), habría lo que denomina un "surrealismo rioplatense", vinculado a lo inquietante, y que relaciona a la llegada de los emigrados centroeuropeos, esto es una comunidad fuera de la población que llegó de Italia y España. En relación a ello, interesa mencionar el modo en que se reciben esas ideas en territorio latinoamericano, con lo cual "Lo latinoamericano sería, entonces, una apertura fuertemente evocativa de un conjunto de lecturas que provienen también de desterrados, provienen del gran pensamiento europeo (...) que proviene de un pensamiento de exiliados, de ese pensamiento europeo que está en las

márgenes, que está en la disidencia, que está vinculado a las grandes transformaciones sociales y cuyo eco está en Latinoamérica" (Gonzalez, 2015, p.15). Como refiere Guillermo David (2023),

"Nunca sabemos si el surrealismo amerita ser acotado en un periodo histórico, todos podemos hacerlo, lo hacemos de hecho, lo podemos periodizar, podemos hablar de emulaciones, de parodias, de crítica, de copia; todo ese vínculo complejo que los países dependientes tenemos con las culturas centrales. Pero que el surrealismo forma parte de la cultura argentina, no cabe la menor duda".

Este latinoamericanismo, embebido de surrealismo, desborda lo que llamaríamos un eco para constituirse en una invitación a romper las experiencias de temporalidad y territorialidad, haciendo lugar a las primeras civilizaciones. De esta manera,

"la palabra surrealismo (...) supone que hay una realidad, una otra cosa que la hace otra, que la arenga desde otro tiempo quebradizo, que la espiraliza, como diría Pichon-Rivière, que la convierte en una grieta existencial, que le permite una cura, en todas las enormes extensiones que tiene esta expresión" (González, 2015, p.15).

Los retazos de historia que vemos emerger en sus diálogos con Zito Lema dan cuenta de la presencia de estos símbolos enigmáticos, misteriosos, por el atravesamiento profundo por la cultura guaraní y la tensión de habitar entre estos dos mundos tan disímiles: "así como habitaba dos mundos, dos culturas que traté de integrar, también he realizado el esfuerzo de lograr una síntesis, bajo el común denominador de los sueños y el pensamiento mágico, entre el arte y la psiquiatría" (1993, p.36). En igual sentido, escribe Dagfal (2009) sobre nuestro autor,

"la fascinación ante el misterio y la tristeza, fueron sentimientos que se hicieron presentes a lo largo de toda la vida de Pichón. Él los atribuía en parte a su

exposición al mundo mítico y al pensamiento mágico de los guaraníes, cuya cultura situaba la muerte como valor organizador” (Dagfal, p.103)

En esta época era frecuente la utilización de automatismos en objetos de arte. Cabe mencionar que se trataba de la incorporación de mecanismos que hacían aparecer la imagen interna sin la intervención reguladora de la razón por parte del artista. De este modo, Pichón realiza un análisis del libro *“Hacia la pintura: psicoanálisis aplicado al arte”* (1956), de Franco Di Signi, artista que se caracterizó por la creación de móviles automáticos, unas esculturas concretas con movimientos en tres fases. Pichón hará una lectura de éstas, interpretándolas a la luz de las teorizaciones freudianas sobre lo siniestro y los automatismos. De este modo, para Pichón estos móviles llevan la impronta de lo social-cultural de la época, una época signada por el industrialismo y los movimientos de automatización, a pesar de lo cual no dejan de ser un objeto estético, suscitando intensos efectos en los espectadores. Es decir que de la mano de la cibernética, se generan avances en las técnicas de las que lo artístico echa mano, lo cual acaba arrojando al sujeto a la experiencia de lo siniestro, en tanto dichas experiencias precipitan por ejemplo que un objeto inerte pueda comportarse con cierta autonomía del sujeto, esto es con una inteligencia autónoma: “Cuando uno contempla los móviles de Franco durante cierto tiempo, da la impresión de que estos móviles realizaran un tanteo de la realidad, un aprendizaje, que van corrigiendo sus movimientos” (Pichón- Rivière, 1985, p. 16).

Según las teorizaciones de Pichón, cuando esa vivencia inconsciente de lo siniestro es posible de ser elaborada, se produce la vivencia de lo maravilloso, que constituye la base del sentimiento estético. Pichón emplea un poema de Eliot, el cual le permite afirmar que, así como para el poeta “aquello que es vivo es lo que puede morir” (1985, p.17), también hay algo del sentimiento de muerte que estos móviles invocan, al modo de que también descubren que lo muerto puede re-crearse

en la obra artística, precisamente a partir del movimiento. Entonces, la vivencia estética se produce cuando el espectador es capaz de identificarse con el creador y los mecanismos que se ponen en marcha allí, lo cual permite la tramitación de ansiedades ligadas a la muerte. "Lo maravilloso es la elaboración, por medio de procesos mentales complejos, de la vivencia de destrucción, de muerte y de lo siniestro" (1985, p. 18).

Entonces, para el autor, "todo aquello que ha muerto puede ser re-creado en la obra artística. Vale decir que la tarea del creador sería la re-creación (a través de su producto) del sentimiento de muerte consciente o inconsciente" (Zito Lema, 1993, p.140), algo de lo que también acaba participando el espectador de la obra con su conmoverse, con el cual participa de la emoción primaria del artista. La obra es reparatoria del artista en tanto cuando éste actúa desde su faz creativa, es capaz de modificarse a sí mismo y en el mismo acto modificar el afuera. Continúa este autor expresando que "Será, además, su obra, su intento de adecuarse a un mundo (...)" (p.174) En este punto, es pertinente hacer dialogar esta tarea reparatoria de la obra con el concepto freudiano de sublimación. Si nos remitimos a *El Moisés de Miguel Ángel* (1913), allí el autor expone que es posible captar a través del análisis de las obras, la realidad psíquica del artista y el impacto que éstas causan en aquellos que las observan. Así, dirá: "(...) es preciso que en nosotros se reproduzca la situación afectiva; la constelación psíquica que prestó al artista la fuerza pulsional para su creación". (p. 218). La obra del artista aparece en este sentido como una formación del inconsciente, como podría serlo el sueño.

Al mismo tiempo, las teorizaciones de Pichón tienen un punto de encuentro con lo que propone Lacan en torno al arte como tyché. Esto es, el arte como organizador del vacío, como el medio que posibilita el encuentro con la tyché, bordear lo Real de la Cosa. Lacan se detendrá en el espectador, particularmente en

esa función cuadro del arte, su capacidad de afectar al sujeto, de ofrecerse al espectador para tranquilizarlo: "A quien va a ver su cuadro, el pintor da algo que, al menos en gran parte de la pintura, podríamos resumir así-¿Quieres mirar? ¡Pues aquí tienes, ve esto! Le da su pitanza al ojo, pero invita a quien está ante el cuadro a deponer su mirada" (...) (Lacan, 2008, p. 108)

Si bien la matriz teórica del autor es kleiniana, no lacaniana, es interesante el punto en común que se halla con el modo en que ambos entienden la creación. Como refiere Dagfal, para Pichón la creación constituye una vía de escape a lo siniestro, una sublimación de la pulsión de muerte, de modo tal que puede afirmarse que "subyace a toda obra de arte una angustia fundamental, un espacio vacío de representaciones, que la expresión artística venía a colmar" (2009, p.110) Asimismo, el artista se ofrece al espectador, en tanto exterioriza su inconsciente, proyectando su emoción como una manera de vivir y compartir el mundo que lo rodea (Zito Lema, 1993).

Así, tal como expresó Freud, el arte de cierto modo precede al Psicoanálisis. Pichón mismo refiere que "el artista es un ser de anticipación, un verdadero agente de cambio, embarcado en el tobogán de la espiral, creando, destruyendo un objeto anterior para recomponerlo en un nivel más alto" (Zito Lema, 1993, p.135). La obra posibilita la reparación del objeto antes disgregado y, con ello, el triunfo de la vida sobre la muerte, de la salud sobre la locura. "El artista ha logrado superar el conflicto que lo paraliza y resolver, también, su soledad, trascendiéndola. Su obra va a producir una profunda interacción, se ha abierto un típico proceso de comunicación, con un transmisor, un receptor y un mensaje a traducir" (1993, p.139).

Luego de este recorrido, puede concluirse que lo siniestro, cuando encuentra expresión en el arte, es posible de constituirse en una vía de acceso privilegiada en la exploración del inconsciente, en ese "universo compartido" que encuentra en la

creación artística surrealista un lugar privilegiado desde donde dar cuenta de la dialéctica consciente- inconsciente, tal como lo entendió nuestro autor. Y también se le presenta el arte como un modo de hacer con la locura, al fin y al cabo el alienado se presenta como un sujeto inhibido para la creación artística y, "muchas veces, concretar la obra de arte es el medio de lograr o mantener la salud psíquica" (Zito Lema, 1993, p.135).

Referencias bibliográficas

- Bourband, L., Bustos, C. y otros. (2017). La conquista de la escritura. Los viajes y la invención del psicoanálisis. Rosario: Laborde Editor.
- Dagfal, A. (2009). Entre París y Buenos Aires. Buenos Aires: Paidós.
- Freud, S. (1979 [1906-1908]). (2007). El delirio y los sueños en la «Gradiva» de W. Jensen y otras obras. Vol. 9. Buenos Aires: Amorrortu.
- González, H. (2015). La figura de Pichón-Rivière y la condición latinoamericana. *Revista Latinoamericana de Psicopatología Fundamental*, 18(1), pp. 11-16.
- Lacan, J. (1987 [1964]). El Seminario Los Cuatros Conceptos Fundamentales del Psicoanálisis. Libro 11. Editorial Paidós. Buenos Aires.2008
- Pichón Rivière, E. (1985). El proceso creador. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Rossi, M. (2016). Una aproximación a la historia del galerismo en Buenos Aires, 1974-2000. Buenos Aires: A.A.G.A.
- Zito Lema, V. (1993). Conversaciones con Pichón Rivière sobre el arte y la locura. Buenos Aires: Ediciones Cinco. <https://www.argentina.gob.ar/noticias/una-ola-de-suenos-experiencias-del-surrealismo-en-argentina-en-la-biblioteca-nacional>

Problemática de la *kastrationsangts* ¿Término o concepto? Resumen:

La presente investigación pesquisa algunas diferencias que se ponen en juego en la traducción de los conceptos psicoanalíticos, siendo esta una problemática que incide de manera directa en la clínica, dado que un giro en lo que respecta a la lectura de los textos freudianos implica así también un viraje en cómo operamos con el sujeto del psicoanálisis.

Para ello, el uso del artículo escrito por Sigmund Freud en 1914 titulado "Acerca del *fausse reconnaissance* {«deja rácente») en el curso del trabajo psicoanalítico" permite ilustrar cómo la traducción puede hacer del concepto una herramienta o un estrago. Al revisar los escritos producidos por Lopez Ballesteros por un lado, y Etcheverry por otro, en el primero observamos que la *kastrationsangts* fue traducida como "miedo a la castración", por su parte, en tinta del segundo traductor, éste concepto fue traducido como "angustia de castración".

Quizás esto puede pasar desapercibido, pero si revisitamos algunos momentos donde Freud ha trabajado detalladamente la angustia, como es en el caso de su *Conferencia 25:La angustia* (1916-1917), entenderemos que ésta es un estado que se expresa y prescinde del objeto, mientras que el miedo, justamente, está atencionado hacia un objeto, por lo que leer la *kastrationsangts* como miedo a la castración o como angustia a la castración, nos lleva a construcciones epistemológicas de la clínica psicoanalítica completamente distintas.

Es por ello que, las reflexiones finales que arrojaron esta investigación no se enmarcan simplemente en un trabajo de comparación de las traducciones, sino que, impulsado por el interés en leer a Freud desde su propia letra, uno lograrse entender cómo se sostienen las traducciones que se encuentran difundidas en nuestra academia. El tramado del que he hecho uso para leer la *kastrationsangts* se sostuvo de la ya antes mencionada *Conferencia 25*, como así también de la *Conferencia 32*:

Angustia y vida pulsional, intentando arribar en las lecturas de *Más allá del principio de placer e Inhibición, síntoma y angustia*, donde por medio de la segunda tópica se esclarecen y fundamentan ciertas cuestiones basales para leer a la *kastrationsangts* como angustia de castración.

Palabras clave: angustia, castración, traducción

La autobiografía en duelo: una reflexión sobre la escritura y la pérdida según Pontalis

Esta ponencia tiene el objetivo de explorar la concepción de la autobiografía propuesta por Pontalis, centrada en la idea del duelo y analizar cómo el acto de escribir autobiográficamente ha evolucionado a lo largo del tiempo en relación con la pérdida.

Para ello se realizará un análisis crítico y descriptivo de los textos de Pontalis, específicamente centrados en su artículo "Últimas, primeras palabras" y "Perdre de vue". Se establecen, además, conexiones con referencias literarias y filosóficas relevantes, como las Confesiones de San Agustín y J.J. Rousseau, y se considera la influencia del psicoanálisis en la autobiografía moderna.

La autobiografía, según Pontalis, está imbuida de un sentido de pérdida y duelo. Esta pérdida abarca diversos ámbitos: la del destinatario tradicional, la del autoconocimiento total, y la de la formación narrativa clásica.

El psicoanálisis ha tenido un impacto significativo en la autobiografía moderna, volviéndola en ciertos aspectos "obsoleta" y reduciéndola a una ilusión. A pesar de las pérdidas inherentes a la escritura autobiográfica, el acto de escribir puede ofrecer al autobiógrafo la ilusión de conexión y continuidad. El papel del duelo en la escritura y el pensamiento es esencial, dando lugar a una dimensión melancólica intrínseca a la relación con el lenguaje. La autobiografía pontalisiana, lejos de seguir

un orden cronológico, se presenta como una construcción tópica, reflejando la naturaleza fragmentaria y discontinua de nuestra memoria.

Esta reflexión sobre la autobiografía en duelo nos permite comprender mejor la relación entre la escritura, el duelo y la memoria, y cómo estos elementos convergen para formar narrativas poderosas y resonantes.

Recorrido en relación a feminidad, maternidad y frigidez en Psicoanálisis.

Carolina Gonzalez del Cerro y Carolina Savarecio

carosavarecio@gmail.com

Resumen:

Objetivos:

Abordar un recorrido de los planteos de Freud en relación con la feminidad, la maternidad y la frigidez.

Proponer una lectura posible de estos conceptos a partir del retorno a Freud de los desarrollos lacanianos, en términos de estructura.

Presentar la actualidad de los conceptos psicoanalíticos en relación a la feminidad, en cuanto posicionamiento subjetivo.

Metodología: Cualitativa, que se sostiene desde un rastreo bibliográfico de textos sobre sexualidad femenina de Freud y Lacan.

Desarrollo: Partimos de situar algunas coordenadas sobre historia y estructura, Edipo y Castración en Freud y Lacan. Luego de este recorrido y en función de las tres salidas de la feminidad planteadas por Freud en el texto "Sobre la sexualidad femenina" establecemos un diálogo entre los autores para interrogar la relación entre feminidad y la maternidad.

Asimismo, presentamos algunas preguntas en torno al lazo entre frigidez y estructura psíquica, partiendo del texto freudiano "El tabú de la virginidad".

Conclusiones: Se plantean algunos interrogantes sobre la relación feminidad-maternidad y la frigidez en la mujer, considerados en términos estructurales, tomando en cuenta la proposición de Lacan "el inconsciente está estructurado como un lenguaje", que nos permite dar cuenta de la actualidad de los conceptos psicoanalíticos sobre la feminidad pensada en términos de posición subjetiva.

Lo familiar (el silencio, el secreto), y la invención como salida. Lectura de dos novelas de Virginia Ducler. Luisina Bourband.

luisina.bourband@gmail.com

Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario.

Resumen

El trabajo forma parte de un avance del PID-UNR "La familia, lo familiar y la transmisión psíquica entre generaciones, en las manifestaciones artísticas y literarias latinoamericanas de los últimos 20 años. Vigencia de la lectura psicoanalítica". Al mismo tiempo es parte del programa de posdoctoración de UNR en el que participa la autora. El proyecto tiene como objetivo general: "Indagar cómo las manifestaciones artísticas y literarias contemporáneas de nuestra región latinoamericana, presentan, definen y elaboran a la familia, "lo familiar" y a la transmisión psíquica entre generaciones."

En este caso tomamos la producción de la escritora rosarina Virginia Ducler especialmente dos novelas: Cuaderno de V. (2019, Buenos Aires: Mansalva) y Solo soy uno que llora (2020, Rosario: UNR) para leer críticamente el modo en que presenta "lo familiar", el silencio y el secreto como formas de transmisión generacional. A su vez los modos de tramitación de la herencia simbólica, que implican un acto de duelo, que es al mismo tiempo un acto de franca creación.

Desarrollo

Cuaderno de V y "una flor traída del infierno".

Cuaderno de V es un caso donde escribir permite circunscribir el trauma, tramitar algo de su ferocidad, aquello que resulta insoportable en el tejido familiar, teniendo en cuenta que los términos escritura, trauma y familia circulan en un campo de opacidades difíciles de elucidar o fijar.

Lo insoportable del trauma no es sólo lo sucedido efectivamente, lo que el Otro hizo con él, si no lo que no hizo frente al desamparo del sujeto. La protagonista recuerda, luego de una larga amnesia que la defiende de la angustia, aquello sucedido. Lo sucedido es un abuso intrafamiliar, perpetrado por su padre. El texto, escrito desde un interior que grita, no puede esperar a que la lírica lo visite, la metáfora madure, la palabra justa llegue. Muestra cómo **lo familiar** es ese **mito**, una representación objetivada de un *epos*, de una gesta que es lo que presenta de manera imaginaria las relaciones fundamentales características del ser humano en un tiempo determinado, según palabras de J. Lacan. Un mito que precisamente está allí para decir qué es lo posible y lo imposible de ser introducido en el discurso, de ser dicho. La familia funciona como una inercia que resiste a la inscripción. Una máquina de escribir a la que le faltan letras. Es la sucursal del *refuse* de la observación, de la denegación social.

Él [el padre] se calmó y se sentó en su lugar para seguir comiendo. Yo salí de la constelación familiar y me encerré en el baño. Entonces pasó lo de siempre: él comiendo civilizadamente junto a los demás; yo apartada, enojada. Yo, Vica, la loca, frente a la asombrosa capacidad de olvido de la familia. Porque inmediatamente después de aquella escena, todos siguieron con lo suyo como si nada hubiera pasado. (p. 22)

Lo escrito es una historia de violaciones, de silencios familiares, de censuras encubridoras de madres, tías, vecinas. De una mujer que decide hablar aún sin saber las consecuencias que tendrá su acto: "Para mí, recordar fue como tener un accidente, como si me hubiera atropellado un tren, como si me hubieran descubierto un tumor cerebral (...) todavía no alcanzo a vislumbrar el alcance de todo esto."

Hay escrituras que no intentan ese trabajo de elaboración, sino que muestran lo que ellas no pueden elaborar. Al modo de una neurosis de guerra, son pura

repetición. Por el contrario, el texto de Ducler es un verdadero texto de gozo, al decir de Barthes (2003). Molesto, incisivo, difícil de leer. Esta lectura nos conduce por donde la palabra captura, de modo insuficiente, lagunoso, fragmentos de lo real. Nos muestra cómo por las palabras se enferma, pero también por ellas se cura. De la tiranía de la infancia: "Cuando el mundo se presenta hostil en la primera infancia, es casi imposible no naturalizar la hostilidad. Cuando se es niño, todo es natural. Todo está ahí porque tiene que estar: no se considera la posibilidad de que no esté." (p. 28); de la falta de recursos: "Si hay una palabra para definir mi estado de angustia más extremo, esa palabra es: ANIQUILACIÓN. Del latín annihilare: reducir a nada. De nihil, nada, que viene de ni-hilum: ni un hilo." (p. 27), **a inventar algo de la nada**, a ponerle nombre a lo innombrable e inexistente por no-tocado por las palabras: "Era mi cuerpo el que recordaba. No yo" (...) "Eso no tenía nombre. Violación, abuso, palabras aprendidas mucho más tarde con total indiferencia. Eso era sin nombre, ya nunca tendría nombre. Así que tuve que olvidarlo. Otro recuerdo tomó su lugar." (p. 30)

Entre los recuerdos falsos o inexactos y la insistencia de la amnesia, adviene la escritura: para una memoria verdadera. Una verdad vislumbrada por intuición: "Sólo sabía que en el fondo de todo, en lo más profundo, había algo desnudo, simple y verdadero a lo que tendría que llegar un día" (p. 55)

En muchos tramos, la autora glosa la historia con pequeñas reflexiones que dan cuenta de la función que tiene la escritura para ella:

Más tarde descubrí que me gustaba escribir. Pero no me gustaba la idea de ser escritora (...) No, no quería ser así. No quería ser nada. Lo único que quería era saber la verdad y escribirla algún día, como estoy haciendo ahora. Porque nadie decía la verdad. Nadie. (p. 36)

A veces me detengo y atino a desistir de esta empresa de bucear en los recuerdos (...) Pero hay algo que no quiere que me detenga. Es que toda mi vida me entrené para escribir esto. Esta es mi batalla más grande.

Escribir esto es quedarme sola. Pero, ¿acaso no estaba sola ya? Si me mato, me llorarán. Si publico esto, me odiarán. Ahora prefiero su odio a su llanto. (p. 103)

Entonces, en un movimiento que es inherente a la cadencia del texto, observamos cómo la primera decisión es tomar registro de la pérdida: "No sé dónde se pierden las palabras familiares" (p. 80), cómo para enfrentarse al monstruo, tiene que aceptar que para llegar a este punto tuvo que aprender que "...todo se rompe" (p. 82), como se puede romper la cabeza de una niña, no sólo al ser golpeada por la niñera, más aún cuando su padre le decía 'estás soñando', y su madre 'eso no pasó, no vuelvas a decir eso de tu padre'. Tomar registro de aquello que aún dicho, no se escucha, no hay nadie que lo escuche. Lo que el Otro frente al trauma, no hizo es lo menos asimilable.

Me voy a mi pieza. Sentada en la cama me pregunto cómo hacer para que mi mamá me crea. Debe haber una manera. Pero no la encuentro, no debo ser muy inteligente con las palabras porque las que elegí no sirvieron para nada. (p. 84)

Experimentamos en su decir a medias, en un lenguaje económico, práctico, sin ornamentos, lo enloquecedor que puede ser que aquello que le estaba sucediendo no tuviese ningún lugar en el mundo de las palabras, y una soledad del ser que se reveló prematuramente para inaugurar su infancia y que nunca se irá.

Eso que podría haberme llevado a la locura o al suicidio, es lo que me salvó. Gracias a ese mecanismo involuntario, que paradójicamente heredé de mi padre, puedo ahora matar a mi padre, matarlo en mí, lo que no implica más que asumir mi orfandad.

Podemos pensar que ella prepara la "salida" por intermedio de un acto creador, en principio, a partir del vacío de memoria:

Ahora creo que el proceso de recordar había empezado unos cinco o seis años atrás. Hasta entonces, nada dejaba huella en mi memoria. Era como si cuidara el terreno de mi memoria para que no creciera nada ahí, como si lo mantuviera virgen para que irrumpiera el recuerdo doloroso, la herida que tendría que sanar algún día.
(p. 56)

Adviene luego un giro sobre el estado de precariedad, que provoca cierta sensación de liviandad, de volatilidad, es decir, se lo arroga para sí, como un recurso:

Siempre estuve suelta, dispersa, atomizada en lo real, tomada por lo real. A fuerza de padecer lo real, mi debilidad, la disolución, pasó a ser mi fortaleza. Adquirí la destreza de nadar en el vacío, en el silencio, en la soledad. Fui antimateria. Aprendí a moverme en el aire, sin raíces. Eché raíces en el aire y ondulé suelta en el espacio.
(p. 61)

En consecuencia, la decisión es hacer de la intemperie su tesoro:

Hay una sola foto a color. Tengo cuatro años. Me la sacó un fotógrafo conocido de mis papás (...) En esa foto tengo una florcita entre los dedos, una florcita que muestro a la cámara mientras sonrío. Ahora me gusta pensar que la nena trajo una florcita del invierno, que este libro es esa flor que traje del infierno (p. 67)

Hacer de su escritura algo que la lleve más allá de la culpa:

En realidad (...) no rompimos nada porque no había nada. Lo único que quedaba era el armazón de eso que se llama familia. La madre, el padre, los chicos, la comida, la casa (...) Pero no había nada, nada de nada. Y cuando digo nada me refiero al amor, lo único que sostiene todo vínculo (p. 99)

Hacer de una carta de amor a su hermano ausente (expulsado de su casa por su condición sexual), una novela:

Entonces, ante la imposibilidad de encontrarte, la carta se transformó en esto que no sé qué es, pero lo llamaré novela (...) Aunque vas a ver que hay algo de ficción. Pero después de todo, para eso está la vida, ¿no? Para ser inventada. (p. 109)

La escritura fundante de Cuaderno de V (para los lectores, pero sobre todo para su autora), lejos de contentar, de llenarnos de euforia, pone en cuestión nuestra relación con la cultura y con el lenguaje. Es un acto de inscripción que marca distancia con aquello que la sojuzgó, para, por fin, hacer resonar las palabras.

Aquello que, en la prehistoria, cobró potencia por su desproporción, hizo daño por la falta de preparación para ese acto monstruoso, tomó por sorpresa convirtiendo a lo familiar en lo ominoso, es causa involuntaria de una invención necesaria. La escritura se revela una vez más como lo que permite vivir. Lo que permite saber perder sin estar derrotado. Sin ahorrar el repertorio de horrores, pero sí localizándolos, convierte la escritura en una verdadera experiencia estética: lo que hace de lo siniestro algo maravilloso, como describió Enrique Pichon-Rivière a la experiencia estética.

Solo soy uno que llora y “el acto de prestidigitación”.

Esta segunda novela de la autora es la “precuela” de *Cuaderno de V*, escrita posteriormente, en géneros que circulan entre el diario íntimo -que proviene de la ficción autobiográfica-, entre el epistolario y el registro testimonial en relación al abuelo, que participó de la Gran guerra, testimonio hecho de recuerdos falseados, cambiantes, dispersos, que se dispara a partir de una pregunta, que repiquetea y vuelve: “Nono, ¿qué pasó en la batalla de Montello?”

El escenario en el que transcurre la novela es un día en la quinta de Roldán, un 28 de diciembre, ese tiempo entre fiestas donde todo parece suspenderse. Curiosamente el día de los inocentes. Allí donde “suelen ir los domingos para simular

que hacen algo" (p. 20). Esa quinta donde nada pasa es el campo silente de batalla familiar. En ese supuesto lugar idílico, la trama familiar está apolillada. De cerca, lo familiar revela lo siniestro.

Noelia, la protagonista, es la autora del diario íntimo que una prima envidiosa encontró, fotocopió y repartió a los familiares, para avergonzarla. Al mismo tiempo es el disparador sorpresivo que levanta la opresión hipócrita de lo familiar, para traer una verdad que trasvasa las notas privadas del diario. Abusos, odios, mentiras, opiniones inconfesables.

El abuelo al que tratan como un despojo, un insensato o un loco, les habla de la batalla, de no deponer las armas. La familia y la guerra son lo mismo. La autora sostiene esta comparación durante toda la escritura como recurso frente al olvido, la negación y la naturalización de los vínculos, cuestiones para los que la maquinaria de "lo familiar" trabaja. La vida familiar es un campo de batalla, heredar es un trabajo y una pelea. De la familia también hay que saber retirarse para servir para otras batallas. Pero no es sin ingenio, sin perspicacia, tampoco sin meterse en ese infierno.

Porque en la novela hace calor, mucho calor, no fumigaron en la isla -dicen las tías-³¹, los mosquitos y el sopor son el infierno de Dante, que escucha un grito, y al preguntarle al sufriente quién es este le contesta: "Sólo soy uno que llora".

La autora, su protagonista es una que llora el desamparo y la violencia vivida, en trozos de recuerdos duros que aparecen -intratables como tal- en sus dos novelas consecutivas³². Lo familiar sabe todo y niega desde su banalidad. La familia es una trinchera defensiva que se torna tumba colectiva (como las hay en las guerras). Es

³¹ - ¡Cuántos mosquitos! -dice Gladis, espantándose uno de la mejilla.

- Porque no fumigaron en la isla- dice Mabel.

(p. 63) Este diálogo se repite varias veces en el texto.

³² La escena de la niñera que golpea la cabeza contra el piso, colgándolos de los pies. El padre que les choca las cabezas de ella y el hermano, como intervención en la pelea fraterna, al grito de "mátense".

por eso que los niños juegan a fabricar veneno para fantasmas y los familiares no dejan de moverse como piezas de ajedrez, en una actividad tan frenética como ineficaz, porque "nadie piensa siquiera en la posibilidad de irse" (p. 163). Son refugiados de guerra, una guerra que no saben dar.

Si nos detenemos en la "salida" bajo el modo del acto creador, podemos decir que toda la novela es el pasaje de la novela familiar a la preparación de su propia novela. Y allí el "solo soy, el sola soy" cobra otro sentido. Porque quedarse en la familia es morir subjetivamente. Ser para la familia es morir para el deseo. La soledad es un recurso, la pequeña moneda de libertad con la que contamos frente a la divina comedia que se renueva. También la picardía con la que produce el último acto que la desprende de lo familiar. En ese acto, donde ella utiliza la argucia de la mentira para "abombar" el funcionamiento frenético de la familia, la mentira como recurso, para poder retener algo de la herencia y apropiárselo para su causa personal. Me refiero a un cuadro al que los relatos del abuelo hacen referencia, en forma imprecisa, que confeccionó un pintor en la misma Gran Guerra, con apellido que comienza en "K". El objeto circula como un botín con el que todos los familiares ambiciosos sueñan con quedárselo. El cuadro termina siendo de Kokoschka, y nuestra protagonista lo quema delante de todos los familiares, ante su pasmada sorpresa. Pero resulta ser una copia elaborada por ella, cuestión que sólo ella sabe y también la hace sufrir, porque había cobrado cariño su propia creación. Por un lado, puede perder esta 'copia' significativa para disolver la codicia familiar, y que ese objeto ya no represente el motivo de tensión. Pero al mismo tiempo, después de la pelea que genera su acto, comprueba que

(...) todo vuelve a la normalidad. Y eso es lo más terrible, esa capacidad del mundo de levantarse después de un derrumbe [diríamos, de la familia]. A las dos y

media de la mañana se saludan como si nada, como si todo hubiese sido una representación. (p. 174)

La máquina de lo familiar rebaja cualquier acto verdadero a la categoría de puesta en escena.

Pero por suerte Dante, que está en el título, también está en el porvenir. *Y quindi uscimmo a riveder le stelle*. Y entonces salimos a volver a ver a las estrellas, dice al final de La Divina Comedia. Del infierno hay salida. La escritura es una de sus puertas. Solo, sola es una que escribe.

Acerca de lo familiar, el silencio y el secreto.

La familia, lo familiar, es un tema poderoso, fundante de lo más íntimo de la condición humana. Según J. C. Flügel, que retoma los aportes freudianos más valiosos en el libro *Psicoanálisis de la familia*, de 1972, los seres humanos están sometidos a dos tendencias opuestas: "una de estas tendencias une íntimamente al individuo con la familia, la otra lo separa en forma neta; ambas tendencias están condicionadas por factores psicológicos y biológicos de fundamental significación." (p. 279) Seguidamente indica la ambigüedad conflictiva que comporta esta situación:

La impresión es que la tendencia mencionada en primer término –la que imprime al individuo *hacia* la familia- la que a menudo se halla en *exceso* y por ello es la que más a menudo debe ser refrenada; en cambio, la otra tendencia, la que aparta de la familia, por lo común es deficiente en fuerza y desarrollo, y por lo tanto muy frecuentemente requiere estímulo y aliento artificial. (p. 280)

La primera tendencia, que defiende la prevalencia de los lazos familiares inmediatos, ya que responde a situaciones más primitivas y esenciales, apoyadas en la supervivencia, es "ontogenética y filogenéticamente, la más antigua y fundamental de las dos" (p. 280). La segunda tendencia, ligada a la apertura al círculo social más

amplio, que aparta de lo familiar, corre en desventaja, es desproporcionada respecto de la fuerza infantil de la primera tendencia, y requiere de un trabajo psíquico intenso para poder triunfar; con el esfuerzo que conlleva, y que, al ser de índole más sublimatorio, de orden superior y más complejo, "con frecuencia implican una disminución más que un aumento del beneficio o placer inmediatos" (p. 281)

Lo familiar, como mecanismo ciego de las familias, pone en juego recursos como el uso del **secreto** y del **silencio** en pos de la conservación de la primera tendencia. Todas las familias guardan un muerto en el placar, se dice.

Ricardo Piglia (2015), dice que el enigma, el misterio y el secreto son tres formas en las que habitualmente se codifica la información en el interior de los cuentos o en las novelas cortas. En el secreto se trata de un *vacío de significación*, es algo que se quiere saber y no se sabe, pero en este caso alguien sabe y no dice. El secreto se imaginariza como un *sentido sustraído* por alguien. El texto gira en el vacío de eso que no está dicho. La etimología de secreto es: separado, aislado, remoto. Es algo que está guardado. Se asimila con las versiones que circulan de una misma historia, quién sabe qué, quién no lo sabe.

En términos de teoría literaria, tiene una **función narrativa**: es un nudo que une personajes distintos y tramas que coexisten en un mismo texto sin que se explique la conexión. El secreto sería un **lugar vacío** que permite unir tramas narrativas diversas y personajes distintos que conviven en un espacio, atados por ese nudo que no se explica, funciona como un mecanismo de construcción de la trama que permite unir sobre un punto ciego una red de pequeñas historias que se articulan, de una manera inexplicable, pero se articulan.

La familia también se estructura a partir de lo que llamamos preliminarmente un "secreto", mecanismo de construcción de una trama (discursiva), punto ciego de una red de pequeñas historias que se articulan. No hace falta que se configure de tal

o cual manera. No hay regla al respecto. Podemos hacer un recorrido histórico dentro de la historia occidental y notar que las familias se han compuesto de maneras diversas: familia patriarcal, familia paternal, familia conyugal o nuclear, que resulta un modelo moralizante durante tanto tiempo, y de la que Durkheim dice que es el ejemplo de independencia. El matrimonio y los hijos menores a cargo ya no tendrán que rendir cuentas a ningún antecesor (En el consultorio no estamos tan seguros de este deshacimiento o autonomía de los lazos).

Pero más allá de las diferencias en su configuración, hay algo que permanece, que es **lo familiar**. Esa estructura necesaria, ese encuentro entre seres para que un sujeto se acontezca, nazca a la vida. Frente a la diversidad de las presentaciones familiares, además de variables, tiene que haber invariantes: lo invariante tiene que ver con que esa cría humana signifique algo para Otro. En principio, esa es la condición.

Según Levi-Strauss la familia es un grupo social que posee por lo menos tres características: tiene su origen en el matrimonio, está formada por el marido, la esposa, los hijos nacidos y algunos miembros más y sus miembros están unidos por lazos de derechos y de prohibiciones sociales. Esta definición es cuestionada por Jacques-Alain Miller en *Cosas de familia en el inconsciente* (2007), ya que ubica el origen de la familia no en el matrimonio sino en el malentendido, en la decepción, en el abuso sexual, incluso en el crimen. No se trata de la familia unida por lazos de sangre, ni legales, sino por un *secreto sobre el goce que hace familia en el inconsciente*. (Acevedo, 2016) En las novelas de Ducler esto se muestra en toda su plenitud. Un abuso intrafamiliar recordado, modos de goce ni siquiera formulados, que no encuentran inscripción en la familia. La escritura es la salida extemporánea – para la trama familiar-, pero la letra singular que inscribe lo que lo familiar rechaza.

Acerca de la salida. ¿Qué se transmite?

Freud, en *Las resistencias al psicoanálisis* habla del desgaste que lo nuevo exige a la vida psíquica, en contraposición de lo 'ya conocido' 'lo familiar' que nos acompañó desde tiempos tempranos. A eso se le suma, lo que en cada uno palpita como necesidad de transmitir a los descendientes, eso nuevo que nos hemos encontrado. El imperativo de la transmisión nos atraviesa. La transmisión da cuenta del pasado en un presente que debe preparar para el futuro.

En ambas historias nos encontramos con que la protagonista debe realizar un triple trabajo: inventarse la referencia desde la cual recibir una transmisión, levantar el silencio (ya que esa historia no estaba ofrecida) y en o con el acto creador, transmitir.

Dice Hassoun que "lograr una transmisión equivaldría a preparar al niño para afrontar las dificultades de la existencia" (1996, pp 18-19) En principio, ella es una *huérfana* de referencias, se encuentra sin poder darle nombre a lo que le pasa, sin poder recibir ninguna palabra del Otro que sancione lo vivido (la madre rechaza su lectura de los acontecimientos, la familia funciona como que 'no pasa nada'). En ese contexto condicionante, romper el silencio es transmitir, armar su propia versión de la novela familiar es reconstruir una descendencia. La escritura, el público lector, la circulación del texto en la comunidad tienen el efecto de ese 'tercero' buscado que recibe sus efectos, en este caso. Un efecto que no es programado, no puede calcularse de antemano, no es un ritual codificado socialmente, como la mayoría de los actos familiares. Es una construcción artesanal de actos mínimos, pequeños sucesos que se infiltran en la trama familiar, y si bien pueden no modificarla (lo familiar lo soporta todo como máquina ciega e invalidante de la diferencia), por lo menos dejan una muesca, una marca, una huella de que algo allí ocurrió, una

denuncia lanzada al aire, que quizás encuentre su lector en otro lado, en otro tiempo. La transmisión no es sin esa apuesta y sin el trabajo del *après-coup*.

A su vez, la ética de la transmisión implica, a pesar del estado de orfandad, o con él, "que aquel que está a cargo de la transmisión pueda asumir la herencia de aquel que lo precede, al mismo tiempo que se prohíbe instalarse en una posición similar a la de un padre feroz y omnipotente que designa imperativamente las huellas dejadas por él." (Hassoun, 1996, p. 169)

En la novela podemos observar nítidamente esta operación. Vuelvo a citar la frase antedicha:

Eso que podría haberme llevado a la locura o al suicidio, es lo que me salvó. Gracias a ese mecanismo involuntario, que paradójicamente heredé de mi padre, puedo ahora matar a mi padre, matarlo en mí, lo que no implica más que asumir mi orfandad.

Lo que podría haberla enloquecido (si optaba por 'preservar' lo familiar) es su carta de porte, su pasaporte al exilio. Querer decir el origen hace tropezar con la locura, pero no hay herencia que no conozca la pérdida. No hay salida sin transformarnos en contrabandistas de la memoria, en traidores de la versión sagrada. La transmisión incluye ese decir a medias, porque levanta el silencio, denuncia el secreto, pero transmite un no-sabido.

"Reencontrar el origen equivaldría a intentar leer fragmentos de bajo-relieves recubiertos de una escritura desconocida que relata un mito fundador del que nada sabríamos" (Hassoun, 1996, p. 73)

Acarreamos palabras que estarían como durmiendo en nuestro discurso, hasta que, frotando de ellas, obtenemos nuevos sentidos. Una lengua del olvido que sostiene nuestras emociones más arcaicas ("No sé dónde se pierden las palabras

familiares”), y que en momentos críticos se ofrecen como primera opción, profundizando el sufrimiento.

La transmisión es siempre fallida. Supone que el padre ceda, que renuncie a su omnipotencia. Esa parte cedida, sacrificada, le permitirá a la protagonista construir un espacio para recibir la transmisión. Son dos fuerzas antagónicas que trabajan en el sujeto: el padre es invocado para permitir un más allá; una separación, que no excluye el sufrimiento, pero que permite que ese más allá se produzca.

La ficción es clave en este punto. La pura repetición sólo hace a una narración sin ficción, pero poder ficcionar permite introducir variaciones que a la vez que inscriben la recepción de la herencia (que puede ser de lo más in-munda –es decir por fuera del mundo–), hacen a la posibilidad de una melodía propia. Actos quizás imperceptibles para el otro, pero cruciales para la construcción de un pequeño reducto de libertad que asegura la continuidad vital.

Referencias bibliográficas

- Acevedo, Leticia (2016) “Secretos de familia”, *Revista Enlaces*. On Line N°22 – octubre 2016.
- Barthes, Roland (2003) *El placer del texto y lección inaugural*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Ducler, Virginia (2019) *Cuaderno de V*. Buenos Aires: Mansalva.
- Ducler, Virginia (2020) *Solo soy uno que llora*. Rosario: UNR.
- Flügel, J.C. (1972) *Psicoanálisis de la familia*. Buenos Aires: Paidós.
- Hassoun, Jacques (1996) *Los contrabandistas de la memoria*. Buenos Aires: Ediciones de la Flor.
- Miller, Jaques-Alain (2007) “Cosas de familia en el inconsciente”, *Revista Mediodicho*. N° 32- 2007. Pp. 17-23

Piglia, Ricardo (2015) "Secreto y narración", en *La forma inicial*. Conversaciones en Princeton. Buenos Aires: Eterna Cadencia.

EJE 3. PROBLEMÁTICAS FORENSE Y JURÍDICAS EN LA PSICOLOGÍA

Subjetividad y encierro. Archivos oníricos en contextos carcelarios. Nívoli, Soledad; Peretti, Laura; Elder, Nicolás; Castro, Flavia; Brienza, Lucía; Secci, Soledad; Alarcón, Álex; Dezorzi, Guillermo; Rossi, Ángela; Sisterna, Estela; Nassivera, Lucía; Fiorito, Damián; Bernasconi, Valentín; Varela, Julián; Berón, Daniela; Monfroglio, Mariángeles; Ochenasek, María; Roldán, Estefanía; Farruggia, Victoria; Del Frade, Lucía; Marc, Carolina; Martínez, Jonathan; Soro, Ailén; Pucheta, Marisol; Fernández, Amparo; Pellegrini, Lucía; Harraca, María Florencia; Paolini Eisaguirre, Renata; Brizuela, Julieta; Payaro, Sofía; Brid, Delfina; Ortenzi, Ezequiel; Scaroni, Paula; Alaluf, Maia; Cammardella, Juan; Peralta, Lucía; Ghirardelli, Sofía; Rinaudo, Angélica; Pérez López, Carlos; Dati, Julieta; Entreconti, Agustina; López Jordán Valentina; Hasrun, María Virginia; Di Benedetto, María Cecilia.

lanivo@yahoo.com.ar

Resumen:

El fenómeno de los sueños, muchas veces asociado a una producción singular/individual que conecta con cuestiones pretéritas, tiene no obstante un aspecto colectivo evidente en situaciones específicas como la guerra (Cecconi, 2008), los regímenes totalitarios (Beradt, 2019; Cayrol, 1997) o las pandemias (Nívoli, Brienza, Castro, 2021), que impactan directamente sobre la vida cotidiana de un grupo o comunidad. En dichas situaciones, los sueños parecen cumplir la función de *sismógrafos* de su época (Beradt, 2019), proporcionando imágenes impactantes que sintetizan mucho mejor que el discurso de la vigilia los aspectos más inquietantes de la realidad vivida. En el contexto del encierro carcelario, los sueños también parecen adquirir un carácter específico, tanto por sus temas como

por sus recursos estéticos. Estas formaciones oníricas "impuestas" a las y los soñantes en los diferentes momentos de su experiencia carcelaria (el reciente ingreso, la espera de la condena, la temporada de encierro, la expectativa del egreso) ponen de manifiesto las lógicas imperantes en el encierro, tales como la desobjetivación, la pérdida de la singularidad, la naturalización de las prácticas disciplinarias y el resquebrajamiento de los lazos de solidaridad y cooperación entre pares. Según se puede advertir en los archivos oníricos que disponemos y en el que estamos confeccionando a partir de nuestro Proyecto de investigación, el acto concreto de "hacer archivo" con los sueños ya implica una elaboración de las repercusiones subjetivas que el encierro provoca en cada soñante, con la consecuente denuncia de las condiciones muchas veces penosas en las que se vive esta experiencia. Recopilar sueños en situaciones tan difíciles implica entonces una suerte de reparación de los lazos, ya que configura, por un lado, una "comunidad de soñantes" (Cayrol, 1997) que conversan sobre lo que sus sueños se han atrevido a articular a partir de recursos plásticos y artísticos inesperados, y por el otro, un horizonte de expectativa (Koselleck, 1993) que si bien se presenta de modo tenue, permite reconfigurar colectivamente la tensión entre presente y porvenir, abriendo un inestimable espacio de reflexión y creación.

Palabras clave: subjetividad, encierro, archivos oníricos

EJE 4. EPISTEMOLOGÍAS DE LA SALUD MENTAL

¿Término o final de análisis? Baetti, Barbara. Valentin Bernasconi.

bbaetti@hotmail.com vale.bernasconi98@gmail.com

Adscrita en Epistemología de la Psicología y el Psicoanálisis A. Ayudante en Problemas Epistemológicos de la Psicología B y en Epistemología de la Psicología y el Psicoanálisis A.

Resumen

Situar el problema del fin de análisis es un asunto que en Freud, Lacan y muchos otros psicoanalistas ha sido central por momentos, oscilando entre los términos, las conclusiones y los finales de análisis, se han gestado grandes debates al respecto. Para un aporte al mismo, consideramos que las coordenadas que inicialmente Freud nos ofrece en *Análisis terminable e interminable* y aquello que demarca Pommier en algunas de sus conferencias, nos pueden ofrecer una tentativa respuesta. Haciendo uso del concepto de la interpretación acompañada de la escansión, vemos de qué manera ocurre aquello que se nomina como el atravesamiento del fantasma.

Palabras clave: Análisis – Freud – Pommier – Interpretación.

Respecto a los finales de análisis, Freud (2001) en 1937 escribe "*Análisis terminable e interminable*", enunciando allí distintos caminos que se pueden recorrer sobre el asunto. No obstante, una de las conclusiones que más interés ha producido desde su texto, es el límite teorizado que encuentra un final de análisis: la roca base de la castración. La propuesta de este trabajo conjunto, parte de los interrogantes que Freud nos ofrece en dicho texto; pero que también Lacan y sus lectores han teorizado respecto a esta cuestión. Sea por la vía de terminar un análisis, o por la vía

del final de análisis, las posteriores lecturas se disparan desde la misma cuestión: una pregunta por el final o los finales. Siendo así que, dependiendo la postura analítica, habría varias conclusiones posibles, sea, por ejemplo, el cese sintomático o incluso el atravesamiento del fantasma. Es así entonces que la pregunta por la terminación o el final impulsa una proliferación del saber en nuestro campo, como así también una radical diferenciación en el trabajo clínico.

Es por ello que, el objetivo principal sostenido por una modalidad de investigación exploratoria es indagar el valor que el trabajo analítico realiza con respecto al término y al final de análisis, partiendo de los aportes de Colette Soler (1994) al respecto, entendiendo que éstos, son distintos. Una distinción así nos lleva a pensar en la dimensión clínica donde un final no conoce su meta, pero aun así construye una dirección que se renueva en el acto. Independientemente del camino hasta arribar a un final de análisis, en el horizonte de la propuesta la propuesta del pase baliza un camino: que el final, se ubica por fuera del análisis, en el jurado.

Entre los años 1989 y 1990, Colette Soler dictó un seminario titulado "*¿Qué psicoanálisis?*", allí Soler desprende de dicho título una serie de interrogantes: ¿Qué psicoanálisis se ha practicado? ¿Qué psicoanálisis practicamos nosotros? ¿Qué psicoanálisis practican los otros? Y, en mi lectura, junto a una pregunta implícita: *¿Qué hace un psicoanalista?* construye dicho seminario. Soler entonces se pregunta sobre lo que se hace realmente, es decir, los resultados efectivos, y los fines que acompañan a esos resultados. En las primeras clases del seminario aclara que hay un punto en común, la asociación libre, y a partir de allí se abren los matices de qué hace cada analista con ella.

Desde los interrogantes que ofrece este seminario, hemos intentado pensar entonces *hasta cuando se hace* más allá de este punto en común. Entendemos que

en el trabajo analítico hay momentos donde ocurren las entrevistas preliminares, momentos de resistencia, pero también hay momentos donde un análisis termina, y momentos donde un análisis finaliza. El trabajo de la asociación libre, depende de cómo se la use, puede llevar a terminar un análisis o a finalizarlo. Mismamente, si leemos en Lacan (2018), el *"informe sobre Daniel Lagache..."*, el "término" de análisis refiere a pensar en momentos de interrupción, sea por el abandono del tratamiento o por otros motivos ajenos al dispositivo, por su parte, el "fin", dice Soler, es una ecuación. No es el "término", es la solución, la solución de una ecuación, ecuación la cual tiene un efecto de producción, y sabemos que está sostenida por una x , el deseo.

Sobre la pregunta de ¿Cómo termina un análisis? Podemos encontrar vasta bibliografía, Ferenczi fue de los primeros en preguntarse al respecto de la cuestión, pero si nos detenemos en Freud quien en 1937 bajo su escrito "Análisis terminable e interminable" escribe lineamientos al respecto, vemos que en su último capítulo, habiendo pasado previamente sobre interrogantes como por ejemplo si es posible o no acortar los análisis o acerca de qué dificultades que parten del yo en el análisis, plantea el tope de un análisis en la "roca de base" donde llega al deseo del pene y la protesta masculina.

Lacan (2012) reabre la pregunta al respecto neutralizando la categoría de lo sexual, se refiere al asunto en numerosas ocasiones en sus seminarios y escritos, pero en su *Proposición del 9 de Octubre de 1967...* dirá al respecto que el producto del análisis es el pasaje del psicoanalizante al psicoanalista, pasaje que implica un viraje distinto al soporte en el fantasma, vislumbrando que el agarre del deseo no es otro que el de un *deser*. Desde esta modalidad de final de análisis, la propuesta de Lacan en este escrito es responder por medio de un dispositivo, el pase, dispositivo que daría cuenta frente a un cartel y por medio de pasantes sobre esta operación

antes mencionada para aquel que quisiera ser A.M.E. Dicho dispositivo abrió en la época álgidos debates respecto a saber si el pase funciona, o no, cuestión que no compete a esta investigación. No obstante, la puntualización que realiza Lacan al referirse al *"pasaje de psicoanalizante a psicoanalista"* nos deja entrever que en el final de análisis algo cae. Es por ello que interrogarnos sobre el final del análisis, es retomar esta pregunta que reabrió Lacan, es preguntarnos por lo que queda, no diríamos que se pierde o gana algo, sino por lo que queda en esa metamorfosis, en esta caída.

Si intentásemos pensar el interrogante que comanda este trabajo, las coordenadas que en 1985 a lo largo de una serie de conferencias en distintos puntos de encuentro nos ofrece Gérard Pommier se nos presentan como necesarias de ser transitadas. Allí, en su recopilación titulada "Cuestiones (sobre el fin de análisis)", Pommier trabaja problemas clínicos, uno de ellos es el asunto que refiere a la relación entre final de análisis y la caída del sujeto supuesto saber (SSS), esta, Pommier la vincula directamente con la presencia física del analista:

"Una vez producido esto, el analista ya no está en posición de nada particular para el paciente. No aparenta más saber, no aparenta el objeto tampoco. Tiene que salir del apuro solo. El analista pura y sencillamente es abandonado y no como objeto a" (Pommier, 1986. p. 88).

Nos parece necesario previo a entrar en este asunto buscar trazos donde Freud haya sondeado la problemática. Si retomamos la idea que Freud construye respecto a la expresión de la regla fundamental, la conocida asociación libre, entendemos que esta es constitutiva del psicoanálisis en sí. Sin embargo, no la encontramos desde un principio, sino que, surgió a expensas del abandono del llamado método catártico. Vemos que en este movimiento Freud (1989) desplaza el acento en el puro

conocimiento conciente de un síntoma, trasladando el asunto a la problemática de la transferencia.

Observamos que en los siguientes momentos la técnica que se ocupaba del origen del síntoma se encontraba ligada a un no saber sobre lo traumático, sosteniendo así que es suficiente recuperar ese saber para alcanzar la cura. Podemos leer en *El método psicoanalítico de Freud* (1989) este viraje realizado por Freud:

“El procedimiento catártico tenía por condición que el paciente fuese susceptible de hipnosis y se basaba en la ampliación de la conciencia que sobreviene en ese estado. Su meta era eliminar los síntomas patológicos, y la alcanzaba haciendo retroceder al paciente hasta el estado psíquico en que el síntoma se había presentado por primera vez.” (Freud, 1989. p.237)

Es así que, el abandono del método de la hipnosis le permitió a Freud observar la función de lo que denominó posteriormente represión, dado que, en contrapartida, el método hipnótico ocultaba la importancia de la resistencia en el trabajo analítico. Por la vía de este cambio de técnica, es decir, de la catarsis a la asociación libre, se permite entonces no dejar de lado el papel de la resistencia, sino que, conocerla por su verdadero carácter: la transferencia. Si revisamos el epílogo de *Fragmentos de un análisis de un caso de histeria* (1989) también conocido como el *caso Dora*, Freud define a la transferencia como la: “...reedición, recreación de mociones y fantasías que a medida que el análisis avanza no pueden menos que despertarse y hacerse concientes; [...] lo característico de todo el género es la sustitución de una persona anterior por la persona del médico.” (Freud, 1989. p.101).

Este carácter de reedición nos remitiría si nos amparamos en el terreno del saber, a un trabajo de análisis donde este no tiene fin, dado que, el saber siempre podría devolver otro saber. Pero es allí mismo que Freud descubre en la lectura de la transferencia los efectos de la presencia del analista. Leemos años más

tarde, en *Análisis terminable e interminable*, de qué manera se perciben los efectos del abandono del método catártico: "No tengo el propósito de aseverar que el análisis como tal sea un trabajo sin conclusión. Comoquiera que uno se formule esta cuestión en la teoría, la terminación de un análisis es, opino yo, un asunto práctico." (Freud, 1989. p. 251).

Ahora bien, si nos detenemos en el final de esta frase, vemos que su conclusión, es un asunto práctico. ¿Cómo? La respuesta la podemos encontrar en las *Cuestiones* que traza Gérard Pommier (1986), quien realiza una distinción entre las posibles intervenciones en un análisis, siendo estas la escansión y la interpretación. Por un lado, la primera dirá Pommier que interviene desde el inicio, entendemos que la operación de escansión es un acto necesario en todas las sesiones, aquella puntuación causada por el analista. La operación significa que hay algo que leer en lo que acaba de decir el paciente, quiere decir: "*estás como sujeto en lo que acabas de decir*" e indica al analizante que algo se le escapa en su propio decir.

En lo que respecta a la interpretación, ésta entra en juego luego de un trabajo más largo en el proceso de análisis, dado que interviene directamente sobre el fantasma, entendiendo por este a lo que responde a la incompletud de lo simbólico y tiene una consistencia imaginaria. Cabe anticipar que es en relación a la vía de la interpretación que Pommier va a situar el fin de análisis.

Esta vía es una cita que va a hacer enigma, con la interpretación el analizante es su propia causa, ya que el analista no aparece, sino que, el analista lo cita. La interpretación podríamos delimitarla como la caída de un supuesto saber, donde el analizante descubre, que el saber que le presta al otro, es el suyo. La interpretación en este marco entonces consiste en poner en relación dos cosas de un orden

diferente que funcionan sin duda la una respecto a la otra, pero que son perfectamente independientes.

En consonancia con esto, si extraemos su definición desde el diccionario de la RAE, dice que la interpretación es un "Acuerdo o compromiso entre dos o más personas acerca del lugar, día y hora en que se encontrarán para verse o tratar algún asunto." Por otro lado, la etimología de la palabra *cita* refiere a: "poner en movimiento, hacer venir, convocar".

Es menester entonces leer a la interpretación por medio de la superficie Moebiana. Sabemos de antemano que Lacan se sirve de figuras topológicas que acompañan su transmisión, en este caso, si nos detenemos en la banda de Moebius vemos que consiste en una cinta conformada por un corte, acompañado de una torsión y una sutura. La propiedad de la misma es la de ser una superficie con una sola cara y un solo borde, y, por ello mismo es necesario un recorrido, recorrido que implica tiempo para que se ha pasado de un lado al otro.

Nos acercamos así a la idea de que la interpretación actúa sobre esta banda, en este caso entonces tiene efecto porque dos elementos heterogéneos se presentan cercanos en el tiempo. Cuando en verdad no lo están, ya que el paso de un lado al otro implica un recorrido. Nunca estará al mismo tiempo en ambos lados de la banda, pero, la intervención del analista hace ganar tiempo dado que es una enunciación que anticipa el analista y que lo hace desaparecer de manera simultánea. Entonces, vemos que la interpretación, no revela, no descubre, sino que pone en conexión dos cosas que sin el corte temporal no llegarían a caer juntas. Asocia dos elementos heterogéneos. Tiene efecto, pero no se entiende. Es un silencio. (Pommier, 1986. p.66)

Para concluir, vemos desde estas coordenadas como existe una salida al problema de la constante reedición, podemos construir un final, vía los efectos de la

interpretación, que permite terminar el análisis en el mismo lugar donde se haya interminable. Ahí donde el fantasma sutura, la interpretación hace corte, y eso es lo que se lee como atravesamiento del fantasma, permitiendo que dos lados aparezcan al mismo tiempo, que se pase de un lado al otro de la banda.

Referencias bibliográficas

Freud, S. (1989) Fragmento de un análisis de un caso de histeria (Dora). Buenos Aires. Amorrortu Editores.

Freud, S. (1989) El método psicoanalítico de Freud. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Freud, S. (2001) Análisis terminable e interminable. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Lacan, J. (2012) Proposición del 9 de Octubre de 1967 sobre el psicoanalista de la Escuela. Buenos Aires: Paidós Editores.

Lacan, J. (2018) Observación sobre el informe sobre Daniel Lagache: "Psicoanálisis y estructura de la personalidad". Buenos Aires: Siglo XXI.

Pommier, G. (1986) Cuestiones (sobre fin de análisis) Buenos Aires: Catálogos Editora.

Soler, C. (1994) ¿Qué psicoanálisis? Buenos Aires: Edita E.O.L.

La psicología basada en evidencia a la luz de la filosofía de Mario Bunge.

Lorenzo Formaggini.

lorenzoformaggini@gmail.com

Resumen

El trabajo se propone analizar epistemológicamente a la psicología basada en evidencia (PBE) en tanto propuesta contemporánea para dotar de científicidad a la psicología clínica. Este abordaje se realiza desde los desarrollos de Mario Bunge en los campos de la epistemología y la filosofía de la tecnología. En consecuencia, en primer lugar, se desarrollan y ponen en relación las categorías presentes en la obra de dicho autor que funcionarán como caja de herramientas conceptual. Luego, se hará una descripción e historización de la psicología basada en evidencia. Finalmente, se aplicarán los criterios de demarcación del campo científico aportados por Bunge a la psicología en evidencia. A partir de este análisis se concluye que, desde dicha epistemología, la psicología basada en evidencia no logra dotar de científicidad a la psicología clínica. En su lugar, la sostiene como una pseudotecnología. Detrás de la PBE no aparece una epistemología científicista sino un nuevo despliegue del pragmatismo.

Palabras clave: psicología basada en evidencia, filosofía de la tecnología, epistemología.

Una introducción a la melancolía. Eugenia Agustina Luna, Margarita Cavanagh.

margacavanagh@gmail.com.Resumen:

Resumen

En el marco del programa de *Becas de Incentivo a la Investigación* y el proyecto *Figuras de la tradición melancólica y surgimiento del sujeto moderno*, el presente trabajo se propone indagar los modos en que desde la tradición psicoanalítica se introdujo el concepto de melancolía en Argentina. Para ello tomaremos como principal referencia al libro *Psicoanálisis de la melancolía*, editado por la Asociación Psicoanalítica Argentina en 1948, compilado por los doctores Ángel Garma y Luis Rascovsky. Entendemos que esta obra inaugura la problemática en nuestro país, en tanto constituye un modo de selección y difusión de las más significativas producciones de la época respecto al tema que nos convoca, y como tal determinó el tratamiento del concepto en la historia del pensamiento psicoanalítico en la argentina del siglo XX. Por su parte, las producciones posteriores dan cuenta de la relevancia de dicha obra en la cultura, por lo que consideramos que, a posteriori, se instituye como una lectura ineludible y la vía regia para comenzar a investigar los modos de aprehensión de la problemática melancólica en nuestro país. En este sentido, nos interesa indagar cómo los textos —bastante heterogéneos entre sí— dialogan, a qué preguntas responden, y cuáles plantean. Es desde una lectura crítica que nos propusimos encontrar en este material los relevos y puntos de discusión que constituyen el entramado de este problema. Además, resulta pertinente observar las traducciones y recortes con que los mismos entraron en circulación, dando cauce a diversas lecturas respecto al tema. En segunda instancia, complementaremos la selección de textos compilada con algunos escritos que resulten necesarios para esclarecer el contexto que precedió y sucedió tal obra.

EJE 5. SALUD MENTAL, POLÍTICAS PÚBLICAS Y PRÁCTICAS DE CUIDADO

Salud mental y políticas públicas en contexto de emergencia dentro del plano legislativo santafesino. Natalia Pascua

nataliapascua87@gmail.com

Resumen

En la Cámara de Diputadas y Diputados de la provincia de Santa Fe, durante el periodo que va desde marzo de 2020 a junio de 2021, se han presentado 38 proyectos referidos a la Salud Mental en el contexto de la pandemia por Covid-19. Es de destacar que muchos de estos proyectos no fueron discutidos en las comisiones asignadas ni recibieron tratamiento en sesión, quedando en estado caducado. En este punto resulta insoslayable el rol del Estado como uno de los resortes fundamentales a la hora de planificar, diseñar y ejecutar las políticas públicas que conciernen a la Salud Mental, especialmente en situaciones de crisis o emergencias.

Es así que se delimitó como objetivo general de este trabajo, estudiar los proyectos en materia de Salud Mental que fueron presentados en la Cámara de Diputadas y Diputados de la provincia de Santa Fe en el contexto de la pandemia por Covid-19 (2020-2021). Y como objetivos específicos, relevar los proyectos ingresados; clasificar a los mismos según su tipo para seleccionar aquellos que han alcanzado mayor avance; analizar sus fundamentos y las acciones concretas que se proponen; conocer qué lógicas se sostienen allí en relación a la Salud Mental dentro del plano legislativo y si éstas se adecuan o no a los lineamientos que propone la Ley Nacional de Salud Mental y Adicciones N° 26657.

La metodología utilizada responde a un enfoque cualitativo, de carácter exploratorio y descriptivo. Para ello, la fuente principal de acceso a la información es el Sistema Integral de Expedientes Legislativos perteneciente a la página web de la Cámara de Diputadas y Diputados de la provincia de Santa Fe, donde se puede acceder a los proyectos ingresados. También se utilizará como fuente documental la técnica de entrevista semiestructurada dirigida a las autoras y autores de los proyectos previamente seleccionados, lo que permitirá obtener información amplia y sustancial para el propósito de este trabajo.

Teniendo en cuenta que el rol del Estado es fundamental en la creación de políticas públicas, resulta menester conocer qué acciones legislativas se llevan adelante en este sentido en materia de Salud Mental.

Lo radial en Salud Mental: una intervención en la clínica de la subjetividad. Eduardo César Mutazzi

cesarmutazzi@gmail.com

Cátedra Organizaciones e instituciones B – Facultad de Psicología (UNR)

Resumen

La estrategia radial en salud mental en Argentina es una intervención clínica posible a partir de los procesos de desinstitucionalización de la psiquiatría hacia 1983 con el retorno de la democracia. Como instancia de intervención se reveló como un *espacio/tiempo* de una clínica institucional (clínica de la subjetividad, clínica de las instituciones, análisis institucional). Desde la aparición de la madre de todas las radios y salud mental, La Colifata (1991) a nivel local hasta las últimas formas que fue tomado a lo largo de los procesos de desinstitucionalización, lo radial (a lo que resumimos llamando radio) ha demostrado ser una estrategia clínica en los cuidados de la salud mental. Lo "radial", entonces, como instancia de intervención que posibilita un trabajo de producción de subjetividad (que traspasa planos, va desde lo colectivo a lo grupal y lo singular) enmarcado en prácticas acordes a los derechos humanos.

En fin, una *máquina parlante* que constituye un *espacio/tiempo* de producción de subjetividad: *locus* para el ejercicio de derechos, *praxis* de ciudadanía (a la comunicación, a la circulación, a la producción, etc.); *tempo* de producción de sentidos que trasvasan las viejas significaciones asociadas a la locura como peligrosidad, como desvío, incapacidad. Interpela sentidos constituidos en nuestra modernidad: locura, cura, terapia, diagnóstico, saber, verdad, paciente, etc.

Este texto recalará en la pertenencia y surgimiento de la intervención en la era pos manicomial, lo que llamamos en sentido amplio radio y salud mental, y que sitúa en un tiempo sociohistórico concreto, determinado en su singularidad pero no

desenganchado de la corriente de reformas de los estados psiquiátricos tanto en Europa como en América Latina.

Por lo tanto, el presente artículo expone de tres maneras y desde diferentes planos el lugar que ha instalado la propuesta de lo radial en la clínica de la subjetividad: encontrarán una primera parte que relea la historia de la reformas psiquiátricas en la Argentina en políticas de lo que hoy llamamos salud mental en clave de lo radial; en un segundo momento se reflexiona sobre la instancia clínica de producción de subjetividad (herencias, genealogía de la intervención, sobre la efectuaciones y afecciones singulares, grupales, colectivas e institucionales); y por último una cartografía de esa experiencia, donde la escritura no trata de transmitir un saber establecido sino una praxis reflexionada en la escritura.

1. Los procesos de reforma psiquiátrica: condición de posibilidad de lo radial

Partimos en este punto de la siguiente afirmación: las condiciones de posibilidad de lo radial como **instalación/intervención clínica** se encuentran en la emergencia de las formas de crítica al dispositivo manicomial que se generaron a partir de la posguerra y se radicalizaron sobre todo con la experiencia triestina que comandó Franco Basaglia en Europa como las experiencias Latinoamericanas (principalmente en Brasil).

Estas experiencias de **desmanicomialización** y/o **desinstitucionalización** se han centrado primero en la negación y discusión del dispositivo manicomial para su sustitución, transformación o metamorfosis hacia lo que consideramos hoy como el dispositivo de la salud mental. Situamos allí el surgimiento de un dispositivo (con continuidades y discontinuidades en su constitución) que pasó de pensar en enfermedad mental hacia una noción de salud mental que produjo nuevos saberes y prácticas, así como establecimientos para la asistencia centrada ya no en el encierro

y la tutela como condición de cura sino por otro *status* de sujeto (centrado en la concreción o restauración de derechos ciudadanos), así como también una legislación que instituye la transformación del dispositivo manicomial, en fin, una asistencia centradas en la comunidad y la transformación en las intervenciones clínicas.

En Latinoamérica y en singular en la Argentina también se dio una crítica al sistema asilar hacia la década del '60, una crítica firme al sistema manicomial que estuvo en su auge con las primeras políticas del Estado Bienestar en materia de psiquiatría en la primera mitad del siglo XX (edad de oro del dispositivo manicomial local). Hacia los años '60 en un sociohistórico contestatario del *status quo* reinante, el manicomio no escapa a las críticas y las expresiones surgidas en esa década y la posterior quedan interrumpidas, desaparecidas con la última dictadura militar (1976-1983) que acalló y devastó con el terrorismo de Estado las experiencias creadas, así como los actores de este campo fundamentalmente perseguidos por su producción intelectual que fuerion desaparecidos o fueron al exilio.

Con la vuelta de la democracia en el año 1983 en Argentina se recupera el proceso de desmanicomialización iniciado. Esquemáticamente marcamos que hubo un retorno a las expresiones críticas del manicomio, de todo un proceso de revisión y con el surgimiento de variadas formas de intervenciones en el campo psiquiátrico.

Así el proceso de desmanicomialización en nuestro país recomenzaba y significó un primer momento, visto desde hoy, al que llamaré como el de la negación del manicomio, caracterizado por denunciar lo inhumano de la atención centrada en instituciones totales, con eje en prácticas de segregación, encierro y exclusión, con internaciones iatrogénicas de larga duración, violaciones regulares de los derechos humanos, cosificación y masificación de la asistencia, en fin, formas de control

sanitario y social que rememoraban las prácticas de exterminio usadas en los centros “clandestinos” de tortura y desaparición.

Entrada la década de los '90, podríamos situar esquemáticamente que se inicia un segundo momento, donde un arduo trabajo de lucha y momentos significativos, que dan las organizaciones de derechos humanos, los colegios profesionales, los movimientos de trabajadores de salud mental fueron promoviendo nuevas legislaciones³³, la humanización de los servicios, y un incipiente desarrollo de la atención primaria en salud mental (sobretudo en la ciudad de Rosario) y diversos programas –incluidos los procesos de reforma asistencial y programas de externación- que generaron una serie de experiencias válidas (con baja capacidad de institucionalización) en las reforma psiquiátrica.

Las mismas priorizaron nuevas formas de trabajo, distintas de la atención precaria en psiquiatría y estaban comprometidas con la mayor accesibilidad a la atención, desde una clínica ampliada (referencia al libro Souza Campos), inspirada en una perspectiva de respeto de los derechos humanos y del derecho a la ciudadanía de las personas usuarias con sufrimiento psíquico, trabajando propuestas de inclusión intersectorial con el sistema de salud y con las políticas sociales.

Las reformas en el campo de la salud mental en este segundo momento, también significaron especialmente en Argentina y en la provincia de Santa Fe criticar y reconstruir sobre nuevas bases los fundamentos clínicos, epistemológicos, teóricos y jurídicos que marcaron largamente las prácticas asistenciales en el campo psiquiátrico; nos estamos refiriendo especialmente al modelo médico-hegemónico y a la psiquiatría tradicional, así como también cuestionaron las relaciones sociales

³³ La ley 10772 de salud mental es pionera en la provincia de Santa Fe es del año 1991 y ya en su letra indicaba la creación de “dispositivos alternativos para la atención del sufrimiento psíquico”.

de discriminación hacia la locura, que sostienen el estigma, la segregación y la violencia para con las personas que padecen sufrimiento psíquico.

En ese periodo es donde la experiencia de lo radial pensada como abordaje sustitutivo a la clínica manicomial, queda imbricada en Argentina y Latinoamérica. Una intervención sustitutiva en el Hospital Borda enlaza tempranamente radio y lucha contra el dispositivo manicomial configurando al mismo tiempo un espacio de ejercicio de derechos, una lucha para la transformación de la percepción del loco en lo social y la asistencia a quien fue víctima del manicomio. Hacemos clara referencia a Radio La Colifata que desde el '91 en los patios del Psiquiátrico Borda abrió el micrófono a la locura y de ese modo marcó un camino de una clínica posible.

Alfredo Olivera, psicólogo, es quien la lleva adelante entrando por la puerta abierta por Cooperanza (fundada por Alfredo Moffat que rinde su espacio a la peña Carlos Gardel que con Pichon Riviere hicieron previo a la dictadura) y esa forma de intervención que se le revela crea una instancia clínica que aloja a la locura, brega por la restitución de derechos avasallados y promueve otro imaginario social, además de materializar el ejercicio de derechos ciudadanos (libre comunicación, expresión, producción, trabajo para enumerar como ejemplos) constituyendo en esa década un dispositivo clínico grupal que se diferencia claramente de las formas de las psicoterapias establecidas hasta ese momento. Así, hacia fines de la década de los '90, queda instituida la experiencia de lo "radial" con las luchas antimanicomiales y reformas psiquiátricas, poniendo en el centro la discusión sobre el ejercicio de derechos ciudadanos, las nuevas formas de la asistencia y de una clínica de subjetividad no normalizante.

La primera década del nuevo milenio ya verá cómo ese camino trazado por Radio La Colifata se multiplica como estrategia clínica a lo largo y ancho del país de formas muy variadas y excediendo incluso nuestras fronteras. Pasado el primer lustro

de la primera década del nuevo milenio es donde se produce el encuentro *in situ* de las nuevas experiencias radiales. Fue en la Universidad de las Madres de Plaza del Mayo (UPMPM)³⁴ donde se hilvanaron el pasado con el presente, el movimiento institucionalista, el grupalismo, el psicoanálisis irreverente sin el diván y renovaron las energías utópicas en el sentido de *"No al encierro sí a la atención"* en el campo de la salud mental dando lugar al encuentro de la diversidad de formas de asistencia al sufrimiento en los márgenes del paradigma psiquiátrico y a la discusión colectiva y asamblearia, constituyéndose de alguna manera en semillero de la futura ley nacional hacia el final de esa década.

Se encontraron las radios y los micrófonos, los parlantes y las voces, las escuchas y las personas. Quienes hacían radio se encontraban, las palabras y expresiones de quienes reciben tratamiento en un psiquiátrico se encontraban y ponían en acto un diálogo de lo que estaban haciendo. En la plaza de los Congresos, en la calle, bajo el amparo de las Madres y La Colifata, con su experiencia de más de una década vivida como forma de ejercer una clínica no manicomial, hospedaban a otras radios que venían de los interiores del país a traer su voz y su presencia. Y junto a la experiencia pionera se pusieron a realizar acciones colectivas contra el estigma, el encierro y a favor de nuevas formas de atención.

En esta tercera década del proceso de desinstitucionalización de la psiquiatría como respuesta al sufrimiento psíquico se da una explosión de validadas y legitimadas experiencias en todo el país que instalan otras formas de atención pero que no consiguen aún determinar una política de salud mental nacional. La

³⁴ En los encuentros de esos años de sucesivos congresos debemos destacar radios que recién comenzaban siguiendo la huella de Alfredo Olivera: Radio La Bisagra (2005), desde el hospital psiquiátrico de la ciudad de Paraná en la provincia de Entre Ríos, la experiencia de radio Tardes Nuestras (2003) en el psiquiátrico de la ciudad de Rosario-provincia de Santa Fe, la radio VilardeVoz (1997) del psiquiátrico montevideano y otras experiencias que se irán desarrollando a lo largo de Argentina y Latinoamérica.

demostración y el aumento de formas sustitutivas de la asistencia, el debate clínico, la investigación universitaria, las luchas de los trabajadores van demostrando la necesidad de una nueva ley nacional de salud mental que reemplace a la ley de internación psiquiátrica de la última dictadura así como un plan nacional y una política de salud mental centrada en la desmanicomialización y la apertura de nuevas formas de asistencia.

Será en la siguiente década que a partir de la ley nacional 26.657 (2010) como hito en la lucha contra el manicomio pondrá el énfasis para sustituir definitivamente el dispositivo manicomial del encierro, no sin dificultades se viene llevando ni obstáculos pues las voces de la resistencia a los cambios se hacen oír.(referencia a la represión en el borda 2016 creo)

2- Intervención radial: producido y productor de subjetividad

La **estrategia radial es política**, abre un espacio político de resistencia al biopoder de captura de personas, intenta la traza de nuevos territorios, abre la ciudad para ser transitada, abre las organizaciones de las sociedad, crea vínculos singulares y grupales, permite la expresión, permite transitar la locura de otra manera, diría Felix Guattari produce una reterritorialización a partir de un agenciamiento colectivo de enunciación (máquina deseante).

El lugar de la radio en un servicio psiquiátrico o sustitutivo del encierro, instala no un saber sobre qué hacer con el otro que sufre sino que co-construye un territorio existencial (coordenadas tiempo y espacio) que permita alojar el malestar, transitar del sufrimiento hacia otro estado en donde la creación, la *poiesis*, en este caso la producción radial y lo que la rodea sitúa al sujeto primero en un plano de ciudadanía y del ejercicio de la misma, en un plano político y al mismo tiempo un plano ético-estético en la producción singular y grupal.

Lo radial es una estrategia de abordaje grupal. Si no hay grupo no hay radio, el grupo es la condición de posibilidad de un hacer, de una praxis, que enlaza, que genera un espacio de debate, deliberativo, donde el grupo tiene la tarea de elaborar a través del acuerdo con la circulación de la palabra. El grupo aloja, hospeda a quien llega con su propuesta. Lo grupal en la radio ofrece una pertenencia a quienes transitan con dificultad por las escenas cotidianas (de la familia, de otras instituciones, de la calle). Referencia grupal que teje relaciones y pone al grupo y a cada uno en un compromiso responsable.

La radio se tornó (instituyó) definitivamente en una instancia clínica: porque trabaja sobre la subjetividad, da la voz de personas usuarias, instala interrogantes a los sentidos otorgados a la locura en nuestra modernidad argentina, también genera en las personas usuarias (ex-pacientes) un proceso "psicoterapéutico" porque a través de un desarrollo estético (de creación) se da lugar a una escucha para una palabra, no la escucha sabia del psiquiatra, ni la pescadora de sentidos del analista en busca de la forclusión, sino que hace que esa palabra escuchada se valore en una multiplicidad de escuchas (oyentes, audiencias, etc.), en una relación dialógica. Escucha imaginaria atenta a las personas que hablan y tienen por decir no sólo de lo que les pasa, sino a eso a lo que se refería Franco Basaglia cuando decía que el diagnóstico debía quedar entre paréntesis.

Así, la radio quedó enlazada a un activismo contra la discriminación, la estigmatización, la vulneración de derechos de personas usuarias en casi todos los radios que conocemos, a veces como lugar de expresión de un avasallamiento cometido teniendo como objetivo dos cosas en relación a los derechos, un ejercicio de reparación con quienes son víctimas de la lógica excluyente y por otro el ejercicio público de defensa y ejercicio de ciudadanía: a la expresión, a la comunicación, a la cultura, a la circulación, por enumerar algunos a modo de ejemplo.

Al mismo tiempo se concreta un trabajo clínico que restituye, o que instituye, crea un *espacio/tiempo* para la circulación de la palabra porque como estrategia es grupal, y de esa manera la palabra circula y es escuchada, alojada en las otras orejas oyentes. El valor a la palabra desvalida del paciente enlaza y produce *acercanza* y de esa manera nos pone la diferencia de lado y en la lucha por los derechos, que es la bisagra constitutiva donde la radio (que existía previamente como medio de comunicación), el micrófono y el parlante, podríamos decir para simplificarlo donde gritar la locura a los cuatro vientos.

Esquemáticamente podemos resumir como la cuestión radial amplía, sitúa de pronto al sujeto en dimensiones de la cotidianeidad (se irradia lo que es contraria al encierro), desde acciones políticas (el activismo antimanicomial en diversas escenas de la vida cotidiana sea en el espacio público (la plaza), sea en espacios sociolaborales (fábricas recuperadas, cooperativas) y , educativos (escuelas, universidades), recreativos, o sea ya en la comunidad misma en la calle de un barrio (centro comunitarios, vecinales, etc.).

La dimensión radial amplifica, dimensión de acciones creativas singulares: lo radial instauro también una estrategia (sea el taller de radio, la radio en vivo, el programa, la emisora, ahora el podcast, etc) de intervención en salud mental. La estrategia radial pasa a ser en estos últimos cuarenta años lo que da la forma a la intervención clínica en este campo que se viene constituyendo al menos en la Argentina desde el retorno de la democracia y que llamamos alternativamente como reforma, desmanicomialización, desinstitucionalización.

3- Crónica de una radio antimanicomial en Rosario

Este tercer tópico pretende transmitir una experiencia que se fue instituyendo. Está enlazada a los procesos de desmanicomialización, reflexionamos sobre la clínica radial y sus afecciones. La centralidad de los derechos de los "pacientes" llevó al

colectivo institucional a la inauguración de prácticas tendientes a la restauración de derechos avasallados por la largas internaciones cronicantes o las producidas por por reinternaciones reiteradas a lo largo de la vida de una persona.

Es a partir de las reuniones y asambleas de personas usuarias en el hospital psiquiátrico que se dieron las primeras discusiones sobre los derechos, sobre necesidades y carencias relacionadas con el tema del trabajo y la vivienda. La Asamblea fue la fuente -de donde surge- en ese primer espacio de expresión y conversación donde la posibilidad de un taller de radio se enuncia y luego llega a su forma de radio. Un espacio asambleario, ubicado en el centro del psiquiátrico, los viernes por la tarde, allí cuando la profesionalidad se retiraba, el debate de las personas usuarias y trabajadores que acompañaban ponían en discusión el manicomio y imaginaban nuevas prácticas para el proceso de externación de una población que era víctima de las reformas a mitad de camino.

Hacia fines del 2003 y con la fuerza de lo enunciado se materializó el taller de radio, en el que participaban las personas internadas tanto oyentes como hablantes y una vez a la semana, durante tres horas se hacía radio en vivo, en un salón de usos múltiples³⁵ accesible para todas aquellas personas que quisieran participar como hacedores o audiencia.

La radio abierta y en vivo era para los internados un éxito por la novedad de la forma de comunicación, por la accesibilidad al micrófono, por la música, y por la posibilidad de expresarse, ejercían derechos de pronto que por años le fueron inaccesibles. Sin embargo, el taller generaba una disrupción y una alteración de la normalidad del psiquiátrico no pocas discusiones instaló esa tarde de radio que daba voz a los que muchas veces no son escuchados ni siquiera por los que los atienden.

³⁵ Hoy es el Servicio Sustitutivo Centro Cultural Gomecito de la ciudad de Rosario donde aún funciona el taller de radio y la pre producción de Tardes Nuestras, además de una diversidad de talleres que hacen eje en la producción cultural.

Crecía como un foco resistencial a las lógicas manicomiales y no fueron pocas las voces contra la continuidad del taller: desde que el volumen era invasivo hasta las acusaciones que allí se dejaba a los pacientes decir cualquier cosa, lo que potenciaba los delirios y la locura. “Los diálogos, los encuentros y la música de esas tardes de taller de radio se hicieron entrañables, se volvieron las tardes de todos, y por eso se llamaron Tardes Nuestras.”

Esos primeros años permitieron insituir una nueva práctica (como dijimos heredera de la experiencia Colifata) que aun con la existencia del cassette salía hacia la FM Universidad al programa Noticias Piratas que le brindaba un espacio para salir más allá de las paredes del hospital psiquiátrico. Esos años de taller en la forma de la radio en vivo dentro del hospital consolidó una propuesta que se materializó en un programa que tuvo acogida en la radio comunitaria FM Aire Libre 91.3 de Rosario y que desde fines del 2004 sale al aire ininterrumpidamente en los últimos 20 años. Aire libre para Tardes Nuestras que, a partir de ese momento, fue parte de la grilla programación de la FM hasta nuestros días, con un bloque horario de un día a la semana que siempre se transmitió de 14 a 16 hrs.

En su primer momento los participantes estaban internados en su mayoría y el traslado a la radio se adecuaba según las posibilidades de cada persona que concurría: vale aclarar que no solo venían quienes tenían una participación activa del programa sino también oyentes que salían por un rato. Con el tiempo en esos primeros 5 años la mayoría de los participantes consiguió de alguna manera dejar el estado de internación, si bien nadie fue empleado a quienes lo solicitaron se les solicitó una pensión por discapacidad, como ex psiquiatrizados permanecieron en su mayoría habitando servicios sustitutivos al manicomio que durante esta primera década comenzaron a multiplicarse llegando a instituirse en la siguiente (2010-2020).

Esos primeros años, podríamos remontarnos (2002-2008) no solamente se dio un pasaje de programa del hospital hacia la radio comunitaria sino que el equipo comenzó un periplo de habitar la cultura, participando de múltiples eventos en el campo de la salud mental, invitaciones a facultades y universidades dentro del país, transmisiones desde barrios de Rosario y localidades cercanas.

Lo radial en fin no sólo ejerce el derecho a la expresión o la palabra sino que también a la circulación por el espacio público y las instituciones ya no más como objetos de un saber sino como sujetos activos y determinantes de sus propias vidas. Lo radial posibilita el entramar en la cultura, sus formas, sus expresiones, con lo cual también permite o restablece un nuevo vínculo hacia eso indeterminado como lo social. Esto sucede y tiene sus afecciones tanto a nivel singular, como en lo grupal del equipo radial y lo colectivo como todo que es una sociedad.

Hoy, la mayoría de los hacedores del programa están externados, del equipo de ese entonces, hoy quedan dos o tres participantes. El viaje en colectivo se sigue haciendo cada semana a la radio pero ya no desde el hospital psiquiátrico. Las decisiones sobre los contenidos se toman de manera participativa teniendo en cuenta la no estigmatización y el cuidado de la libertad de otros. Siempre se trata de no naturalizar ni hacer rígido el programa, y para ello se realizan cambios año a año.

El *lema* de Tardes Nuestras "un programa que no tiene razón la hace": es el derecho a la comunicación y a la libre expresión; esa es la piedra angular con la cual nació y que hasta hoy se mantiene más allá de los gustos y creaciones personales en cada una de las columnas.

Referencias bibliográficas

Alberdi, J. Reformas y contrarreformas, políticas de salud mental en la Argentina. Rosario: UNR Editora, 2003.

- Amarante, P. Loucos pela vida: a trajetória da Reforma Psiquiátrica no Brasil. Rio de Janeiro: Ed. SDE/ENSP, 1995.
- Basaglia, F. ¿Psiquiatría o ideología de la locura? Barcelona: Anagrama, 1972.
- Faraone, S.; barcala, A. A diez años de la sanción de la ley Nacional de Salud Mental. Coordinadas para una cartografía posible. Buenos Aires: Teseo, 2020.
- Galende, E. Psicoanálisis y Salud Mental: para una crítica de la razón psiquiátrica. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1993.
- Gerlero S. et al. Diagnóstico evaluativo para el fortalecimiento de estrategias de intervención en Salud Mental en Argentina. Rosario: Laborde, 2007
- Macowsky Sara- Tito Ballesteros López ; Radio y salud mental en América Latina: ExLibrisTeseoPress 43905: 2019
- Rotelli, F. "Superando o manicomio: el circuito psiquiátrico de Trieste", en Psiquiatría Social e Reforma Psiquiátrica. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 1994.
- Olivera, A. Experiencias innovadoras en salud mental, Barcelona Universitat Oberta de Catalunya, Primera edición: febrero 2016
- Percia M, Deliberar las psicosis, Buenos Aires: Editorial Lugar, 2003.

Políticas públicas en salud - prácticas e intervenciones en el territorio.
Rodolfo Escalada, Rita Grandinetti, Laura Peirano, Ariel Martello, Ma. Gabriela Gastaldi, Claudia Gonzalez, Julieta Salcedo, Rosanna Candellero, Carolina Savarecio, Ma. Fernanda Ronchi, Ma. Virginia Kasten, Paulina Castells, Ma. Fernanda Bárzola, Fernanda Cerretani y Lihuel Gomez.

rodolfoescalada7@gmail.com

Resumen

Se informa los resultados finales de la investigación Gestión de Políticas Públicas en Salud Mental - Una lectura de sus Tensiones Territoriales y Formas de Prácticas Emergentes (Cod. 1PSI381). 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. 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. Se utilizó 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 trabajó con material de tres fuentes, entrevistas con: directores de los programas y direcciones de Salud Mental; Jefes de Servicios de Salud Mental de los Hospitales Generales; y de Grupos Focales en Distritos Oeste y Sur. Los resultados permiten concluir que la genealogía del diseño de PP.PP en Salud Mental, dio lugar a un dispositivo constituido por cuatro líneas: 1) Desarrollo de Políticas Públicas. 2) Desarrollo de la Dirección de Salud Mental (DSM). 3) El Territorio. 4) Formas de las Prácticas.

De modo abreviado, se comunica que en el "Desarrollo de Políticas Públicas" desde la Ley N° 22914 (1983), hasta la actual LNSM N° 26657 (2010 reglamentada en 2013), se atravesó por un proceso que fue de lo asilar a una concepción centrada en derechos. Esto implicó un entrecruce con "Desarrollo de la Dirección de Salud Mental", influyendo en su diseño estructural, procesos de trabajo, y formación de agentes de salud. Los entrecruces entre estas líneas determinaron que la DSM trabajara desde una perspectiva de derechos, previo a la sanción de la ley 26657. En relación al "Territorio" se puede hablar del existente y del construido a partir de su inclusión como perspectiva de la salud mental de la población. Finalmente, en las "Formas de las Prácticas" se destaca que el abordaje territorial, dio paso a estrategias que incidieron en los diseños de la DSM y sus políticas de trabajo.

Palabras claves: gestión, políticas públicas, territorio.

La constitución del sujeto ético y los avatares de su desvanecimiento.

María Carla Prado

carlaprado4@hotmail.com

Facultad de Psicología.

Resumen

Este trabajo se enmarca en la investigación en curso "La identidad como praxis: Usos teóricos del concepto desde una perspectiva psicoanalítica" radicada en la Facultad de Psicología. Desde una posición que parte de concebir a la identidad como categoría de la *práctica* (Ricoeur, 2009) será un objetivo de este trabajo dar cuenta de la ligazón entre lo identitario y el reconocimiento de la alteridad, aspecto que consideramos consustancial a una posición ética.

Para aproximarnos al estudio de esta dimensión de la identidad nos serviremos de los aportes de Silvia Bleichmar respecto a la constitución del *sujeto ético* desarrollados en sus seminarios del año 2005, "Vergüenza, culpa y pudor: relaciones entre la psicopatología, la ética y la sexualidad" y "La construcción del sujeto ético" del año 2006.

Por otra parte, ya Freud advierte muy tempranamente que "el inicial desvalimiento del ser humano es la *fuerza primordial* de todos los *motivos morales*" (1992, p.363). Nos serviremos de esta orientación para fundamentar la fuente exógena de la ética, dando cuenta del papel del otro en la instalación de los *sentimientos morales*.

Como corolario, proponemos explorar lo que, desde lecturas de se desprenden de nuestra práctica analítica, conjeturamos como un desvanecimiento de la ética del semejante en la actualidad. Esto es, la instalación de un sujeto marcado por la indiferencia frente al dolor del otro, la ausencia de sentimientos de culpa y una representación de la alteridad como amenaza.

Introducción

Este trabajo se enmarca en la investigación en curso "La identidad como praxis: Usos teóricos del concepto desde una perspectiva psicoanalítica" radicada en la Facultad de Psicología. La propuesta de indagar la *utilidad* de este concepto es indisociable del hecho de concebir a la identidad como categoría de la práctica, en tanto "decir la identidad de un individuo o una comunidad es responder a la pregunta ¿quién ha hecho esta acción?, ¿quién es su agente, su autor?" (Ricoeur, 2009, p. 997). Y es justamente en el corazón de la relación de un sujeto con sus actos, que el examen de la ética se vuelve una tarea imprescindible.

Las tramas del sujeto ético

En primer lugar, es necesario establecer que el sujeto ético no se define por su relación a la norma social, es decir, no es el sujeto obediente. Y tampoco el representante de valores morales, si entendemos que la moral social se define por criterios sociohistóricos e ideológicos respecto del bien y el mal.

En esta demarcación conceptual acompañamos la propuesta de Silvia Bleichmar, presente en varios momentos de su obra pero desarrollada en mayor profundidad en sus seminarios "Vergüenza, culpa y pudor: relaciones entre la psicopatología, la ética y la sexualidad" (2005) y "La construcción del sujeto ético" (2006).

Para comprender la génesis del sentimiento ético es necesario partir del lazo insoluble que desde los primeros tiempos de la vida liga al cachorro humano al otro. Ya Freud (1992) advierte muy tempranamente que "el inicial desvalimiento del ser humano es la *fuerza primordial* de todos los *motivos morales*"³⁶ (p.363). Frente a ese

³⁶ Si bien la letra freudiana habla de motivos a la *moral*, según la demarcación conceptual antes propuesta entendemos que estos refieren a la ética, ya que este pasaje nos habla de una capacidad

desvalimiento, Bleichmar señala que la *acción específica* del adulto dará cuenta de un desdoblamiento de su función: mientras inscribe la sexualidad, al mismo tiempo limita su propia apropiación del cuerpo del infans como objeto de goce.

Situamos en ese límite un primer indicio *ético*, correlativo a la capacidad del adulto de operar un "reconocimiento ontológico y al mismo tiempo, una diferenciación de necesidades" (Bleichmar, 2016a, p. 22). La captura ontológica es el reconocimiento del infans como *semejante* en el orden de lo humano, implica por lo tanto una identificación narcisizante que entrevé un yo que aún no ha advenido. Al mismo tiempo, es preciso que de entrada se vislumbre un punto de opacidad que devele al niño en su *diferencia*.

Situar un plano de intersubjetividad resulta condición para pensar a la culpa -concepto al que intentamos acercarnos para delimitar un sujeto ético- como el efecto de un daño producido a un otro que no es idéntico, que no es su imagen como doble o una parte de sí. Es en esta dirección que proponemos tomar la definición de ética que Bleichmar (2016a) propone en una alusión a la propuesta de Emmanuel Levinas, como "el reconocimiento de esa presencia inquietante del otro capaz de arrancarme de mi solipsismo, de mi egoísmo, para volcarme a las responsabilidades infinitas que desde él me convocan" (p.12). Muchas precisiones pueden desprenderse de esta referencia. En primer lugar, que el otro resulta siempre una *presencia inquietante*, su alteridad instala un punto de opacidad que destituye toda pretensión de aprehensión inmediata. Pero, al mismo tiempo, el enigma del otro es *cautivante* y se presenta como el motivo del resquebrajamiento de la clausura del yo. Por último, alcanzamos la definición de una posición ética como la *responsabilidad* por la existencia del otro. Ahora bien, ¿de qué clase de

de reconocimiento del otro y su desamparo que se presenta como condición de humanización y que por lo tanto no es posible de circunscribir a parámetros históricos o socioculturales específicos.

responsabilidad se trata? Consideramos necesario hacer un rodeo por otras nociones psicoanalíticas para construir el marco de inteligibilidad que permita esgrimir una posible respuesta.

Pudor y vergüenza: prerequisites del sentimiento de culpa

Pretendemos construir una genealogía de la ética como marca subjetiva y para ello es preciso rastrear ciertos antecedentes de la culpa que nos permitan situar un enlace amoroso al otro no reducido únicamente a la amenaza de castigo del superyó.

En este sentido, encontramos en el pudor y la vergüenza sus prerequisites, siendo éstos indicadores clínicos de la constitución del narcisismo y la renuncia pulsional que ello supone. Proponemos situar en estas conquistas culturales el abandono de una modalidad de ejercicio de goce autoerótico que abre paso a las relaciones de objeto y la constitución de aquello que Lacan llamo el pequeño otro.

Bleichmar (2016b) señala que el pudor, de temprana aparición, da cuenta de un velamiento del propio cuerpo y se dirige en primer término a las actividades excrementicias. Lo que nos interesa sustancialmente de esta conceptualización del pudor es que su aparición se corresponde con el reconocimiento del otro por parte del niño como "alguien que puede ser perturbado por los productos de su propio cuerpo, que ha reconocido ya como desechos y no como aspectos valorizados narcisísticamente" (p.62). Podemos intuir aquí el reconocimiento de una primera forma de *daño*: el niño se impone una restricción en razón del malestar que algo cuya descarga le resulta placentera puede producir en el otro.

Sin embargo, Freud nunca incluye al pudor dentro de lo que llama "*sentimientos morales*", categoría en la que en diferentes lugares de su obra ubica el asco, la vergüenza, el horror, el dolor, o la compasión. Éstos se presentan como diques a la pulsión, los cuales operan inhibiendo la voluntad de apropiación del niño

sobre el cuerpo del otro. Nótese en este punto el efecto en espejo de la operación que anteriormente situamos como partiendo del adulto.

Detengámonos ahora en la vergüenza, para situar su valor en la constitución del sujeto ético. Este sentimiento emerge como consecuencia de una herida narcisista, es decir que mantiene nexos con la sexualidad más distantes que en el caso del pudor, que siempre remite al cuerpo (Bleichmar, 2016b, p.80). Un síntoma, un lapsus o un sueño que devela un aspecto de sí que preferiría mantener oculto pueden avergonzar a un sujeto, sin implicar directamente una "desnudez" corporal.

La vergüenza conlleva un desmedro narcisista y figura una mirada de reprobación que incluso conduce a una vigilancia o coerción de los actos por temor al castigo o la pérdida de amor del otro. Sin embargo, no alcanza aun a constituir la compasión que define al sentimiento de culpabilidad, ya que la culpa es correlativa al sentimiento de responsabilidad frente al daño que la propia acción produce sobre un tercero. Hablamos de un *sentimiento* – y esto vale para todos los llamados sentimientos morales - ya que el psicoanálisis descubre que la culpa se extiende más allá del terreno de la conducta para alcanzar los dominios de la fantasía. Somos responsables de nuestros actos pero culpables aún de nuestros pensamientos y deseos.

Sin embargo, tal como afirma Jaime Fernández Miranda (2019) "La culpa instaura, por supuesto, un vasallaje terrible, pero este vasallaje es coalescente con una declinación del sometimiento al amor del otro" (p.67), de lo cual se desprende un carácter paradójico del sentimiento de culpa, que es "torturante y al mismo tiempo pacificador, tiránico y a la vez ordenador" (p.69). Esta doble cara del sentimiento de culpa nos muestra un aspecto del superyó menos indagado en la bibliografía psicoanalítica: el hecho de habilitar al sujeto a relaciones en las que la mediación de esta instancia –constituida por una operación de interiorización-

construye una terceridad que permite soportar la alteridad del otro. La cita nos habla de un superyó que *pacífica* la tortura del sometimiento al amor del otro, y de esta forma nos permite entrever el desamparo en el que queda un sujeto sujetado a la búsqueda incesante de satisfacciones narcisistas.

Bleichmar (2014) dirá que una vez constituidas las instancias morales que definen al sujeto ético, éste "ya no se piensa a sí mismo en su goce, aislado, sino en la relación al otro. Por lo que las acciones autoeróticas que despliega, que pueden dañar a un tercero le generan culpa, no solo pudor o vergüenza" (p.141). Consideramos que poder establecer esta diferencia es fundamental para la práctica del psicoanálisis en nuestros días, en su extensión. Delimitar si estamos frente a un sujeto ético, atravesado por la culpa, o frente a un sujeto narcisista, invadido por la vergüenza determinará una cierta dirección de la cura.

Vergüenza o culpa: efectos en las relaciones de objeto

Si bien en tanto sujetos de lenguaje sabemos que el otro nunca está ausente, es posible distinguir que la vergüenza puede desplegarse en la relación especular consigo mismo –aunque sea en tanto i(a)- mientras que la culpa requiere un tercero. La vergüenza como dique nos habla en verdad de una formación narcisista muy primaria, en la que la relación con el otro se sitúa en el eje imaginario, caracterizado por las relaciones de competencia, prestancia, dominio, sumisión o derrota.

El examen de la vida amorosa que desarrolla Freud en "Introducción del narcisismo" (1914) nos permite comprender las razones por las cuales el narcisismo primario necesita derramarse sobre el objeto. Si en primer lugar la estasis de libido en el yo permite borrar las huellas de la insatisfacción a la que conduce el deseo del otro, al convertirse en su propio objeto de deseo, al mismo tiempo se comprueba que "la independencia que de este modo adquiere el yo respecto del objeto es

preciosa, pero es precaria. Nunca podrá el yo reemplazar totalmente al objeto” (Green, 1986, p.23). Un yo sostenido en esta clase de vínculos se caracteriza por su fragilidad, su inclemencia a la falla y la amenaza de su derrumbe; es un yo acosado por el “suplicio de la insignificancia” (Fernández Miranda, 2019, p.82)

Asimismo, estas vicisitudes determinan consecuencias en las modalidades de relación al otro. Una acción que perjudica a un tercero puede producir al mismo tiempo un menoscabo de la autoestima y sentimientos de culpa, pero corresponderán a dos procesos diferentes: uno ligado al amor al yo, otro al amor al objeto. Otro será el caso cuando frente al dolor del otro sobreviene únicamente la degradación del yo concomitante a la vergüenza.

En estos casos la ausencia de culpa testimonia la falla en el reconocimiento de la alteridad del otro, que es requisito para su instalación como semejante y como objeto de amor, ya que “amar siempre implica un reconocimiento de que el otro tiene atributos que me faltan” (Bleichmar, 2014, p. 420). El amor lleva siempre consigo una rebaja en el sentimiento de sí y una aceptación de la diferencia.

Si avanzamos en esta dirección, vemos que tal capacidad de amar es condición del sentimiento de *compasión*, concepto clave para avanzar en nuestras reflexiones.

Al respecto, Freud (2020) nos indica que “la inhibición en virtud de la cual la pulsión de apoderamiento *se detiene ante el dolor del otro*, la capacidad de compadecerse, se desarrolla relativamente tarde”³⁷ (p.175). La compasión se sirve de las marcas del pudor y la vergüenza, para fundar una experiencia que se anuda al reconocimiento del otro humano como semejante. La compasión da cuenta de una respuesta dolorosa al sufrimiento del otro que tiene la cualidad de poder ser despertada incluso cuando el sujeto no es responsable de dicho sufrimiento.

³⁷ Las bastardillas son nuestras

Por otro lado, este sentimiento coincide con una identificación que se funda en “la capacidad extraordinaria de participar de una experiencia afectiva que es ajena” (Fernández Miranda, 2019, p. 75). De esta manera, la compasión se nos presenta como el mayor indicio de reconocimiento de la alteridad, que paradójicamente coincide con una resonancia afectiva íntima con la experiencia del otro.

Si frente al sufrimiento del otro emerge una herida narcisista mientras que la compasión se halla ausente, podemos colegir una existencia definida por los ideales que miden al yo, en lugar de un sujeto que mide sus actos bajo la vigilancia de la conciencia moral ligada al superyó.

El desvanecimiento de la ética

Las referencias teóricas que hemos ido delimitando con el objetivo de dar cuerpo a una noción de sujeto ético nos interesan en tanto nos orienta la conjetura de un desvanecimiento de la ética del semejante en la actualidad. Es preciso señalar que nos referimos a un desvanecimiento y no una caída, entendiendo que la segunda implicaría formas de perversión que conllevan la deshumanización del otro, como las que caracterizan al terrorismo de Estado, la tortura o la explotación sexual por ejemplo. Hablamos más bien de una mutación, y pretendemos indagar sus condiciones y modos de emergencia.

En la particularidad de la práctica analítica nos encontramos cada vez más con pacientes que reclaman no ser comprendidos, apoyados, reconocidos. Se asumen profundamente dañados, pero a la inversa -respecto de los efectos de sus acciones sobre otros- se ven desconcertados ante los reproches que otros les dirigen, como si desconocieran la ligazón entre sus actos y eso que les retorna. A su vez, ante el

señalamiento de ese nexo, no se reniega del acto sino de la legitimidad del afecto que despierta en el otro.

Por un lado entonces, una profunda sensibilidad ante el propio sufrimiento; por el otro, una subestimación del dolor del otro junto a la ausencia de sentimiento de culpa respecto de sus acciones. Asimismo, en lugar de angustia de la conciencia moral vemos emerger más bien sentimientos de *impotencia*.

Frente a la perplejidad que pueden causarnos estas contradicciones, consideramos que el concepto de *banalidad del mal* que acuñó Hannah Arendt³⁸ puede orientarnos respecto de estos posicionamientos. Si consentimos aplicarlo a situaciones extremadamente menos trágicas que las que le dieron origen, nos permitirá pensar una modalidad de daño producido más por indiferencia que por odio y acompañado de una ausencia de reflexión, en tanto capacidad de *volver sobre sí*.

Por otra parte, podemos servirnos del concepto de *yo placer purificado* que Freud trabaja en "Pulsiones y destinos de pulsión" (1915) para delinear un modo de funcionamiento donde aquello que produce placer es incorporado al yo mientras que son expulsados aquellos aspectos del objeto que resultan desagradables o displacenteros.

Esta hipótesis freudiana nos interesa particularmente en tanto nos ofrece un modelo para pensar los modos de producción de subjetividad de nuestro tiempo. Vemos instalarse un sujeto centrado en sí mismo³⁹, que busca satisfacer sus necesidades –pues el deseo, causado por la falta, parece escabullirse–, y que en función de un discurso comandado por las "buenas" y "malas" energías, sólo se

³⁸ H. Arendt (1999) *Eichmann en Jerusalén. Un estudio sobre la banalidad del mal*. Barcelona: Lumen.

³⁹ Es necesario señalar que trabajamos con modelos teóricos, los cuales en su esquematismo nos orientan en nuestras intervenciones pero que nunca alcanzan a capturar la realidad enormemente más compleja de las personas con las que trabajamos diariamente.

vincula con quienes "le suman" y se alejan de quien "resta". En lugar de un sujeto en falta, descubrimos más bien un individuo consumidor. Y si bien no nos adentraremos en este aspecto, vale abrir un paréntesis en este punto para preguntarnos qué papel le cabe al analista en este escenario. ¿Debe *sumar* también?

Si recuperamos la propuesta freudiana del *yo placer purificado* se debe a que se propone en este marco un tipo de vínculo centrado en la "conexión", la armonía, lo lindo y grato. A su vez, la aparición del conflicto -la diferencia, el malentendido, el disenso- significa la disolución del vínculo amoroso, tierno. Y todavía más, ante esta contingencia, si el objeto se revela diferente, extraño, el odio sofocado retorna para abatirse sobre éste.

Por esta vía lo ajeno, lo displacentero y lo odiado terminan por coincidir. Y si bien no es el objeto de nuestro trabajo, cabe mencionar las íntimas relaciones que esto guarda con el particular modo de grupalidad que se juega en las redes sociales y su aptitud para vehicular discursos de odio.

Volviendo a nuestro análisis, partimos de un sujeto que propone un modo de vínculo en el que espera del otro sólo gratificaciones, y que frente a la frustración hace de la agresividad el timón que orienta a la destrucción del otro, convertido en el reservorio de todo lo maligno y nocivo. Avanzando en esta dirección, podemos conjeturar una mutación de la noción de *semejante humano*, en tanto ésta implica una representación de comunidad -una figuración de *lo común*- cuyo límite de demarcación excede las fronteras del grupo de pertenencia, signado por la coincidencia afectiva o ideológica.

No se trata de un señalamiento moral -es preciso subrayarlo- sino de preocuparnos por los efectos que tiene en el lazo social que la alteridad del otro se vuelva amenazante, y a la vez de advertir las formas de sufrimiento que de ello se desprenden.

En un escenario en el que la autonomía se presenta como un ideal, los sentimientos de soledad se acrecientan: sin los enlaces amorosos al otro, la diferencia –aquello inasimilable al yo- resulta una amenaza y el sujeto queda desvalido ante los aspectos más mortíferos –autoatacantes- de la pulsión.

En este punto puede servirnos de ayuda recuperar el concepto de *envidia*, tal como fue introducido por Melanie Klein (2015) como un sentimiento que tiene lugar en el marco de una relación dual –cuyo origen se remonta para esta autora a la relación primaria con la madre- y que se caracteriza por el impulso de dañar o destruir a aquel objeto que posee o goza de algo deseable para el sujeto (p.186).

En primer lugar, nos interesa este planteo por la particularidad de subrayar el impulso destructivo que parte del sujeto, lo que nos permite franquear una lectura meramente descriptiva de los afectos. Por otro lado, si articulamos este concepto a un modo de relación de objeto caracterizado por la *voracidad*, reparamos en que la envidia se vincula a lo que el sujeto cree que el otro tiene, independientemente de lo que haya o no recibido de éste. La envidia entendida como efecto del “intervalo creciente entre aquello a lo que se aspira y aquello que se obtiene” (Bleichmar, 2016a, p.118) da cuenta entonces del sostenimiento de la creencia en una capacidad ilimitada del otro –del Otro, podríamos precisar con Lacan- en virtud de la cual lo que se obtiene es siempre insuficiente.

Pero aún más, la envidia da cuenta de una lectura de esa carencia en términos de agresión, y su localización como fuente de impulsos destructivos que se dirigen al objeto, dando lugar a modalidades paranoicas del vínculo social.

Reflexiones finales.

En este trabajo intentamos aportar algunas puntualizaciones para pensar qué forma toma aquello que conceptualizamos como sujeto ético en este momento históricosocial.

Bajo esta premisa ubicamos como propio del campo de la *ética* la relación que un sujeto establece con el otro y, podríamos agregar, con la otredad. Hemos situado asimismo su fuente en el desdoblamiento de la función del adulto en los primeros cuidados del niño, quien mientras inscribe la sexualidad, al mismo tiempo limita su propia apropiación del cuerpo del infans como objeto de goce.

El curso de nuestras reflexiones nos condujo a delinear una *ética del semejante* que se apoya en el sentimiento de culpa y la compasión como las condiciones de instalación de la responsabilidad frente al daño que la propia acción produce sobre un tercero, entendido como semejante no idéntico. Por otro lado, encontramos en el pudor y la vergüenza experiencias que anteceden a la culpa y sobre cuyas marcas se asienta, a su vez, la compasión. Se presentan, como recuperamos, como conquistas culturales que conllevan el abandono de una modalidad de ejercicio de goce autoerótico y que abren paso a *la constitución del otro humano como semejante*.

A partir de definir a la compasión como la respuesta dolorosa al sufrimiento del otro –incluso si el daño no es consecuencia de una acción del sujeto– pudimos entonces distinguir la *vergüenza* efecto del deterioro narcisista, de la *culpa* ligada al amor al objeto, siempre ajeno. Esto nos permitió el análisis de dimensiones distintas, más no contradictorias, en la respuesta de un sujeto ante el dolor de los demás.

Finalmente, esbozamos la conjetura de un desvanecimiento de la ética del semejante en la actualidad. El análisis de nuestra práctica analítica nos permitió conceptualizar una subjetividad de placeres y vínculos *purificados*, que rechaza la diferencia y transforma al otro del disenso en un almacigo del odio. En este sentido, vislumbramos una mutación en la noción de semejante, que estrecha sus confines al grupo de pertenencia, a la vez que procuramos advertir las formas de sufrimiento que de estas condiciones se desprenden.

Cabe señalar que en una época marcada por cambios cada vez más vertiginosos sin dudas este examen es insuficiente de modo que será preciso volver sobre los aspectos del análisis que han quedado más desatendidos para continuar nuestras investigaciones.

Bibliografía

- Bleichmar, S.(1999). *Clínica Psicoanalítica y Neogénesis*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2006) "As condições de humanização" En Rosely Gazire Melgago (comp.) *Ética no cuidado do bebê: psicanálise, saúde, educação*. San Pablo: Casa del Psicólogo.
- (2014) *Las teorías sexuales en psicoanálisis. Qué permanece de ellas en la práctica actual*. CABA: Paidós.
- (2016a). *La construcción del sujeto ético*. CABA: Paidós
- (2016b) *Vergüenza, culpa, pudor. Relaciones entre la psicopatología, la ética y la sexualidad*. CABA: Paidós
- Fernández Miranda, J. (2019) *El trabajo de lo ficcional*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Freud, S. (1992) Proyecto de psicología (1895) En *Obras completas*. T. I (2ª Ed) Buenos Aires: Amorrortu.
- (2013) Introducción del narcisismo (1914) y Pulsiones y destinos de pulsión (1915) En *Obras completas*. T. XIV (2ª Ed) Buenos Aires: Amorrortu.
- (2020) Tres ensayos de teoría sexual (1905) En *Obras completas*. T. VII. Buenos Aires: Amorrortu.
- Green, A. (1986) Narcisismo de vida, narcisismo de muerte. Buenos Aires: Amorrortu.
- Klein, M. (2015) *Envidia y gratitud y otros trabajos*. Buenos Aires: Paidós.
- Ricoeur, P. (2009). *Tiempo y Narración* (3 vols.). Buenos Aires: Siglo XXI.

Caminos de investigación en Psicoanálisis. Moción pulsional y moción de deseo en la dirección de una cura. Leonel Abud y Jorge Faccendini.

jorgefaccendini@gmail.com

Resumen

Una metodología de investigación bibliográfica nos permitirá adentrarnos en la obra freudiana con el objetivo de poder ubicar los conceptos fundamentales que nos permitan elucidar la complejidad de lo sintomático y de lo psíquico.

En primera instancia, partimos del escrito *Dos artículos de enciclopedia* (1923 [1922]), en el cual Freud define al psicoanálisis como *un procedimiento que sirve para indagar o investigar procesos anímicos*. En este sentido, el análisis tiene un doble propósito, por un lado, se trata de una investigación artesanal que posibilita la resolución de los síntomas particulares de quien consulta. Por otra parte, mediante la captación de una dimensión estructural, la investigación permite situar coordenadas conceptuales presentes y aplicables a otras situaciones, habilitando a ratificar o rectificar un postulado teórico. En este sentido, en el texto *¿Pueden los legos ejercer el psicoanálisis?.....*(1926), el autor ubica la estrecha unión que existe en el psicoanálisis entre curar e investigar (p. 240).

Articulado a esto, en su escrito *Inhibición, síntoma y angustia* (1926 [1925]) Freud aborda el concepto de síntoma desde una doble dimensión: como una formación sustitutiva que articula un sentido inconsciente y una modalidad de satisfacción degradada de la pulsión. Por este camino, nos adentramos en las articulaciones y especificaciones sobre la moción pulsional, moción de deseo y la intervención de mecanismos defensivos como la represión y regresión; cada uno de ellos ubicado como concepto fundamental para precisar tanto la formación de síntoma como su sostenimiento.

Mediante el recorrido de la obra *Más allá del principio del placer* (1920) es que podremos introducirnos en los conceptos de pulsión de vida y pulsión de muerte, tanto en su diferencia como en su articulación. De esta manera, especificar y ampliar el horizonte de investigación en torno a la satisfacción pulsional.

Asimismo, en su escrito *El yo y el ello* (1923), Freud pudo ubicar que el establecimiento de una unidad en torno a lo psíquico es una de las funciones del Yo. Más allá de esto, queda claro que no se engaña a partir de la ilusión de esta supuesta unidad y a lo largo de toda su obra realiza un recorrido que da cuenta de la existencia de sentidos y satisfacciones que el Yo desconoce.

La complejidad que nos propone el psicoanálisis nos permite pensar que resulta infructuoso concebir a lo psíquico y sostener una investigación y un dispositivo de tratamiento que sólo se enfoque en la mencionada supuesta unidad, en su voluntad, en su conducta o en el intento de modificación por la vía de un discurso de carácter educativo.

Finalmente, se arriba a la conclusión que el trabajo de investigación que un análisis conlleva requiere trabajar sobre ambas dimensiones del síntoma para que la cura venga por añadidura, lo que implica elaborar, por una parte, lo compulsivo del síntoma –sostenido en la compulsión de repetición- y, por la otra, destejer hilo por hilo la trama de envoltorios de la fantasía, siendo que la moción de deseo conlleva un contenido de representación mientras que la moción pulsional carece de la misma.

Palabras clave: moción pulsional - moción de deseo

El hospital Dr. E. Mira y López. De psiquiátrico a hospital general. Experiencia de gestión en un monovalente, realizada en la ciudad de Santa Fe (2013-2019). Mariela Aita

marielanaita@gmail.com

Dirección Provincial de Salud Mental. Ministerio de Salud. Santa Fe.

Resumen

Este escrito propone la sistematización de un proceso de gestión (2013-2019) en el Hospital Dr. Mira y López. El objetivo será dar cuenta, de intervenciones institucionales y de acciones técnicas-políticas de gestión, realizadas en este Hospital, de la ciudad de Santa Fe, que en el periodo analizado, trazó como eje directriz, un cambio de perfil prestacional, hacia un hospital general polivalente, que formara parte de la red de salud.

En una perspectiva orientada, a la transformación del paradigma hegemónico de la atención psiquiátrica. Tomando como punto de partida una gestión interdisciplinaria y haciendo de la interdisciplina una categoría política.

En este trabajo se ubican, desde el origen del Hospital Mira y López, entre continuidades y rupturas, varias intervenciones tendientes a la transformación de este psiquiátrico, que resiste una y otra vez, en su carácter fundante. Sin embargo, cabe preguntarse, si el proceso de inscripción de otra forma de-nominativa, permitiría otorgarle otra legalidad que legitime, otra función a esta institución.

Introducción

La experiencia de gestión realizada en el Hospital Dr. Mira y López, es sistematizada en este trabajo, analizando en un periodo (2013-2019), la puesta en acto de intervenciones institucionales y acciones técnicas-políticas, direccionadas

hacia la transformación de un paradigma hegemónico que se sostiene en el discurso psiquiátrico.

G. de Sousa Campos (2021) invita a pensar la gestión en salud desde una estrategia: la defensa de la vida. Estrategia que a la vez supone una acción política, que no puede desligarse de los circuitos de circulación del poder (Foucault, 1980). En este sentido, una política de salud orientada hacia la transformación de un paradigma hegemónico, deberá perseguir la intención, de lograr un desplazamiento del poder de ciertos sectores/actores hacia otros grupos sociales, que prioricen e incluyan, más precisamente a los destinatarios.

Para ello, en consonancia con lo señalado por M. Testa (2020), será necesario contar con ciertos contenidos específicos de planificación, pero también y a la vez, se requiere la implementación acciones que permitan obtener alianzas, consensos y que abran la discusión. Es decir, una apertura que interpele discursos, saberes instituidos, que en una institución psiquiátrica fusiona: la medicalización, la judicialización y la reclusión de los padecimientos subjetivos.

El argumento de esta posición se sostiene en la siguiente afirmación: el hospital psiquiátrico representa como destino, el encierro. De personas que son despojadas de sí mismas, des-subjetivadas, objetalizadas. Que en sus padecimientos sufrieron y en su encierro, enloquecieron.

El territorio y sus geografías.

El Hospital Dr. Emilio Mira y López, se encuentra emplazado hacia el nor-oeste de la capital de la Provincia de Santa Fe. Creado en 1943 como Hospital Psiquiátrico. Hacia el norte, se encuentra el Hospital Protomédico, fundado en el año 1945, como un establecimiento orientado hacia la atención de personas con lepra. A unas pocas cuadras frente al Hospital Mira y López otro efector, el Hospital Sayago inaugurado por los años 60, como institución destinada a la atención de personas que padecían

tuberculosis. Y hacia el año 1979 fue situada en un emplazamiento lindante con el Hospital Mira y López, la Cárcel de las Flores.

En el vértice nor-oeste, un tejido perimetral opera como límite, borde que divide y une, cual banda de Moebius (J.Lacan, 1962) la cárcel y el psiquiátrico. Dos patios confluyen en un extremo, que representan dos espacios, pero que en realidad es uno, al menos desde una mirada topológica. En "Vigilar y castigar", Foucault (2002) afirma: "vemos cómo el discurso penal y el discurso psiquiátrico entremezclan sus fronteras, y ahí, en su punto de unión, se forma esa noción del individuo peligroso" (p.233).

Instituciones ubicadas por aquel entonces en una periferia que disponía de un territorio y distribuía los individuos en esos espacios. Según Foucault (1978) "la soberanía se ejerce en los límites de un territorio, la disciplina se ejerce sobre el cuerpo de los individuos y la seguridad sobre el conjunto de la población" (p.27).

La expansión demográfica poblacional incrementó por consecuencia, la demanda de atención en salud. El Hospital Sayago y el Hospital Protomédico, fueron transformando sus perfiles prestacionales, dejando atrás la monovalencia, abriendo una oferta de servicios de Hospitales generales de 2º nivel de atención, con una mediana complejidad. Sin embargo, el Hospital Mira y López, se resiste. Insiste en su nominación⁴⁰, reafirmando metonímicamente su estatuto de hospital psiquiátrico.

Entre continuidades y rupturas, los intentos de transformación.

Desde la fundación del Hospital a la actualidad, se pueden ubicar varias intervenciones tendientes a su transformación. Tanto respecto a los modelos de gestión hospitalaria como a las prácticas. Lo que da cuenta de movimientos de

⁴⁰ Del latín *nominare* 'dar nombre' pero también designar para una función, según el diccionario de la Real Academia Española en su 2º ed.

avances y retrocesos (Faraone, Barcala, 2020), disputas que en tensión sostuvieron y sostienen, diferentes perspectivas en los modos de entender y dar respuestas a las problemáticas de salud mental.

Desde el año 1982 al 84 ' con el advenimiento de la democracia en Argentina, el Hospital abre sus puertas a la comunidad ofreciendo servicios de distintas especialidades. Con influencias de los movimientos de reforma Italiana⁴¹, se materializaron una serie de acciones en consonancia con ello. Se quitaron tejidos perimetrales de los pabellones de internación, las piezas de aislamiento fueron reestructuradas para un servicio de odontología y sala de urgencia para tres especialidades: pediatría, psiquiatría y clínica médica. La terapia electro convulsiva, como los abscesos de fijación, dejaron de utilizarse como parte del tratamiento.

Resulta relevante señalar que en 1991 en la Provincia de Santa Fe, se sanciona la Ley Provincial de salud mental N° 10.072, que fuera reglamentada en el año 2007. Esta ley plantea una modificación en la lógica de la asistencia psiquiátrica tradicional, impulsando una nueva organización en el sistema de atención, con la creación de dispositivos sustitutivos de salud mental. Se conforma un colectivo de gestión en la Colonia de Oliveros desde el que se elabora un proyecto de "Sustitución de Lógicas Manicomiales"⁴² (Faraone, Valero, 2013).

En el marco de estos lineamientos se implementaron en la Provincia, dispositivos sustitutivos. Que en la ciudad de Santa Fe, algunos de ellos se encuentran emplazados geográficamente en el predio del Hospital Mira y López. Unos de breve funcionamiento, otros se sostienen hasta la actualidad.

⁴¹ Franco Basaglia inicia desde Italia a partir de los años 60' en adelante, un movimiento de reforma y transformación del sistema sanitario de salud mental, bajo la premisa de *"la destrucción del hospital psiquiátrico como lugar de institucionalización"* (Giannichedda M., 2008).

⁴² Esta categoría de "sustitución de lógicas manicomiales" da cuenta de un posicionamiento clínico-político que afirma que el manicomio no solo se ubica en sus muros, sosteniéndose por múltiples determinantes y agentes de reproducción. Faraone, Valero (2013) Cit. pág. 62.

A partir del año 2013 asume un equipo interdisciplinario de gestión. Bajo una estrategia de cambio de perfil prestacional -de monovalente a polivalente- se impulsa una nueva apuesta hacia la transformación de este Hospital psiquiátrico. Según Resolución Ministerial 0796 del 3 de junio de 2015, se inscribe el Hospital Mira y López, como Hospital General de 2º nivel de complejidad.

En una nueva apertura del Hospital hacia la comunidad, se ofreció desde el norte de la ciudad, distintas prestaciones de salud que excedían exclusivamente la atención “especializada” en salud mental. De esta manera la salud mental es pensada dentro de un campo, el de la salud en su integralidad, para enlazar el Hospital a una red social y comunitaria.

Un hospital que en la reproducción de lógicas de segregación y exclusión, quedaba por fuera, inaccesible a la comunidad, aparte. Por ello, resultó necesario también, transitar una deconstrucción de las estigmatizaciones socio culturales que recaían sobre la institución, los trabajadores y sobre las personas con padecimientos subjetivos.

En este sentido dos líneas de intervención fueron implementadas. Una desde la red de salud, instalando la necesidad de atención y cuidados en internación en los hospitales generales a personas que transiten una crisis subjetiva y el abordaje de las problemáticas de salud mental en los distintos niveles de atención. Otra intervención, direccionada a una reorganización de la atención dentro de este efector de 2º nivel de complejidad⁴³.

⁴³ La internación psiquiátrica contaba con dos pabellones monovalentes con un total de 56 camas y dos espacios destinados al cuidado de pacientes críticos, que disponían de 8 camas para mujeres y 8 camas para hombres. Con una ocupación, de acuerdo a datos exportados por el equipo de dirección, de 47 pacientes crónicos, 20 hombres y 27 mujeres. De los cuales, 42 de ellos/as eran residentes. Aproximadamente un 15% de las personas alojadas en el Hospital eran residentes desde hacía más de 10 años. Al año 2014 estaban internados, transitando una crisis subjetiva 12 personas (7 hombres y 5 mujeres).

Esta reorganización a la vez implicó una articulación de los circuitos de atención, en un hospital fragmentado, en el que cohabitaban tres hospitales en un mismo establecimiento: el psiquiátrico y los dispositivos sustitutos; la pediatría y los dispositivos de atención a niños/as con diferentes problemáticas (centro de día, unidad de rehabilitación) y el hospital general⁴⁴.

En esta sistematización histórico-política, se pueden ubicar intervenciones institucionales que en algunas gestiones, se orientaron a modificar solo la aplicación de prácticas singulares, que representaban el modelo de atención de la psiquiatría tradicional, pero que en definitiva, sólo intentaron adecuar el Hospital psiquiátrico a los requerimientos de la época. Pero también, se pueden señalar dos períodos, que profundizaron sus intervenciones técnicas-políticas, pretendiendo superar el psiquiátrico. Uno hacia la sustitución, a partir de la inclusión de los dispositivos sustitutos de salud mental y otro hacia su transformación, a partir del cambio de perfil prestacional hacia un hospital general.

Dos líneas de abordaje de la complejidad institucional de este psiquiátrico, que sostienen con sus diferencias, otros modos de dar respuesta a las problemáticas de salud mental. Sirviéndose para ello, de categorías como la de interdisciplina, orientando la clínica hacia procesos subjetivantes, desinstitucionalizadores, comunitarios y desde una perspectiva de derecho.

⁴⁴ La internación pediátrica disponía de 16 camas, siendo referente en la zona norte de la ciudad. Funcionaban para la atención de urgencias especialidades: clínicas, pediátricas y de psiquiatría. Además de servicios de atención ambulatoria (Psiquiatría Adultos, Paidopsiquiatría, Psicología Adultos, Psicología Infante/juvenil, Clínica Médica, Cardiología, Neurología, Odontología), estudios complementarios (radiología, laboratorio, EEG) y a partir del año 2016, se incorporó atención de ginecología 2º nivel de complejidad, orientado a dar cumpliendo a la legislación vigente que garantiza el derecho al ILE/IVE.

La estrategia del cambio de perfil prestacional. Hacia el Hospital General Polivalente.

El criterio de implementación de esta estrategia, supuso desde la conformación de un equipo de gestión interdisciplinaria una ruptura, con una lógica histórica de conducción hospitalaria verticalista, sostenida desde un modelo médico hegemónico, en un organigrama estructural administrativo de funcionamiento.

En consonancia con ello, se dispuso un nuevo organigrama funcional en las salas de internación psiquiátrica, que produjo un movimiento de desplazamiento de las jefaturas de sala (a cargo de médico/a psiquiatra jefe/a de sala) hacia la conformación de dos equipos interdisciplinarios.

Uno de ellos para la atención y cuidados⁴⁵ de personas en crisis subjetiva y otro, para el acompañamiento de personas en su inclusión a la comunidad, proponiendo un trabajo en red con una perspectiva de anclaje intersectorial y territorial. Que supone un acompañamiento de las externaciones en términos de proceso, que incluya referentes locales que permitan en este acompañar, la recuperación de cierta autonomía e independencia conforme a distintos niveles de apoyo que los/as usuarios/as requieran.

Estas modificaciones también implicaron, un cambio de una lógica de atención hegemónica psiquiátrica verticalista, hacia una organización de un sistema por cuidados progresivos.⁴⁶ Esto requirió una reformulación de la estructura edilicia, de los pabellones a salas de internación para brindar mayor privacidad, diferenciando niveles de cuidados en internación.

⁴⁵ El concepto de cuidado/s es tomado como un articulador entre la APS y la Salud Mental (Michalewicz; Pierri, Ardila-Gómez, 2014).

⁴⁶ Directrices Organización y Funcionamiento de Internación Modelo de gestión por Cuidados Progresivos. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/infoleg/res2547-1.pdf>

Se redefinieron en este sentido, las prácticas de cuidado en internación, revisando diagnósticos, elaborando estrategias terapéuticas ampliadas, dando lugar al consentimiento del/a usuario/a. Haciéndolos/as parte de su proceso de atención. Del mismo modo, la administración de tratamientos psicofarmacológicos fue enmarcada en una visión integral de cada persona. Siendo solo un aspecto del cuidado y no la única terapéutica posible.

Con relación a los dispositivos sustitutivos de salud mental, la apertura de un nuevo dispositivo "El Faro", fue la antesala del cierre de un hospital de día, que fuera creado en el año 1995 y que funcionaba en el Hospital Mira y López. Las razones que fundamentaron su sustitución argumentan, un modelo de atención asistencial, custodial, tutelar y hospitalocéntrico psiquiátrico.

Y la puesta en funcionamiento de otro dispositivo, que en un movimiento *hacia afuera* del Hospital, dio lugar a una cantina de un Emprendimiento Productivo en el Centro Médico Ambulatorio de Santa Fe (CEMAFE), habilitando otra circulación social-comunitaria de los/as usuarios/as y trabajadores/as del emprendimiento.

En este sentido, la definición de dispositivo de red, propuesta por M. Rovere (2006) permite fundamentar la idea de una refuncionalización de la red de salud, que incluya en sus circuitos de atención, la salud mental, conforme a los lineamientos establecidos por la Ley Nacional de Salud Mental N° 26.657 que propone la atención de personas con padecimientos subjetivos en servicios de salud y la internación en hospitales generales.

Para ello, fue dispuesto desde el Hospital Mira y López, un equipo de enfermería para la realización de acompañamientos y capacitaciones en servicio, al plantel de enfermería de los hospitales generales y una descentralización de profesionales, en particular de psiquiatras, hacia otros hospitales de la ciudad de Santa Fe y de otras localidades. Con el objetivo, de favorecer la accesibilidad a la

atención en salud mental en otros efectores, pero también, interpelando la mirada hospitalocéntrica de las prácticas en el hospital psiquiátrico.

No sin resistencias, las de los hospitales generales, “que no estaban preparados para alojar padecimientos subjetivos” y las del mismo Hospital Mira y López. Resistencias en las que cobraban entidad, las fantasías de “vaciamiento y cierre hospitalario” de algunos/as trabajadores, obstaculizando desde diferentes vías este proceso.

Desde esta misma lógica, se reformuló el servicio de atención pediátrica del Hospital Mira y López. A partir del año 2014, se creó un dispositivo que aloje en la internación pediátrica, a niños/niñas y adolescentes, que transiten una crisis subjetiva y requieran de una internación transitoria. Para tal fin, además de una reestructuración edilicia, se conformó un equipo interdisciplinario. Que, en una lógica de red, pudiera articular intervenciones con los otros efectores. En un abordaje interinstitucional e intersectorial, de los procesos de atención y cuidados de niños, niñas y adolescentes.

Algunas consideraciones.

La apuesta encauzada hacia la transformación del Hospital psiquiátrico Mira y López hacia un hospital general, implicó una toma de posición política, pero también y fundamentalmente, ética. En este sentido se transitaron dos vías, una de ellas hacia la deconstrucción de un modelo de atención con un fuerte anclaje en el discurso psiquiátrico y otra, en una lógica de construcción de red de un sistema de salud integral en el que fuera incluido este hospital.

Instalando y sosteniendo una pregunta: ¿Acaso la construcción de otra forma nominativa, permitiría otorgarle otros sentidos, otros significados a esta institución que habilite a otras prácticas, a otros saberes, a otros discursos?

Inscribiendo mediante una resolución, otra de-nominación del Hospital, que adquiere en su letra estatuto de legalidad, pero no necesariamente legítima y materializa un cambio en el perfil prestacional. No se trata de un acto que suponga un pasaje lineal, ni literal, ni que represente un acto que cause sus efectos. Pero si, se trata de una construcción que implica un proceso mediante el cual, llegan a emerger tanto los "sujetos como los actos", al decir de J. Butler (2002).

El marco regulatorio de otro organigrama funcional, permitió un pasaje de las jefaturas de servicios hacia la conformación de equipos interdisciplinarios incluso desde el equipo de gestión hospitalaria, habilitando otros modos de circulación del poder, en un ejercicio posibilitador, habilitante a otras significaciones, a otros sentidos, a otros modos de construcción del lazo, a otros discursos.

La interdisciplina operó en este sentido, desde la planificación de gestión, como una categoría política que provocó la interpelación de discursos y saberes instituidos, esto se tradujo en la configuración de equipos interdisciplinarios en los distintos espacios institucionales (salas de internación, servicios de pediatría, dispositivos alternativos, etc.).

Tal como sitúan Faraone y Barcala (2020), muchas experiencias instituyeron procesos des/institucionalizadores, aun sin lograr la sustitución definitiva de los monovalentes. En el Hospital Mira y López el cambio de perfil prestacional y su inscripción como Hospital general da cuenta de ello. Como así también lo es, la apertura y el sostenimiento de los dispositivos sustitutivos de salud mental. Sin embargo, la continuidad de los mismos en ese espacio hospitalario, los convierte en alternativos, logrando una adecuación a los espacios institucionales, metamorfoseándose en su convivencia con el psiquiátrico, dejando atrás cierta potencia política hacia el horizonte de sustitución, sin finalmente consolidarse como una política pública en salud mental superadora.

Las prácticas alternativas históricamente se sitúan en un contrapunto al discurso hegemónico instituido. En términos de M. Testa (2020), "puede afirmarse que en cualquier época esas prácticas han contribuido, a veces de manera significativa, a la obtención de importantes cambios en el pensamiento hegemónico y, por consiguiente, a la realización de cambios sociales no menos importantes." Sin embargo, en este hospital, ante cada cambio de gestión, se establece una lucha ideológica de poder quedando subsumido un discurso en el otro, sin poder trascender en esa disputa, la construcción de una práctica cuya función social sea diferente a una posición dicotómica radicalizada.

Lo que arroja como resultado, ciclos pendulantes de gestión en los que un modelo predomina dotado de poder en detrimento de otro, que resiste. Movimientos que sin embargo, no han podido impactar aún, más allá de los muros del psiquiátrico. Justamente porque la base sobre la que se asientan estas posiciones discursivas supone, un paradigma hegemónico instituido socialmente, legitimado culturalmente, cuyo efecto biopolítico normalizador, gobierna las poblaciones.

Referencias bibliográficas

- Butler, J (2006) *Deshacer el género*. Ed Paidos. Barcelona
- Faraone S, A. Valero (2013). *Dilemas en salud mental: sustitución de las lógicas manicomiales*. 1ª Ed. Madres de Plaza de Mayo. Buenos Aires.
- Faraone, S. Barcala A. (2020). *A diez años de la sanción de la Ley Nacional de Salud Mental: coordenadas para una cartografía posible*. Buenos Aires. Ed. Teseo.
- Foucault, M. (1992) *Microfísica del poder*. Ed. La piqueta. Madrid.
- Foucault, M (2006) *Seguridad, territorio, población: Curso en el Collège de France: 1977-1978* -. 1ª ed. - Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault M. (2013). *La inquietud por la verdad: Escritos sobre la sexualidad y el sujeto*. - 1ª ed. - Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores (pag: 95)

- Rovere, M (2016). Redes en salud: los grupos, las instituciones, la comunidad. 3º edición (pp 235-288) Buenos Aires. El Ágora.
- Sousa Campos, G. (2021) Gestión en Salud: en defensa de la vida. 1ª ed. UNLaNacional. Libro digital, PDF - (Cuadernos del ISCo / Salud Colectiva; 14)
- Spadaro, P (2009). El discurso de poder inscripto en la economía del espacio de una institución asilar. V Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Disponible en <https://www.aacademica.org/000-089/58.pdf>
- Testa M. (2020). Pensar en salud. 1ª ed. UNLa. Libro digital, PDF - (Cuadernos del ISCo / Spinelli H; Salud colectiva; 11).
- Michalewicz, Pierri, Ardila-Gómez (2014). Del proceso/ salud/ enfermedad atención al proceso salud/ enfermedad/ cuidado: elementos para su conceptualización. Anuario de Investigaciones, vol. XXI, pp. 217-224. Universidad de Buenos Aires. Argentina.

Los tiempos de la interconsulta. Hacia la construcción de un trabajo conjunto. Mariángeles Parodi, Ana Victoria Quintero, María Cecilia Badano y Alejandro Fabián Daniele.

mariangelesparodi@gmail.com

Hospital Escuela Eva Perón (HEEP) de Granadero Baigorria. Ministerio de Salud, provincia de Santa Fe.

Resumen

En el presente trabajo relataremos, a partir de distintas dimensiones, el trabajo de un equipo de Salud Mental (SM), que tiene lugar en las salas de internación con otros servicios de un hospital polivalente haciendo un recorrido por distintas categorías. Partiremos desde una dimensión institucional describiendo las características del hospital donde trabajamos y de nuestro servicio en particular. En segundo lugar se trabajará el concepto de interconsulta desde distintas concepciones, haciendo un breve recorrido histórico por el mismo. Luego se abordará la dimensión del cuerpo en la interconsulta, y por último, se desarrollará la dimensión de dispositivo a partir de la implementación de un pase de sala conjunto en la sala de traumatología y ortopedia.

Dimensión institucional.

El Hospital Escuela Eva Perón (HEEP) de Granadero Baigorria es un Hospital público general, ubicado en la ciudad de Granadero Baigorria. Depende del Ministerio de Salud de la Provincia de Santa Fe. Tiene 151 camas para pacientes agudos, prestando servicios a la población del norte del Gran Rosario.

El trabajo desde nuestro servicio de SM consiste en la articulación constante con otros en función de generar estrategias de abordaje desde una lógica de cuidados y de salud integral que tenga en cuenta fundamentalmente el enfoque de

derechos de los pacientes. En este sentido es que la articulación con otros servicios y efectores de la red e instituciones resulta indispensable. El actual servicio de SM comienza a conformarse el año 2015, a partir de una nueva coordinación que integra los servicios de psicología y psiquiatría. Además, como un importante antecedente histórico, en el hospital tiene base una RISaM (Residencia Interdisciplinaria en SM) desde el año '89. En este contexto se contempló la necesidad de articular el trabajo con la RISaM y que ésta tenga su formación en el marco del servicio de SM, pensando un entramado de trabajo y formación-docencia que dé lugar a este objetivo.

En los últimos años nuestro servicio se amplió y ello implicó pensar y sostener, de modo transversal en los distintos servicios, intervenciones numerosas y diversas, a decir, consultorio externo; pases de sala conjuntos con otros servicios; reuniones de trabajo con equipos de distintas salas; interconsultas con todos los servicios con referencias fijas por sala; talleres de arte y espacio de radio; espacio grupal en hospital de día; grupo de escucha colectiva; encuentro de caminatas; espacio de biblioteca en sala de espera del chalet de SM; galería de arte con obras producidas por los usuarios de los talleres e integrantes del servicio en uno de los pasillos corredores del hospital; participación en espacios interdisciplinarios (consultorio de salud sexual y reproductiva, comité de bioética y de farmacia, espacio de género del hospital e intersectorial, espacio de climaterio, etc.); referencia de guardia diaria de staff del servicio de 8 a 20 hs para los residentes; participando de forma diaria en el pase de la GE, y en los pases de sala servicio RISaM; espacios de formación: para la RISaM y RISaMC, y otros espacios de formación con servicios como trabajo social, jornadas de enfermería, etc. El hospital cuenta con guardias de salud mental las 24 hs los 7 días de la semana. A su vez contamos con un dispositivo de Acompañantes Terapéuticos Hospitalarios de sala, que cumplen la función de acompañar a los pacientes internados por SM y aquellos por los que se nos interconsulta.

Dimensión de la interconsulta.

Se propone pensar a la interconsulta como *práctica de la dificultad*, principalmente en tres sentidos: 1) *Dificultad en el acto médico*, en relación a los obstáculos que allí se pueden dar, es importante destacar que el equipo interconsultor es convocado a los fines de destrabar algo que se impone como límite para el especialista que está abordando la situación. Esta configuración en torno al límite de la especificidad de un abordaje médico, puede leerse en clave de posibilitador u obturador de la práctica. Es decir, apostamos a la construcción en conjunto de un problema de salud y no a la parcelación respecto a las atenciones que un/a paciente puede llegar a recibir y, 2) *Dificultad de la interdisciplina*, cómo intersección de discursos, donde bien sabemos que la práctica misma de la interconsulta, de primera propone una multidisciplina y será labor de los diferentes actores propiciar el encuadre para una articulación que supere la sumatoria de miradas, para producir en conjunto acciones específicas que apunten a una clínica ampliada y no a una degradación de la atención (Souza Campo, 2009). La suma de intervenciones de distintas disciplinas en un mismo caso, no constituye interdisciplinariedad, sino que se requiere de una actitud de "cooperación recurrente", se precisa de "un trabajo sostenido y constante" (Elichiry, 1987; pp. s/n). 3) *Dificultad en el padeciente*, alude directamente al momento por el cual está atravesando quien se encuentra internado, situación de crisis en sí misma que implica una puesta en suspenso de su vida cotidiana, incertidumbre sobre su futuro -dependiendo de la gravedad y complejidad de su cuadro, malestar propio por estar atravesando una situación en extremo poco habitual y, por sobre todo, el padecer físico que trae aparejado cierto grado de sufrimiento psíquico.

El abordaje de una situación de interconsulta, es necesario pensarlo en ***tiempos***, en tanto que muchas veces se convoca al equipo de salud mental por

motivos que exceden su participación, por ejemplo, aquellos casos donde la urgencia parte del médico/a tratante y no necesariamente hay un franco pedido o demanda por parte de quien se encuentra transitando su internación. Es así que a modo de guía se delinearán los siguientes pasos para intervenir una vez que se nos convoca: 1) recepción de llamado despejando el pedido, diferenciando cuando proviene del médico y cuándo del mismo paciente o de su familia; 2) trabajo o diálogo con médicos del servicio a cargo; 3) comunicación con enfermería para aportar datos del estar en la institución del paciente y de la familia y/o acompañantes; 4) abordaje propiamente dicho de quién está internado: evaluación de su situación de salud general y del motivo que desencadenó la interconsulta en particular, de la semiológica, apertura de un tiempo de escucha; 5) trabajo con familia/cuidadores; 6) indicaciones psicofarmacológicas si se requiriese; 7) articulación con médico tratante y/u otras instituciones intervinientes y/o familiares y/u otros servicios; 8) evolución/ registro en historia clínica de lo actuado. La determinación de tiempos articulados permite, a partir de la demanda, orientarnos y orientar nuestras intervenciones. Se trataría de uno de los elementos para producir un trabajo disciplinar e interdisciplinario orientado por criterios clínicos e institucionales.

Dimensión del cuerpo en la interconsulta.

A veces un cuerpo dice a través de sus dolencias físicas. Invitar a la palabra es ese gesto que permite que alguien trace un puente entre esos dos mundos que parecían disociados: el cuerpo y la palabra; las dolencias y los relatos. Otras veces podemos ayudar a reconstruir una historia, como quien pone mojones, en torno a acontecimientos que suscitaron preguntas, a veces las del propio "paciente" que está en la cama del hospital, a veces las del equipo de salud mental. Muchas veces esos acontecimientos son "accidentes". Para el equipo de salud interconsultor, AVP (accidente en la vía pública), para el equipo de salud mental interconsultado, trabajo

mediante, podrá ser leído más tarde como acting, incluso como pasaje al acto (lo cual no es lo mismo). En todo caso su estatuto estará confirmado por los dichos del paciente y las consecuencias que se deriven de ello para su posición subjetiva. Por ejemplo, recuerdo a R. quien estuvo hospitalizado por múltiples fracturas luego de un AVP moto-auto. Me sorprende al escuchar que esta no es la primera vez que le sucede, un par de años atrás también sufrió un accidente parecido...las circunstancias, también: luego de una discusión con su padre, de la cual sale enfurecido y toma la calle. Mi sorpresa "impacta" en R. quien comienza a escucharse y de ahí a desgranar su historia singular.

Una historia tejida alrededor de un cuerpo sufriente o doliente, muchas veces; otras, la ausencia de sufrimiento provoca el desconcierto del equipo médico.

Lo que no se adecúa a la demanda médica (sí, los médicos demandan, demandan que el paciente se comporte como un enfermo, incluso como el enfermo ejemplar, que acepta las indicaciones de tratamientos e intervenciones sin chistar) genera malentendidos, y muchas veces interconsultas.

A veces, el paciente de la cama 3 habla, se queja, pide; a veces son los familiares del paciente de la cama 5 los que piden hablar; otras veces, es el equipo de salud el que expresa algún malestar en torno a un paciente o situación puntual. Sobre estos escenarios somos llamados a intervenir, en el entrecruzamiento de demandas diversas, a veces difusas, a veces complejas.

Y no nos olvidemos de las situaciones que tienen que ver más con el malestar institucional, que con lo singular de alguien; como por ejemplo, cuando un paciente que venía tranquilo a la espera de una cirugía por una fractura, comienza a estar ansioso, no duerme, se angustia, etc. ante la noticia por parte de su equipo médico de que la cirugía se pospuso sin fecha confirmada, por no tener el material necesario para dicha operación (lo cual a su vez es producto la más de las veces de deficiencias

en la políticas de recursos). No estamos ajenos al contexto y a veces, ese solo factor determina todo un cambio en la posición subjetiva de un paciente.

O sea, somos llamados a intervenir en múltiples situaciones. Desde el campo psi despejar la demanda aparece como el primer horizonte posible para el trabajo. Y aquí una particularidad del mismo en nuestro hospital: respondemos generalmente en dupla, participando de las interconsultas representantes de distintas profesiones o campos de saber, que supuestamente pueden dar respuesta a la cuestión problemática. Más allá o más acá, de los requerimientos específicos del recurso humano en formación (no olvidemos que de las interconsultas participan residentes como miembros del servicio de Salud Mental) nos convocan las ideas de interdisciplina (que habrá que construir y deconstruir para no repetir fórmulas vacías) y de las formulaciones de problemas desde el campo de la salud mental como clínica ampliada, dando lugar a los discursos disciplinares diversos que en vez de disputarse cada uno su objeto, intentarán jugar en una partida común armando algún "común denominador". ¿Será esto posible? ¿Podemos, por ejemplo, erigir la noción de sujeto como común denominador para trazar la escucha interdisciplinaria en la interconsulta? ¿Acaso la noción de sujeto, para el psicólogo formado en el psicoanálisis, sea la misma que la del trabajador social, o la del médico, o la del enfermero? Sospechamos que no. Delinear un campo ¿nos basta para abordar el objeto? ¿Cómo construir ese objeto apostando a que no sea un Frankenstein hecho de retazos de discursos yuxtapuestos? Son algunas de las preguntas que nos hacemos al interior de nuestro equipo a la hora de participar en el trabajo de interconsulta. El trabajo de reflexión y la lectura de las situaciones problemas que abordamos son el motor en esta ardua pero enriquecedora tarea.

Dimensión de dispositivo. Pase de sala en el servicio de Ortopedia y traumatología (OyT).

La interconsulta, puede pensarse como trabajo con otros, que liga, que intenta enlazarnos hacia el adentro del hospital, que deviene como proceso singular histórico desde nuestro servicio y se ancla además en definiciones clínico políticas en función de nuestro lugar como actores de salud (mental) y como profesionales que acompañamos o apuntalamos el recorrido de residentes en formación. (RISaM y otros servicios).

De la interconsulta al dispositivo de Pase de Sala en OyT. Durante los años 2018-2019, comienza a funcionar un dispositivo en la sala de Ortopedia y Traumatología, que llamaremos *pase de sala*, con una frecuencia semanal, donde participamos SM (staff-residencia-JR), enfermería, los residentes de OyT, la médica clínica de referencia de la sala (lógica de cuidados progresivos) y Trabajo Social. Pudiendo sumarse integrantes de otras áreas del hospital si fuera necesario. Este espacio se gestó desde el servicio de SM como intento de propiciar espacios de trabajo por sala que den lugar a la conformación de equipos conjuntos que superen al trabajo pensado como interconsulta; favoreciendo así lazos entre servicios, que amenicen y trabajen ciertas resistencias que aparecían, dando lugar a entablar lazos más fuertes y cotidianos con las otras salas. Fue una apuesta muy fuerte de intentar ligar a nuestro servicio, de pensarnos en ese entramado, siendo parte del mismo, ya que se evaluaba que quedábamos desconectados.

Según Baremblytt (1992), dispositivo es un montaje o artificio productor de innovaciones que genera acontecimientos, actualiza potencialidades e inventa lo nuevo radical (p.151). Dispositivos que intenten instaurar un nuevo proceso que modifique la cultura institucional, en general de modo transitorio. Dispositivos que produzcan otra cultura y otras líneas de subjetivación ligadas a la producción de Salud (Campos, 2009a, p. 146). En esta conceptualización, los dispositivos aparecen

como combinaciones variadas de características que cambian el funcionamiento organizacional para modificar rasgos de la cultura institucional establecida o para reforzar o cambiar valores (Campos, 1999).

El objetivo del pase semanal consistía en re-trabajar situaciones abordadas en conjunto, tomando un tiempo para discutir y pensar las estrategias terapéuticas, así como trabajar situaciones nuevas. Es importante destacar que dicho espacio se convirtió en un momento esperado por muchos de nosotros, donde se construían estrategias para pacientes complejos, y donde la palabra circulaba pudiendo también dar lugar a expresar lo que los trabajadores sentían en función de dicha práctica, así como las dificultades inherentes a los procesos de trabajo, sus condiciones laborales, su relación con los jefes del servicio, entre otras cosas. Estos espacios fueron potencia para generar vínculos de confianza y cierta paridad entre los distintos actores que participamos permitiendo que, partiendo de ciertas bases consensuadas, pudiéramos trabajar más articuladamente e ir luego comunicándonos en lo cotidiano.

Este proceso de trabajo posibilitó pensar la estrategia desde las distintas miradas, desde el pedido, la construcción de la historia del paciente, su entramado familiar, sus lazos, las instituciones a las que frecuentaba o estaba adscripto, etc. Y que este armado de la situación a trabajar no sea solamente importante e inherente para salud mental o trabajo social, sino para todo el equipo. Se desprendía de este trabajo entrevistas conjuntas con el paciente, o su familia, armado de informes, y reuniones con otros efectores, solicitud de reuniones a la dirección del hospital, o bien con cuidados progresivos, entre muchas otras propuestas. Relatando además que esta instancia instituye modos de formarse más allá de la propia especialidad, a residentes de una residencia de OyT por ejemplo, residencia quirúrgica de núcleo duro por su posicionamiento hegemónico dentro de la medicina.

El dispositivo de Pase de Sala en clave de cuidados. La lógica de cuidados se constituye como timón y horizonte, en tanto será una forma de definición de salud (salud mental), al modo en que Winnicott (1999) lo propone, es decir, "la salud mental es el producto de un cuidado continuo que permite la continuidad del crecimiento emocional y personal" (Winnicott, 1999; p. 297). Esto lo liga con nuestro trabajo en el hospital al propiciar y gestionar cuidados y procesos terapéuticos desde esta misma lógica y aportando desde las cualidades ambientales que pueden proveerse -también en términos winnicottianos-.

Podemos pensar que a partir del dispositivo de pase de sala semanal, intentamos pensar cualidades ambientales que favorezcan y dieran lugar al sostenimiento de la internación en condiciones subjetivantes y acompañando desde los distintos lugares a estos pacientes. En este sentido se trabaja fuertemente con enfermería y con los acompañantes terapéuticos de sala para acordar estas pautas, y además con los familiares. Se intentaba acordar cómo intervenir desde todo el equipo desde lo discursivo y en función de la singularidad de cada situación. Se trabajaba muchas veces con el servicio de seguridad del hospital si fuera pertinente.

El Dispositivo de pase de sala como trabajo matricial en Salud Mental. Por otro lado, interesa poder pensar el pase de sala como apoyo matricial de SM en el trabajo con otros servicios. Los conceptos de equipos de referencia y soporte matricial fueron propuestos por Gastón Sousa Campos (1999) dentro de la línea de investigación destinada a reformular las organizaciones y el trabajo en Salud. El apoyo matricial es un experto que tiene un núcleo de conocimiento y un perfil distinto al de los profesionales de referencia, que le permite aportar recursos de conocimiento e incluso contribuir con intervenciones que incrementen la capacidad para resolver problemas de salud del equipo de referencia responsable del caso.

El Apoyo Matricial forma parte, entonces, de una metodología que intenta ampliar la clínica de los equipos, implica una asistencia técnica dentro de una especificidad que da apoyo a estos equipos, superando la lógica de derivaciones indiscriminadas, desde una corresponsabilidad entre los equipos. La clínica ampliada se propone como dispositivo que potencia los cambios en las instituciones, las organizaciones, intentando modificar el estatus quo, la lógica hegemónica instalada, desde una forma de gestión más democrática horizontal y compartida, dentro de los principios que plantea el Método Paideia. (Campos, 1999). El soporte matricial siempre implica la construcción de un proyecto terapéutico integrado construido colectivamente, y en este mismo sentido el pase de sala permitía pensar estrategias para los pacientes que trascienden las intervenciones de cada servicio en particular.

Para finalizar

El interés de sostener y dar sentido a los espacios donde trabajamos nos implica detenernos a pensar y en este caso escribir sobre nuestro qué-hacer. Sostenemos que un modo de resistir y hacer frente a la lógica más dominante será seguir apostando a lugares de formación con otros, que supone el intrincamiento de la clínica con las políticas en Salud, teniendo como eje que formarse en Salud Mental es formarse en el ejercicio político-clínico, que ejercitarse clínico-políticamente es formarse en la práctica de poder buscar, debatir y co-construir los fundamentos de las decisiones que cotidianamente se toman y del lugar que se ocupa en las instituciones, en la economía, la política y en el contexto de un momento histórico determinado.

Referencias Bibliograficas

Abellón, P. (2017). Interconsulta cuerpo y subjetividad. Revista Clepios, Vol. XXIII, N°2, Julio/septiembre 2017. Editorial Polemos. Buenos Aires.

- Adriano, M. y Campos, G. (2010). El método de soporte Paideia en el hospital: la experiencia del Hospital de Clínicas de la Universidade Estadual de Campinas (HC-Unicamp). *SALUD COLECTIVA*, Buenos Aires, 6(2):163-180, Mayo - Agosto 2010.
- Arias, A. (2017). Prácticas e instituciones. ¿qué lugar tienen el cuerpo y hacer en las prácticas de Salud Mental? *Clepios*, Vol. XXIII, N°2, Julio/septiembre 2017. Polemos. Buenos Aires.
- Baremblytt G. (1992). Compendio de análisis institucional y otras corrientes: teoría y práctica. Rosa de los vientos, Rio de Janeiro.
- Campos, G. W. S. (1999). Equipes de referência e apoio especializado matricial: um ensaio sobre a reorganização do trabalho em saúde. *Ciência & Saúde Coletiva*, 4(2), 393-403. <https://doi.org/10.1590/S1413-81231999000200013>.
- Campos, G. y Domitti, A. (2007). Apoio matricial e equipe de referência: uma metodologia ara gestão do trabalho interdisciplinar em saúde. *Cad Saude Publica*; 23(2):399-407.
- Campos, G.W.S y Amaral, M.A. (2007). A clínica ampliada e compartilhada, a gestão democrática e redes de atenção como referenciais teórico-operacionais para a reforma do hospital. *Ciência & Saúde Coletiva*.; 12 (4):849-859.
- Campos, G.W.S. (2006). Clínica e saúde coletiva compartilhadas: teoria paidéia e reformulação ampliada do trabalho em saúde. En: Campos GWS, Minayo, MC, Akerman M, Drumond Júnior M, Carvalho YM, organizadores. *Tratado de Saúde Coletiva*. San Pablo: Hucitec. vol. 1, p. 53-93.
- Campos, G.W.S. (2009). *Gestión en salud: en defensa de la vida*. Lugar editorial S. A. Buenos aires.

- Elichiry, N. (1987). Importancia de la articulación interdisciplinaria para el desarrollo de metodologías transdisciplinarias, en *El Niño y la Escuela -Reflexiones sobre lo obvio*. Corp. De Nora Elichiry. Ed. Nueva Visión; Bs. As.
- Silveira, E. R. (2012). Práticas que integram a saúde mental à saúde pública: o apoio matricial e a interconsulta. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(9):2377-2386.
- Silveira, E.R. (2011). Práticas pedagógicas na saúde: o apoio matricial e a interconsulta integrando a saúde mental à saúde pública [tese]. Porto Alegre (RS): Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Winnicott, D.W. (1979). *Escritos de pediatria y psicoanálisis*. Barcelona.

Cine y discapacidad en la Facultad de Psicología de la UNR. Gabriela Fernández, Mariela Ragone y Viviana Oehlenschläger

vivianaohl@gmail.com

Resumen

Esta presentación se propone sensibilizar sobre las posibilidades concretas de generar modos accesibles de inclusión en la Universidad Pública. Desde el llamado Modelo Social de la Discapacidad, nos enfocamos en realizar acciones de micro deconstrucción de modos de ejercicio de violencia simbólica e intervenir en el campo en disputa acerca de la construcción de un sentido común sobre la discapacidad.

Apuntalamos nuestro trabajo en la intersección de las legislaciones sobre discapacidad que se enmarcan en una perspectiva de DD.HH. que promueve la inclusión de todas las personas y en una perspectiva situada que aboga por el reconocimiento de las interacciones sociales en sus aspectos micro.

En sintonía con lo mencionado, trabajamos con un dispositivo compuesto por el cine, el debate y la escritura para poder representarnos los obstáculos y las posibilidades de intervención a partir del lenguaje audio visual y sus alcances. Las reflexiones de expresiones distintas como las de Lucrecia Martel (2023), Michel Foucault (1998) y Carlos Skliar (2015) nos orientan a relacionarnos con el cine como una forma de observación e interacción con el mundo en el que las palabras y los cuerpos obedecen y desobedecen a los mandatos de la inclusión, la integración, la exclusión y la segregación. Conciliamos la proyección de películas, la moderación de debates y la representación en la escritura en una propuesta que busca hacer de interés público los entornos en los que participamos, más allá de la situación de la discapacidad en sí misma. Buscamos con esta presentación dar a conocer nuestro trabajo investigación/extensión para incluir e incluirnos de manera amplia en los eslóganes “Nada de nosotrxs sin nosotrxs” y “De cerca nadie es normal”.

Hoy, al retomar estos eslóganes sigue resonando el planteo de Agustina Palacios (2008) para reflexionar acerca de la discapacidad como una cuestión de DDHH. Es desde ahí, en donde la mirada de la discapacidad en nuestro siglo muestra que todavía hay mucho por hacer, allí donde la equidad y la dignidad se topan con barreras que obstaculizan la autonomía y la independencia a lo que se suman leyes sancionadas desde una perspectiva que contempla los DD.HH. que en los hechos no se cumplen.

En definitiva, la lucha por los derechos para las personas con discapacidad es ardua y compleja, aun así, creemos que es este estado de cosas es modificable en el espacio y en el tiempo, en relación a la época, según el contexto socio- cultural y por supuesto, en la vida cotidiana de nuestra Facultad.

Referencias Bibliograficas

- Foucault, M. [1964]. (1998). "Stultifera navis" en *Historia de la locura en la época clásica* FCE.
- Martel, L. y Ranzani, O. (23 de Julio de 2023) "En Argentina fracasó mucho más la cultura que la economía" Diario Página/12 <https://www.pagina12.com.ar/570388-lucrecia-martel-en-argentina-fracaso-mucho-mas-la-cultura-qu>
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de la discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* Cermi-Cinca.
- Skliar, C. (2015). *Desobedecer el lenguaje: Alteridad, lectura y escritura* Miño y Dávila.

EJE 6. INFANCIAS Y JUVENTUDES EN EL CAMPO DE LA SALUD MENTAL

Variaciones en la noción de juventud en las relaciones intergeneracionales. Interferencias en las posibilidades de transmisión de las prácticas de cuidado de la salud. Cecilia Augsburger, Carlos Ruggeroni, Marianela Fondato, Camila Vera y Lautaro Martin Maino.

augsburgerc@yahoo.com.ar

carlosruggeroni@gmail.com

Facultad de Psicología /UNR

Resumen

El análisis aquí propuesto se afirma sobre la necesidad de reflexionar sobre la configuración de las actuales subjetividades juveniles en función de las transformaciones sociales e históricas que acontecen y que configuran diferentes posibilidades de cuidado de la salud. Este trabajo focaliza la revisión de la categoría de juventudes organizada sobre una visión naturalizada, homogénea y a-crítica de la de las relaciones intergeneracionales que las/los jóvenes establecen con personas adultas. El mismo se enmarca en un proyecto de investigación titulado "La prevención y el cuidado de salud de las/los jóvenes. Análisis de los modelos de prevención, de las prácticas de cuidado y de las relaciones intergeneracionales que las atraviesan (80020220700251UR)".

Constituye una afirmación preliminar la idea de que la noción de juventud, en la medida que remite a un grupo sujeto a transformaciones históricas, sociales, culturales, económicas, de género, entre otras, conforma una complejidad que no puede ser definida como una entidad acabada sino, más bien, comprendida al interior de las contradicciones que la habitan.

Metodológicamente, el recorte que aquí se expone asume un abordaje cualitativo a partir de un proceso de revisión bibliográfica. Las categorías que organizan la búsqueda son: juventudes, relaciones intergeneracionales y cuidado.

Esta presentación aborda el alcance de la noción de juventud entendida como una construcción social e histórica. Asimismo, se propone analizar la perspectiva intergeneracional con la categoría de juventud, en la medida que la tensión entre diferentes universos culturales no permite dar cuenta de la totalidad de las experiencias juveniles y de las prácticas de cuidado de la salud que grupos y personas jóvenes desarrollan. También, se considera la perspectiva interseccional, entendiendo que los antagonismos de género, pertenencia socio económica y cultural no sólo delimitan distintas maneras de ser joven, sino que configuran diferentes posibilidades de cuidado de la salud.

Introducción

Este trabajo propone una reflexión sobre la categoría de juventud organizada sobre una visión naturalizada, homogénea y a-crítica de la de las relaciones intergeneracionales que las/los jóvenes establecen con personas adultas. La misma se enmarca en un proyecto de investigación radicado en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario cuyo núcleo se afirma sobre la necesidad de revisar los modelos preventivos tradicionales y las prácticas de cuidado de la salud que desarrollan las/los jóvenes. Se asume la hipótesis de una crisis en las estrategias de prevención vinculada a las transformaciones históricas que ha atravesado la categoría de juventud, así como las mutaciones y conflictos en los procesos de trasmisión de valores y saberes intergeneracionales en los que las estrategias de prevención se apoyan.

A lo largo de los años, las propuestas destinadas a la protección de la salud de las juventudes, organizadas sobre un modelo preventivo tradicional, asociado con la predicción, anticipación y mitigación de riesgos a través de medidas específicas destinadas a evitar el desarrollo de enfermedades, han asumido una visión de la juventud como un grupo homogéneo, cualidad que afirma la naturaleza adolescente o joven, fundada en una normatividad que establece el "deber ser". Desde esta mirada de transitoriedad, la juventud ha sido entendida como una etapa del desarrollo vital, como una condición universal o una fase de preparación para el ingreso a la adultez.

Sin embargo, en las últimas décadas asistimos al surgimiento de orientaciones que contemplan aspectos integrales del complejo universo juvenil, que recuperan la capacidad de agencia y la participación de las/los jóvenes en el cuidado de su salud e intentan así diferenciarse de los tradicionales enfoques conservadores. Ello se debe al reconocimiento de la pluralidad y diversidad que asume este grupo social, no sólo en lo que respecta a sus trayectorias singulares sino a los muchos sentidos que adquiere en función de las transformaciones sociales e históricas, el contexto situacional y los sistemas sociales que la definen. Al tiempo que reconoce que las relaciones intersubjetivas dan forma a problemáticas de salud que anudan tramas complejas (violencia de género, consumo problemático de sustancias, inclusión educativa, entre otras) que no responden a una o múltiples causas, y cuyo abordaje resulta insuficiente desde el modelo preventivo tradicional.

En este contexto, este análisis, sostenido sobre la idea de que la noción de juventud conforma una complejidad que debe ser comprendida al interior de las contradicciones que la habitan, y afirmado sobre la premisa de que cada grupo de jóvenes se desenvuelve en un espacio y un tiempo en que intentan resolver la tensión existencial que les propone su sociedad, se propone explorar de qué manera las

transformaciones históricas, sociales, culturales, económicas o de género que acontecen producen variaciones en el devenir joven y reconfiguran los vínculos entre adultos y jóvenes, al tiempo que interfieren en las posibilidades de transmisión de las prácticas de cuidado de la salud en función de las demandas de nuestros tiempos. Aquí, la noción de tiempo se revela como una categoría de análisis valiosa para interrogar los actuales procesos de subjetividad juvenil, las consecuente reconfiguraciones a las que se encuentran ligadas las relaciones intergeneracionales y su impacto en las posibilidades de cuidado

Juventudes y producción de subjetividad

Frente a las miradas que conceptualizan a la juventud como una etapa universal del desarrollo vital o se sirven de la edad cronológica de la vida como condición definitoria de la juventud y eje ordenador de la vida, contemplar a la juventud como una categoría social e histórica implica valorizar la diversidad singular y cultural, la heterogeneidad y la pluralidad inherente al mundo juvenil, y también a las juventudes respecto de otros grupos sociales con los cuales se relaciona, como por ejemplo las/los adultos.

El vínculo que los/las jóvenes establecen con el mundo adulto, configura las relaciones intergeneracionales. Históricamente, estos vínculos han estado basado en relaciones asimétricas de poder, vertebradas por la trasmisión, la confrontación y el conflicto, y afirmados sobre una normatividad que establece un “deber ser” a partir del cual se crean y desarrollan las trayectorias individuales y las relaciones sociales entre ambos. Así, mientras el mundo adulto representa una posición de referencia, investida de un saber hacer que insiste en las normas acordes con su genealogía en afán de sostener ideales y valores, las juventudes suelen ser estigmatizadas y sancionadas de acuerdo a una matriz adultocéntrica, que provoca

relaciones de tensión y conflicto entre las/los jóvenes y la sociedad. Esta visión desplaza a las personas adultas de un lugar de sostén y acompañamiento necesario para el devenir adulto de las/los jóvenes.

A lo largo de los años, las propuestas destinadas a la protección de la salud de las juventudes, organizadas sobre un modelo preventivo tradicional que reproduce una visión lineal del tiempo y sostiene una visión a-crítica de las relaciones intergeneracionales, han perpetuado estos estereotipos y representaciones respecto de la juventud. Incluso en la actualidad, en muchas ocasiones las estrategias sanitarias y de cuidado de la salud que tienen por destinatarias a personas jóvenes están investidas por un "mandato preventivo" (Kantor 2008) que se despliega de muchas y diferentes maneras. Así, atributos y prejuicios acerca de las/los jóvenes, junto a la pretensión correctiva y normativa subyacente, terminan por definir las problemáticas de salud prioritarias, los objetivos de las intervenciones y ubican a las/los jóvenes como meros objetos de protección, desconociendo la participación y el carácter activo que tienen las personas jóvenes en el despliegue de saberes cotidianos y acciones concretas destinadas a cuidar su salud y reparar su mundo.

Sin embargo, por estos días la autoridad que reviste la figura adulta ha entrado en crisis y es objeto de fuertes cuestionamientos por considerarla incompatible con los principios participativos y con las elaboraciones que sostienen la construcción social e histórica de la noción de juventudes. Esa relación intergeneracional oscila hoy entre la "fragilidad" de la figura adulta y la "estigmatización" de la figura juvenil. La asimetría propia de las relaciones entre ambas generaciones y el monopolio de la autoridad, que históricamente ha estado reservado al mundo adulto, ha entrado en crisis debido a la alteración de las posiciones al interior de las estructuras sociales y las transformaciones en la visión

de futuro. Frente a los cambios a los que asistimos, se ha debilitado el modelo que otorga al mundo adulto la capacidad, posibilidad y credibilidad para imponer certezas y un futuro promisorio al universo joven en la medida que no existe expresión unívoca capaz de representar la heterogeneidad provocada por las transformaciones socio-históricas que repercuten en los procesos de producción de subjetividad juvenil, transformando las diferentes formas de ser joven y de significar el mundo, y modificado los modos de experimentar los vínculos, el espacio, el tiempo y la corporalidad, entre otros.

Ya Silvia Bleichmar (2004) precisaba los efectos que las transformaciones históricas tienen en las configuraciones subjetivas y ubicaba a la inmediatez como una modalidad temporal que atenta con la posibilidad de los sujetos de construir la noción de futuro y proyectarse en esa dirección. Nuestro actual escenario sociopolítico, económico y tecnológico, si bien con ineludibles marcas de aquel momento histórico, plantea a los procesos de producción subjetiva algunos rasgos diferentes de aquellos referenciados en los textos de Bleichmar.

En la segunda década del corriente siglo se han producido hitos en materia de progresos tecnológicos, de grandes innovaciones digitales, que han transformado ineludiblemente el modo de vida de los seres humanos. La creación de la Inteligencia Artificial, la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación, el uso de las ciencias algorítmicas, han extendido su funcionamiento alcanzando la relación con nuestros cuerpos, con los demás seres humanos, con el hábitat y la vida cotidiana (Levin 2024). Consecuentemente, los procesos de producción de subjetividad se hallan también mediados por las tecnologías digitales. La tecnología abarca una compleja red que comprende la ideología de mercado, el establecimiento de nuevos paradigmas, representaciones sociales, mitos, costumbres, configuraciones familiares y patrones de vinculación inéditos en

la historia de la humanidad (Sujoy, 2014). En estas redes circulan valores, ideales, representaciones que intervienen en los procesos y propuestas identificadoras, en los modos de armado y sostén de vínculos, en el sentimiento de pertenencia, entre otras implicancias. En consonancia, intervienen también en la producción de nuevas configuraciones subjetivas tanto en el colectivo juvenil como en las demás generaciones. Se visibiliza, en tanto marca de época, el valor puesto en ilusiones e ideales como la eterna juventud y el cuerpo inmortal, que obstaculiza a la generación adulta en la toma de posición frente a la juventud, en la medida en que lo juvenil es dotado de un valorpreciado y el lugar que no debe perderse.

Las modalidades subjetivas y vinculares denotan intensas variaciones, visibles principalmente, en la forma de percibir la dimensión del tiempo, el espacio y el cuerpo. La producción de la subjetividad socio-política actual del capitalismo contemporáneo y de la era digital, es solidaria de la desarticulación del tiempo histórico moderno (Berseñak, 2015). Aparece una nueva temporalidad que sobredimensiona el presente sin preocuparse por el significado del mismo. Tanto la presencia del pasado como del futuro se atenúa y la modalidad del tiempo presente es la que rige y ordena la experiencia.

El tiempo nunca es neutro, sino que es un tiempo de vida en donde la dinámica de los acontecimientos es subjetivada. Por lo tanto, una visión restringida del tiempo como continuidad cronológica, externa a la acción humana, impide reconocer la dimensión biográfica de un tiempo representado, significado y determinado por las transformaciones socio –históricas que atraviesan las experiencias y moldean las subjetividades, las representaciones del mundo, las formas de los vínculos intersubjetivos, así como los padecimientos de los seres humanos (Bleichmar, 2004; Almeida Filho, 2021).

Zygmunt Bauman (2007) sostiene que para los jóvenes la experiencia y la

dimensión del futuro se representa en no más de una o dos palabras, **tal vez**, en castellano, **perhaps**, en inglés, **peut être**, en francés, **forse** en italiano...

“El ritmo del cambio tiende a ser, tal vez, demasiado rápido y la velocidad con la que los nuevos fenómenos que irrumpen en la conciencia pública envejecen, mueren y desaparecen, otra vez, demasiado vertiginosa para que la experiencia tenga tiempo de establecerse, sedimentarse y cristalizar en actitudes durables o en modelos de comportamiento, y síndromes y visiones del mundo de valor, aptas para ser registradas como rasgos durables del «espíritu de la época» considerados como las características únicas y permanentes de la generación.” (Bauman, 2007)

Esta mutación de la temporalidad que se representa en la velocidad, lo instantáneo e inmediato, tiene efectos en la construcción de lazos de amistad, en el amor, en la sexualidad, por ende en las prácticas de cuidado. También produce modificaciones en la capacidad de razonar y de pensar. En tanto producción de subjetividad, lo vemos representado en mayor liviandad en los posicionamientos frente a diferentes temas, en el cambio de una idea a otra con rapidez, aunque sean ideas contrapuestas, en la prescindibilidad de un marco de coherencia en la sucesión de un pensamiento a otro y de ausencia de contradicción.

La utilización de la tecnología en la cotidianidad de la vida, representada en el uso continuo de dispositivos digitales con acceso a internet, en particular en el uso de “smartphones”, ha generado alteraciones en nuestra vida diaria y en las prácticas y espacios que los jóvenes sostienen y transitan. Se observa una acelerada fluidez en el recorrido que los sujetos pueden hacer de un espacio a otro,

produciéndose una alteración de la percepción del espacio. La virtualidad ha devenido un nuevo modo de espacialidad, ya no definido por límites geográficos. Integrado por las redes sociales, se conforma un espacio marcado por la patologización, la medicalización y el consumismo.

La ideología de mercado ha alterado la relación entre el sujeto y su cuerpo. Las corporalidades contemporáneas se hallan, entonces, ligadas a las lógicas del consumo reconfigurando así la subjetividad a partir de un cuerpo que deja de ser destino para convertirse en accesorio de identidad. Prevalece la imagen por sobre las percepciones y los sentidos, la producción cultural de un cuerpo que lo constituyen en un producto particular de la vida social (Itoiz y Trupa, 2011). El cuerpo aparece determinado en una materialidad condicionada por el tiempo y el espacio. Las configuraciones subjetivas juveniles se encuentran captadas por la imagen y por la búsqueda del placer y la felicidad constante, como también de la fuerte excitación o adrenalina.

Juventudes y relaciones intergeneracionales. Variaciones de sentido y crisis en la transmisión de los cuidados.

Hasta el día de hoy, las propuestas destinadas a proteger la salud de las personas jóvenes, organizadas sobre modelos y prácticas que las homogenizan, se asientan sobre relaciones intergeneracionales basadas en un lazo asimétrico que supone verticalidad entre adultos y jóvenes. Esa asimetría no sólo es etárea, lo que desconoce las brechas valorativas intergeneracionales, sino que también atraviesa la dimensión del conocimiento, asentada sobre representaciones sociales en base a las características de lo adulto y lo joven en función de un "deber ser" a partir del cual se crean y desarrollan las trayectorias individuales y las relaciones sociales entre ambos (Morales y Magistris, 2019). Así, quienes "saben" lo que hay que hacer y cómo hacerlo, las/los adultos, pueden transmitirlo a aquellos jóvenes

“desprevenidos” logrando de este modo su adhesión.

Sin embargo, en los últimos años el esquema de la prevención, heredero de un período histórico plagado de optimismo social, político y científico, que mantuvo y pregonó la confianza en el control del tiempo por venir, ha entrado en crisis. Así, las propuestas destinadas a la protección de la salud organizadas sobre un mandato preventivo en tiempo presente en favor de una promesa de bienestar y de salud a futuro, se han visto enormemente debilitados debido a la velocidad de las transformaciones institucionales, tecnológicas y culturales que se expresan hoy, incrementando la incertidumbre, poniendo en crisis la noción de futuro seguro y debilitando la autoridad, la capacidad, la posibilidad y la credibilidad del mundo adulto para imponer sus propias certezas.

En este contexto, la fragilidad del mundo adulto como referencia identitaria para las juventudes se vuelve notorio ante las visibles dificultades en los procesos de transmisión. Una transmisión que sostiene y construye filiación, en la que las personas jóvenes se reconocen, pero de la que deberán desprenderse para desplegar un camino propio, recuperando rasgos de la experiencia de la libertad también transmitida (Carli, 1999). Ello se manifiesta en los obstáculos de comunicar e intercambiar vivencias a partir de la narración, de construir relatos que puedan ser transmitidos, apropiados, reinventados y significados por las nuevas generaciones. Benjamin (2008) señalaba sobre la experiencia, en el contexto de la tramitación subjetiva de los acontecimientos brutales de la guerra: “Es como si una facultad que nos parecía inalienable, la más segura entre las seguras, nos fuese arrebatada. Tal, la facultad de intercambiar experiencias” (p. 52).

Abonando a ello, Martín Ierullo (2022) plantea que las transformaciones drásticas y veloces que atraviesan los espacios sociales no sólo han interferido en la posibilidad de generar proyectos futuros, sino en la transmisión y reproducción

intergeneracional de las prácticas de cuidado de la salud, revelando lo que el autor denomina como "crisis de los cuidados". Desde su mirada, la referencia a la "crisis" debiera precisarse acentuando que no es el cuidado en sí mismo lo que se halla comprometido. Es decir, no está en crisis el cuidado como término polisémico constituido por los saberes socialmente construidos, valores y significaciones subjetivas que definen la salud y sus necesidades, y como categoría que permite reconocer posiciones diferenciales de los sujetos y de los grupos e integrar la capacidad de acción de las personas (Rubel, Lopez Bouscayrol, Sabatini, Pizzo, 2021); sino un modelo particular de cuidado, aquel tradicionalmente vinculado a pautas heteronormadas, patriarcales y adultocéntricas. Factores como la mayor fragilidad de los lazos sociales, el creciente y fortalecido individualismo neoliberal, la disminución del sentido de comunidad y pertenencia, y las transformaciones de la valoración juvenil de los lazos fraternales, la asunción de nuevas identidades genéricas, han aportado reconfigurando la transmisión intergeneracional de las prácticas de cuidado (Dubet, 2015, citado por Ierullo, 2022). En la medida que la figura adulta, como autoridad que encarna el lugar de un saber hacer que debe ser legado a las nuevas generaciones, podemos inferir que aquello que se encuentra en crisis es la noción misma de generatividad asociada al cuidado, dando lugar a otras fuentes de conocimientos. Generatividad definida como el interés por guiar y asegurar el bienestar de las nuevas generaciones y, en último término, por dejar un legado que sobreviva (Erikson, 1970).

De acuerdo a los aportes de Alicia Levin (2024) una de las fuentes de conocimiento a las cuales hemos dotado de la posibilidad de decir la verdad son las tecnologías digitales. Ello afecta enormemente el lugar de la palabra, tanto la transmisión por parte de la generación adulta, como la escucha y la consideración de la misma por parte de la generación juvenil. En la medida que la dimensión

cuidadora es siempre relacional y subjetiva, no puede prefabricarse porque se rige por lo que ocurre en el encuentro entre las personas que participan en su producción. La transmisión de las prácticas de cuidado no se reduce a la reproducción de una información específica, sino que el relato y la narrativa está cargada de afecto, emoción, sentimiento y experiencia de vida. Demás está decir que esta situación ubica a algunos grupos sociales excluidos sin acceso a apropiarse de estos conocimientos en forma crítica, generando un nuevo campo problemático para intervenir.

Frente a un escenario complejo, problematizar la crisis en la trasmisión intergeneracional en general y de las prácticas de cuidado de la salud en particular, permite comprender los valores, las significaciones y las prácticas, a la luz de las posibilidades que la realidad ofrece a las juventudes, en función de las desigualdades que las atraviesan y atendiendo a la velocidad de las transformaciones que acontecen en la época actual. Las experiencias de ambas generaciones no parecen corresponderse unas a otras ya que el tiempo presente no es habitado de la misma manera ni recibe la misma valoración por parte de quienes lo comparten (Bauman, 2007; Urresti, 2018), y el tiempo futuro se revela cada vez más incierto, desigual, frágil e inestable. Esta reflexión vuelve necesaria reconocer al cuidado como “una noción situada” anclada en un territorio e inmersa en una cultura que configura una determinada experiencia del cuidado y del tiempo.

Las juventudes viven una experiencia del tiempo histórico que puede presentar diferencias a la de los adultos, una experiencia generacional, social, económica y política que, anclada en un contexto particular, dará lugar a narraciones propias de su contemporaneidad. Estas nuevas narraciones, se construyen como continuidad y diferencia del capital legado tejiendo tensiones entre la herencia y las nuevas escrituras (Carli, 1999). Sin embargo, sí hay alternativas cuando hay capital

heredado, es importante preguntarnos qué sucede cuando lo que se hereda forma parte de una pregunta, de la incertidumbre y dificulta la posibilidad construir proyectos futuros. Esta tensión intergeneracional impacta en las intervenciones preventivas, involucrando una red compleja de circunstancias que explican tendencias contemporáneas que afectan la salud de grupos y comunidades. En este contexto, se destaca la relevancia de la formación y la educación relacionadas con la salud, el cuidado, pensados como una integralidad corporo – afectiva, relacional y comunitaria. Ello no significa descartar las herramientas y acciones individuales y concretas de cuidado sobre el propio cuerpo, heredero del modelo preventivo tradicional, sino más bien pensarlas como amplificaciones para la salud comunitaria. Esta salvedad resalta la necesidad de un tiempo de reflexión donde los imaginarios anticipatorios y probabilísticos superen las barreras de un hacer impuesto y solo limitado a la premisa de “cuidarse uno/a mismo”.

Palabras de cierre

Frente a las tensiones que la sociedad le propone a las juventudes en función de las transformaciones sociales, históricas, culturales y económicas que han tenido y tienen lugar hasta la actualidad, la noción de tiempo se revela como una categoría valiosa en la medida que permite analizar tres aspectos del complejo entramado conformado por la prevención, proyección y el cuidado de la salud juvenil.

En primera instancia, permite explorar y analizar las variaciones que ha sufrido la noción de juventudes a lo largo del tiempo, desde entenderla como una etapa vital, homogénea y natural a todas las personas, hasta comprenderla como un complejo entramado que asume características particulares en función de las experiencias de vida, de las oportunidades, de las posibilidades, del contexto y del momento histórico.

Por otro lado, la noción de tiempo posibilita problematizar las actuales subjetividades juveniles y las relaciones intergeneracionales que se construyen entre adultos y jóvenes. Las transformaciones en los procesos de subjetivación juvenil anudadas a los complejos procesos sociales fragilizaron la credibilidad, las certezas y los supuestos que históricamente vertebraron las dinámicas intergeneracionales, así la asimetría adulto joven y las promesas de un futuro seguro y prometedor entraron en crisis.

Un tercer aspecto, y ligado a la crisis que irremediablemente ha impactado en la transmisión de un tipo particular de cuidado de la salud, es el cuestionamiento al modelo preventivo tradicional organizado sobre una visión lineal del tiempo y anclado en un tiempo presente en favor de una promesa de bienestar y de salud a futuro. Esta confianza en el control de un tiempo por venir confronta hoy los imaginarios que instalan sólo un futuro deplorable. En el contexto contemporáneo, los imaginarios apocalípticos, tanto a nivel sociocultural como individual parecen desvincular la eficacia de la anticipación y la prevención de la motivación para llevar a cabo acciones preventivas. La primacía de lo individual invisibiliza la imprescindible coexistencia comunitaria y global que también despoja de interés al acto de cuidar y de ser cuidado.

La posibilidad de que un futuro distópico desvalore la propia salud se torna un asunto de importancia. Se exploran procesos sociales que influyen en la subjetividad de la época, reduciendo la ética del cuidado a la esfera estrictamente individual sin responsabilidad por el otro y obturando la posibilidad de imaginar futuros más firmes y seguros por parte de las generaciones jóvenes. ¿Puede un imaginario de futuro distópico y apocalíptico, marcado por narrativas desesperanzadoras debilitar la relevancia de la prevención como herramienta para anticipar y mitigar riesgos? En la medida que la noción de cuidado permite

recuperar la capacidad de agencia de los propios sujetos, ¿cuáles son los valores, las prácticas y los sentidos otorgados al cuidado de la salud de los propios jóvenes en función de las demandas actuales? ¿Qué formas asume el cuidado en las narrativas actuales? Estos son algunos de los interrogantes que orientan nuestro análisis reflexivo y crítico en la búsqueda de un enfoque integral para la salud y el bienestar comunitario.

Bibliografía

- Almeida Filho, N. (2021). Sindemia, infodemia, pandemia de COVID-19: Hacia una epidemiología de enfermedades emergentes. *Salud Colectiva* (17) 1-21: doi:10.18294/sc.2021.3748.
- Bauman, Z (2007) Entre nosotros, las generaciones. En: J Larrosa (cord) Entre nosotros. Sobre la convivencia entre generaciones. (p. 101-127). Barcelona: Caixa Catalunya.
- Benjamín, W (2008) El narrador. Buenos Aires: Metales Pesado
- Beresñak, F (2015) La temporalidad como dispositivo técnico de producción de la subjetividad socio-política; Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Sociales. Cátedras Informática y Relaciones Sociales; Revista Hipertextos; 4; 6-2015; 14-31
- Bleichmar, S. (2004). Límites y excesos del concepto de subjetividad en psicoanálisis. *Topia*, s/d. Disponible en: <https://www.topia.com.ar/articulos/l%C3%ADmites-y-excesos-del-concepto-de-subjetividad-en-psicoan%C3%A1lisis>.
- Bleichmar, S. (2009). El desmantelamiento de la subjetividad. Estallido del yo. Buenos Aires: Topía.
- Carli, S. (1999). Malestar y Transmisión Cultural., en G. Frigerio, M. Poggi y D. Korinfeld (comps.) Construyendo un saber sobre el

- interior de la escuela. Ediciones Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Erikson, E. ([1950]1970). *Infancia y Sociedad*. Buenos Aires: Hormé.
- Ierullo M. (2022) Los cuidados en clave territorial y situada. Reflexiones en torno a la propuesta de un enfoque tridimensional de los cuidados. *Revista Plaza Pública*, 15(27).
- Itoiz, J., Trupa, N. (2011). Percepciones y significaciones del cuerpo en Jóvenes de las ciudades de Junín y Gualeguaychú. VI Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Kantor, D. (2008) *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires, Argentina: Del Estanque editorial.
- Levin, A, (2024). Tecnoliberalismo etapa superior del liberalismo. *Revista Topia*
- Morales, S., Magistris, G (2019) El co-protagonismo como nuevo paradigma de infancia. Hacia un horizonte emancipatorio en las relaciones intergeneracionales. En *KAIROS. Revista de Temas Sociales* ISSN 1514-9331. Publicación de la Universidad Nacional de San Luís Año 23. N  44. Recuperado en <http://www.revistakairos.org/wp-content/uploads/morales-magistris.pdf>
- Rubel, L., Lopez Bouscayrol, M., Sabatini, L., & Pizzo, C. (2021). Notas sobre la dimensión polisémica de los cuidados. *Salud Mental y Comunidad*, 8(11).
- Sánchez Martínez, J. A., (2010). Cuerpo y tecnología. La virtualidad como espacio de acción contemporánea. *Argumentos*, 23(62), 227-244.
- Sujoy, O, (2014). Riesgos actuales en las condiciones de producción de subjetividad en adolescentes. *Cuestiones de infancia*, 16, 73-83
- Urresti, M. (2018). Transformaciones de la adolescencia y la juventud: Relaciones intergeneracionales, culturas juveniles y nuevas tecnologías de la

comunicación.

Disponible

en

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.11126/pp.11126.pdf>

El juego como valor estructurante. Estefanía Grasso

tefigrasso@gmail.com

Facultad de Psicología – UNR

Resumen

En “El creador literario y el fantaseo”, Freud propone registrar y legitimar la seriedad del juego en el niño, en tanto es el escenario donde emplea grandes montos de afecto con la intención de resignificar aquello que en la realidad efectiva aconteció como displacentero. A su vez, describe al fantasear del adulto como la continuación y sustituto del jugar en el niño, sosteniendo que este mecanismo resulta fundamental para garantizar la continuidad de la ganancia de placer que el juego implica. “Así, el adulto, cuando cesa de jugar, solo resigna el apuntalamiento en objetos reales; en vez, de *jugar*, ahora *fantasea*.” (Freud, 1906-08, pg. 129)

De este modo, comenzamos a distinguir la importancia del juego como operador que posibilita la producción de operaciones psíquicas, resultando necesario tanto para las etapas constitutivas y estructurantes del sujeto como para los desafíos que la tramitación de los posteriores complejos en su devenir supone (en este sentido, veremos más adelante los tropiezos que acontecen cuando no hay juego en la vida de un niño).

Ahora bien, ¿qué significa caracterizar al juego con un valor estructurante? “Lo central es que el juego como operación produce un residuo.” (Marrone, 2020, pg. 31)

En el Seminario 10, Lacan enseña sobre el esquema de la división, en el que plantea que, tras el proceso de subjetivación que implica el encuentro del sujeto (en primera instancia, mítico) con el Otro, se produce un resto, un residuo -nombrado como *a*- que funciona como prueba de aquello no posible de ser inscripto: es lo que se reconoce como objeto caído y perdido. A este respecto, indica:

(...) podría sugerir que *a* adopta la función de metáfora del sujeto del goce. Ahora bien, se trata precisamente de lo que resiste a toda asimilación a la función del significante, y por eso precisamente simboliza lo que, en la esfera del significante, se presenta siempre como perdido, como lo que se pierde con la significantización. Pero precisamente este desecho, esta caída, esto que resiste a la significantización, es lo que acaba constituyendo el fundamento en cuanto tal del sujeto deseante – no ya el sujeto del goce, sino el sujeto en tanto que se encuentra en la vía de su búsqueda, que no es búsqueda de su goce. Pero en la medida en que quiere hacer entrar dicho goce en el lugar del Otro como lugar del significante el sujeto se precipita, se anticipa como deseante. Si aquí hay precipitación, anticipación, no es en el sentido de que este paso suponga un salto, que vaya más deprisa que sus etapas, sino en el sentido de que aborda, más acá de su realización, la hiancia entre el deseo y el goce. (Lacan, 2015, pg. 190)

A partir de lo planteado, podemos decir que en el mencionado proceso de subjetivación el juego es protagonista. El niño se acerca a lo que es del orden de lo siniestramente indecible y lo dinamiza mediante el juego, permitiendo así perderse como objeto de goce de lo que amenaza, en tanto jugando traduce el goce a otra escritura y desde allí puede conquistar la dinámica que da lugar a que caiga el resto -tras la barradura del Otro- que operará como causal del deseo. Es decir que, tal como lo propone Lacan, "(...) el goce no conocerá al Otro, sino por medio de este resto, *a*." (Lacan, 2015, pg. 189)

Entonces, el valor estructurante del juego reside en generar las condiciones para provocar la pérdida de goce -que significa a su vez una ruptura de la alienación con el Otro- y permitir que surja la condición deseante junto al agujero que dicha pérdida aporta, en tanto habilita asimismo la circulación de la falta.

Sobre los juegos de duelo como causa de deseo

Habiendo establecido la importancia de la pérdida como noción estructurante, no podemos dejar de mencionar los vínculos entre juego, duelo y deseo.

Introducir la problemática del duelo de este modo significa abordarlo como una operación elemental para la constitución del sujeto. No es preguntarse precisamente por los efectos del objeto de amor perdido -en los términos que propone Freud en "Duelo y melancolía", por ejemplo-, sino por qué es lo que tiene que perder el sujeto para constituirse como tal. Es decir, la cuestión no es el objeto *del* deseo, sino el objeto *en el* deseo (Lacan, 1983): ¿qué objeto debe perderse para que lo inherente al deseo en el sujeto sea posible?, ¿qué ocurre con el objeto en tanto causa de deseo?

En primera instancia, para poder delimitar este estatuto del objeto, nos arrimamos a lo referente al complejo de castración y a las claves en relación al falo que de allí se desprenden.

En el Seminario 10, Lacan plantea cómo el objeto se constituye a partir de la castración, entendiéndola como operación necesaria para la constitución del objeto en el deseo. Una función del duelo -como inseparable a la constitución del deseo- estaría en relación a cómo el sujeto responde a lo que se sacrifica en dicha operación, es decir, como el sujeto responde al enigma por el falo.

¿Porque nos importa reconocer el modo en que el sujeto se enfrenta a ese sacrificio? Porque allí captamos al falo como significante que falta en el Otro. En el Otro no está el significante que podría dar cuenta de lo que al sujeto le falta, y no está por constituirse justamente en el campo del Otro. "El falo como objeto es la parte real sacrificada y no devuelta en el lugar del Otro." (Bruner, 2017, pg. 63)

Así, el falo pondría en juego una economía de la falta que no puede ser saturada por la respuesta fantasmática ante la pregunta por el deseo del Otro. En ese sentido, el duelo por el falo no es duelar aquello que se perdió, sino que implica hacer de lo perdido algo que se instituye como imposible. Y que el falo figure como objeto imposible, como inaccesible, como proyección de significante faltante es lo que le permite al sujeto constituirse desde una posición deseante, en tanto es la invitación a convocar a lo simbólico para bordear el agujero que esta falta significa en lo real.

"El significante de su alineación significativa es lo que definimos como falo. Es porque el sujeto es privado de este significante, que un objeto particular se vuelve para él objeto de deseo." (Lacan, 1983, pg. 87)

Dentro de la misma línea, Bruner propone el concepto Juegos de Duelo para dar cuenta cómo los mecanismos detallados hasta aquí toman movimiento en la niñez.

(...) al duelo por el falo podríamos definirlo como un duelo del ser por la parte real sacrificada simbólicamente, llevada por el sujeto mismo al holocausto y no devuelta al lugar del Otro que la eleva y transforma en función de significante faltante. Causa y razón del deseo. Esta operación conduce a la consagración de la pérdida y lo perdido en un acto gracioso y los denominamos como "Juegos de Duelo" (Duelo por el falo) al suplementarla con un trozo de sí. (Bruner, 2017, pg. 60)

A estos Juegos la autora le imprime valor constitutivo y constituyente, en tanto funcionan como un sostén donde es posible que acontezca la operatoria del duelo por el falo. A su vez, aportan caracteres estructurantes en tanto intervienen en la construcción del velo por la pérdida del objeto, dando lugar a que desde lo real se produzcan una serie de consecuencias simbólicas, a partir de poder transformar lo perdido en un juego, en un acto gracioso en el que el niño efectúa la separación de un trozo de sí ⁴⁷ y se constituye como sujeto de deseo. "Si la carne no ha sido valorada fálicamente, no hay nada que perder, ni duelar, ni jugar, ni desear." (Bruner, 2017, pg. 64)

Por último, en este apartado cabe destacar la relevancia que el juguete -en tanto soporte material esencial para relacionarse con un niño- adquiere. Entendemos que el juego restituye lo perdido a partir de objetos que marcan el pasaje de lo especular a la intersección simbólica-imaginaria que el juego produce. "El juguete es representante del α : es lo que siendo la sombra de un objeto ausente, no lo es." (Bruner, 2017, pg. 63)

¿Qué falta cuando falta el juego?

Karen es una niña de 10 años con quien me encuentro trabajando en el marco de consultorio externo en un S.A.M.Co. Considerando que hemos tenido pocos encuentros, se aclara que lo que lo planteado en torno a esta situación tiene estrictamente carácter de hipótesis diagnóstica.

En la primera entrevista con la mamá (Diana), el motivo de consulta giraba en torno a la desatención que Karen ponía a las tareas en la casa, lo cual irritaba notablemente la convivencia. La madre se mostraba muy molesta y disgustada, afirmando que ese actuar estaba dirigido particularmente a su persona, para

⁴⁷ Al hacer uso de modismos tales como 'parte de sí' o 'trozo de sí', Bruner hace referencia al valor fálico de la libra de carne.

molestarla y enfurecerla. A su vez, estaba ofendida con su hija por el modo en que comenzaba a actuar frente sus demostraciones de cariño: “yo siempre me le acercaba y le daba besos en la boca; ahora me corre la cara, ¡me pone el cachete!”, comentaba indignada.

En este punto, cabe agregar que, por haber compartido previamente espacios grupales clínicos junto a Diana y otros colegas, ya se ha distinguido en ella una tendencia a interpretar las reacciones del otro como hostiles, respondiendo muchas veces de forma desproporcionada e injustificada, lo que permite dar cuenta de la presencia de rasgos paranoicos en su estructura.

Luego de esta primera entrevista, conozco a Karen. Se muestra como una niña dulce, introvertida, tímida; desfasada -al menos en esta primera instancia- de la imagen que su mamá había planteado.

Le presenté la caja de juegos, en la que había incluido algunos elementos que Diana había indicado que le gustaban. Miraba la caja, me miraba a mí, miraba la caja, me miraba a mí. Después de unos instantes, propongo que sea yo quien abra la caja e investiguemos juntas que había allí. Accedió, pero su curiosidad fue nula. Saco yo entonces unos lápices y hojas; acto seguido Karen abre un cuento y comienza a copiar un dibujo que encuentra allí (indagaremos este punto más adelante). Si bien parecía disfrutar la actividad, su cuerpo mostraba aflicción y entumecimiento.

Esta situación, en la que Karen no toma posición activa y funciona como espectadora de una escena, se repitió en todos los encuentros con sólo algunas muy sutiles diferencias. ¿Es una repetición que busque la diferencia? Parecería que la característica de lo novedoso que el juego -en tanto mecanismo de resignificación- habilita aquí no tiene lugar.

Atendiendo a que es un caso que no permite aun ningún diagnóstico claro ni lectura concreta (principalmente por el poco tiempo transcurrido de trabajo), lo

desarrollado a continuación tiene que ver con conjeturas vinculadas principalmente con: 1) pensar las intervenciones posibles que la situación clínica amerita, 2) cuáles son los ejes a tomar en consideración para efectuar las mismas.

En primera instancia, resulta conveniente retomar el bagaje teórico planteado hasta aquí para preguntarse qué es lo que sucede con el goce y la condición deseante en Karen. ¿Aconteció aquella pérdida de goce necesaria que instala la posibilidad de desear, marcando una división respecto del Otro? Frente a Otro materno que ubica a la hija como objeto de su goce, que devora -con su presencia abrumadoramente total- todo acto que permita el ingreso de la falta en tanto significativo, ¿es posible construir el andamiaje que sostiene al deseo?

Podemos decir que Karen se encuentra tomada por la mirada del Otro materno en un modo que ella se sostiene sólo a condición de respetar esa posición alienada que se le exige, que se le demanda. No puede marcar su propia desaparición como objeto del Otro. ¿Cómo lanzarse a la caída del objeto, en tanto causa de deseo, sin depurar lo siniestro del goce que la compromete?

Podemos decir que "al no inscribirse el significante que da cuenta simbólicamente de la pérdida originaria y primordial, esta ha sido inscripta como rechazada de lo simbólico y retorna en lo real." (Bruner, 2017, pg. 88) Entonces, aquí el desafío es la pregunta por el surgimiento del sujeto que inauguraría un doble movimiento -constitutivo y constituyente-, el cual se significa en la reunión con el Otro a partir de una separación con el mismo, instalada por la pérdida estructurante.

¿Cómo acercarse a esta posibilidad? Mediante el juego. Mediante intervenciones lúdicas que brinden las condiciones para que aquello que no ingresó aun en la estructura de Karen pueda hacer su entrada.

Mencionamos en un momento previo aquellas mínimas diferencias que su fijeza cada tanto se permite. Se tratará de investigar esos detalles clínicos con la

intención de, por un lado, reescribir aquellas marcas de la continuidad ininterrumpida del goce que el Otro deja en ella y, por otro lado, inaugurar en el lugar del analista un Otro que pueda mostrarse atravesado por la falta, donando un intervalo para que haya respuesta del sujeto. "Nuestro trabajo es el de instituir el juego. Jugar no es fácil. El asunto es abrir el camino del juego para que el juego abra el camino del significante." (Marrone, 2020, pg. 34)



"(...) dibujo y sueño se anudan en un elemento común que es la condición por la figurabilidad (...)"
(Rodulfo, pg. 25, 2016)

Marisa Rodulfo propone leer al dibujo en clave de interpretación de los sueños, en tanto sugiere que ambos suponen un enigma por lo figural.

Consideración por la figurabilidad es tanto como decir lo que la imagen tiene de irreductible a otra escritura que no sea ella misma, lo que no se puede decir sino a través de su propia diferencia, lo que no es traducible sin el resto decisivo de sus propios trazos. (Rodulfo, pg. 25, 2016)

En este sentido, es en el concepto de diferencia donde nos situamos para abordar el valor constitutivo del dibujo, el cual entendemos como una imagen que pide por ser leída. Podemos pensar que lo que un niño aventura sobre una hoja en blanco supone un trazo que es en sí mismo diferencial, en tanto es un modo con el que sujeto cuenta para acercarse a su escena desde un lenguaje que le es propio, ya que responde a un recurso que refiere especialmente al tiempo subjetivo de la infancia. Asimismo, es diferencial porque abre a un tiempo de simbolización donde

surgen otras respuestas frente aquello que en su momento no fue posible de inscribir.

Por ello, el dibujo nos permite conocer qué modos está encontrando el niño para responder a lo real de la realidad efectiva y en qué tiempo se encuentra con respecto al camino que inicia en lo otorgado por el Otro y avanza hacia la escena propia del sujeto (Flesler, 2014).

Karen dibuja, ¿Karen dibuja?

Como mencionamos anteriormente, el vínculo de Karen para con el dibujo es mediante la copia. Esta actividad se desarrolló en dos ocasiones, hasta que -a su modo- planteó que no quería volver a dibujar.

Tomamos estos eventos y nos preguntamos si vienen a mostrar también la imposibilidad de marcar una irrupción frente a la captura del Otro materno. ¿Por qué Karen no puede originar un rasgo, un trazo que reclame por lo propio, diferente al Otro? ¿Estos actos funcionan también como indicadores de su dificultad para recortarse del campo del Otro?

En este sentido, no podemos dejar de preguntarnos si esta situación no encubre una dinámica en la que hay un Otro materno que desfigura toda posibilidad de emergencia subjetiva de su hija y arrastra también a una niña que esconde y/o evita toda aparición de un rasgo propio, en tanto esto significaría una denuncia al goce del Otro que opera sobre ella. ¿Qué es lo que Karen no puede revelar? ¿De qué se defiende? ¿Y por qué?

Diana dirige y deposita en su hija un goce inmoderado; no busca o no encuentra otro objeto en el cual realizar esta operación. Karen obedece a la propuesta de su mamá, quedando imposibilitada de reaccionar frente a lo brusco que estas escenas significan. Reconocemos aquí los efectos de una sugerente

confusión de lenguas (Ferenczi, 1932): una niña que es arrojada al campo de una pasión desmesurada y precoz, quedando expuesta a un lenguaje que nada tiene que ver con el lenguaje tierno de la infancia, invalidando así un tiempo de simbolización que permitiría traducir lo ferozmente pasional en signos capaces de ser resignificados para esta niña.

Los niños se sienten física y moralmente indefensos, sus personalidades aún débiles para protestar, incluso mentalmente, la fuerza y la autoridad aplastante de los adultos los dejan mudos, e incluso pueden hacerles perder la conciencia. Pero cuando este temor alcanza su punto culminante, les obliga a someterse automáticamente a la voluntad del agresor, a adivinar su menor deseo, a obedecer olvidándose totalmente de sí e identificándose por completo con el agresor. (Ferenczi, pg. 4, 1932)



“Cuando un niño juega, cuando dispone del ir y volver con su objeto y de la novelización que lo enmarca, está intentando dejar detrás de sí el saber en tanto siniestro, apoyándose en un saber consabido, amparador y familiar, pero abriendo con su acto lúdico a un saber trascendente, estético y creador” (Marrone, pg. 192, 2005).

Anteriormente hicimos referencia a la importancia del juguete como soporte material de una escena lúdica. De igual importancia es el relato que acompaña dicho soporte: es el valor que se le imprime al “como si...” y al clivaje que éste supone.

La trama que acompaña a todo juego pone al niño en posición de narrador, desde donde construye ficciones que nos permiten indagar qué lugares ocupa como sujeto y qué puede responder frente al llamado del Otro. A su vez, tal como lo

sostiene Marrone, estas narraciones convierten en histórico ese saber siniestro de lo traumático, impidiendo así que siga operando como un presente continuo.

Por su parte, Edgardo Haimovich plantea que "(...) la ficción muestra, señala que hay algo en el orden racional de la ley que no se completa ni se totaliza. La ficción muestra ese lugar de falta." (Haimovich y ot., pg. 150, 2005) Atendiendo a que es un desarrollo que refiere principalmente a la novela familiar del neurótico, nos permitimos aquí pensar la narración -en términos de novelización- como una experiencia subjetivante ya que inventa un saber hacer con la falta.

Asimismo, lo subjetivante de la ficción se relaciona con la novedad que allí aparece como modo de responder a los enunciados del Otro. Esto quiere decir que donde hay entramado ficcional, hay sujeto. ¿Por qué? Porque la ficción es aquello que permite al niño no quedar obturado y/o objetivizado por el llamado del Otro, impidiendo que el mismo se convierta en un enunciado constatativo frente al cual el niño sólo consiente. La ficción permite encomillar ese enunciado (Haimovich y ot, 2005), marcando con ese acto una desligadura que supone también ligadura. Esto hace referencia no sólo a la necesaria dinámica de alienación-separación con el Otro, sino también a aquel término a partir del cual la declinación del Otro abre el panorama hacia la posibilidad de lazo con otros y Otros.

En este punto, retomamos el caso de Karen para repensar cuestiones vinculadas a su presentación corporal: un cuerpo entumecido, afligido, aparentemente siempre disponible para recibir el castigo del carácter certero del llamado del Otro materno. Se tratará aquí de brindar ficciones que permitan ponerle un signo de interrogación a dicho llamado, arrancándole su cruel valor constatativo, instaurando también así la puesta en acto del lazo que permita el ingreso de otros enunciados.

Referencias Bibliográficas

- Bruner, N. (2017): *El trabajo del juego*. Buenos Aires, Eudeba.
- Ferenczi, S. (1932): *Confusión de lengua entre los adultos y el niño. El lenguaje de la ternura y el de la pasión*. Conferencia en el XII Congreso Internacional de Psicoanálisis. Disponible en: <http://gruposclinicos.com/confusion-de-lengua-entre-los-adultos-y-el-nino-sandor-ferenczi-presentacionde-maria-elena-troncoso/2011/06/>
- Flesler, A. (2014): *Niños en análisis. Presentaciones clínicas*. Buenos Aires, Paidós.
- Freud, S. (1908-08): *El delirio y los sueños en la «Gradiva» de W. Jensen y otras obras*. Buenos Aires, Amorrortu.
- Haimovich, E. y ot. (2005): *Superyó y filiación. Destinos de la transmisión*. Rosario, Laborde.
- Lacan, J. (1983): *Lacan oral*. Buenos Aires, Xavier Bóveda.
- Lacan, J. (2015): *Seminario 10 La Angustia*. Buenos Aires, Paidós.
- Marrone, C. (2005): *El juego, una deuda del psicoanálisis*. Buenos Aires, Lazos.
- Marrone, C. (2013) *El sueño de los niños*. Buenos Aires, Letra Viva.
- Marrone, C. (2020): *A Hans se le ha perdido el juego*. Rosario, Barquitos Pintados.
- Rodulfo, M. (2016): *El niño del dibujo*. Buenos Aires, Paidós.

EJE 7. SALUD MENTAL E INTERDISCIPLINA

Los problemas epistemológicos de la psicología en el paso de las cosas a la información. Enzo Castroi, Lorenzo Formaggini y Florencia Muños.

lorenzofo@gmail.com

Resumen

El trabajo se propone resituar los problemas epistemológicos de la psicología desde la filosofía de la tecnología. En primer lugar, se circunscribe históricamente el campo de esta disciplina filosófica, especialmente la centralidad que ocupó en ella el objeto técnico o artefacto y su posterior desplazamiento ante el advenimiento de la información como eje problemático. En segundo, se sintetizan algunos desarrollos ontológicos, políticos y ontológicos producidos por diversos autores de la disciplina a partir de la reflexión sobre la información. Finalmente se releen los clásicos problemas epistemológicos de la psicología a partir de dichos desarrollos, concluyendo en un abordaje crítico de desarrollos psicológicos recientes como la psicología positiva y la autoayuda.

Palabras clave: filosofía de la tecnología, epistemología, psicología

Prácticas interdisciplinarias en el Primer Nivel de Atención. Tuberculosis: construcción de una problemática en salud. Gabriel Ariza, Paola Benitez, Olga Waisman, Sulvia Grande, Laura Lopez Papucci, Darío Arnolfo, Alejandra Ratti, Soledad Silvestrini, Guido Crespi, Juan Manuel Laurino, Dora Esmay, Benjamín Ybañez, Pablo Alonso, Giuliana Pasciaroni, Germán Luques, Gisel Gil, Yasmin Baes, Mauricio Barreto, Carolina Baron, Virginia Bernasconi, Milena Bidevich, Tomás Bossi, Michele Bressan, Camila Gonzalez, Ornella Milan, Mariana Peretti, y Ma. Victoria Pidone.

laura.lopez.papucci@gmail.com

Resumen

En estas jornadas presentaremos los resultados de la investigación exploratoria realizada durante el año 2022. La misma fue diagramada en una doble modalidad: capacitación-extensión, es decir, nos propusimos el desafío de pensar, formar-nos y construir prácticas interdisciplinarias en territorio a partir de pensar cómo se construyen las problemáticas en salud. Este proyecto está orientado por el aprendizaje basado en problemas, centrado en la experiencia colectiva conformando equipos activos, responsables y solidarios, que se incorporan a una comunidad de prácticas preexistentes. Por ello trabajamos conjuntamente estudiantes, docentes y profesionales de la Facultades de Ciencias Médicas, Enfermería, Fonoaudiología y Psicología, en articulación con la Secretaría de Salud y Medio ambiente de la ciudad de Villa Gobernador Gálvez y los centros de salud que dependen de ésta. Nos centramos en la tuberculosis (entendiéndola como un padecimiento que afecta desigualmente a la población) tomando como unidad de análisis cinco centros de salud y sus respectivos barrios en dicha ciudad.

Una de las primeras tareas realizadas en el territorio, fue consultar los registros que figuraban tanto en los cartones amarillos (fichas específicas del

tratamiento farmacológico) como en las historias clínicas de los pacientes que han padecido dicha enfermedad en los últimos diez años. Esto nos resultó útil para orientarnos y construir la problemática, a pesar de que no siempre encontramos registros (o los encontramos ilegibles, incompletos o desordenados). Como nuestra perspectiva de trabajo es la clínica del sujeto, nos preguntamos si aquello que estaba escrito era la historia de un sujeto, y de qué sujeto se trataba. Historizar es armar un relato presente acerca de lo que sucedió en tiempos pasados: cómo alguien llega a un diagnóstico de tuberculosis, cómo lo vive, qué tratamientos realiza y cuál es su devenir.

Los hallazgos iniciales dan cuenta de que no se logra armar la historización de un sujeto sólo recurriendo a los registros escritos, por ello nos remitimos a la memoria de los equipos de trabajo de los centros de salud. Realizamos entrevistas a los trabajadores de dichos equipos. Por medio de ellas ubicamos que la transmisión oral nos pone frente al decir del otro, a la interpretación acerca de lo que dice, y a la imposibilidad de decirlo todo.

Actualmente, estamos realizando la sistematización de los datos recogidos durante el año 2022 en función de construir una devolución para los equipos e instituciones participantes, que nos permita volver a enlazarnos con éstas. Para a partir de allí construir con los centros de salud la modalidad más éticamente pertinente de acercamiento a las personas que padecen la problemática, con el objetivo de captar en primera persona el proceso de salud-enfermedad-atención-cuidado. Desde una perspectiva de clínica ampliada, sostenemos que, para la construcción interdisciplinaria de los problemas en salud de una comunidad, es necesaria la voz de ésta como parte constitutiva del mismo. Planteamos volver al territorio a escuchar lo que las personas implicadas tienen para decir acerca de aquello que les acontece.

Centro de Estudios en Discapacidad e Interdiscursividad: desafíos y propuestas. Mariel Chaperó, Rodrigo Di Cosco y Gabriela Fernández.

marielchapero@hotmail.com

Resumen

La presente propuesta corresponde al proyecto de promoción académica de los marcos y objetivos delimitados en la reciente creación del Centro de Estudios en Discapacidad e Interdiscursividad (CEDI). El mismo, se inscribe en las áreas de articulación teórico-práctico-políticas que implican el anclaje del campo de la discapacidad en las políticas públicas, las representaciones simbólicas que atraviesan la cultura, la puesta en cuestión de los prejuicios y reduccionismos teóricos en torno a la cuestión de la sexualidad, la esfera compleja de la educación en todos sus niveles y la formalización de las modalidades de trabajo propias de los dispositivos terapéuticos, entre otras. Abre desde allí la problematización por el estatuto endeble de los estudios y debates sobre discapacidad, así como sobre la falta de transversalización de sus contenidos y ejes en la formación de grado. En línea con los marcos legales vigentes -tanto a nivel nacional como internacional-, y dando cuenta de los recientes avances en materia de accesibilidad y derechos constituidos desde la gestión de nuestra casa de estudios (creación de la Comisión de accesibilidad, la biblioteca Accesible y el programa de capacitación docente), el CEDI se propone bregar por la construcción de plataformas que aporten a la formación permanente de recursos humanos; favorecer plenamente el desarrollo del ejercicio de la docencia e investigación; y promover instancias formales de discusión y debate que interpelen continuamente el campo de las políticas públicas y los discursos instituidos, desentramando y tensionando la incidencia de las lógicas capacitistas y de la ideología neoliberal que se articula en ellas, oponiéndose a los fenómenos y dispositivos de patologización y medicalización que en la actualidad se ciernen con

particular énfasis sobre las infancias y adolescencias. Su objetivo consiste en establecer una red integrada de trabajo, promoviendo la participación de investigadores, docentes, estudiantes, graduados y referentes de colectivos de personas con discapacidad, comprometidos con el objetivo de fomentar la producción de conocimientos de carácter disciplinar o interdisciplinar en problemáticas ligadas al campo de la discapacidad. Desde una metodología descriptiva, se procura indicar el lugar de las preguntas fundantes, los modos de funcionamiento establecidos para su primer año, así como las actividades previstas: ampliación y profundización de las relaciones de la Facultad con la Subsecretaría de inclusión para personas con discapacidad de la provincia de Santa Fe, ONGs sin fines de lucro y la Agencia Nacional de Discapacidad; asegurar la presencia en los ámbitos de discusión académica de los posicionamientos desarrollados por referentes y colectivos de personas con discapacidad como interlocutores integrales al proceso de construcción de conocimiento; fomentar la integración de nuevos miembros estudiantes, generando instancias que acompañen el recorrido de la formación universitaria; volcar la generación de conocimiento en la docencia, promoviendo la articulación y el diálogo de trabajo con cátedras, departamentos y otros centros de estudio; realizar publicaciones accesibilizadas con el objetivo de socializar y divulgar los saberes construidos; generar espacios de interlocución científica (Jornadas, Seminarios, Actividades) y participar activamente en la elaboración de proyectos de extensión.

Palabras claves: Discapacidad – Interdisciplina - Propuestas

Subjetividad Neoliberal y Sacrificio. Sergio Sklarevich.

ssklarev@hotmail.com.ar

Facultad de Psicología (UNR)

Resumen

Christian Laval y Pierre Dardot, partiendo de la perspectiva foucaultiana de la gubernamentalidad, sostienen que la gubernamentalidad neoliberal, que logra que los sujetos compitan entre sí, exponiéndose a riesgos y asumiendo la responsabilidad por sus fracasos, no busca un equilibrio sino un rendimiento máximo, obligando a los sujetos a trascender, a "hacer retroceder sus límites", como solicitan *managers* y *coaches*. En este trabajo analizaremos el aspecto sacrificial que subyace tras la demanda de superación permanente, cuya realización parece necesaria para que el sujeto acceda a "su mejor versión", a su yo más "auténtico"; en particular, problematizaremos acerca de la relación que existe entre este aspecto sacrificial de los modos de subjetivación neoliberal, y los discursos de odio que proliferan en la actualidad. En otros términos, entre un modo de subjetivación producido por una violencia que el sujeto ejerce contra él mismo y un modo de subjetivación producido por una violencia que el sujeto ejerce sobre los demás, sus eventuales víctimas propiciatorias.

Palabras clave: Gubernamentalidad neoliberal, sacrificio, discursos de odio.

EJE 8. DERECHOS HUMANOS, MEMORIA E HISTORIA DEL CAMPO DE LA SALUD MENTAL

Una frontera posible a la realización salvaje. María Sol Barrionuevo

sol.barrionuevo@hotmail.com

Resumen

El presente trabajo indagará en las articulaciones posibles entre aquello que se desliza de la categoría *realización simbólica de las prácticas sociales genocidas* de Daniel Feierstein y cierta modalidad de lazo social actual, cuya operación responde a las lógicas neoliberales. Se propiciará una lectura desde la perspectiva psicoanalítica a partir de la cual el discurso capitalista, en función de su propio goce, impone la idea omnipotente del todo se puede buscando taponar la hiancia del sujeto. Será incluida la dimensión del concepto de identidad en su relación intrínseca con los efectos de un hacer en este campo discursivo. A modo de apuesta conclusiva, se pensará el paradigma de los Derechos Humanos en tanto frontera emancipatoria, refiriendo con esto un instrumento que otorga posibilidad de límite a la vez que ubica la responsabilidad de hacer memoria.

El concepto de realización simbólica de las prácticas sociales genocidas de Daniel Feierstein nos conduce a pensar que dicho tipo de prácticas, cuyo objeto se ubica en la destrucción de la identidad de un grupo como tal, no culminan con su realización material, esto es, el aniquilamiento de personas propiamente dicho, sino que se realizan en el ámbito simbólico e ideológico en los modos de representar y narrar la experiencia traumática, entendiendo por esto modalidades que tienen un efecto directo en el lazo social.

Asistimos a una época en la que las lógicas neoliberales no se cansan de romper toda clase de lazo, pero se arriesgará que esta ruptura no es mera

destrucción, sino que busca ofrecer en cambio una nueva modalidad de lazo, una muy particular, aquella que precisa un lugar destinado al desecho.

La categoría de realización simbólica en la que se profundizará, tiende entonces a llenar un hueco, desapareciendo simbólicamente lo que había sido destruido materialmente, y a su vez llenando la ausencia con otra presencia.

Estas nociones encontrarán articulación con la emergencia del discurso capitalista y la tensión que le propone, permanentemente, al sujeto tal como lo entendemos desde una lectura psicoanalítica: sujeto dividido, cuya falta-en-ser lo confronta, cada vez, a la incertidumbre propia del ser hablante.

En respuesta a dichas tensiones se ubicarán tan solo fronteras posibles, resignificando el paradigma de Derechos Humanos en tanto *limite al poder del Estado o exigencias a este*, así como también la lectura de un psicoanálisis que nos otorgue nuevos sentidos para pensar la responsabilidad y la ética y no ceder ante la impotencia y la ingenuidad.

Palabras clave: realización simbólica, Derechos Humanos, Identidad

Construcción social e histórica de la subjetividad aterrorizada en la Argentina posdictadura. Manuel Hazan

hazanmanuel@gmail.com

Facultad de Psicología, UNR.

Resumen

Este trabajo se plantea entre sus objetivos realizar una lectura sobre parte de la obra del filósofo argentino León Rozitchner y, puntualmente, en clave de poder reflexionar sobre las categorías que utiliza para describir los procesos de construcción social e histórica de la subjetividad.

Si recorremos cronológicamente la bibliografía de L. Rozitchner, nos encontramos con dos conceptos que operan como grandes articuladores de los pasajes y transformaciones que se producen en su perspectiva: sujeto y praxis. Bajo sostén de esta puntualización es que pensamos la hipótesis desde la cual nos planteamos avanzar: hay en la filosofía de L. Rozitchner un especial interés en analizar el vínculo entre racionalidad histórica y subjetividad, y no es posible esclarecer esta relación sin considerar la coyuntura.

La cultura en la que se inscribe un sujeto trama escisiones y formas de sujeción. Con esta orientación es que el autor considera relevante la función de la coyuntura, puesto que le permite pensar las condiciones que constituyen al sujeto y las posibilidades de una praxis efectiva, es decir de una transformación material y simbólica del mundo. Entonces, en base a la hipótesis y los desarrollos teóricos expuestos, analizaré dos cuestiones de la obra de L. Rozitchner: en primera instancia, su idea de subjetividad, postulada como un espacio donde se libran luchas políticas, un "nido de víboras" donde persisten valores que operan disfrazando al dominio de libertad. Y, en segunda instancia, intentaré dilucidar la relación entre subjetividad y terror que el autor sugiere como consecuencia del golpe de estado vivido entre 1976

y 1983, fundante de las formas del lazo social pos dictadura. El terror es pensado como un obstáculo que impide la recuperación y la visibilidad de esa distancia entre el sujeto, lo vivido, lo pensado y la realidad.

A modo de conclusión, consideraré las ideas de L. Rozitchner en torno al pensar como una instancia de reelaboración sobre las condiciones que aprisionan a los hombres, como un combatir para comprender la vida que la palabra enuncia y que el terror pretende inhibir.

Trabajo

El pensar es un modo simbólico de expresar las condiciones de lo real, de descubrir sus determinaciones. El ejercicio reflexivo quiere reducir esa distancia, poder ligar lo vivido, el cuerpo sintiente con las condiciones históricas de su realidad. Retomamos entonces una pregunta del filósofo argentino León Rozitchner: ¿qué es lo que impide ese tránsito, la praxis, entre el sujeto que piensa y el mundo, entre lo simbolizado y lo real?

En el curso de este trabajo, me propongo recorrer una serie de reflexiones del filósofo argentino relativas a la manera en que postula la relación entre subjetividad y terror, enmarcada en la coyuntura histórica. La hipótesis sobre la que pretendo indagar es que L. Rozitchner habla coyunturalmente con los hechos de la historia argentina a la vez que interroga temas del pensamiento universal. Para demostrarlo voy a destacar algunos momentos de su obra y, al mismo tiempo, ahondar en su concepto de subjetividad, pensando ésta como una instancia de donde se libran luchas políticas. Bajo la idea de que la cultura en la que se inscribe un sujeto trama escisiones y formas de sujeción, L. Rozitchner delimita a lo subjetivo como un campo de batalla, un nido de víboras donde persisten valores que operan disfrazando al dominio de libertad.

En segunda instancia, buscaré elaborar lo que el autor conceptualiza como terror, obstáculo que impide la recuperación y la visibilidad de esa distancia entre el sujeto, lo vivido, lo pensado y la realidad. Las reflexiones de L. Rozitchner, nos permitirán examinar la categoría de subjetividad, desde esta mirada cercana y nacional y, por otro lado, considerar las consecuencias del terror, en lo subjetivo y lo social, producto del golpe de estado entre 1976 y 1983. A modo de conclusión, nos detendremos en su idea del pensar como una posible instancia de reelaboración sobre las condiciones que aprisionan a los hombres, como un combatir para comprender la vida que la palabra enuncia y que el terror pretende inhibir.

La filosofía de Rozitchner se yergue fundamentalmente en un postulado, la idea de coherencia: poder sostener con el cuerpo aquello que se plantea en el pensar y el decir, reduciendo la distancia entre lo vivido y lo pensado. Ese espacio, que se puede llegar a plantear como un salto o una pared, debe abrirse una teoría posible y una experiencia pensable.

El trabajo de la comprensión, que Rozitchner denomina como un combatir, implica un hacer del cuerpo vivido, de la experiencia, el lugar en el que la razón penetra y, que al penetrar, se modifica. Por eso hablamos de una estrecha relación entre experiencia y política: porque hay algo de lo político que sólo la experiencia vivida puede poner de manifiesto.

Desde la filosofía rozitchneriana, la lectura es un poner el cuerpo en el texto, el reconocimiento de una coherencia con la que enfrentarse. Leer es una operación que va acompañada de un "hacerse otro". Vivir el afecto y razón del texto en el propio cuerpo, para así hacer de uno mismo el lugar del enfrentamiento. Rozitchner toma a Simón Rodríguez, y plantea: "leer es resucitar ideas sepultadas en el papel: cada palabra es un epitafio. Para hacer esa especie de milagro es menester conocer los espíritus de los difuntos o tener espíritus equivalentes para subrogarles"

(Rozitchner, 2012). Se trata de resucitar las ideas que un cuerpo ajeno ha logrado prolongar en su lenguaje, escuchar el afecto que todo pensamiento traslada.

La obra filosófica de León Rozitchner muestra un campo de interrogantes, categorías y conceptos que, como planteamos en nuestra hipótesis, se van desplegando al ritmo de la coyuntura, por esta razón señalamos la importancia de esta dimensión en el desarrollo de su pensamiento. Oscar Massota definió a Rozitchner como un hombre "que no se perdona ser filósofo, y que habiendo elegido el terreno de la reflexión ética, sólo está a gusto al contacto con las cosas: la política de su país o la Revolución Cubana, la guerra o el hecho de la muerte, la lucha, la violencia, esto es, el contacto con la verdad" (Masotta, 2012: p. 22). A partir de la apreciación de Massota, podemos precisar que lo coyuntural es un terreno de elaboración filosófica para Rozitchner.

La filosofía de León no se produce como una actividad autónoma, sino que se inserta en un campo histórico específico. Sus enunciados, desde sus primeros años, se hallan entrelazados con la historia política nacional y no eluden la discusión sobre las posibilidades de transformación social. De esta forma, podemos situar para él dos territorios filosóficos, un más allá y un más acá. El más allá relativo a los acontecimientos históricos, que evidencian límites conceptuales, que producen desplazamientos y rupturas, efecto de los cambios históricos. Y el más acá que emerge con las problemáticas ligando los conceptos producto de la reflexión. No es posible comprender la filosofía de Rozitchner eludiendo estos ámbitos de elaboración.

Estos territorios se asientan desde y para Argentina. Su producción teórica está entramada en la coyuntura política argentina, fundamento histórico de la propia vida y materialidad concreta que enlaza a la sociedad y a los sujetos. La nación, con sus conflictos políticos y sociales, es un límite terrestre que delimita las formas del

pensamiento. Sobre la nación, Rozitchner escribe: "el triángulo de esta geografía conjuga y enlaza su forma terrestre con mi biología, se extiende hasta apoyarse definiendo los límites de mi cuerpo, como si esa forma geográfica fuese ya, para mí, forma mía carnal" (Rozitchner, 1967: p. 35).

La intervención en lo coyuntural, mirada puesta en las relaciones de fuerzas, sus determinaciones y circunstancias concretas, tiene un doble efecto: el de producir teoría y generar una conmoción en los debates en curso.

Subjetividad

Pensar al cuerpo como cuerpo afectivo, vivido, obliga a pensar el proceso que todo hombre tuvo que atravesar hasta ser lo que hoy es. De esa manera, se incorpora otra pregunta: la pregunta por el tránsito que el cuerpo tuvo que hacer para tener acceso a una razón histórica. Rozitchner nos habla de un trabajoso movimiento por el que el sujeto hace de su experiencia el espacio a partir del que una verdad posible pueda ser elaborada.

En su libro de 1972, *Freud y los límites del individualismo burgués*, encontramos una definición que se repetirá posteriormente a lo largo de su obra: el sujeto es núcleo de verdad histórica. Esta definición del sujeto como núcleo de una verdad, nos invita a pensar que en cada uno se produce un saber sensible relativo al mundo y a los otros. Hay una determinación histórica que organiza al sujeto como sometido, pero también hay oposiciones que hacen de ese cuerpo el lugar contradictorio y productivo de una resistencia. Cada uno de nosotros es el lugar humano en el que la verdad de lo colectivo, con sus tensiones, se elabora.

El sujeto, para Rozitchner, es un cuerpo sintiente que vive, y que al vivir elabora un sentido y significaciones de su propia experiencia. Nos encontramos, por un lado, con el carácter indisoluble de lo individual y lo colectivo; y, por otro, la

posibilidad de que el hombre se haga cargo activamente de ese proceso. Aquí emerge otra definición: el sujeto como un absoluto-relativo. Si el hombre fuera un mero absoluto (como crítica Rozitchner en la metafísica cristiana de Scheler) no habría, entonces, lugar para la asunción de la propia existencia como el lugar de la producción de una verdad posible. El hombre quedaría separado de los otros y del mundo. Si el hombre fuera una mera relatividad, un mero soporte en el que los poderes anónimos de la historia se despliegan, tampoco cabría pensar el reconocimiento de la propia existencia en su productividad. Es justamente la idea del hombre como absoluto-relativo la que le permite a Rozitchner pensarlo como el lugar tensionado y contradictorio de una verdad posible que busca prolongarse de una manera diferente en los otros y el mundo.

De allí, una vez más, la importancia de la experiencia histórica. La vivencia, angustiante, dolorosa, de la verdad histórica que cada hombre encarna, reclama desde la incoherencia sentida con el mundo la exigencia de su transformación. Para Rozitchner resulta impensable la praxis sin entender el malestar que produce la incoherencia vivida con el mundo. De allí surge la voluntad de transformar la realidad, aquella que el malestar señala como un obstáculo. La negación de la experiencia del cuerpo niega también la actividad humana mediante la que el hombre transforma la realidad histórica y se transforma a sí mismo. La praxis implica la afirmación de un doble ser consciente: por un lado, el de la conciencia y asunción activa del sentir, de la experiencia; por el otro, del reconocimiento de la necesidad de transformar el fondo histórico-económico sobre el que ese sentir se constituye.

Terror

Durante los años ochenta, Rozitchner se propone repensar una problemática abierta por la coyuntura: la pregunta por la significación del terror histórico-político. A ésto también se articulan dos acontecimientos históricos: el fracaso de la

experiencia socialista y el triunfo de la globalización neoliberal. ¿Cómo entender el fracaso de una experiencia, no desde la resignación de la derrota, sino como aprendizaje desde el que seguir mirando de frente a la realidad política?

Las huellas que el terror militar diseminó por todo el campo social, son inescindibles del fracaso internacional de la experiencia política de la izquierda que, con sus debilidades, se había propuesto la creación de una sociedad diferente a la capitalista, produciendo diferentes efectos: un debilitamiento de los lazos sociales, donde "cada uno volvió a separarse de los otros, a sentir que tenía que defender su propia vida" (Rozitchner, 2015: p. 191), y una derrota del pensamiento en su relación con la eficacia en la acción. Surgen, entonces, nuevas preguntas en la filosofía de Rozitchner: ¿cómo pensar al terror en su carácter histórico? ¿Cómo entender su especificidad política y subjetiva?

El terror constituye el fundamento histórico de la racionalidad de la sociedad posdictadura y, como operación, "congela la repercusión sensible e imaginaria de lo que el saber muestra, y nos torna insensibles para que su sentido no nos penetre y nos organice" (Rozitchner, 2015a: p. 85). Insensibiliza la carne, congelando aquel índice afectivo que Rozitchner vincula con la praxis, borra al cuerpo como índice de verdad, impide la constitución de un cuerpo político en una praxis transformadora. Señala Cristián Sucksdorf: el terror es la apertura de una distancia infranqueable en nosotros mismos y en nuestra relación con el mundo.

El presente político fue delimitado por los efectos del terror, que establecen un contorno a las formas de actuar, pensar y sentir, una sombra al interior de nosotros mismos que abrió distancias que aún intentamos pensar. La obra de Rozitchner es un intento de ir más allá de estas marcas.

León Rozitchner argumenta que el terror oficia como matriz de subjetivación. En su texto "La desaparición de personas como método de dominio político", indica

que, el fondo sobre el que nuestra democracia se ha desarrollado, es el de la desaparición de personas. Una forma de represión política que trajo como consecuencia el dominio y la transformación subjetiva del ciudadano. La desaparición de personas, como terror de estado, crea un nuevo lugar de dominación donde el sujeto desaparece como lugar de elaboración y de autonomía.

Para entender las transformaciones económicas y políticas que se han desarrollado desde los largos años de la dictadura de 1976 es necesario pensar las operaciones subjetivas que jugaron en lo más hondo del cuerpo social. El terror histórico de la dictadura penetró en aquel espacio en el que la peligrosa fuerza de la resistencia política lo amenazaba: en el deseo encarnado que sostiene y expande a la materialidad humana en el mundo. La afirmación viva de la afectividad común de los hombres fue amedrentada y disminuida por el terror militar. Esta operación no fue realizada de cualquier manera. La singularidad política a partir de la que el terror militar se desarrolló estuvo marcada por la presencia acechante de una figura: la del desaparecido.

La figura del desaparecido instituye en los sujetos una forma de regulación y dominación interna. La conjugación del terrorismo de estado, la derrota de las experiencias socialistas (caída del muro) y la instauración del capitalismo mundial globalizado, decantó en un modelo de libertad democrática que es reflejo de esta coyuntura. La figura del ciudadano libre, implica sujetos desatados, por medio del terror, de toda relación comunitaria. La sociabilidad regulada por el mercado económico es el modelo y fundamento de la libertad individual de los ciudadanos.

El interrogante de Rozitchner es comprender cómo se constituye esta forma de sumisión, cómo funciona esta tecnología de subjetivación. El método al que recurre el poder establecido tiene como efecto la interiorización de un poder de muerte en la subjetividad de cada ciudadano, a través de esta operación se produce

un sujeto aterrorizado y se instala el terror como condición de la sociabilidad. El retorno democrático es hacia una democracia aterrorizada que establece el terreno para la hegemonía neoliberal. Se establecen forma transversales de comunicación entre terrorismo de Estado y democracia. Para Rozitchner esto se evidencia en: primero, el incuestionado estatus del modelo neoliberal a nivel económico-objetivo, y, segundo, en la eficacia del terror como atomización, silenciamiento, pasividad, temor y malestar a nivel subjetivo. Una sociedad asentada en la expropiación de los poderes individuales y en la disolución de lo colectivo donde lo vital es sometido por la interiorización del terror.

En la democracia argentina pos-dictatorial la figura del "desaparecido", implicó la implantación de un terror subjetivante que se prolongó en el plano democrático e institucional como dispositivo de subjetivación y fundamento material de la lógica del capitalismo argentino.

La figura del desaparecido se presenta entonces como la aniquilación más absoluta del sujeto político. En esta disolución del cuerpo en lo etéreo de la "desaparición" ni siquiera la imagen de la muerte nos es brindada. La imaginación se queda desprovista de una representación de la muerte. "No tienen entidad", decía Videla, "no están, no son". Este procedimiento a partir del que el propio asesino presenta a los muertos que mató es analizado por León Rozitchner. El terror, afirma, muestra a partir de la figura del desaparecido una vez más los límites de lo pensable, de lo representable. La experiencia de la desaparición forzada de personas conlleva en cada hombre una vivencia imaginaria de lo irrepresentable a partir de la que cada uno se encuentra frente al desafío de llenar con vida aquello que el terror ha vaciado.

La técnica aterrorizadora de la desaparición de personas es uno de los elementos principales que dan cuenta de la singularidad histórica a partir de la que el terror militar de la dictadura de 1976 se implantó en la sociedad argentina. El

desaparecido es, por la forma en la que es enunciado y pensado, irrepresentable. Escapa a los límites de la imaginación y aparece en ella como un espectro que, por no poder ser representado, la enfría y limita. Carece en el discurso, como señala Rozitchner, de toda existencia, de todo ser. Forman parte de lo inimaginable, de lo impensable.

Esta operación tiene como objeto borrar el fundamento material de la vida colectiva de los hombres y presentar el poder de su asociación como algo extraño. El cuerpo real del desaparecido es tachado de la propia conciencia, es eliminado como cuerpo presente del teatro imaginario de cada sujeto. Este corte entre lo imaginable y lo enunciable es la operación política y afectiva a partir de la que el terror militar se ha expandido por la sociedad argentina. Es la representación externa interiorizada. El corte más abrupto entre el pensamiento y la sensibilidad del cuerpo. El terror patriarcal internalizado que separa a los hombres de su capacidad de afirmarse en el mundo a partir de su asociación activa.

¿Qué significa, en estas condiciones, pensar?

La filosofía se propone expresar simbólicamente las condiciones de lo real para así elaborar y reducir una distancia. El conflicto entre la simbolización convencional del mundo y las vivencias perceptivas del propio cuerpo dan cuenta de una contradicción entre dos realidades al interior de uno mismo: la vivida y la pensada. Entre ambas existe una angustia a vencer. Es contra ese abismo que se piensa.

El sentido de la filosofía aparece cuando identificamos la distancia que separa a la vida que somos de las condiciones de su propia representación. La filosofía intenta, a su manera, conquistar un nuevo campo entre el sujeto sintiente y el mundo pensado.

Hay una angustia que nace del abismo que separa lo sentido y lo pensado. Y esa distancia vivida es el índice de una verdad: señal de un cuerpo que reclama voz para afirmar lo que los tiempos callan. Los cuerpos son portadores de un saber, de una verdad sensible, histórica y material, índice de su inserción en el mundo.

La filosofía de Rozitchner es, como alguna vez dijo Eduardo Grüner, una forma de sacudir el tiempo y así agitar el cuerpo. No hay filosofía sin un tiempo político que sacudir, sin cuerpo histórico que agitar. Es en los relieves de una tierra común donde se experimentan los obstáculos y distancias.

Rozitchner señala un problema teórico y político: el de la experiencia de nuestra conexión perdida con los otros. ¿cómo recuperar la conexión perdida con los otros si no es abriendo el drama de esa pérdida al interior del propio cuerpo? No hay pensamiento político real sin una voluntad de recuperar la experiencia perdida de la conexión con los otros. ¿cómo pensar sin pensar pensarse en relación con los otros? Hacia allí nos dirige la filosofía de Rozitchner: no sabe el que quiere saber, sino el que se atrevió a sentir al otro en uno.

Referencias bibliográficas

Masotta, O. (2012). "Prólogo a la primera edición". En Rozitchner, L, *Moral burguesa y revolución*, (pp. 21-22). Buenos Aires: Biblioteca Nacional.

Rozitchner, León. (1967). *Ser Judío*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones de la Flor.

Rozitchner, León. (1996). "Filosofía y terror" en *Las desventuras del sujeto político: ensayos y errores*. Buenos Aires, El cielo por asalto.

Rozitchner, León. (2000). "La desaparición de personas como método de dominio político" en *Lote. Lo que nos tocó en suerte*. No 33, marzo del 2000, p. 04-13.

Rozitchner, León. (2012). "Pintar con palabras". En: [//topia.com.ar/articulos/pintar-palabras](http://topia.com.ar/articulos/pintar-palabras).

Rozitchner, León. (2013). Freud y los límites del individualismo burgués. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.

Rozitchner, L. (2015). Escritos políticos. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.

Rozitchner, L. (2015a). Escritos de fin de siglo. Buenos Aires, Biblioteca Nacional.

De lo Irrepresentable del Trauma a la Potencia Insurgente: Deseo y Sublevación. Nicolas Vallejos

Introducción

En esta ponencia, exploraremos el desafío de representar y abordar el pasado traumático, centrándonos en cómo este proceso evoluciona desde la confrontación inicial de lo "irrepresentable" hacia la emergencia de la potencia insurgente y el deseo emancipatorio. Abordaremos este tema desde una perspectiva interdisciplinaria, considerando el aporte del psicoanálisis, la literatura, el cine y la política.

El Problema de lo Irrepresentable

El problema de representar el pasado traumático se sitúa en la intersección de la memoria y la historia. Esta problemática se enraíza en la pregunta sobre cómo transmitir y dar forma a los eventos traumáticos, también llamados acontecimientos-límite, caracterizados por su carácter extremo e inimaginable.

La Sublevación como Herramienta Transformadora

Sin embargo, a medida que avanzamos en nuestro análisis, emergen nuevas perspectivas. La sublevación y la potencia insurgente se revelan como herramientas fundamentales para enfrentar el trauma y transformar las estructuras de poder que lo generan. Estas manifestaciones de resistencia indican que, más allá de los dilemas de la representación del horror, el deseo emancipatorio persiste, y la resistencia se mantiene incluso bajo la hegemonía neoliberal.

De la Representación a la Transmisión

Este cambio de enfoque nos lleva a repensar el papel de las "estéticas de la memoria". En lugar de centrarse únicamente en los dilemas de la representación del

horror, se nos insta a considerar las formas de transmisión, la insistencia y la supervivencia de las fuerzas de la resistencia. Este giro apunta a una politización radical del arte en lugar de un mero enfoque estético.

El Modelo de las Memorias Insurgentes

Las memorias insurgentes se presentan como un modelo teórico y práctico de transmisión que se centra menos en la pérdida o el trauma y más en la construcción de significados y herencias. Se trata de ensamblar narrativas en la singular temporalidad de las memorias insurgentes y sus formas sensibles. Esto nos invita a repensar el problema de la memoria en términos de su capacidad para generar sentido y construir identidades en un contexto de resistencia.

Interdiscipliniedad y Perspectivas Futuras

Esta ponencia aboga por un enfoque interdisciplinario que abarque el psicoanálisis, la literatura, el cine y la política para explorar la relación entre lo traumático, la sublevación y la potencia insurgente de la memoria. La intersección de estas disciplinas ofrece un terreno fértil para comprender y abordar de manera más efectiva el pasado traumático y su impacto en la sociedad contemporánea.

Conclusión

En resumen, este análisis nos lleva desde la confrontación inicial de lo "irrepresentable" del trauma hacia la potencia insurgente y el deseo emancipatorio. La representación del pasado traumático evoluciona hacia una exploración más profunda de la transmisión y la resistencia. Esta perspectiva interdisciplinaria nos brinda herramientas para comprender y abordar de manera más efectiva los desafíos que plantea el pasado traumático en la sociedad actual.

EJE 9. TRANSVERSALIZACIÓN DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO Y SEXUALIDADES EN PSICOLOGÍA

Modelos familiares actuales: maternidades y paternidades: ¿nuevas crianzas? Natalia Oroquieta

noroquie@hotmail.com

Facultad de Psicología, UNR

Sobre los inicios

El siguiente trabajo parte de la investigación "Concepciones sobre maternidad y paternidad en una propuesta de cátedra. Un análisis histórico" (2022) y de la actualización de un escrito de cátedra del año 2013 denominado "Desarrollo temprano en los modelos familiares actuales". Desde el año 1997 el grupo Desarrollo Temprano coordina entre otras actividades el trabajo de observación de un bebé, temática desarrollada desde 1984 en el programa de la cátedra Neuropsicología y Psicología del Desarrollo dentro de las etapas de la vida. El trabajo de tinte pedagógico toma como base el modelo de Observación psicoanalítica de bebés de Esther Bick, práctica que formaba parte del curso para psicoterapeutas de niños en la clínica Tavistock de Londres. El estudiantado de 3° año debe realizar dicho trabajo con un bebé, dentro del año de vida, condición para regularizar la materia. En el mismo no solo observan al bebé sino que ingresan a un contexto familiar, donde deben incluirlos y aceptarlos. También se forman en el estudio del Desarrollo Temprano, etapa que abarca el proceso de constitución subjetiva en los inicios de los vínculos intersubjetivos.

Posteriormente aparece en escena el espacio del Taller. Espacio especular donde irán circulando las experiencias compartidas por el grupo y la coordinadora. Vivencias que son procesadas en un mutuo aprendizaje donde ingresa el encuadre

teórico en lo experiencial (Oroquieta, 2010). En el transcurso de los años, a partir de los cambios sociales producidos (laborales, judiciales, tecnológicos reproductivos, económicos, entre otros) se fueron observando distintas situaciones vividas en cuanto a los tipos de familias en las cuáles se incluían o reflexionaban en general (Tradicionales, Monoparentales, Homoparentales, Ensambladas, Adoptivas, etc). Actualmente con los avances en perspectiva de género, los derechos obtenidos y los embarazos Trans, nos enfrentamos a nuevos debates sobre la corporalidad y la gestación, la sexualidades, produciendo aperturas y pocas certezas. Punto paradójico donde podemos pensar el entrecruzamiento psicológico, biológico, social y vincular.

El objetivo de dicho escrito será historizar, reflexionar y debatir sobre las crianzas en relación a las nuevas maternidades y paternidades a partir de las experiencias en la coordinación de los Talleres, los avances en la investigación y la práctica profesional.

Las familias

A iniciar el trabajo el estudiantado se enfrenta con la incertidumbre de cómo conseguir al bebé que será el eje de su observación. Bebé que es fruto de una relación vincular que se aloja y es alojado en una familia.

Luego de realizar la entrevista inicial y las observaciones, que posteriormente serán registradas, aparece en escena el espacio del Taller. Espacio especular donde irán circulando las experiencias, apareciendo los miedos, las dudas, las satisfacciones, las frustraciones que son compartidas por el grupo y la coordinadora. Vivencias que son procesadas en un mutuo aprendizaje donde ingresa la teoría, el material bibliográfico, en lo experiencial.

En el transcurso de estos años como coordinadora de varios talleres fui observando distintas situaciones vividas por los grupos de estudiantes en cuanto a los tipos de familias en las cuáles se incluían.

Las primeras preguntas surgían, hace varios años atrás, en si podían realizar la observación a bebés que fueron adoptados, pregunta que interpelaba y llevaba a reflexionar con ellos y ellas en cómo se inscribía a un niño como hijo más allá de no ser padres-madres biológicos. ¿Por qué surgía esta pregunta? Una de las puntas a dicho interrogante estaba dada por el contenido de la entrevista inicial: "Entrevista a la madre", cuestiones que giraban alrededor del embarazo, el parto, el puerperio y los lazos vinculares. El estudiantado necesitaba ser orientado en el cómo y qué preguntar, cómo nominar: la madre que lo tuvo, la mujer que lo engendró, cómo reconstruir la historicidad anterior al nacimiento, permitiendo en los distintos encuentros ingresar y reflexionar sobre la Adopción como proceso psicológico-vincular.

Aparecían también trabajos con madres solteras (familias monoparentales). La gran dificultad aparecía, actualmente también, cuando las preguntas rondaban sobre el padre biológico. A medida que transcurrían las observaciones realizaban comentarios reflexivos sobre cómo algunas madres afrontaban la crianza de los niños o las niñas sin que surja la angustia o la movilización por la falta de padre. Entre ellas madres adolescentes que sus familias se hacían cargo o colaboraban en la crianza de esos bebés, otras madres jóvenes-adultas que deciden afrontar dicha situación, otras que decidieron ser madres solteras por elección. En la actualidad se sigue nominando como madre soltera o padre soltero a aquellas personas que deciden, o por diferentes circunstancias, ejercer la crianza sin un compañero o compañera, quizás sea el momento de solo utilizar la terminología madre o padre y no asociarlo a un hecho civil que significa "por fuera del matrimonio".

Una experiencia por el año 2000, que acercó una estudiante, fue sobre una mujer de 40 años que había decidido ser madre soltera y adoptante. La observadora se asombraba de cómo esta mujer lograba armar su mundo familiar, cómo se

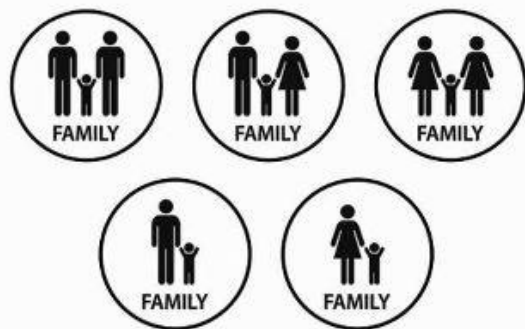
organizaba laboralmente, de qué manera relataba el ser madre como proyecto de vida sin necesidad de una pareja. Para el grupo fue muy movilizante, ya que también se discutía el hecho de que muchas mujeres deciden no ser madres por elección y cómo era juzgado por la sociedad que no apareciera lo que comúnmente se denomina "deseo maternal", cuestiones de género actualmente abordados por la Psicología y la Sociología. Diferente a mujeres que deciden ser madres por ejemplo a través de la inseminación artificial u otros métodos de fertilidad, sin padre alguno, solo por decisión personal.

Lo anteriormente descrito iba denotando los cambios sociales que se fueron dando a partir de los nuevos roles o derechos de las mujeres a fines de siglo XX que pudieron apoderarse de los procesos de procreación, prescindiendo para ser madres de la voluntad del hombre, produciendo un nuevo desorden familiar. La planificación familiar quedaba (píldoras, DIU, aborto) en manos de la mujer, tanto en lo biológico como en los derechos del niño (Roudinesco, 2002).

En este punto paradójico podemos pensar el entrecruzamiento biológico, social y vincular. Para concebir un niño o una niña, hasta el momento, se necesitan células germinativas de un hombre y una mujer, pero ser padres o madres no solo pasa por el lazo genético, sino por los lazos afectivos y vinculares entre ese hijo/hija y los que ejerzan la función materna o paterna. Un niño no es alojado como hijo tan solo por haberlo concebido. La sexualidad es un entramado biológico, psíquico y social. Nuevamente ¿cómo nominar? El binarismo entre hombre- mujer, heterosexualidad- homosexualidad es cuestionado hoy por diferentes movimientos sociales y colectivos rompiendo con estas estructuras nominativas, pasando de clasificar por las diferencias a ampliarlo a la diversidad sexual. Plantean la necesidad de romper con clasificaciones y reducciones conceptuales, hablando de género y no de identidad sexual (Lesbianas, gays, bisexuales, travestis, transexuales). Pasamos de

la clasificación por la diferencia a pensar en la diversidad ampliando el cumplimiento de los derechos humanos.

Frente a lo anteriormente planteado surge pensar y reflexionar sobre las diferentes estructuras familiares, sostén fundamental en la crianza y el desarrollo en las infancias. ¿Qué modelos posibles aparecen en la actualidad?



Si observamos las imágenes aparecen la familia *Tradicional*, la *Monoparental*, la *Homoparental*, las *Ensambladas*, entre otras. La variedad de estructuras familiares muestra en la actualidad que no solo prevalece el modelo tradicional, donde la mujer mayoritariamente se ocupaba y prevalecía en el ámbito privado y el hombre en el público. La mujer empezó a tomar decisiones sobre su cuerpo, apoyadas o alojadas por movimientos sociales y culturales irrumpiendo en lo público. Con la legalización del divorcio, la unión entre dos personas pasó a ser un contrato entre dos, más o menos duradero y no tanto un sacramento. Aparece aquí el término *Familia Recompuesta*, humanizando los lazos de parentesco, los hijos pueden ser criados entre distintos padres-madres o por uno de ellos, lo llamado *Familia Monoparental*. Lo legal en término jurídico tuvo que adaptarse a estos nuevos modelos de procreación: mujeres que pueden quedar embarazadas sin que el hombre tenga derecho sobre el niño como a la inversa reclamar por la paternidad. También puede someterse medicamente a la concepción a través de la fertilidad asistida, la fecundación in vitro, etc. El lugar del hombre resulta muchas veces borrado produciendo modificaciones en la forma de posicionarse frente a los

cambios médicos-sociales. Según el Código civil actualizado (2014) la existencia de la persona humana comienza con la concepción en el seno materno y en el caso de técnicas de reproducción humana asistida comenzaría con la implantación del embrión en la mujer (art 19). La maternidad, se vio interpelada en el código civil. Los y las profesionales de la salud mental, también tuvimos que empezar a preguntarnos, hacer nuestros movimientos ¿Qué historia previa tienen estos niños o niñas? ¿Cómo contarlos? ¿Qué decir? ¿Cuándo comienza la vida más allá del futuro sujeto? ¿De qué tipo de sujeto estamos hablando (psíquico, jurídico, religioso)?

En un práctico surgió la problemática sobre: ¿qué sucedería si hay embriones congelados y los padres se separan? ¿De quién es ese futuro niño? ¿De la mujer, del hombre? Ambos tienen derecho sobre el futuro ser. Actualmente se presentaron litigios en donde ambas partes solicitaban "la tenencia" de dicho embrión. Los psicólogos y psicólogas deberíamos intervenir en los mismos como apoyatura y asesoramiento al campo judicial y a los sujetos que se encuentran en una encerrona en decidir quién ejercería mejor el rol materno o paterno. Siguiendo con los avances en la tecnología de fertilidad, Roudinesco (2002) menciona que aparece otro escenario que es sobre ¿quién es la madre? En el caso de que se asocien "tres madres". Dos biológicas y una social: una brinda el óvulo, otra "presta" su vientre y la tercera es la adoptante, por ejemplo en el caso que el compañero sea el donante ¿Cómo se inscriben estos pasos médicos en la psiquis del niño y la dinámica familiar? Cuando las abuelas son portadoras de los embriones de sus hijas ¿cómo se nominan, es necesario nominar?

En el año 2015, un matrimonio de mujeres tuvo, por fertilización asistida, un hijo el cual llevaba ambos apellidos. El donante era un amigo que quería compartir la crianza y la paternidad motivo por el cual acuden a la justicia para que dicho niño lleve el apellido de los tres. En América Latina fue el primer caso de filiación triple.

Este ejemplo de una nueva dinámica familiar de crianza compartida llevó en varios talleres a interpelar y reflexionar sobre cómo se tramitaría el complejo de Edipo, quiénes ejercerían el maternaje y paternaje o los roles maternos y paternos, y cómo, en lo social, impactarían en la vida cotidiana.

En palabras de Zabalza (2011): "Cualquiera sea el hogar o el método empleado para traer un ser al mundo, se hace menester sostener la pregunta que convoque a un trabajo. Desde esta perspectiva, amar a un niño es brindarle el espacio y el lugar para que construya una versión-un mito, sobre su origen. Lejos de reducirse al acotado ámbito familiar, esta condición que impone el amor sostiene a su vez el entramado de la comunidad hablante. Porque una sociedad democrática merece el nombre de tal cuando sus miembros se muestran dispuestos a revisar sus instituidos sacralizados..." (p14)

La experiencia de Observación de un bebé en un modelo de familia homoparental

En el año 2013 comenzó el taller en mayo como todos los años. Se anotaron los estudiantes y comenzaron las preguntas: ¿puedo hacerlo con alguien conocido?, ¿en un jardín maternal?, ¿con un bebé adoptado?, ¿con un bebé prematuro? Al finalizar el mismo se acerca una estudiante preguntando si podía hacerlo con un bebé que tiene dos papás. Sin dudarle se aceptó la propuesta, ya que era un desafío mutuo, tanto en lo educativo como en lo personal. Primeramente una tiene que conectarse con sus propios prejuicios sometidos a la heteronorma patriarcal en la que estamos inmersos o inmersas. También ante el hecho de no tener una clara y definitiva posición tomada en ese momento, nos obligaba a preguntarnos abriendo espacios de discusión. En mi rol docente, eso me llevó a ser hospitalaria y empática con el tema para no rozar lo discriminatorio. Hospitalaria porque permitía alojar e inaugurar una nueva experiencia en el trabajo de Desarrollo temprano y empática

en tanto poder posicionarme compartidamente en el lugar de la estudiante que ingresaba en un modelo familiar, hasta el momento, poco analizado. Fernández (2013) habla de volver al "caso por caso", singularizar la escucha para poder diseñar dispositivos de trabajo, ¿cómo se habilita la hospitalidad para pensar? Agrega que como analistas, tenemos que indagar sobre la implicación, elucidar continuamente "las naturalizaciones de sus criterios de vida, de sus posicionamientos de género, de opción sexual, de clase etaria, etc."

En el espacio del Taller la experiencia no pasó desapercibida. Apareció la sorpresa como emoción predominante frente a lo que escuchaban, movilizándolo en mí el observar el temor y los obstáculos que surgían por parte del grupo de estudiantes en cuanto poder pensar sin jerarquías en el aula (docente-estudiante). Se habilitó y abrió la discusión posibilitando el pensar críticamente pero costándoles, en el transitar de la experiencia, hablar sin "tapujos". Otra problemática que apareció fue la dificultad grupal para aceptar al que piensa diferente, en especial a los y las que no compartían totalmente la idea de la adopción homoparental, no por negación sino porque no tenían una posición tomada sobre cómo iba a impactar en la constitución psíquica y social dicha dinámica familiar.

¿Cómo nominar cuando se está atravesado por la terminología patriarcal heterosexual? En la "Entrevista a la madre" ambos padres participaban de la misma, la observadora pasó por este primer "obstáculo" con mucha soltura, dichos papás habían compartido desde los 4 meses de gestación el embarazo de su futuro hijo, estuvieron en la sala de parto recibiendo a su bebé. Los y las estudiantes comentan entre ellos, gestualizan. Como coordinadora los y las invité a que participen dando sus opiniones. "Nos parece raro...nunca habíamos podido compartir esto con alguien cercano..." Silencio, nadie más acota. Siguió contando sus experiencias en el

campo. Lo tomé como una necesidad de procesar y pensar desde cada uno/una lo que han sentido.

Comenta en su entrevista la estudiante:

"...Una tarde, conversando con mi mamá le conté sobre lo que tenía que hacer para una materia de la facultad y también que necesitaba hallar una mamá que tuviera un bebé pequeño. En ese momento ella me recordó que Leonardo contrajo matrimonio con Manuel, son una pareja homosexual que tuvieron la posibilidad de poder adoptar a un niño y por lo tanto la experiencia me pareció muy interesante." En la resonancia emocional agrega: "Quedé sumamente impactada después de haber hecho la entrevista. El día anterior e incluso momentos antes de ir a encontrarme con los papás de Bernardo estaba muy nerviosa, incluso hasta pensé cambiar de bebé. Tenía miedo al hecho de enfrentarme a una situación diferente y no saber manejarlo, decir algo que no fuera adecuado, que queden vacíos en la charla, no saber preguntar algo, en fin...Cuando me fui de su casa mi forma de pensar ese encuentro cambió rotundamente, lo que antes de ir era vivido como miedo pasó a ser placer absoluto. Me fui sorprendida, gratamente sorprendida".

En otro taller mencionaba una observación en la cual aparecía en escena la abuela describiendo lo que hacía con el niño. Pregunté espontáneamente: "¿Abuela materna o paterna?", risas, nerviosismo en el grupo, trato de arreglar mis palabras hasta que analizamos que es difícil desprendernos de nuestros conceptos nominativos tradicionales. "La madre de..." dice la estudiante. Algunos no entendían de qué estábamos hablando, les contamos y al ser un grupo más reducido el espacio se abre al debate y la discusión. Una estudiante acota: "¡Genial! Si el amor está como base genial, por ser dos papás no creo que haya dificultad, el problema está en su orientación sexual por eso debe parecer raro..." Un estudiante agrega: "Nos parece raro porque es algo nuevo...algún día no nos va a parecer tan extraño...estamos

educados para pensar en una madre y en un padre y nos cuesta un poco, todo pasa por el Edipo..." Acoté: "¿Te parece que solo por el Edipo? pasaría todo por ahí...no sé"

Bleichmar (2005) teoriza sobre los nuevos modelos de procreación y constitución familiar sin dejar de lado el valioso aporte del Psicoanálisis en cuanto a la fractura entre sexualidad y engendramiento, marcando la diferencia entre producciones de subjetividad en cuanto a los cambios en la misma a través de los hechos históricos-sociales y la constitución del psiquismo universal. Sobre el Edipo dice:

"Pero a diferencia de Lacan, propondremos que el otro no es otra función, simplemente otra madre narcisista, otro padre ley; es otro provisto de inconsciente, de modo que es otro provisto de sexualidad que constantemente produce una operatoria sobre el cuerpo del niño, una operatoria pulsante y seductora. A partir de lo cual la prohibición toma un carácter que implica matices distintos. Ya no se trata de "no te acostaras con tu madre", ni tampoco "no matarás a tu padre", porque podemos quedar girando en falso, cuando no sabemos qué o quién es el padre, o la madre no es quien tuvo el producto biológico en su seno, o más aún, se trata de dos mujeres o dos hombres, o de un hombre o una mujer solos, lo que constituye el entorno humanizante del niño".

Llevando a redefinir la prohibición edípica, como la "interceptación que toda cultura realiza de la apropiación del cuerpo del niño como lugar de goce del adulto."(p22)

Más allá de los sujetos que ocupen las funciones maternas o paternas es importante que aparezca la terceridad, la alteridad, la legalidad en este vínculo diádico entre el niño y la madre. Como plantea la profesora Hilda Habychain (2005) si estamos hablando de roles estamos hablando de lugares aprendidos o adquiridos

y si decimos que el rol materno es un comportamiento o sentimiento adquirido es lo que posibilitaría algo similar en el varón. Entonces no sería instintual o preprogramado. La antropología ha demostrado que los roles femenino o masculino no son iguales en todas las culturas. La importancia reside en el hecho de que a pesar que es la madre la que llevará en su vientre al bebé durante nueve meses, el acompañamiento de su pareja, compañero o compañera o el de alguna persona que cumpla esta función de sostén y compañía va a ser crucial para un buen desarrollo tanto de la mujer gestante como del bebé.

Retomando el espacio del Taller otra estudiante agregaba: "Estoy de acuerdo en general...pero no me dejo de preguntar cómo sería la identificación si biológicamente no es la mamá una mujer y un papá un hombre... ¿cómo son las funciones? Los roles maternos y paternos, no sé me hace ruido..." Otra frente a lo que escuchaba "...aunque sean dos mujeres nos va a pasar lo mismo...tenemos otros principios, es lo que nos traiciona..." Más atrás se escuchaba:" no me parece tanto un problema de estos papás pero si me pregunto qué problema va a tener este chico a nivel social, en la escuela, en los cumpleaños, cuando vaya a la casa de un compañero...", "Sí, hay una avance en la Ley en adoptar, me llama la atención lo que cuenta mi compañera y no tengo respuesta, nos parece raro", agregaba otra. Intercedo aportando que no había certezas o respuestas cerradas al respecto y lo interesante era poder debatir y discutir respetando las diferencias de pensamiento, especialmente en el ámbito de las crianzas y la salud mental.

De a poco se iban cayendo algunas barreras. Adelante, una estudiante gestualizaba constantemente lo que los demás acotaban, estaba tensionada, pero no opinaba. Se animó al fin: " No tengo una opinión formada...pero la verdad profe es que nadie nos dio la posibilidad de hablar de este tema así, estamos recién en tercer año pero no estamos acostumbrados a poder hablar en un espacio así

libremente y de este tema...pareciera que los profesores tienen miedo de hablar de esto..." Fue movilizante como docente y profesional este comentario en particular, ¿en una carrera de Psicología, más bien de apertura psicoanalítica, que se formarán futuros psicólogos/psicólogas no se habla libremente? No se hablan de estos temas ¿adopción en familias homoparentales o de la homosexualidad, de la identidad de género o de la identidad sexual, de aquello que irrumpe como nuevo? Generó en mí una gran preocupación hace 10 años atrás. En palabras de Zygouris (2005) "¿Qué proponer entonces que no sea técnica ni dogma, que dé lugar a la desarticulación de la reproducción y favorezca lo emergente? La producción de lo diferente tiene muchas más chances de tener lugar si se ha conseguido correr los límites más allá de lo conocido...Una cultura de lo abierto, que sería el abandono de las certezas y la invención del presente con todas sus implicaciones."(p 87)

Esta producción me llevó a pensar la necesidad que tenemos como psicólogos/psicólogas y formadores de futuros profesionales de empezar a reformular algunos conceptos dentro del campo psi, sin abandonar la profundidad de otros, actualizándolos a las nuevas formas de vida, planteos humanos y al cumplimiento de los derechos humanos.

En el año 2012 irrumpe en la Argentina, por primera vez a nivel social y comunicativo, el caso de una pareja trans que decide tener un hijo biológico. En diciembre de dicho año nacía la primera niña de una pareja transexual. Temática que en el 2013 aparece como novedad, tanto en el práctico como en el taller: los transexuales, hombre y mujer, que decidieron formar una familia. Hasta aquí un modelo de familia tradicional, ¿qué perturbó y llevó a mencionar el tema? Que el embarazado es el "hombre" de la pareja por eso la noticia era: "El primer hombre embarazado". Una mujer biológica en su nacimiento que decide tener una identidad de género masculina, vivir siendo un hombre y un hombre biológico que decidió ser

mujer, autoperibirse como tal, ambos con tratamiento hormonal. Comentaban en la nota periodística que se le diría al niño siempre la verdad, no se le ocultaría nada, pero aclaraban que en el nacimiento él no quería tocar al niño y que se lo darían de inmediato a su madre ¿Cómo irrumpe aquí lo biológico sobre lo psíquico? ¿Dejar de lado la identidad de género para poder procrear? ¿Qué producciones de subjetividad irán constituyendo el psiquismo de este niño? La medicina, la psicología y la sociología tienen aquí un gran desafío interdisciplinario. "Empecemos por el principio: todos sabemos que el niño nace al mundo ya marcado por el lugar que lo espera, por los fantasmas y los discursos de su entorno y que nunca es el simple producto de una madre y un padre, sino que en la misma medida es producto del mundo ambiente" (Zygouris. 2005)

Conclusiones de trabajos en aquellos tiempos: impacto de la experiencia

El trabajo de observación finaliza con la conclusión de cada estudiante, es en el único momento del trabajo que son protagonistas absolutos. Se tiene en cuenta para la misma la psicomotricidad del bebé, el lugar como observadores, el trabajo de observación incluido en la materia, los aportes como futuros profesionales, la resonancia especular y emocional, entre otros temas. Comparto algunas:

ALUMNA 1: "Me gustaría agregar un párrafo especial para algo que surgió en los talleres. Si bien hoy en día está en boga hablar de la homosexualidad y sus derechos, a modo personal, me impactó cuando una compañera comentó que realizaba las observaciones con un bebé que tenía dos papás. Ese impacto no fue a modo de discriminación, sino que uno está acostumbrado a escuchar esas cosas pero en mi caso, no tenía a nadie cercano que atravesara por eso. Fue muy importante lo que contaba la compañera, ya que, a mi entender hay pocos estudios sobre esta temática y esta fue una forma de acercarnos a la realidad. Creo que ese es uno de los objetivos de este taller dentro de la materia..."

ALUMNO 2: "Con respecto al taller...Un ejemplo que rescato mucho fue el hecho de poder escuchar el relato de una compañera que realizó las observaciones con una pareja del mismo sexo masculino que adoptaron un bebé , fue un relato muy rico porque me aportó una serie de interrogantes a como pensar la práctica que voy a ejercer en un futuro, me permitió pensar las nuevas conformaciones familiares, nuevas denominaciones, cómo intervendrá un psicólogo en las instituciones, como pueden ir modificándose las estructuras sociales para alojar a las personas que procedan de este nuevo tipo de familia."

ALUMNA 3: "Por otro lado, me pareció muy interesante poder escuchar el resto de las historias en el taller...Tuvimos la oportunidad de tener una compañera que trabajó con un bebé cuyos padres eran dos hombres homosexuales y se dio una serie de reflexiones y debates en la clase sobre este tema que hoy en día nos toca tan de cerca y que, como estudiantes de psicología, no podemos evitar obviar. En lo particular a lo largo de estos tres años en la carrera se fueron dando muy pocos espacios de discusión en el aula para que tratemos el tema alumnos y docentes".

Concluye la estudiante que realizó el trabajo mencionado:

"Dar lugar a la inclusión de aquello que se nos presenta como diferente y hasta muchas veces raro, reconocer esas diferencias y darnos cuenta de que son ellas las que nos permiten constituirnos como seres singulares y únicos, es la mejor manera que encuentro para poder comenzar a hablar sobre mi trabajo y sobre lo que el haber atravesado dicha experiencia me dejó...Si bien la idea de observar un niño cuyos padres son del mismo sexo me resultaba interesante, sumamente productiva y enriquecedora para mi profesión en el futuro, surgían en mí ciertos miedos, cierta ansiedad ante el hecho de enfrentar dicha situación, no saber cómo manejarla, decir algo que no fuera adecuado, hacer preguntas que lo hicieran sentir incómodos: miedos que después me di cuenta, sólo tenían que ver conmigo y con

lo que yo imaginaba que podría suceder, miedos que desaparecían en el momento que me reunía con ellos. Digo que desaparecían, se esfumaban, porque sinceramente el haber visto y el haber sentido, en la entrevista por primera vez y luego en las observaciones, el amor y las ansias con que acompañaron y esperaron a ... hasta el momento del nacimiento, el amor que recibe el niño de sus padres, el trato que tienen ellos para con él, y el vínculo que están construyendo , además de sorprenderme gratamente y provocarme ciertas ganas de no irme y quedarme mirándolos , hizo despertar en mí cierto interés para entonces ponerme a pensar acerca de las cuestiones que hacen a la constitución de un sujeto, a su singularidad, y que más allá de lo que podemos ser biológicamente, no siendo esto menos importante , pero que tiene que ver con el poder ser quienes deseamos ser, sabiendo que quizá la sociedad no se encuentre del todo preparada para dar lugar a estos cambios, cambios que necesariamente van a tener que consolidarse”

El trabajo de un bebé, teniendo en cuenta estas apreciaciones, después de casi 30 años, sigue haciéndonos reflexionar sobre la importancia del sostén familiar en la crianza de un niño o niña, el amor, el alimento psíquico, las crianzas compartidas como forma de prevención en la constitución subjetiva del futuro sujeto.

“Es necesario redefinir el concepto de familia... En la medida que haya dos generaciones, hay una familia: con la asimetría correspondiente que orienta a la obligatoriedad de la transmisión y de la producción de sujetos en el interior de algún tipo de comunidad humana, que básicamente se estructura con dos personas como base” (Bleichmar, 2008).

En perspectiva 10 años después: miradas actuales.

Finalizando y retomando el título inicial, “Modelos familiares actuales: maternidades y paternidades ¿nuevas crianzas?”, el artículo del 2013 y los avances

en la investigación sobre las concepciones de las maternidades y paternidades y sus transformaciones, reflexionaría sobre algunos temas pensando en aperturas. A partir de las experiencias mencionadas, la inclusión en las temáticas de la Perspectiva de género y los derechos humanos, las transformaciones sociales de los diferentes colectivos fuimos modificando la guía del Trabajo de un bebé, con respecto a la Entrevista a referentes parentales, no diferenciando en horas el trabajo de crianza sino los cuidados compartidos, las nominaciones dentro del espacio del Taller y en el programa de la cátedra. Quizás no sería necesario nominar, ya que el concepto "madre" abarca mucho más que la función biológica, el maternaje pasa por alojar a ese niño/niña en un seno familiar, más allá de las estructuras. La maternidad y la paternidad como tal históricamente se fue transformando a partir de las necesidades sociales, los movimientos feministas, la perspectiva de género, los avances en la tecnología de la fertilidad, la Convención de los derechos de niños, niñas y adolescentes, las leyes laborales, modificando en algunos vínculos tempranos las formas de crianza. Si tenemos en cuenta el sostén maternal y paternal como fundamentales para la constitución y formación de los procesos psíquicos en las niñez e infancia no podría afirmar que hay nuevas crianzas, sino diferentes y diversas modalidades de posicionamientos en dichos roles que modificarán las dinámicas familiares.

Otro tema abordado son los embarazos en personas trans. Aunque no hemos tenido ningún trabajo de un bebé en la cátedra observando dichas familias, hemos podido reflexionar en distintos espacios sobre la problemática que se presenta cuando un cuerpo que hormonalmente no estaría preparado para la gestación debe hacer una transformación en el cuerpo real para poder alojar a ese futuro ser. ¿Cómo impactaría este proceso en el psiquismo?, ¿Por qué aparece la necesidad de gestar físicamente afrontando aquello que no fue elegido?

Confrontación del cuerpo real, genital, con el cuerpo autopercebido elegido ¿cuáles son los costos psíquicos en estos embarazos? En estas situaciones como en otras mencionadas en el escrito es fundamental el acompañamiento profesional para la prevención de la Salud mental y las relaciones vinculares tempranas. Esto último es lo que nos propusimos en la investigación, el pretender indagar las diferentes concepciones sobre la maternidad y la paternidad e identificar si ha habido y cuáles son las transformaciones. Estamos en ese camino.

Referencias bibliográficas

- Bleichmar, S. (2005) "La subjetividad en riesgo" .Ed.Topia
- Bleichmar, s. (2008) "Violencia social-Violencia escolar". Cap La construcción de legalidades como principio educativo. Pág. 45. Noveduc
- "Código Civil y Comercial de la Nación," *Biblioteca Digital*, consulta 24 de octubre de 2023, <http://www.bibliotecadigital.gob.ar/items/show/2690>.
- El bebé de los tres apellidos. <https://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-271239-2015-04-24.html> actualizado el 24 de octubre de 2023.
- Fernández, A.M. (2013) "Jóvenes de vidas grises. Psicoanálisis y Biopolíticas" Nueva Visión.
- Habychain,H (2005). En busca de la paternidad en "Los primeros años de vida". Homo Sapiens ediciones.
- Oroquieta, N. (2010) "La observación de bebé como práctica en la carrera de Psicología. Experiencia y Narración". Congreso Internacional de Psicología. UNR
- Peirano, L; Oroquieta, N; Baños,JM y otros. (2022) Proyecto de investigación: "Concepciones sobre maternidad y paternidad en una propuesta de cátedra. Un análisis histórico". Facultad de Psicología. UNR. 2022-2024

Roudinesco, E. (2002) "La familia en desorden". Cap.6 Las mujeres tienen un sexo. Ed.

Fondo de Cultura Económica

Zabalza,S (2012) "Neoparentalidades". Ed. Letra Viva

Zygouris, R. (2005) "Pulsiones de vida". Ediciones Portezuelo

Ciberviolencia de género en las relaciones de pareja: efectos subjetivos autopercebidos. Ma. Marcela Castellarin

mcaste@fpsico.unr.edu.ar

Facultad de Psicología (U.N.R.)

Resumen

Las redes sociales tienen un lugar privilegiado en la configuración de las relaciones afectivas y en los procesos de subjetivación del Siglo XXI y constituyen un fenómeno social que transforma las relaciones interpersonales. Durante los últimos años las nuevas tecnologías han supuesto un cambio en la forma en que mujeres y hombres se comunican, relacionan e interactúan entre sí, otorgando al mundo virtual un sitio nuevo en sus vidas personales. Sin embargo, a través de su uso y gracias a la facilidad de conexión e inmediatez, la *ciberviolencia* ha constituido un espacio más donde se perpetúa la violencia de los hombres hacia las mujeres.

El presente trabajo tiene como objetivos explorar los significados e interpretaciones que las mujeres le atribuyen a la *ciberviolencia* (es decir, los modos diversos en que se expresa la violencia de género en las redes sociales) experimentada en la relación de pareja o ex pareja y describir los efectos subjetivos autopercebidos por las mujeres entrevistadas. Se pretende conocer la experiencia subjetiva de mujeres que han sido víctimas de *ciberviolencia* por parte de sus parejas (o ex parejas), considerando su autopercepción relatada desde sus propios testimonios.

La propuesta metodológica se ejecuta mediante el método cualitativo, a través de relatos de vida, los que constituyen un instrumento incomparable de acceso a la vivencia subjetiva. Se administran entrevistas semidirigidas a mujeres de diversas edades y procedencia socioeconómica que vivieron situaciones de *ciberviolencia* con sus parejas o ex parejas, que han sido contactadas mediante

convocatoria abierta a través de redes sociales. Las entrevistas se audiograbaron y desgrabaron para obtener un registro más preciso de sus decires. En una etapa posterior, se analiza la información y la comprensión de los múltiples significados expresados en los relatos de vida (sean verbales o no verbales), extrayendo sólo lo pertinente al objeto de estudio; posibilitando relacionar los indicios de un relato de vida con los de otro, con vistas a encontrar unidades de sentido y patrones de vivencias.

Las conclusiones no tienen pretensión de generalidad, sino de comprender de manera exhaustiva y profunda la experiencia compartida. En relación al primer objetivo explorar los significados e interpretaciones de la *ciberviolencia* experimentada, aparece en los relatos de las mujeres entrevistadas de manera unánime el control por parte de la ex pareja sobre los movimientos tecnológicos, tales como: mirar todos los contactos del celular y si eran hombres, llamarlos; revisar los *Me Gusta* que aparecen en *Facebook* y por eso, cuestionar su fidelidad; leer todos los *chats* y pedir contraseñas para borrar y/o bloquear muchos de los contactos, entre otras situaciones similares.

En cuanto a la descripción de los efectos subjetivos autopercebidos por las mujeres entrevistadas ante los episodios *ciberviolentos* vividos, se aprecian en sus narraciones presencia de miedos, estar en alerta, temor de comenzar una nueva relación, parálisis, dificultades para volver a confiar, ataques de pánico, pesadillas recurrentes, vivir con el botón de pánico para protegerse de la ex pareja, baja autoestima, entre otros padecimientos.

Palabras claves: Ciberviolencia de género – relaciones de pareja – efectos subjetivos autopercebidos.

Este trabajo se presenta como una reflexión analítica que forma parte del desarrollo del entramado teórico correspondiente al trabajo de tesis doctoral: *Ciberviolencia de género: relaciones de pareja y redes sociales*, radicado en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario.

En la sociedad del siglo XXI, las redes sociales forman parte de la vida de los jóvenes y adolescentes, su uso está totalmente insertado en el quehacer cotidiano, es una modalidad casi indispensable para interactuar y relacionarse en los grupos de pares.

Las diferentes redes de *internet* -tales como *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*- e, inclusive, las de mensajería instantánea como *WhatsApp*, ofrecen opciones importantes tanto para compartir fotos y comentarlas con amistades diversas, como para sostener la comunicación con el espectro de contactos agendados; estas son actividades habituales en la búsqueda de reafirmación de la identidad, la aprobación social y la conformación o consolidación de relaciones interpersonales.

Lasén y Casado (2015) aseveran que las nuevas tecnologías participan en la configuración de las relaciones afectivas y en los procesos de subjetivación, ya que la acción se comparte entre los humanos y dichas herramientas. Según Espinar Ruiz y González Río (2009), las redes virtuales no son una moda efímera; al contrario, son un fenómeno social que está transformando rápidamente las relaciones sociales. Y en este marco las relaciones de pareja no son la excepción, en este contexto globalizado, las relaciones de pareja se ven atravesadas por las tecnologías; ya no es necesario participar del mismo espacio para estar juntos, o para manifestar físicamente el amor: el mensaje de texto o el *emotición* viajan a velocidades inimaginables para lograr el mismo fin (Benítez Barajas, 2013).

Con un simple *click* los jóvenes saben todo sobre su enamorado/a, gracias a las visitas frecuentes a sus perfiles, a través de los teléfonos inteligentes; por este

medio se citan, hablan o *chatean* durante horas, publican declaraciones de amor, etc., y lo más importante, todo esto lo comparten públicamente (Blanco Ruiz, 2014). El acceso a nuevas amistades y potenciales parejas, ocasionales o establecidas, se ve incrementado con las redes sociales; ya no se limitan los encuentros presenciales en ámbitos territoriales como el barrio, la escuela, el trabajo, la fiesta o el viaje. Ahora tienen la posibilidad de buscar y explorar el perfil de alguien que conocieron de manera casual, contactar con parejas potenciales a partir de que la foto que publicaron les parece atractiva, o buscar personas conocidas del pasado para intentar reiniciar una relación, entre otras alternativas.

Las relaciones amorosas son monitoreadas a través de las distintas aplicaciones contenidas en un teléfono inteligente, *tablet* o *notebook*, permitiendo rastrear las actividades del otro, por ejemplo, identificar si un mensaje fue visto y a qué hora o si estuvo conectado y hace cuánto tiempo, entre otras posibilidades (Rodríguez Salazar & Rodríguez Morales, 2016). En relación con el amor y la pareja, Estébanez (2012) sostiene que se puede afirmar sin exagerar que “la juventud siente, comunica y vive sus relaciones en la red social” (p. 2). Esto ocurre cuando los jóvenes exponen al público sus experiencias personales, comparten su situación sentimental en su perfil, suben fotos de su pareja, dedican canciones, frases, mensajes o estados (por ejemplo, *me siento enamorada o enamorado*). Estas posibilidades favorecen la sobreinformación y la ampliación de las zonas de vigilancia y control sobre el otro.

Para quienes comienzan una relación amorosa, las redes sociales incrementan la necesidad de tener un conocimiento más amplio del mundo del otro, de sus amistades, de sus ex parejas y de su presente. Permiten desplegar tal deseo de una manera muy amplia al revisar los perfiles de sus amigos, sus fotos y demás publicaciones, así como identificando quiénes les dieron *me gusta* (Rodríguez Salazar & Rodríguez Morales, 2016). Dicha práctica, llevada al ámbito de la relación

de pareja, es una fuente de contiendas y enfrentamientos. Los medios masivos de comunicación (a través de la televisión, la radio, los periódicos gráficos y digitales, entre otros) alertan que la violencia contra la mujer, en las relaciones de pareja, se ha extrapolado a las redes sociales, por lo que adquiere carácter de *ciberviolencia* (Díaz Ruiz, 2016).

La *ciberviolencia de género* es la violencia que ocurre en forma virtual, utilizando las nuevas tecnologías como medio para ejercer daño o dominio sobre las mujeres. Esta se puede expresar por parte de parejas, ex parejas, personas conocidas o personas desconocidas, teniendo varias formas de manifestación, entre ellas, la vigilancia continuada de las actividades que realiza la mujer a través de las redes sociales (Estébanez, 2013).

En cuanto a esta problemática, Martín Montilla, Pazos Gómez, Montilla Coronado y Romero Oliva (2016) sostienen que las redes sociales se usan para intimidar, controlar a la pareja, usurpar la personalidad e incluso como violación de la intimidad tras las rupturas del vínculo. Cuando en las relaciones de pareja los medios tecnológicos están presentes, es frecuente el uso de mensajes ofensivos y descalificadores hacia la mujer y hacer circular rumores sobre su persona con objeto de acosarla (López, López & Galán, 2012). Desafortunadamente, las mujeres víctimas de estas intimidaciones digitales sufren los mismos efectos negativos sobre su salud psicofísica que las agredidas de una manera tradicional, presencial: baja autoestima, pobres resultados académicos, depresión, desajustes emocionales, desórdenes alimenticios, enfermedades crónicas, etc. (Tarriño Concejero & García-Carpintero Muñoz, 2014).

Se entiende por *violencia de género* el ejercicio de la violencia que refleja la asimetría existente en las relaciones de poder entre varones y mujeres, y que perpetúa la subordinación y desvalorización de lo femenino frente a lo masculino.

Esta se caracteriza por responder al patriarcado como sistema simbólico que determina un conjunto de prácticas cotidianas concretas, que niegan los derechos de las mujeres y reproducen el desequilibrio y la inequidad existentes entre los sexos. La diferencia entre este tipo de violencia y otras formas de agresión y coerción estriba en que, en este caso, el factor de riesgo o de vulnerabilidad es el solo hecho de ser mujer (Femenías, 2013).

Al momento de analizar la *ciberviolencia* en contra de las mujeres desde una mirada amplia, uno de los elementos cruciales es su vinculación intrínseca con el fenómeno de discriminación y violencia de género globalmente extendido, que afecta a mujeres, adolescentes y niñas en todas sus interacciones sociales.

Contrariamente a la narrativa generalizada en torno a este fenómeno, que aún lo refiere como algo aislado o excepcional, la violencia digital en contra de las mujeres es una manifestación del fenómeno estructural de violencia de género fuera de línea y, como tal, debe ser conceptualizado, analizado y abordado por el derecho internacional de los derechos humanos. Esto es fundamental, puesto que argumentos sobre lo esporádico o eventual de la *ciberviolencia*, con frecuencia, desdibujan sus raíces, gravedad y consecuencias, impactando en la eficacia de las respuestas e intervenciones públicas.

Dada la interrelación de las tecnologías en las vidas, la violencia de género ahora se ha entrelazado y mutado en la realidad continuamente conectada, siendo con frecuencia difícil distinguir entre aquella violencia que afecta a una mujer fuera o dentro de *internet*. La violencia en línea o violencia digital en contra de las mujeres (*ciberviolencia de género*) no es un hecho ocasional o episódico, sino que se sitúa dentro de patrones sociales más amplios de poder y desigualdad de género en contra de las mujeres, que ya existían antes de la llegada de *internet* y que ahora, simplemente, se han entretreído e interactuado con las nuevas tecnologías.

Tal y como sucede en el caso de la violencia cara a cara, la violencia a través de las redes sociales digitales es una manifestación de las relaciones de poder históricamente desiguales entre géneros y uno de los mecanismos sociales mediante los que se obliga a las mujeres a permanecer en una situación de subordinación con respecto del hombre, impidiéndoles total o parcialmente el goce de sus derechos humanos y libertades fundamentales y su participación en el desarrollo, ahora facilitado por las tecnologías mencionadas.

Por tanto, se enfatiza que la *ciberviolencia* debe entenderse como un proceso continuo de violencia (*continuum* de violencia) de formas múltiples, interrelacionadas y recurrentes de violencias de género que afectan a las mujeres y que están presentes en todos los ámbitos de su vida (públicos, privados, físicos y ahora digitales). Es una extensión del viejo sistema de dominación y desigualdad de género, que ahora se vale de nuevas plataformas y herramientas para mantener sus mandatos, que ahora fluye en el nuevo escenario *online-offline*.

Se observa en los decires de las entrevistadas que estos hombres presentan determinadas características en común, en cuanto a sus formas de ser y de actuar, tales como: ser celosos, obsesivos e inseguros, manipuladores, autoritarios, violentos física y psicológicamente, con sentimientos de hostilidad y furia.

Estas mujeres atribuyen la aceptación de las violencias de sus ex parejas al hecho de haber vivido violencia en el seno familiar de origen; se argumenta que hay una repetición inconsciente de los modos de relación violentos, tomando como referencia las experiencias vivenciadas por sus madres, lo que les permite normalizar ese comportamiento en su vida adulta. Además, estos temas no se hablaban, más bien se ocultaban por vergüenza y/o ignorancia. Tanto en sus familias como en las instituciones educativas que asistieron no tenía cabida capacitar (y mucho menos discutir) sobre la problemática de la violencia machista. Se ha producido un

importante cambio respecto de tales limitaciones, pero tampoco puede pensarse que el cambio es radical.

Las voces de otras mujeres entrevistadas sostienen que no han tenido el suficiente valor para decir *no* a la violencia patriarcal y se fueron quedando y aceptando esos modos de relación, quizás por *meterse con alguien que no conocía realmente*. En realidad, la mayoría de estas mujeres han aprendido a actuar de una determinada manera, a partir de lo que han visto en sus familias de origen desde niñas, en una reproducción incesante de roles designados, donde reconocerse con derechos y exigir garantías personales parece un imposible, toda una odisea.

En cuanto al concepto *ciberviolencia*, en los relatos de las mujeres aparece, de manera unánime, el control por parte de la ex pareja sobre los movimientos tecnológicos, tales como: mirar todos los contactos del celular y si eran hombres, luego llamarlos; revisar los *Me Gusta* que aparecen en *Facebook* y por eso, cuestionar su fidelidad; leer todos los *chats* y pedir contraseñas para borrar y/o bloquear muchos de los contactos; tener contada la cantidad de amigos en *Facebook* y enojarse cuando la mujer agregaba a alguien más; cuestionar cuando chateaba a la madrugada, suponiendo que era con un amante; revisar el celular y, al encontrar un *chat* viejo con otro hombre, ponerse muy agresivo, entre otras situaciones similares.

Al respecto, el análisis de contenido de las respuestas dadas por las mujeres entrevistadas, muestra, en su amplia mayoría, que las redes sociales digitales facilitan la violencia de género; sin embargo, señalan ciertas diferencias y/o características entre la violencia virtual (*online*) y la violencia presencial o cara a cara (*offline*), a saber: cuando la violencia de género contra las mujeres se ejerce en línea, adquiere nuevas propiedades, entre las que destacan su instantaneidad, rápida expansión (viralización), su permanencia y registro digital indeleble, su replicabilidad y alcance global y la posibilidad de localizar fácilmente a las víctimas y revictimizarlas, mientras

que el agresor o los agresores permanecen inmunes, como si nada pasara. En todo caso, es el *ciberespacio* un lugar más, donde la violencia de género se está ejerciendo con la misma intención de disciplinar, controlar y/o silenciar a las mujeres.

Cabe destacar que todas estas acciones socavan y dañan la subjetividad de las mujeres, quienes con frecuencia son culpabilizadas por los actos de violencia cometidos en su contra y rara vez encuentran reconocimiento, apoyo y acceso a la justicia. Si bien durante los últimos años las sociedades han prestado mayor atención a la *ciberviolencia de género*, adoptando nuevas leyes en la materia y resolviendo un creciente número de casos, este tipo de violencia aún recibe una atención inadecuada por parte de las autoridades, permaneciendo casi siempre en la impunidad.

Entre otras problemáticas, existe una falta de mecanismos de denuncia adecuados, una falta de asignación de recursos técnicos y económicos suficientes para la atención de casos, carencias graves en cuanto a la capacitación y sensibilización de los funcionarios judiciales y una ausencia de esquemas de reparación del daño a las víctimas que vayan más allá de la sanción penal en contra de su agresor.

En otro orden, referido a la descripción de los efectos subjetivos autopercebidos por las mujeres entrevistadas ante los episodios *ciberviolentos* vividos, se puede apreciar en sus narraciones presencia de miedos, estar en alerta, temor de comenzar una nueva relación, parálisis, inseguridad, dificultades para volver a confiar, ataques de pánico, pesadillas recurrentes, vivir con el botón de pánico para protegerse de la ex pareja, baja autoestima, entre otros padecimientos. La repetición y el carácter humillante de esas situaciones pueden provocar un verdadero desgaste mental e incluso, en determinados casos, inducir al suicidio.

En conclusión, la violencia es una problemática social que requiere de un abordaje interdisciplinario y paradójicamente en red entre los diferentes organismos públicos y privados, donde el verdadero desafío es promover conciencia personal e institucional; más aún, resulta apropiado la implementación de programas de prevención que funcionen desde el nivel escolar inicial (como ocurre en otros países) para combatir esta plaga social, en la cual la impunidad de los actos de los victimarios agravan la impotencia y el aislamiento de las mujeres víctimas de violencia. Resulta necesario elaborar estrategias colectivas y sociales que permitan romper con los estereotipos generados por la cultura machista, que fomentan la desigualdad entre hombres y mujeres, produciendo una exacerbada violencia que se expande en todos los escenarios de la vida cotidiana (virtual y presencial).

Por lo tanto, continuar investigando los posibles caminos para desnaturalizar esta realidad es una labor insoslayable que como sociedad se debe realizar. Son imprescindibles los espacios de reflexión que permitan elucidar los mecanismos de la violencia para poder combatirla; hablar de ella para desenmascararla, tanto sea en los ámbitos *offline* como *online* y erradicarla de las vidas de las mujeres de manera categórica (Castellarin: 2022). Consolidar y multiplicar las conquistas de estos últimos años sobre este flagelo es una tarea inmensurable que se debe dar en los ámbitos educativos e intelectuales, políticos y territoriales.

Referencias bibliográficas

- Benítez Barajas, L. (2013). Proyectos de vida en parejas de jóvenes adultas y adultos profesionales de Bogotá. *Trabajo social* 15, 59-85.
- Blanco Ruiz, M. A. (2014). Implicaciones del uso de las redes sociales en el aumento de la violencia de género en adolescentes. *Comunicación y medios* 30, 124-141.

- Castellarin, M. M. (2022). Violencia de género en las relaciones de pareja a través de las redes sociales: Reflexiones en la sociedad actual. *Revista Académica Escritos de Posgrado*, 2(4), 14-35. ISSN 2796-891X. Recuperado de <https://escritosdeposgrado-fpsico.unr.edu.ar/ojs/index.php/escritosdeposgrado/article/view/86>
- Díaz Ruiz; J. (07 de marzo de 2016). Ciberviolencia: una nueva forma de violencia de género. *Revista CloudComputing.com*. Recuperado de <https://t.co/dId2KBGshA#cloudcomputin>
- Espinar Ruiz, E. & González Río, M. J. (2009). Jóvenes en las redes sociales virtuales. Un análisis exploratorio de las diferencias de género. *Feminismo/s* 14, 87-106.
- Estébanez, I. (2012). ¡Del amor al control a golpe de click! La violencia de género en las redes sociales. Ponencia presentada en Jornadas Violencia en género de dudas. Recuperado de <http://minoviomecontrola.com/ianire-estebanez/Ponencia.Del-amor-al-control-a-golpe-de-click.-La-violencia-de-genero-en-las-redessociales.Ianire-Estebanez.pdf>
- (2013). Sexismo y violencia machista en la juventud. Las nuevas tecnologías como arma de control. II Encuentros Internacionales sobre el Impacto de los diversos fundamentalismos religiosos, políticos, económicos y culturales en el ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos. Donostia, San Sebastián. España. *Emakunde Aldizkaria*, 1-9.
- Femenías, M. L. (2013). *Violencias cotidianas, en la vida de las mujeres*. Rosario, Argentina: Prohistoria Ediciones.
- Lasén, A. & Casado, E. (2015). Reseña. Mediaciones Tecnológicas. Cuerpos, afectos y subjetividades. *Política y Sociedad*, 52(2), 581-585.
- López, M., López, V. & Galán, E. (2012). *Redes sociales de Internet y adolescentes*. Dimensión social. Madrid: UCM.

- Martín Montilla, A., Pazos Gómez, M., Montilla Coronado, M. V. & Romero Oliva, C. (2016). Una modalidad actual de violencia de género en parejas de jóvenes: las redes sociales. *Educación XXI*, 19(2), 405-429.
- Rodríguez-Salazar, T. & Rodríguez-Morales, Z. (2016). El amor y las nuevas tecnologías: experiencias de comunicación y conflicto. *Nueva época*, 25, 15-41.
- Tarriño Concejero, L. & García-Carpintero Muñoz, M. A. (2014). Adolescentes y violencia de género en las redes sociales. *Aportaciones a la Investigación sobre Mujeres y Género*, 426- 439.

Aportes feministas al debate sobre el trabajo reproductivo y tareas de cuidados de personas con discapacidad, en configuraciones familiares actuales.

Ana Laura Gerez

Este trabajo forma parte del resumen del Ante-proyecto de Tesis, presentado en julio de 2023, en la Maestría "Poder y Sociedad desde la problemática del Género".

A través de ésta investigación se pretende dar respuesta a la siguiente pregunta: ¿Cómo se dividen entre las feminidades y las masculinidades el trabajo reproductivo y las tareas de cuidados, de una persona con discapacidad, en el núcleo familiar?

Objetivo general: **Analizar** la división del trabajo reproductivo y las tareas de cuidado de una persona con discapacidad entre las feminidades y las masculinidades en un núcleo familiar de la ciudad de Rosario en 2023.

Objetivos específicos: **Identificar** las tareas de cuidado y trabajo reproductivo que se ejercen en el núcleo familiar estudiado. **Determinar** la distribución de las tareas de cuidado y trabajo reproductivo entre las feminidades y las masculinidades del núcleo familiar. **Investigar** los obstáculos que encuentran las cuidadoras (las cuidadoras: madres, hermanas, abuelas) ante la ideología de la normalidad. **Indagar** la apreciación de las mujeres y varones, sobre la distribución del trabajo familiar y las tareas de cuidado.

La noción de **trabajo reproductivo o doméstico**, ha sido puesta en cuestión por las feministas de la segunda ola, quienes cuestionan la tradicional división sexual del trabajo como hecho natural y desenmascaran la importancia de las labores domésticas para el funcionamiento del capitalismo (Peireti, 2021). Desde los inicios de la economía clásica, el trabajo relevante de la economía política ha sido el desarrollado en el ámbito productivo, excluyendo el trabajo doméstico realizado en

los hogares. Por tanto, el trabajo reproductivo o doméstico no ha aparecido como un factor que determine la calidad de vida de las personas, a lo cual, una vez más desde las teorías clásicas, el aporte de las mujeres a la economía ha quedado invisibilizado.

Carrasquer Oto (2009) plantea una doble invisibilidad del trabajo reproductivo, que recae sobre las labores femeninas. Por un lado, se instalan invisibles debido a que la reproductividad femenina tiene un carácter excepcional, en el sentido de estar "fuera de la norma" dominante sobre el trabajo. Por otro lado, a consecuencia del ocultamiento que genera la idealización del trabajo doméstico como un "supuesto" aporte femenino desinteresado y realizado desde la afectividad hacia el hogar.

En relación al **concepto de cuidados**, es consecuencia de una producción científica de distintas disciplinas. Por un lado, trata de hacer visible lo invisible y de legitimarse como objeto de estudio, con una mirada propia. Por otro lado, una dualidad que atraviesa la idea de cuidados, en cualquiera de sus dimensiones. La principal es la dualidad en cuanto a **su naturaleza** (trabajo vs. amor y/o emociones), pero también con respecto a las **relaciones sociales** que lo definen (formal vs. informal; remunerado o no; de reciprocidad, en sus distintas manifestaciones, vs. poder o dominación) o en relación al **espacio social** en que se desarrollan (público vs. privado) (Carrasquer Oto, 2013).

Se llevará adelante dicha investigación desde: un enfoque cualitativo a través de fuentes primarias (entrevistas y encuestas).

Padre y función paterna en el desarrollo temprano: historia de un desencuentro. Juan Manuel Baños, Sara Gómez Carmana, Paola Loiudice, Natalia Oroquieta y Laura Peirano.

juanmanuelbd@gmail.com

Pertenencia institucional: Neuropsicología y Psicología del Desarrollo, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario.

Resumen:

Se informa los avances preliminares de la investigación en curso “concepciones sobre maternidad y paternidad. Un rastreo histórico al interior de una cátedra de la carrera de psicología de la UNR”. Objetivo General: Describir las concepciones sobre maternidad y paternidad que se ven reflejadas en las diferentes propuestas programáticas de una cátedra de la carrera de Psicología de la UNR, desde su creación en 1984 a la fecha.” Al ser una investigación histórica de recolección de datos de diferentes fuentes (bibliográficas, trabajos de observación, programas, y otras afines a nuestro propósito) hemos despejado los términos *padre* y *función paterna*, dentro de un recorte bibliográfico cercado entre los años 1999 y 2004. En este, se explora el lugar otorgado a aquellos términos en el desarrollo temprano del bebé, con el objetivo de dar cuenta de algunas conclusiones preliminares a partir de un análisis cuantitativo y cualitativo. La bibliografía analizada posee como común denominador la descripción de los cuidados del bebé que van dando paso al desarrollo de las estructuras psíquicas y nerviosas del mismo, aspectos centrales del desarrollo temprano como producto de un encuentro. El término padre es apenas mencionado en dos oportunidades, incluso el término “padres” aparece en más oportunidades. De esta manera, el desarrollo temprano, en su descripción, en su vital derrotero, parece prescindir de la figura del padre para centrar todo su interés en la díada madre-bebé. La función paterna no deja de remitir a un doble

extravío, heredero de un psicoanálisis sesgado durante demasiados años. Por un lado, primer extravío, la función paterna queda mayoritariamente adherida a la figura del padre, hombre de carne y hueso al que se le supone la paternidad. Por otro lado, segundo extravío, refiere a una operación de separación del goce materno en su cuerpo a cuerpo con el bebé. Figura exaltada de un padre portador de una Ley frente a una mujer-madre *sin Ley*. El padre y su función en el desarrollo temprano, como cuidador primario, no pueden dejar de lado los aspectos ligadores, amorosos y narcisantes que lo conforman en piedra angular el mismo. Despejar estos conceptos, a partir de la bibliografía utilizada por la cátedra, nos permite dar el primer paso para identificar posibles transformaciones en las concepciones sobre maternidad y paternidad, durante los últimos 30 años.

Palabras claves: Desarrollo – Función – Padre

¿Es el desarrollo temprano un territorio exclusivo de la madre? ¿O, con mayor precisión, de la díada madre-hijo? Estos interrogantes se decantan a partir de los avances preliminares de la investigación en curso “Concepciones sobre maternidad y paternidad. Un rastreo histórico al interior de una cátedra de la carrera de psicología de la UNR”, cuyo objetivo general consiste en describir las concepciones sobre maternidad y paternidad que se ven reflejadas en las diferentes propuestas programáticas de una cátedra de la carrera de Psicología de la UNR, desde su creación en 1984 a la fecha. Puntualmente hemos despejado los términos *padre* y *función paterna*, dentro de un recorte bibliográfico cercado entre los años 1999 y 2004. En este, se explora el lugar otorgado a aquellos términos en el desarrollo temprano del bebé, con el objetivo de dar cuenta de algunas conclusiones preliminares a partir de un análisis cuantitativo y cualitativo. La bibliografía analizada posee como común denominador la descripción de los cuidados del bebé que van

dando paso al desarrollo de las estructuras psíquicas y nerviosas del mismo, aspectos centrales del desarrollo temprano como producto de un encuentro.

En una primera aproximación, la respuesta a los interrogantes iniciales impresiona como afirmativa. En el recorte de textos seleccionados el término *padre* es apenas mencionado en dos oportunidades, y en cambio *madre* es utilizado en forma permanente. En definitiva, mientras la presencia de los términos *madre* y *función materna* es abrumadora, *padre* y *función paterna* brillan por su ausencia en aquellos textos referidos al desarrollo temprano del ser humano producidos y consultados dentro de esa franja de tiempo aproximada (1999-2004). Este hallazgo inicial de nuestra investigación al interior de la bibliografía especializada, nos muestra claramente cómo se le destina al padre y a la llamada función paterna un rol ligado esencialmente a acompañar a la madre, y solo indirectamente o por añadidura intervenir sobre el bebé. Esto representa de mínima un reduccionismo, que posiblemente reconozca sus razones de ser en aspectos culturales apoyados en ciertas constantes biológicas. No es el objetivo de este breve documento dar cuenta de las razones que sustentan una mirada sesgada sobre el rol del padre y su función, pero sí resulta pertinente explicitar semejante desvío. Es pertinente para nuestra investigación en particular porque uno de nuestros objetivos específicos es identificar posibles transformaciones en las concepciones, en este caso de paternidad, en la propuesta programática de una cátedra de la Facultad de Psicología. Visualizar de ese modo el devenir socio histórico para así poder hacer un comparativo con las concepciones actuales que abonan la idea de padre como construcción.

La función paterna es ubicada muchas veces en un lugar confuso o ambiguo, lugar que la remite a la figura del hombre de carne y hueso, progenitor y pareja de la madre del bebé. Es decir, se produce un recubrimiento entre hombre, padre,

paternidad y función paterna. Y esto acontece a pesar del esfuerzo realizado por algunos autores consagrados. Dor (1989) nos indica que “[...] padre en psicoanálisis tampoco remite exclusivamente a la existencia de cierto padre encarnado.” (p.11). Considera al padre y su función principalmente como una entidad simbólica: “[...] ningún padre de la realidad es poseedor y, a fortiori, fundador de la función simbólica a la que representa. Él es el vector de esta función.” (Ibídem, p.13). No obstante, el mismo autor refiere a los padres encarnados como aquellos que habitualmente representan al padre simbólico. Si a esto le sumamos la terminología especializada, el deslizamiento resulta inevitable. ¿Quién o qué, más allá del padre encarnado, estaría en condiciones de representar la función paterna, al padre simbólico, o, finalmente, a aquel significante que lo condensa, es decir, el Nombre del Padre?

¿De qué función se trata en la así llamada *función paterna*? Tal y como se desprende de la bibliografía especializada, padre y su función remiten a una operación de separación y acotamiento del goce materno respecto al bebé o al niño. Por un lado, y es esta la imagen más generalizada, encontramos al padre del complejo de Edipo: padre interdictor, aquel que introduce la legalidad, el mediador del deseo de la madre y el niño; padre simbólico que, como indicamos, puede ser reducido al significante del Nombre del Padre. Así, la metáfora del Nombre del Padre resulta la operación simbólica encargada de sustituir el significante *Deseo de la Madre* por el del *Nombre del Padre*, poniendo de relieve las vicisitudes de la dinámica edípica. Huelga mencionar que la referencia al Complejo de Edipo, si bien trata de operaciones lógicas, asienta inevitablemente en momentos cronológicos específicos que difícilmente puedan superponerse con el desarrollo temprano⁴⁸. El desarrollo temprano, en más o en menos es territorio de lo pre-edípico. Por otro

⁴⁸ A excepción de algunos desarrollos de Melanie Klein.

lado, también existen referencias al padre pre-edípico (Bleichmar, 2006) al que también se le atribuye un rol en la separación o corte en el vínculo fusional inicial con la madre, función que no se diferencia, en lo esencial, del lugar común que denunciamos en este escrito. De hecho, leemos en uno de los textos revisados en nuestra investigación que, durante el embarazo, aproximadamente en el 5to mes de gestación, comienza a percibirse al bebé como un ser separado, y que “[...] esta separación es favorecida por el rol paterno y por la forma en que este padre ingresa a esta relación dual” (Oroquieta, 1999, p.67).

En relación a lo vertido en los párrafos previos, la crítica, si bien no abunda, ya ha sido realizada. Así lo plantea Blestcher cuando propone

[...] revisar ciertas categorías como Nombre del Padre y Ley del Padre para desvincularlas de las figuraciones de la “solución paterna”. La ficción del padre y su función como logos separador que habilita la exogamia a partir de la prohibición del incesto, y permite el ingreso en la cultura, plantea un abroquelamiento extraordinario entre Ley y autoridad, y aunque se afirme su carácter formal, propicia la confusión entre el proceso por el cual un sujeto se instaura por referencia a lo simbólico con la presencia de un padre real en el seno de los vínculos primarios. (Blestcher, 2017, p.45)

¿Es el deseo, la sexualización de la cría, solo materno? Ciertos desarrollos psicoanalíticos así parecen sugerirlo. En ese cuerpo a cuerpo que establecen la madre y su bebé, díada privilegiada de los encuentros tempranos, el deseo materno introduce al bebé en una jaula cuya llave liberadora se encuentra en posesión del padre. El goce incestuoso es materno, boca de cocodrilo dispuesta a tragar su producto.

Retomando nuestro último interrogante, comprendemos que la respuesta puede matizarse, complejizarse, y dar lugar a nuevas alternativas absolutamente coherentes con nuestra praxis clínica. Así, Recalcati (2018) hace referencia a las prácticas que la madre ejerce sobre el niño, el estilo materno de sus cuidados, la manera en que higieniza al bebé, la forma en que lo sostiene y lo acaricia, como sexualizantes, deviniendo la cría un cuerpo gozado por el otro materno. ¿Y si es el padre quien se ocupa del bebé, aun si no fuere en forma exclusiva? ¿Si los cuidados los brinda un padre, un hombre, o, con mayor precisión, un adulto, que diferencias implicaría? Remitámonos a la fuente de esta problemática central del psicoanálisis y el desarrollo temprano:

El trato del niño con la persona que lo cuida es para él una fuente continua de excitación y de satisfacción sexuales a partir de las zonas erógenas, y tanto más por el hecho de que esa persona –por regla general, la madre- dirige sobre el niño sentimientos que brotan de su vida sexual, lo acaricia, lo besa y lo mece, y claramente lo toma como sustituto de un objeto sexual de pleno derecho. La madre se horrorizaría, probablemente, si se le esclareciese que con todas sus muestras de ternura despierta la pulsión sexual de su hijo y prepara su posterior intensidad. (Freud, 1996 [1905], p.203)

Freud no se equivoca al mencionar a la madre como un dato estadísticamente significativo, es decir, habitual. Pero la puerta está abierta a otras posibilidades. El planteo de Laplanche (2004) en este punto resulta esclarecedor. El psicoanalista francés pone el acento en la inevitable necesidad de otro que tome a su cargo al bebé. En su pensamiento, al que adscribimos, un niño ingresa al mundo únicamente de la mano de un adulto, configurando aquello que denomina *situación antropológica fundamental*, que se define como

[...] la relación, verdaderamente universal, entre un niño que no tiene un inconsciente genéticamente programado ("inocente genéticamente") y un adulto (y no necesariamente la madre) del que sabemos desde la existencia del psicoanálisis que está habitado por un inconsciente. Se trata de una situación absolutamente ineluctable, así el lactante careciera de padres y fuera incluso...¡un "clon"! (Laplanche, 2004, p.68)

Se necesita de un adulto que tome a su cargo el cuidado del niño, lo mantenga con vida a la par que lo introduce en el mundo humano. Ese adulto sexualizante, pulsionante, introduce en el lactante las fuerzas destructivas de Tanatos, pulsión de muerte o sexualidad desligada, mientras funciona a su vez como prótesis yoica del lactante, ayudando a ligar aquello producido por su propio accionar. Un adulto cualquiera, que brinde cuidados al bebé más allá del sexo o el género en cuestión. Si lo materno es una función, claramente es ejercida por todos los adultos que tomen a su cargo la crianza del niño. Y lo mismo acontece en lo que a la función paterna refiere. Así lo explicita Silvia Bleichmar (2006) cuando expresa que, si estamos dispuestos a conservar los conceptos de padre y función paterna, es necesario comprenderlos como instancias al interior de todo sujeto psíquico. Recalcati (2018), por su parte, con un pensamiento solidario a las ideas de Silvia Bleichmar, comprende al deseo femenino como una suerte de Nombre del Padre, configurando por sí solo un más allá del niño, es decir, un deseo que no se agota en la cría.

Al final de este breve recorrido comprendemos que no se trata tanto de recuperar al padre sino más bien de mantener una mirada crítica sobre el uso de cierta terminología que conlleva el riesgo de una confusión grávida de consecuencias clínicas. Han sido en gran medida autores ingleses (aunque no exclusivamente) quienes introdujeron los términos de *dador de cuidados (caregiver)*

y *cuidadores primarios*, a nuestro entender más ajustados a la experiencia de crianza humana.

Referencia bibliográfica:

Bleichmar, S. (2006). Paradojas de la sexualidad masculina. Buenos Aires: Paidós.

Dor, J. (1989). El padre y su función en psicoanálisis. Buenos Aires: Nueva Visión.

Frenquelli, R. (2000). El desarrollo temprano y sus múltiples aspectos de interés. En *Cuadernos de Psicofisiología. Desarrollo Temprano*. Rosario: UNR

Freud, S. (1996 [1905]). Tres ensayos de teoría sexual. En *Obras Completas, tomo VII*. Buenos Aires: Amorrortu.

Laplanche, J. (2004). Sexualidad y apego en la metapsicología. Mexico: Siglo XXI.

Meler, I. (comp.). (2017). Psicoanálisis y género. Buenos Aires: Paidós.

Oroquieta, N. (1999). Breves nociones sobre el primer año de vida. Psicomotricidad. En *Cuadernos de Psicofisiología. Desarrollo Temprano*. Rosario: UNR

Recalcati, M. (2018). Las manos de la madre. Barcelona: Anagrama.

Padre suficientemente bueno. Laura Peirano

laurapei1962@gmail.com

Facultad de Psicología. U.N.R

Introducción

Este trabajo forma parte de una Investigación en curso que tiene como objetivo describir las concepciones sobre maternidad y paternidad que se ven reflejadas en las diferentes propuestas programáticas de la asignatura Neuropsicología y Psicología del Desarrollo perteneciente al 3er año de la carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, desde sus comienzos en 1984 hasta la actualidad. En los últimos 30 años se han presentado significativos cambios sociales, económicos y culturales que han incidido en la estructura familiar, en la forma en cómo cumplen sus funciones y tareas, y, por ende, en el ejercicio y significado de la paternidad y la maternidad. Nos hemos aventurado a esta indagación alentados por la curiosidad, pero respetando las huellas que han ido dejando otros que también tuvieron sus propias inquietudes. Y subrayo la palabra respeto porque es la que nos guía en estas temáticas que consideramos complejas, debatibles y muchas veces gestoras de controversias. Es por eso que nuestra intención es no quedar obnubilados por enunciados plagados de certezas sino animarnos a correr los límites una vez más.

Desde el año 2016, contamos en la Bibliografía de la Unidad II de nuestra asignatura Neuropsicología y Psicología del Desarrollo, con un texto de la destacada Profesora Hilda Habichayn.⁴⁹ El mismo se denomina "Maternidad y paternidad. Una

⁴⁹ Docente de la UNR en las facultades de Humanidades y Artes y Ciencia Política. Fundadora y directora del Centro de Estudios Históricos sobre las Mujeres, desde 2011 denominado Centro de Estudios Interdisciplinario sobre las Mujeres (Ceim) de la Facultad de Humanidades y Artes (UNR), y de la primera Maestría en Estudios de Género en América Latina en 1993, lo mismo que de la Asociación Rosarina de Educación Sexual y del Centro para los Nuevos Roles (Cenur).

mirada desde la teorización de género”, allí, la autora nos dice que, si estamos hablando de roles tanto maternos como paternos, entonces estamos hablando de lugares aprendidos o adquiridos. La introducción de esta perspectiva fue un **hito**⁵⁰ importante para nuestra materia y se vio reflejada en las producciones de un dispositivo de formación que tiene la cátedra desde hace más de 20 años llamado *trabajo de observación de un bebé*. (TOBebe). Allí los alumnos deben observar un bebe de 0 a 12 meses durante el curso del año lectivo. Cuentan con una guía de ayuda protocolizada que ha sido elaborada y re elaborada a lo largo de estos años. En la misma hay una entrevista que hasta el año 2019 se llamaba “Entrevista a la madre”, soslayándose de ese modo la presencia del otro progenitor, el masculino, así como también de otro u otros cuidadores. Fue entonces que, tras fuertes debates internos, se decidió comenzar a nominarla como “Entrevista a referentes parentales”, otro **hito** importante. Esta propuesta tuvo que ver, sin lugar a dudas, con la introducción de perspectivas de género, pero lo que pudimos concluir en los avances de nuestras indagaciones, es que se debió en gran parte a las transformaciones en las estructuras familiares que traían los alumnos de sus experiencias en el campo. En sus relatos, a diferencia de décadas anteriores, se incluía a los varones en las tareas de cuidado y crianza, mostrando un resquebrajamiento de las tradicionales divisiones en el trabajo frente a hijos e hijas.

Massimo Recalcati (2015), en su texto *¿Qué queda del padre? La paternidad en la época hipermoderna*, nos plantea que se ha evaporado la figura de ese Padre con mayúsculas, como representación inapelable de la Ley, ese padre que el modelo psicoanalítico nos ha mostrado como la autoridad, el interdictor, el representante del mundo exterior. Entonces la pregunta que surge es ¿Qué sucede frente al

⁵⁰ Se entiende por “Hito” a todo concepto, hecho o circunstancia que tiene la propiedad de haber incidido o cambiado un estado de situación determinada.

deslizamiento del imago paterno totémica?, de ese padre autoritario, versión históricamente determinada de los totalitarismos ¿hacia dónde podemos ver que se dirigen esos corrimientos? Esta última pregunta interesó a nuestra indagación, y si bien no podemos responderla en este escrito, intentaremos aproximarnos haciendo un poco de historia sobre "que es un padre" y situando desde el vamos una afirmación fuerte: *la paternidad es un proceso, una construcción, que además de ser epocal o sociohistórica, es renovable*. Lo que vamos a despejar en este recorrido histórico es que existe un discurso acerca de la paternidad, acerca de lo que es un padre, y que esto va generando distintas maneras de serlo. Juan Carlos Volnovich (2000) nos propone ir a buscar las especificidades de la paternidad, ya no en la virilidad, ya no en la tradición masculina que los ha marcado como protectores y diseminadores, ni tampoco en los resquicios que dejan las mujeres, sino en la actividad política y epistemológica que surja de las experiencias que los varones desarrollen con su prole. Por su parte Elizabeth Badinter(1993) habla, desde hace varias décadas, del hombre reconciliado y lo definía y proponía a partir de un gran cambio de mentalidad que implicaba: el cuestionamiento de una virilidad ancestral; la aceptación de cierta arista femenina interna y la invención de una nueva masculinidad. En la misma línea nos parece importante el aporte de Ricardo Rodolfo (2004) quien piensa al padre, o más bien el rol paterno como el del *segundo adulto*, desenmarcando al padre de su clásico lugar de tercero que viene a interrumpir la diada madre-hijo. Destaca la importancia de aquellos hombres que están buscando hacerse un lugar propio entre ellos y sus niños. Estos son algunos de los autores con los que hemos estado dialogando, a través de sus textos, en un momento de profundización, lectura y búsqueda de conceptualizaciones.

Un recorrido que nos ayude a entender el presente.

Muchos son los recortes que se pueden hacer en cuanto al recorrido histórico de la pregunta que nos convoca, ¿Qué es un padre? Cada época ha tenido su versión de padre, lo que nos da un primer indicio, no hay una naturalidad, lo que cada época dice y nombra como padre incide en *cómo se es padre*. También es cierto que el interés histórico sobre los modos en que se han desplegado, tanto la paternidad como la maternidad, es relativamente reciente.

En el antiguo Egipto el padre era el responsable del pasaje de la vida familiar a la social. Padre transmisor de cómo se debía funcionar en lo social. Además de genitor y proveedor era educador. En el Antiguo Testamento el padre era el fundador de la genealogía del grupo o tribu. "Fulano, hijo de...". En la Grecia antigua tener padre era muy importante, sólo así se obtenía un linaje. En cuanto a la herencia latina, los romanos tomaron de los griegos la doctrina jurídica y un conjunto de leyes que situaron las funciones maternas y paternas dentro del marco familiar. Todo el derecho romano es patriarcal y como tal instituyó el poder del padre sobre los hijos. La ley le reconocía autoridad plena y los criaba para servir a su linaje y a su ciudad. Era un deber cívico formar buenos ciudadanos. Luego el cristianismo dio lugar a un nuevo padre patriarcal. El padre se convirtió en imagen de Dios, el único verdadero creador de los niños que vienen al mundo es Dios y el padre sólo recibe a los hijos en una especie de consignación para así cumplir el objetivo de protegerlos y asegurar su educación. Ya el padre del Renacimiento interroga a Dios y esto le permite hacer algunas transformaciones sociales. Aun así, el sacramento del matrimonio se volvió central dando lugar a lo que conocemos como familia tradicional. La etapa que se extiende desde la época colonial hasta fines del siglo XIX, muestra al padre como aquel que les trasmite a sus hijos una educación cristiana, modelo basado en las buenas costumbres y en ser un buen cristiano. Sobre

comienzos del siglo XX, la pujante industrialización llevo a un modelo diferente de padre. Por efecto de pasar la mayor parte de su jornada en sus lugares de trabajo, su función viró a constituirse como el soporte económico de la familia, delegando en la madre la crianza y la educación. Entonces un buen padre era aquel que proveía materialmente a su prole. La segunda Guerra Mundial (1939-1945) trajo aparejada, en occidente, una nueva concepción de paternidad. Por la crisis de la guerra y luego la posguerra, ese rol de proveedor comenzó a diluirse. Como sabemos, muchos puestos de trabajo exclusivamente masculinos comenzaron a ser ocupado por mujeres. Esto haría que los roles empezaran a cambiar generando una nueva crisis, en términos de movimientos, en la estructura familiar. Es a partir de la década del 70' cuando el padre ocupa espacios diferentes en la crianza de los hijos, lentamente más participación y tareas del hogar compartidas porque lo que también se transforma es el modelo de pareja parental. Las mujeres se incorporan al mercado laboral, salen del núcleo hogareño y se sumergen en territorios hasta entonces reservado a los varones, se inmiscuyen en cuestiones sociales, políticas, intelectuales, etc. Comienzan a cambiar algunas costumbres, padres presenciando partos, alimentando a los bebés, cambiándoles pañales, varones con sus bebés en brazos en una plaza o en la sala de espera del pediatra, "el amor paternal está haciendo su aparición en la historia de los sentimientos, luego de haberse despojado de su imagen autoritaria" (Badinter, 1993.pag.304). Sin embargo, no se puede pensar este cambio sólo por la incorporación de la mujer al mercado laboral, este cambio en la actitud del hombre hacia sus hijos está relacionado con una nueva identidad masculina. El hombre se comienza a despojar de ciertos mandatos que lo hacían sufrir. El requerimiento cultural de producir sin parar lo alejó de sus sentimientos, entre ellos el filial. Los varones comienzan lentamente a percibir que atender y asistir las necesidades de niños no tiene por qué ser considerado una cualidad femenina.

Vemos aquí, claramente, un varón haciendo con su cría algo más que separarlo de la madre (Volnovich, 2000).

Al respecto, presentamos algunas respuestas que los alumnos han obtenido de sus trabajos de observación (TOBebe) ante la pregunta acerca de la participación del padre en la crianza de estos bebés. Nos importa destacar las fechas ya que las mismas comienzan a dar cuenta de las diferentes concepciones:

*“...el papá y la mamá se ayudan mutuamente en la crianza de la beba, el papá **contribuye poniendo límites**. Si surge algún problema tratan de solucionarlo buscando lo mejor para su hija”* (año 2000)

“...el padre se ocupa, pero lo hace bajo la supervisión de su propia mamá por miedo a hacer algo mal” (año 2000)

*“...si bien ella pasa la mayor parte del día con la beba, su marido al llegar del trabajo, la **ayuda** con el cuidado de la niña”* (año 2001)

“...ambas figuras parentales participan activamente de la crianza (jugando, cuidando, etc.) y de las tareas del hogar”. (año 2019)

“nos dividimos las tareas, los trabajos, la limpieza, etc. Fue todo bastante llevadero, somos un equipo” (año 2022)

Vemos en estos extractos que en las últimas décadas se ha ido fortaleciendo la idea de un nuevo padre, el que se compromete con los cuidados y crianza de sus hijos, interactuando con ellos y mostrándose accesible. Padres ya no como ocasionales sustitutos maternos que “ayudan”, especie de hombres auxiliares, sino como protagonistas indispensables. Padres que presencian partos, van a los controles médicos y portan fulares por la calle. Paulatinamente se ha ido aceptando que el hombre realice tareas relacionadas con el cuidado y la crianza de los niños(as), por ello se habla del ‘nuevo hombre’ y el ‘nuevo padre’ (Maldonado y Micolta, 2003).

Estamos hablando del acto de filiar, que no es solo cuidado, alimentación y sostenes de diferente índole, sino darle estatuto de hijo/hija. Padres transitando la experiencia de la paternidad, con fuertes implicancias subjetivas y con un notorio trabajo emocional. Así, la paternidad ya no es pensada en términos opositivos con la maternidad, siguiendo una lógica binaria, sino más bien que el padre logre una posición subjetiva que viva por sí misma, construida de sí para su hijo/a, con deseos propios a desplegar en el vínculo paterno-filial (Laqueur, 1992). Reevaluadas las ideas tradicionales sobre lo masculino y lo femenino hoy se propende por maternidades y paternidades compartidas, desdibujando los tradicionales modelos.

A pesar de los cambios en algunas prácticas como las antes mencionadas, hay estudios que muestran, aún hoy, que persisten ideas tendientes a asignar a la mujer el papel de cuidadora de la prole por su propia naturaleza. Los cambios en las identidades masculinas, y por ende en las paternidades, si bien son insoslayables, no necesariamente conlleva una transformación del desequilibrio de poder entre hombres y mujeres. En general las observaciones de nuestros alumnos se realizan junto a la madre, la abuela, la hermana o la tía, o todas ellas juntas mostrando que la crianza "parece cosa de mujeres"

"...Julia manifiesta que si las noches se vuelven complicadas por algún malestar del niño prefiere que su madre la acompañe y que Augusto (el papá) pueda descansar y dormir bien para tolerar el día laboral que le espera el día siguiente..."
(año 2022)

"En relación a las tareas del hogar y el cuidado del bebé, me dice que hace todo ella, y a modo de chiste agrega, soy una chapada a la antigua". (año 2022)

"cuando hay un bebe en la casa vos sos de mamá y un poquito de papá" (año 2019)

Es por esto que insistimos en que las concepciones sobre maternidad y paternidad que encontramos en la actualidad, muchas veces siguen (a pesar de los cambios) coexistiendo con concepciones embrionadas que se manifiestan en la acción. Así queda claramente expuesta la teoría de la doble concepción que nos propone Gramsci, una implícita en su obrar y otra verbal que se pudo haber heredado, que se ha acogido sin crítica, o que resulta como suele llamarse “políticamente correcta”. Nos hemos encontrado en los talleres, no en décadas anteriores sino en el presente con la desilusión de la familia cuando se enteraban que tendrían una hija, o cómo cuesta aún hoy desprender el linaje con el apellido paterno, a pesar de poder elegir el materno como primero. Ejemplos que nos indican que debemos hacer un constante trabajo de problematización de lo evidente. Ejemplos que nos indican que hay una concepción discursiva progresista, transformadora conviviendo con concepciones conservadoras que siguen insistiendo en esto de que “nada cambie”

Aparición del Código Civil y Comercial de la Nación Argentina (CCyCN)

En el año 2015, la introducción de esta legislación vino a reconfigurar el sentido y las significaciones acerca de la maternidad y la paternidad. En el apartado llamado “Libro Segundo. Relaciones de familia”, se ocupa, entre otras cosas de las diferentes formas de matrimonio, de los derechos y deberes de los cónyuges, la filiación e introduce la palabra parentesco. Nos detenemos en este término para mencionar que no hay allí distinción entre un parentesco por naturaleza, por métodos de reproducción humana asistida o por adopción. Esta legislación rompe así con un viejo legado que ha llenado las historias de las familias del prejuicio del “hijo/a biológico”. Nunca antes una legislación había regulado este tipo de vínculos. Párrafo especial para los artículos del código que se refieren a las responsabilidades

parentales. Este extraordinario marco simbólico propone formas de cuidado compartidas e indistintas entre las figuras parentales si resultara mejor al interés del NNA (Art.653). Asigna lo que denomina "deberes de los progenitores". No se habla más de patria potestad, se prohíbe el castigo corporal en cualquiera de sus formas, y el respeto a los derechos que los asisten. El ejercicio de la forma de parentalidad que propone el CCyCN constituye un desafío al inscribirse en un marco simbólico de referencia social de nuestro país. Respondiendo a uno de los objetivos específicos de nuestra investigación en curso, podemos decir que la aparición de esta legislación es un **Hito**. Otorga reconocimiento y legitimidad a las múltiples formas de familia. Familias homoparentales, monoparentales, paternidad entre amigos, copaternidad (dan el semen, pero también quieren tener un vínculo). Desde nuestro lugar de trabajadores de la salud no alcanza con tener una postura a favor o en contra, una postura ideológica, basta con saber que las familias, aunque varíen, siguen teniendo la función de la transmisión. La familia no es para atender sólo a las necesidades, eso lo puede hacer cualquiera, es para transmitir. ¿qué? Ideas, mitos, novelas, tradiciones. Por esto tomamos como referencia teórica los aportes de Julio Moreno (2014), un autor que nos viene acompañando desde hace muchos años y nos ha ayudado a pensar en estas cuestiones. A continuación, algunos de sus aportes.

La familia como matriz de humanización.

Es imposible pensar las transformaciones en la figura paterna, lo que se conoce como las nuevas paternidades sin situar una paralela reconfiguración de la familia. Esta, a pesar de las transformaciones, sigue siendo una institución que no puede desaparecer porque el lazo familiar está destinado a acoger la vida y humanizarla. Es por ello que hablamos de matriz de humanización. La existencia de

esta institución, en su carácter de espacio mental y psíquico ofrece la posibilidad de organizar tres grandes fuerzas que nos determinan como humanos: nuestros instintos, que en la familia encuentran un lugar de modulación; las identificaciones que estructuran nuestro Yo; y el modo de procesar las situaciones traumáticas que inevitablemente se dan en nuestra historia. En el transcurso de este proceso, la familia es el ámbito donde aprendemos la diferencia entre nuestro interior y la realidad externa, y toda otra serie de diferencias, para finalmente ser la familia la que determina el modo en que cada sujeto sale de ella para ingresar a la exogamia, a la vida de la sociedad y la cultura. Moreno plantea tres diferentes "estrategias de crianza".

La primera estrategia de crianza se caracteriza por la procreación de una prole en gran número, provista de un paquete instintivo suficiente como para lograr la supervivencia sin cuidados directos de ningún tipo. Se trata de especies que, guiadas por un saber instintivo, proveen de un medio apto para el nacimiento y desarrollo de las crías a quienes transmiten conocimiento genéticamente.

La segunda estrategia de crianza consiste en dedicar a la prole (en un número más pequeño) un cuidado personal. Los cachorros reciben alimento y protección durante su período crítico. Según la especie, se prolonga en más o en menos el tiempo de crecimiento y maduración bajo el cuidado de los padres. Estrategia propia de los mamíferos desde donde emergió la que nos interesa puntualmente que es la *tercera estrategia de crianza*. Estrategia humana que tiene como aspecto central el vínculo parentofilial que transmite por un canal extrasomático, cultural, paralelo al de la transmisión genética común a todos los seres vivos. Este exclusivo canal cuenta con un sistema que registra acontecimientos o hitos específicos de la vida de ese ser. Lo que se transmite, entonces, es información que puede ver reflejada en ideales, anhelos, mitos, novelas familiares, etc. Esta tercera estrategia de crianza marca que

la función parental no se reduce a la mera satisfacción de las necesidades de la cría. Se sabe que el humano no es el único ser vivo que permanece un tiempo considerable en dependencia con sus progenitores, pero el tipo de interacción de la cría humana es diferente. Esto se debe a la inermidad inicial, al largo período de dependencia absoluta de los cuidados parentofiliales. Sin embargo, parafraseando a Moreno (2014) si de lo que se trata es de aprender en el contacto temprano y conformarse según los parámetros culturales, que los bebés nazcan inmaduros es una estrategia de enorme ventaja ya que durante ese tiempo primario se produce el mayor pico de cableado en su sistema nervioso, tiempo de millones de conexiones, tiempo de plasticidad neuronal. Por ello el lugar central que tiene la familia, cualquiera sea su forma. Por eso decimos la familia como matriz de humanización, desde donde proponemos hacer un seguimiento de las funciones, roles, lugares simbólicos que tanto padres como madres ocupan en esa matriz. La familia contemporánea en sus reconfiguraciones, ha roto con el modelo familiar clásico de la pareja heterosexual, unidos en matrimonio con hijos propios. Se ha pasado de la familia tipo a diferentes tipos de familias. Pero reiteramos, sin importar el tipo de familia, importa que haya una familia, una alianza, una filiación, una raíz. Una base sobre la cual constituirnos, es lo que Laplanche (2001) llama Situación antropológica fundamental, universal que da cuenta que, aunque todo pueda cambiar, un niño siempre ingresa al mundo de la mano de un adulto.

Volviendo a la pregunta que inició este escrito, hemos advertido a partir de nuestras indagaciones que ese padre de poder arbitrario y aplastante, ese padre de la horda, ese padre se ha deslizado hacia otra lógica. ¿será el tiempo del padre dador? ¿Un padre que se anima a quedar en suspenso para que el hijo advenga con todas sus características particulares? Pensar así la paternidad, no como una experiencia de apropiación sino de descentralización. Dejar que la prole emprenda

su viaje confiando en ellos/as, como dice Recalcatti (2020) "dejar que se marchen y estar siempre listo para acogerlos a su regreso". Pero para ello debe haber un padre que ceda al narcisismo de la autorrealización, un padre que no pretenda encarnar La Ley, un padre agujereado que asuma su castración. La función de ese padre implica que el deseo se instituya sobre el fundamento de la castración simbólica. Para que haya deseo es necesario que haya Ley, pero ésta no puede estar en oposición al deseo. Si un padre quiere encarnar la Ley se va a poner en el lugar del padre educador y terminará disciplinando en vez de generar y habilitar. Tampoco se trata de que no haya límites, vemos que la ausencia de límites equivale a la alienación, corre el peligro de extraviarse. Ley y Deseo son como un contrapeso, si hay exceso de ley el deseo se ve aplastado y si hay ausencia no hay cauce, todo se vuelve líquido, sin densidad, indiferenciado. Estamos hablando de un padre habilitante, dador, que asume no tener todas las respuestas, que acepta no tener la verdad absoluta. De ese modo abre a su descendencia el camino a la creatividad, la curiosidad y el deseo. Esto no siempre se da, ya que en este contexto hipermoderno se suelen buscar soluciones rápidas sometiéndose así a las certezas del Amo como portador de la ley. ¿el desafío? Una paternidad que mantenga un equilibrio dinámico donde se intente no caer en la trampa de un despotismo de los absolutos ni de una permisividad ilimitada. Es por esto que recordamos el concepto de Winnicott de madre suficientemente buena y nos tomamos el atrevimiento de titular este escrito como "padre suficientemente bueno". Recordemos que el concepto de Winnicott habla de una madre que brinda sólo los cuidados necesarios para el bebe, de modo que éste no quede asfixiado por la angustia de desempeño de su progenitora. Esta madre falla cuando es necesario. Si extrapolamos este concepto, podríamos decir que el padre suficientemente bueno es aquel que posibilita el deseo y la creatividad y lo hace mostrando sus propios agujeros, mostrando que no hay un saber universal

sobre cómo vivir. Asimismo, vemos en nuestros primeras aproximaciones que tenemos que hablar de “paternidades” por la variedad y diversidad en los modos de ejercer la misma. Vimos que este tipo de vínculo es históricamente variable y también depende de condiciones socioeconómicas y culturales. Las categorías antes mencionadas, paternidad y familia, así como también infancia, lejos de ser naturales y eternas son instituciones sociales sometidas a variaciones y cambios. Esto nos exhorta, como docentes, a revisar constantemente los programas de nuestras asignaturas, la bibliografía utilizada, y los propios procesos de actualización y formación permanente. Esperamos que estas indagaciones y las humildes conclusiones que podamos despejar nos permitan reflexionar sobre el mundo en que vivimos, y sobre el mundo que estamos ayudando a construir con nuestras decisiones dejando en claro que lo personal es político, y que debemos actuar en consecuencia.

Referencias Bibliográficas

Badinter, E (1993) *La identidad masculina*. Alianza editorial. Madrid.

CCyCN(2015)http://www.demojusticia.info/Novedades/codigo_civil_y_comercial_original_comentado_argentina/

Habichayn, H (2005) En busca de la paternidad, en Frenquelli, R (comp) *Los primeros años de vida*. (pp67-76) Homo Sapiens. Rosario

Lacqueur, T (1992), “Los hechos de la paternidad”, en Revista Debate Feminista, año 3, Vol. 6, México.

Laplanche, J (2001) *Entre seducción e inspiración: el hombre*. Amorrortu. BsAs

Moreno, J (2014) *Ser humano: la inconsistencia, los vínculos, la crianza*. 4°ed. Letra Viva. Bs As.

Maldonado Gómez, M & Micolta, L (2002) Tendencias de las representaciones sociales de la paternidad y la maternidad en Cali. Universidad del Valle. Cali, Colombia.

Recalcati, M (2015) *¿Qué queda del padre? La paternidad en la época hipermoderna* Xoroi Ediciones. España

Recalcati, M (2020) *El secreto del hijo*. Anagrama. Barcelona

Rodolfo, R (2004) *El Psicoanálisis de nuevo*. Eudeba. BsAs.

Volnovich, J (2000) *Claves de la infancia: ética y género en la clínica psicoanalítica con niños*. Homo Sapiens. Rosario.

EJE 10. DESAFÍOS ACTUALES EN EL CAMPO EDUCATIVO

Orientación Vocacional. Vicisitudes del pasaje de la cultura postfigurativa a la cultura prefigurativa. Sus efectos en la producción de subjetividades adolescentes. Su incidencia en los proyectos identificatorios y las estrategias de los adolescentes con relación a sus elecciones académicas.

Gloria Diana Rossi y Cristina Wheeler.

rossigdiana@gmail.com

Resumen

Objetivo General.

Analizar el orden de determinación directa e indirecta de las elecciones académicas y/o laborales de los adolescentes, las cuales, se encuentran atravesadas por el triple modelo de transmisión postfigurativo que se corresponde con sociedades en las cuales los adultos, cumplen la función de transmisión intergeneracionales, 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.

"... No somos más que el conjunto estratificado de todas las huellas, las impresiones, las palabras, los significantes que, procedentes del Otro, nos han formado. No podemos hablar de nosotros mismos sin hablar de los Otros, de todos los Otros que han determinado, fabricado, producido, marcado, plasmado nuestra vida...". (Recalcati ; 2014:132)

Nos hemos formulado distintos interrogantes que organizan nuestra investigación, a saber: ¿cuáles son las estrategias de intervención, en el Campo de la

Orientación Vocacional, de las que disponemos para abordar estas problemáticas con relación a las apuestas anticipatorias de las elecciones académicas en los adolescentes en estas nuevas configuraciones culturales.?

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 sujeto describe su itinerario biográfico) y realidad discursiva del relato.

Resultados Provisorios

Las elecciones académicas son la resultante de una compleja trama de identificaciones a rasgos de las figuras primarias y de la novela familiar, por un lado. Y de la tramitación de los habitus primarios y secundarios de la cultura escolar, por otro.

Palabras Claves: cultura - prefigurativa - elecciones

AULA VIRTUAL

12 de abril al 17 de abril

Organización de las actividades de las colegas adscriptas, en el Espacio de Orientación Vocacional, de EOP, con los seis cursos de sexto año, en tres parejas pedagógicas, las cuales se detallan a continuación, quienes trabajarán con los siguientes cursos:

Psic. Sofía Lottici – Psic. Florencia Franco. (6to. Construcciones y 6to. Plantas Industriales).

Psic. Magalí Massini – Psic. Luciana Lavallén. (6to. Informática – y 6to. Mecánica)

Psic. Soledad Moreno – Psic. Estefanía Franco. (6to. Química y 6to. Electricidad)

Organización de grupo de whatsapp, para la coordinación de la administración de Cuestionarios de Orientación Vocacional, Talleres de Reflexión de Orientación Vocacional y Entrevistas Individuales.8 todo organizado por mail y por meet con C.I.

Información a Sr. A. Saura y a Lic. Costanza Quintero de la modalidad de funcionamiento y responsables de las actividades.

02. Asistentes al Curso de Actualización Profesional 2021 **“Infancias y Adolescencias hoy: Desafíos e Intervenciones en Clínica y Educación.**

Primer encuentro **“Huellas de estos tiempos en las subjetividades: trauma y acontecimiento”.**

Dra. Graciela FRIGERIO – Lic. Yolanda GAMPEL

Forum Infancias. Inicio 17 de abril de 2021.

03.Asistente al Curso de Capacitación **“Feminismos, producción de subjetividad y neoliberalismo”.**

Lic. Emilio LO VALVO – Dra. Julia EXPOSITO

Asociación Gremial de Docentes e Investigadores de la UNR. (COAD). I
06 de abril de 2021.

Análisis de fuentes documentales en relación con prácticas pre-profesionales supervisadas. Juan Pablo Lovey, María Gabriela Gastaldi, Alelí Schneeberger, Karen Wohlwend, Luciana Wulfsohn, María Gabriela Sonogo, Mariela Bedini, Silvina Mastri, David López, Georgina Russo Sierra, Malena Delavalle y Paula Garassino.

juanpablo.lovey@unr.edu.ar

Resumen

Este trabajo forma parte de un proyecto de investigación más amplio vinculado al análisis de una práctica pre-profesional supervisada (PPS) realizada por estudiantes de la carrera de psicología que se halla radicado en la cátedra de Evaluación y Psicodiagnóstico de la Facultad de Psicología - UNR. La enunciada cátedra utiliza e implementa un dispositivo pedagógico con grupos de estudiantes que cursan la asignatura, con el objetivo de transmitir diferentes dimensiones acerca del compromiso ético y técnico que implica una práctica psicodiagnóstica. En este sentido, se establecen las condiciones de un encuadre lo más similar posible a una situación profesional, estableciendo un juego de rol profesional en psicología y llevando a cabo una práctica pre-profesional psicodiagnóstica supervisada por el equipo de cátedra.

El presente estudio de caso (Achilli, 2005) de carácter cualitativo exploratorio, tuvo como objetivo identificar indicaciones presentes en documentos oficiales relacionadas con PPS en el contexto de estudio. Se realizó análisis de contenido (Piovani, 2007) de documentos oficiales emitidos por el Consejo Superior de la universidad-caso y de Consejo Directivo y Decana/o de la facultad-caso entre 1996 y 2021 referidos a PPS. Se utilizaron plantillas de Excel para la construcción de base de datos y proceso de análisis. En la búsqueda de documentos, se utilizaron un digesto institucional y páginas oficiales de la universidad y de la facultad en estudio.

Los documentos seleccionados debían cumplir con la condición de ser resoluciones de Consejo Superior, Consejo Directivo y Decana/o, normativas que regulan las PPS de la facultad-caso. Fueron analizadas un total de 16 resoluciones.

Se registró la frecuencia de indicaciones acerca de las PPS, entre las que se destacaron los siguientes temas: reglamento de estudiantes regulares y libres; reglamento de promoción de asignaturas; modificación del plan de estudio de la carrera de psicología; convenios de las PPS; guía de actividades de las PPS; régimen de cursado del nuevo plan de estudio; y requisitos, pautas, protocolos y condiciones de regularidad durante la pandemia por COVID-19. Las PPS son concebidas como actividades estudiantiles desarrolladas en ámbitos laborales complementarias a la formación académica y forman parte de las actividades curriculares obligatorias de algunas carreras de grado. El objetivo de las PPS es garantizar la construcción de conocimientos acerca de un saber-hacer y de las reglas del

funcionamiento profesional. En este sentido se hallaron indicaciones en relación con las PPS sobre carga horaria, áreas de práctica y método de evaluación. En síntesis, los cambios y las modificaciones acaecidas en las reglamentaciones vigentes de las PPS, así como sucesos históricos como la pandemia a causa del COVID-19, instan a reflexionar acerca de las adaptaciones y modificaciones de dispositivos pedagógicos utilizados en prácticas pre-profesionales en la Carrera de Psicología.

Palabras clave: Educación superior, prácticas pre-profesionales supervisadas, psicodiagnóstico

Caracterización y perfiles estudiantiles: una revisión sistemática basada en el modelo prisma. Juan Pablo Lovey y Ana Borgobello

juanpablo.lovey@unr.edu.ar

Resumen

En el presente estudio se realizó una revisión sistemática (Page et al., 2021) basada en el método PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) en relación con investigaciones empíricas. Tuvo como objetivo realizar una síntesis del estado de conocimiento de investigaciones acerca de estudiantes de nivel universitario.

Se utilizaron para la búsqueda sistemática automatizada las plataformas en línea Science Direct, SciELO y Google Scholar y las palabras o lexemas fueron *estudiante* y *universidad*. Los criterios de inclusión fueron: lexemas en el título; publicaciones en revistas científicas de acceso abierto en el período 2018-2022; texto en español; estudios empíricos; y uso de cuestionario o encuesta en la recolección de datos. Luego del proceso de cribado, se obtuvo un total de dieciséis (16) artículos científicos de investigaciones empíricas que compusieron la muestra. A partir de un análisis inicial, se construyeron dos subcategorías de análisis: *Caracterizaciones y perfiles estudiantiles* (n=8) y *Satisfacción y percepción estudiantil* (n=8). Dichos estudios fueron agrupados según el título, objetivo de estudio e instrumento utilizado.

En este trabajo se presentan los resultados del análisis de los ocho artículos vinculados con *Caracterización y perfiles estudiantiles*. Los mismos fueron realizados en universidades públicas latinoamericanas y los instrumentos utilizados fueron en su gran mayoría cuestionarios con escalas Likert. En cuanto a las dimensiones indagadas en los diferentes instrumentos, se hallaron las siguientes recurrencias: académica (n=8); económica y laboral (n=3); características y aptitudes personales

(n=3); demográfica (n=2); usos y habilidades con TIC (n=2); competencias profesionales (n=2); institucional y organizacional (n=2); actitudinal frente a lo social (n=2); y desempeño grupal (n=2).

Según estos estudios, las causas de deserción académica son múltiples y el abandono estudiantil suele producirse mayoritariamente en los primeros años de las carreras. En este sentido, se propuso reforzar la orientación y el acompañamiento estudiantil antes del ingreso a carreras universitarias, generar actividades de participación para ingresantes, realizar seguimientos sistemáticos y proponer instancias de acompañamiento. Otra propuesta fue elaborar políticas públicas e institucionales, programas de intervención y apoyo académico y emocional para estudiantes.

Por otra parte, en relación con los entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje, prevalecieron actitudes negativas respecto al uso de TIC por parte de estudiantes debido a formaciones con una fuerte impronta de la presencialidad. El conjunto de estudiantes manifestó tener competencias en manejo de procesador de texto, navegación por internet, comunicación por mensajería instantánea, correo electrónico y foros, herramientas en línea para trabajo colaborativo y utilización de plataformas virtuales. En este último aspecto, en otro estudio se mencionó que la plataforma *Moodle* resultó de gran utilidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Comparativamente, el aprendizaje colaborativo con uso de TIC dio resultados más positivos que el trabajo individual en el desarrollo del rol estudiantil por lo que se hizo énfasis en propuestas de innovación y cambios en prácticas docentes con perspectiva tecno-pedagógica que promuevan el aprendizaje colaborativo, significativo, experiencial y autónomo.

Palabras clave: Estudiantes universitarios; ingreso; permanencia

La tarea de enseñar “ajustada” en contexto de pandemia. Ma. Laura Yorlano, Valeria Bearzotti y Cristina Ronchese.

mlyorlano@gmail.com

Resumen

El presente trabajo parte de la investigación titulada “Modalidades de relación entre funciones parentales y función docente surgidas en tiempos de pandemia, situadas a partir del discurso de docentes de una escuela de Rosario” - acreditada por la SCyT de la UNR. La misma tiene como objeto indagar y comprender dichas modalidades de relación en ese campo particular. Nos centramos en la tensión que entre estas categorías se venía gestando (Bearzotti, Ronchese, y Yorlano, 2017) y que parece tomar fuerza durante el período de confinamiento social, preventivo y obligatorio por Covid19. La perspectiva teórica se enmarca en el psicoanálisis. Se trata de una investigación acción, metodología de corte cualitativo, e incluye la investigación narrativa (Arias Cardona, Alvarado Salgado, 2015), haciendo lugar tanto a entrevistas individuales de carácter exploratorio como a talleres con docentes para promover un análisis reflexivo que permita comprender e interpretar la temática (Gonzales Rey, 1999).

Para nuestra presentación, planteamos la idea de que una diferencia posible entre funciones parentales y función docente se manifiesta en lo que refiere al lazo libidinal que se establece con el niño/a, es decir, lo que concierne específicamente a la puesta en acto de dicha función. Ahora bien, es preciso situar, además, un punto de encuentro entre estas categorías, en un cierto devenir declinatorio que las afecta (Zelmanovich, 2003; Puiggrós, 2016) modificando así la asimetría necesaria que subjetiva y resguarda al niño/a. Consideramos que, a pesar de ello y con el consecuente efecto desubjetivante que por momentos tienen, siguen siendo nodales en relación a la producción de subjetividad.

El contexto configurado por la pandemia produjo un reordenamiento de las funciones en juego estableciendo nuevas prioridades y generando modalidades inéditas de hacer escuela. En correspondencia con ello hemos observado que ciertas fronteras entre

familia y escuela resultaron desdibujadas (Ronchese, 2020; Dussel, 2020) generando un entramado particular en el despliegue de estas funciones.

En los distintos encuentros realizados, las docentes hacen referencia a momentos determinados y modos específicos de intervenir que se fueron modificando durante el transcurso del ASPO. De sus decires, en esta oportunidad, nos convoca al análisis, la insistencia del significante "*ajustadas*" que aparece vinculado a su quehacer. Las docentes referían estar "*ajustadas*" a la disposición horaria de la familia del niño/a y a la posibilidad de que cuenten con un dispositivo con conectividad para llevar a cabo lo que ellas consideran *la tarea de enseñar*. En este sentido, este significante parece quedar anudado a una posición de padecimiento (Ulloa, 2011) en tanto perciben que las aleja de *su tarea de enseñar* para detenerse a pensar en la disponibilidad de recursos y herramientas necesarias para realizarla. Nos preguntamos si acaso es posible llevar adelante la tarea de enseñar sin tener en cuenta esas disponibilidades. Consecuentemente, entendemos que la dimensión de tal significante implica y recubre, además, la puesta en acto de las funciones parentales como respuesta a una reconfiguración de las rutinas diarias surgidas en el contexto referido.

Palabras claves: funciones parentales, función docente, pandemia

Referencias bibliográficas

- Arias Cardona, A. y Alvarado Salgado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. CES Psicol vol.8 no.2 Medellín July/Dec. 2015. Disponible en Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos (scielo.org.co)
- Bearzotti, V., Ronchese, C. y Yorlano, M. L. (2017). ¿Qué se le demanda a la escuela hoy? Actas VII Jornadas de Investigación, Facultad de Psicología de Rosario, Año 7, V. 7. Disponible en <http://www.fpsico.unr.edu.ar>
- Dussel, I. (2020). La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos dislocados, *Práxis Educativa* (UEPG, Brasil), 15, 2020, pp. 1-16. ISSN 1809-4031, eISSN 1809- 4309 DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.16482.090>
- González Rey, F. (1999). *La investigación cualitativa en psicología. Rumbos y desafíos*. EDUC.

- Puiggrós, A. (2016). *Qué pasó con la educación argentina: Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna.
- Ronchese, C. (2020). El porvenir de una desilusión. Desafíos psíquicos en tiempos de pandemia. *Tempo Psicoanalítico*, Río de Janeiro, V. 52.2, pp. 302-319
- Ulloa, F. (2011). *Salud ele-Mental. Con toda la mar detrás*. Libros del Zorzal.
- Zelmanovich, P. (2003). *Contra el desamparo. Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Fondo de la cultura Económica. Disponible en [www.campuseducativo.santafe.gob.ar>uploads](http://www.campuseducativo.santafe.gob.ar/uploads)

Programa de Referentxs de Trayectorias Estudiantiles: relato de experiencia. Lucila Álvarez, Valentina Amorelli, Aldana Caviglia, Sofía Ceballos, Joana Da Campo, Paulina Díaz, Lorenzo Formaggini, Sara Gómez Carmana, Manuel Hazán, Fabricio Matkovich, Lucía Rueda, Martín Terradillo, y Milagros Zenón.

referentxstrayectorias@gmail.com

Resumen

Desde el comienzo de 2023, se ha puesto en marcha el Programa de Referentxs de Trayectorias Estudiantiles, un equipo compuesto por cuatro estudiantes avanzadxs y ocho graduadxs, enmarcado en la Secretaría de Asuntos Estudiantiles de la Facultad de Psicología de la UNR. Este Programa tiene como objetivo acompañar a estudiantes de primer año en su ingreso a la facultad. Se entiende que el derecho a la educación superior no solo se garantiza a partir de la gratuidad y el ingreso irrestricto, sino que es necesario acompañar el proceso de adquisición de algunas herramientas simbólicas que lo hagan efectivo. A partir de ello, esta Facultad decide implementar una política de ingreso que permita abordar el pasaje de la escuela media a la Universidad desde una lógica colectiva, así como también a cada trayectoria en su singularidad. Lejos de pensar este pasaje como un ascenso naturalizado, se propone entenderlo desde una serie de rupturas y construcciones; como un conjunto de crisis que se expresan en lo singular y se anclan en lo institucional. Desde estas bases, el proyecto nace y se sostiene siguiendo la lógica de la interrogación. Vemos cientos de estudiantes, cientos de historias ingresar a nuestra facultad. Empujadxs por un deseo, se encuentran con el inevitable camino de pérdidas y satisfacciones que toda puesta en juego del mismo provoca. ¿Quiénes de estos logran habitar este espacio institucional? Sentirse parte, dar sentido a la tarea diaria, constituirse como estudiantes, involucrarse en su proceso

de aprendizaje y posicionarse como futuro profesional será un desafío para cada singularidad y configurará tantas trayectorias como sujetos haya. Este camino no es sin otros, que acompañen y sostengan. Y es en este punto que se propone la figura del referente como aquella que da lugar a lo nuevo y lo conflictivo. En pos de este objetivo se implementaron desde el programa diversas actividades de acompañamiento. En primer lugar, se participó de la coordinación de los cursillos de ingreso. Ya comenzado el cursado, y entendiendo que la aprehensión de la lectura académica supone una de las rupturas propias del pasaje a la educación superior, se establecieron espacios de lectura donde se apunta a la construcción de lazos y a la posibilidad de que cada estudiante se reconozca como lector. Además, a partir de una lectura de las demandas de estudiantes y docentes se organizaron talleres de escritura académica y creativa, y encuentros entre estudiantes y docentes que apuntaron a la transmisión inter-generacional sobre la experiencia de la evaluación. En función de lo expuesto, se propone por medio del próximo escrito realizar una reflexión del trabajo realizado y compartir las preguntas que siguen insistiendo en nuestra tarea diaria. Concebimos estas cuestiones como de gran importancia ya que el programa constituye una política pública que contribuye a hacer efectivo el derecho a la educación superior. Apostando así, no solo a la permanencia sino a garantizar la inclusión y subvertir ciertas modalidades instaladas que pueden tornarse expulsivas si no se igualan oportunidades.

Palabras clave: trayectoria, referente, ciudadanía universitaria

Competencias digitales docentes: un estudio integral en educación primaria. Natalia Monjelat

IRICE (CONICET-UNR)

monjelat@irice-conicet.gov.ar

Resumen

La incorporación de tecnologías digitales en el ámbito educativo es un fenómeno complejo donde intervienen múltiples variables. Asimismo, se espera que el profesorado sea competente en el diseño de entornos de aprendizaje mediados por herramientas digitales y las enseñen a sus estudiantes, aunque el concepto de "competencia digital docente" (CDD) continúa siendo ambiguo, funcionando en muchos casos como sinónimo de otros conceptos. El nivel de competencia mantiene estrecha relación con las representaciones docentes en torno a las tecnologías digitales, por lo que resulta clave para repensar las maneras en que el profesorado se acerca a las tecnologías y las incluye en sus estrategias didácticas. Por otro lado, se observa que en general los estudios sobre CDD se centran en describir y explorar las limitaciones docentes para el empleo de las tecnologías. Sin embargo, la digitalización de la escolarización no puede entenderse solo desde la perspectiva de las deficiencias de los y las docentes, sino que debe discutirse desde una perspectiva holística que tenga en cuenta el papel de la educación en la sociedad y la diversidad de actores involucrados en diferentes meso y macro niveles. Partiendo de estos antecedentes, se ha diseñado un estudio de caso exploratorio y descriptivo, enmarcado en el enfoque de la metodología cualitativa y la investigación-acción, que tiene por objetivo describir y analizar las competencias digitales de docentes de educación primaria desde un enfoque integral que considere los diferentes sistemas y actores relacionados con el desarrollo y puesta en obra de las mismas. Dentro de las acciones de campo realizadas en la primera etapa del proyecto, se administró a

modo de piloto el cuestionario DigCompEdu, sobre CDD a 25 maestros y maestras de una escuela primaria del Gran Rosario. Este instrumento explora las CDD en torno a 6 grandes áreas, dentro de las cuales se incluyen sub-áreas, proporcionando un puntaje por área y un puntaje total que establece el nivel de desarrollo de cada competencia. A partir del análisis de estos datos, se observa que en líneas generales los puntajes refieren a niveles iniciales en cuanto al desarrollo de las 6 áreas que contempla el marco de referencia. Asimismo, las áreas donde los y las docentes se ubican mayormente en los niveles iniciales serían el área de la pedagogía digital, el área vinculada al desarrollo de las competencias digitales del estudiantado y el área de evaluación. Este panorama permite repensar cuáles podrían ser los puntos de partida para continuar desarrollando el nivel de competencias digitales del profesorado, articulando con los intereses propios de los docentes y las posibilidades institucionales. Por otro lado, el instrumento ha sido bien recibido por los y las docentes del nivel primario y se han podido identificar fortalezas y debilidades del mismo. En este sentido, los resultados obtenidos han guiado el diseño de entrevistas y observaciones de clase que han permitido avanzar hacia una comprensión integral de las CDD, dando lugar a una segunda fase que se encuentra en curso.

Palabras clave: competencias digitales docentes, educación primaria, investigación cualitativa.

El oficio del psicólogo educacional en Santa Fe desde la perspectiva de equipos directivos (Informe final). Valentina Maltaneres, Sebastián Grimblat, Mariano Sironi, Leonardo Rizzo, Silvia Aiassa, Griselda Dahi y Agustina Funes

valentinamaltaneres@gmail.com

Resumen

Se presentan resultados finales del proyecto acreditado (80020190100167UR) destinado a estudiar las prácticas del psicólogo educacional en la provincia de Santa Fe desde la mirada de equipos directivos de instituciones educativas. Introducción: La educación constituye un ámbito legítimo de inserción del psicólogo, con actividades e incumbencias profesionales específicas. En Argentina, desde sus orígenes, la práctica de los psicólogos en educación (PE) tuvo diversas variaciones según los requerimientos de los diferentes proyectos políticos y los cambios que se dieron al interior de la disciplina. No se conocen estudios en la región que indaguen cómo trabajan los psicólogos educacionales en la actualidad, sus modelos y perspectivas. Objetivos: conocer las representaciones sobre el oficio del psicólogo educacional de directivos de instituciones educativas; Identificar los principales motivos de solicitud de asistencia psicoeducativa de los equipos directivos; Describir las experiencias de intervención (también de los equipos ESE provinciales). Método: Se trata de un estudio exploratorio-descriptivo, cuanti-cualitativo, que implementó entrevistas semiestructuradas a una muestra no probabilística de 185 directivos, varones y mujeres, de instituciones educativas de la provincia (66% de gestión pública y 34% de gestión privada), con un promedio de 6,5 años de antigüedad en el cargo. Resultados: Solo el 18% de las instituciones cuenta con psicólogo educacional como parte de su planta estable (60% son privadas), si bien el 94% de los directivos acuerda que resultan muy necesarios, cubriendo su ausencia con otros agentes que según ellos realizarían una tarea "similar": los facilitadores de la

convivencia; docentes de educación especial; los psicopedagogos; tutores; preceptores, entre otros. Casi la mitad de la muestra (48%) recibió alguna vez orientación psicoeducativa, evaluando positivamente la intervención. No hay un sentido unívoco de la especificidad del PE e incluso aparecen testimonios que señalan que solo conocen lo que hace un psicólogo en general. Asimismo, los psicólogos que integran los ESE, son vistos como profesionales para casos urgentes y graves y resultan escasos para las muchas demandas de las escuelas. El estudio permitió además identificar qué conocimientos, habilidades y herramientas hacen a la labor de los PE según la mirada de los directivos, mostrando cercanía con lo establecido por Cesar Coll respecto a esta disciplina. Conclusión: Los resultados apoyan la necesidad de establecer políticas de inclusión del psicólogo en las instituciones educativas y la urgencia de clarificar la particularidad de su oficio.

Estilos de enseñanza y creencias pedagógicas de docentes de nivel superior universitario. Ailén Laura Rey y Ana Borgobello

r.ailenlaura@gmail.com

Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario

La preocupación por potenciar y dinamizar los procesos de enseñanza y aprendizaje ha impulsado a la realización de diversas investigaciones enfocadas a explorar distintos aspectos de la docencia, entre ellos, los estilos de enseñanza (Medina et al., 1999). De acuerdo con Ventura (2013), los estilos de docencia o enseñanza se caracterizan por formas relativamente estables en que el profesorado programa, diseña y trasmite conocimientos. Son “procedimientos preferenciales” basados fundamentalmente en las nociones que cada docente tiene acerca de la enseñanza, el aprendizaje, sus necesidades psicológicas, las formas en que se ha iniciado en su profesión y la cultura académica de la institución. En dichas nociones podemos pesquisar las concepciones y creencias pedagógicas que mediatizan su accionar docente. Tal como sostienen Díaz et al. (2010), “la actuación del docente y su concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje, se comprende al entrar al entramado de creencias que sostiene su *praxis* pedagógica” (p.1). Las creencias docentes o pedagógicas conforman un sistema en el que subyacen constructos acerca de la forma en que cada docente piensa, evalúa, clasifica y guía su actuación pedagógica (Díaz et al., 2010). Las mismas se encuentran en la base de la toma de decisiones pedagógicas en clase y pueden influir en la motivación de sus estudiantes para el aprendizaje (Solís, 2015). Por tal motivo, nos interesó indagar los estilos de docencia en función de las creencias docentes. En concreto, en el presente estudio se buscó pesquisar las creencias pedagógicas y estilos de enseñanza de docentes de la Carrera de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario a partir del análisis de sus narrativas.

En estudios realizados en la materia en nivel superior universitario, se presenta, en primera instancia, una prevalencia de modos tradicionales de enseñanza en el profesorado universitario (Berges, 2018; Estévez-Nenninger et al., 2014; Rey & Borgobello, 2022; Ventura, 2013). Por otro lado, se observó que el personal docente entrevistado con un estilo tradicional mostraba cierta discrepancia entre sus concepciones pedagógicas y su accionar dentro del aula (Cruz Rodríguez, 2008; De Vincenzi, 2009). Del mismo modo, se evidenció cierto desajuste entre las concepciones que diferentes docentes tienen acerca de sus estudiantes ideales y estudiantes reales, a quienes describen de forma predominantemente negativa (Borgobello et al., 2018; Feldman, 2015). En este punto, nos interrogamos sobre las posibles relaciones entre tales concepciones y los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

Para abordar las categorías de análisis propuestas, estilos de enseñanza y creencias pedagógicas, se llevaron a cabo entrevistas semi-estructuradas en profundidad a JTP (Jefes/as de Trabajos Prácticos) de una carrera de Ciencias Sociales. En base a lo recabado en la literatura y a los objetivos propuestos, en las entrevistas se indagaron, por un lado, las creencias docentes acerca de los procesos de aprendizaje y enseñanza, así como las concepciones sobre sus estudiantes ideales y habituales. Adicionalmente, se consultó acerca de sus docentes memorables y el aprendizaje de su profesión docente. Estos dos puntos últimos fueron considerados en función, por un lado, de que en la universidad el aprendizaje del oficio docente se produce dentro de las cátedras, usualmente en sus prácticas como auxiliares. Como señalaron Borgobello et al. (2019), las cátedras darían lugar a aprendizajes que van más allá de las teorías pedagógicas, donde predominan las experiencias prácticas por sobre el pasaje por instituciones formales, por lo que nos pareció pertinente consultar sobre los modos en que el profesorado entrevistado percibía

que había aprendido a ejercer su práctica. Por otro lado, dentro del campo de la investigación de educación superior universitaria, podemos pesquisar una gran tendencias de estudios orientados a lo que se ha caracterizado como “buenas prácticas docentes” (Porta et al., 2015; Rey & Borgobello, 2022). Se trata de investigaciones de corte narrativo que ponen en evidencia la relevancia que invisten las figuras de docentes memorables en las trayectorias académicas del profesorado universitario, dejando “huellas” que impregnan sus prácticas docentes actuales (Álvarez et al., 2010; Porta et al., 2015). Por este motivo, consideramos incluir esa dimensión dentro del análisis en tanto tales “huellas” pueden verse reflejadas en las concepciones y creencias pedagógicas así como en los estilos de enseñanza del personal docente entrevistado.

Por otra parte, en las entrevistas se indagaron, además, aspectos relativos a la metodología docente dentro del aula, su organización y desarrollo de la clase, sus estrategias didácticas así como sus procedimientos evaluativos. En base a la información recabada de las narrativas docentes se identificaron los estilos de enseñanza. Existen numerosas clasificaciones y tipologías de los estilos de enseñanza, fruto de investigaciones realizadas en la materia (Aguilera Pupo, 2012; Borgobello et al., 2010; León, 2005; Ventura, 2013). En el caso del presente trabajo, hemos optado por la clasificación propuesta por Gargallo López et al. (2011) de estilos de docencia tradicionales o “centrados en la enseñanza” y estilos de enseñanza constructivistas o “centrados en el aprendizaje”. Los estilos de docencia tradicionales se caracterizan por concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje enfocadas a la transmisión y adquisición de conocimientos, en los que la figura docente ocupa un rol protagónico. En su metodología, prevalecen los métodos expositivos en clave de lección magistral; la interacción es preferentemente unidireccional y las evaluaciones se orientan a la reproducción de los contenidos

dados en la materia. Por el contrario, en los estilos de enseñanza constructivistas, las concepciones de aprendizaje y enseñanza se relacionan con un proceso interactivo que posibilite la construcción personal del conocimiento, compartido y negociado con otras personas, donde el rol docente se orienta a facilitar los aprendizajes del estudiantado. Dentro de su metodología, se habitualmente utilizan una variedad de estrategias didácticas y materiales de trabajo que permiten potenciar la comprensión y aprendizaje autónomo de sus estudiantes, con predilección por dispositivos grupales e interacciones diádicas bidireccionales. La evaluación de los aprendizajes suele tener un enfoque formativo, que trasciende la mera reproducción de los contenidos. Además, se consideran otros aspectos y trabajos realizados durante el cursado y el *feedback* ocupa usualmente un lugar sustancial para que el estudiantado aprenda a autoevaluar su progreso.

Hasta el momento, se han realizado cuatro entrevistas (ver **Tabla 1**) a tres docentes de materias de años iniciales y uno de año avanzado de cursado. Sus edades oscilaban entre 35 a 64 años al momento de la entrevista y la distribución por género fue homogénea. La totalidad del cuerpo docente entrevistado presentó formación especializada en docencia universitaria, con una antigüedad en el oficio entre 9 a 26 años (M=14.5). En todos los casos, trabajaban por fuera de la docencia – sólo un entrevistado tenía cargos en otras instituciones educativas – y se ocupaban de tareas domésticas, aunque sólo las entrevistadas de género femenino realizan tareas de cuidado.

Tabla 1 *Participantes del estudio*

E	Género	Edad	Antigüedad	Año que da clases	Formación docente	Otros trabajos y/o tareas
E1	F	40	12	Primero	Cursos de actualización	Investigadora. Tareas

						domésticas y de cuidado
E2	F	63	11	Segundo	Maestría	Tareas domésticas y de cuidado
E3	M	64	26	Segundo	Profesorado Especialización	Otros cargos docentes. Terapeuta. Tareas domésticas.
E4	M	35	9	Cuarto	Profesorado Diplomatura Cursos de actualización	Investigador. Tareas domésticas.

Al adentrarnos al análisis interpretativo de las narrativas, pudimos identificar tres docentes con un estilo de enseñanza constructivista mientras que sólo una JTP mostraba indicios de un estilo de docencia más tradicional. En quienes evidenciaron un estilo docente constructivista se develaban creencias relativas al “aprendizaje como una construcción de conocimiento conceptual sobre un área específica” (Entrevistada 1, de aquí en adelante E1), a “la enseñanza como construcción continua” (E3) y “los procesos de enseñanza y aprendizaje como una construcción colaborativa, grupal” (E4). En especial, un entrevistado destacó la importancia del lugar del estudiantado en los procesos de enseñanza y aprendizaje al considerar “al estudiante como el protagonista que resignifica y le da sentido al rol docente, le da sentido a nuestras prácticas” (E4). Por otro lado, cuando se indagó acerca de sus prácticas áulicas para conocer su metodología didáctica y evaluativa, se pudo corroborar una coherencia entre sus creencias pedagógicas y sus estilos de

enseñanza. Sus clases fueron descritas con uso variado de recursos pedagógicos con una predilección por trabajos grupales (viñetas clínicas, análisis de frases o cuentos; *role-playing*, exposiciones en grupo, análisis de *papers*, casuística, entre otros). En los procedimientos evaluativos, la mayoría tomaba exámenes escritos con distintos formatos y consideraba, además, otros aspectos en su evaluación como trabajos prácticos, desempeño en las clases, seguimientos individuales y grupales. A su vez, los diálogos docente-estudiantes enfocados en los procesos de enseñanza y aprendizaje ocupaban un lugar importante en las evaluaciones al proponer devoluciones individuales, grupales y generales en las correcciones de los trabajos y exámenes así como su revisión y corrección.

Por el contrario, la entrevistada con un estilo de enseñanza tradicional mostró ciertas discrepancias entre creencias y prácticas, lo que coincide con otros estudios en los que se observó que docentes con estilos de enseñanza tradicionales mostraban divergencias entre sus decires y su accionar dentro del aula (Cruz Rodríguez, 2008; De Vincenzi, 2009). En la entrevista, cuando la docente describe sus concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje enfatizó que ambos conceptos se interrelacionan entre sí y que ambas partes, docentes y estudiantes, enseñan y aprenden en esos procesos. No obstante, esa noción discrepa con la metodología de trabajo descrita que se caracteriza por ser expositiva, limitando la participación estudiantil a escuchar y copiar lo que escribe la entrevistada en el pizarrón. Por otro lado, en los procedimientos evaluativos utiliza el formato de opciones múltiples con justificación y no explicita instancias de devolución o consulta de las correcciones realizadas en los exámenes. Por otro lado, relata que el motivo por el cual descarta otros formatos de evaluación como preguntas a desarrollar en un examen escrito se debe a que "traía muchos inconvenientes, no les entendés la letra, se van por las ramas, te vienen a cuestionar lo que corregiste...se pone en juego la subjetividad de

cada docente" (E2). Tales expresiones denotan una postura que se distancia de un aprendizaje compartido con sus estudiantes.

En lo que refiere a las creencias relacionadas con el estudiantado, se presentó en las narrativas docentes un desajuste en las concepciones acerca de sus estudiantes reales e ideales, al igual que en otros estudios (Borgobello et al., 2018; Feldman, 2015). La mayoría describió a sus estudiantes habituales de forma negativa en relación, principalmente, a la escasa motivación e interés en el estudio. Por el contrario, hubo un JTP que describió a sus estudiantes habituales de forma positiva, "como personas adultas con muchos saberes que me enseñan aspectos de mi rol docente" (E4) y fue enfáticamente crítico con sus colegas con una mirada despectiva del estudiantado. Señaló que "hay muchas cosas que podemos revisar desde nuestro rol y dejar de mirar tanto y criticar tanto otros roles, otros lugares, perdiendo esto de que pareciera que nunca fueron estudiantes" (E4).

Por otra parte, respecto a las figuras memorables, en las narrativas predominó el componente afectivo, sea por haber acompañado sus primeros pasos en la vida universitaria (E1), sea por su demostración de afecto desde su rol docente o por conocer, incluso, aspectos suyos fuera de lo académico (E4). Estos resultados coinciden con estudios anteriores en los que los aspectos destacados de las figuras memorables, además de la experticia y el conocimiento disciplinar, eran especialmente aquellos relacionados con la expresión afectiva, acompañamiento, confianza y pasión con la que ejercían la tarea docente (Álvarez et al., 2010; Ardiles & Borioli, 2010; Beramendi & Cosentino, 2019; Branda & Muñoz, 2017). Por otro lado, el profesorado entrevistado –y en coincidencia de igual modo con dichos estudios– expresó que tales docentes fueron modelos para el desenvolvimiento de sus prácticas pedagógicas en el presente (E1 y E4). Adicionalmente, destacaron, dentro de sus docentes memorables, a colegas dentro de su propia cátedra que han

incentivado su participación, posibilitado su ingreso en ella y que les han guiado y formado en los primeros pasos por la docencia universitaria (E1, E3 y E4). En este punto, hubo consenso en las cuatro entrevistas en que, al margen de las formaciones y cursos realizados, la mayor parte de las herramientas pedagógicas que utilizan en su práctica actual fueron adquiridas en las instancias de ayudantías y adscripciones dentro de la cátedra.

El presente análisis implica una aproximación al objeto de estudio en función de las entrevistas realizadas. Se espera en etapas próximas de la investigación, no sólo sumar más narrativas docentes, sino, también la perspectiva estudiantil. De este modo, el análisis recabaría las categorías propuestas desde distintas perspectivas y roles, posibilitando, de ese modo, un abordaje más profundo que el actual a la problemática en cuestión.

Referencias bibliográficas

- Aguilera Pupo, E. (2012). Los estilos de enseñanza, una necesidad para la atención de los estilos de aprendizaje en la educación universitaria. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 5(10), 79–87.
- Álvarez, Z., Porta, L., & Sarasa, M. C. (2010). Una exploración del rol de los mentores en las trayectorias profesionales de los buenos docentes universitarios. *Praxis Educativa (Arg)*, 16(14), 42–48.
- Ardiles, M., & Borioli, G. (2010). Las huellas de la academia en los profesores de profesores. Algunos resultados del trabajo de campo. *Praxis Educativa*, 14(14), 57–65.
- Beramendi, M. C., & Cosentino, C. P. (2019). Voces noveles sobre la enseñanza de la pronunciación del inglés. *Praxis Educativa (Arg)*, 23(3).
- Berges, M. (2018). Debates esquivos. Algunos interrogantes acerca de la didáctica. *593 Digital Publisher CEIT*, 3(3), 38–46.

- Borgobello, A., Peralta, N., & Roselli, N. (2010). El Estilo Docente Universitario En Relación Al Tipo De Clase Y a La Disciplina Enseñada. *Liberabit*, 16(1), 07–16.
- Borgobello, A., Sartori, M., & Sanjurjo, L. (2018). Concepciones de docentes sobre los estudiantes y sus prácticas pedagógicas. *Educación y Educadores*, 21(1), 27–48. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.1.2>
- Borgobello, A., Sartori, M., & Sanjurjo, L. (2019). Entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje. Experiencias y expectativas de docentes universitarios de Rosario, Argentina. *Espacios En Blanco. Revista de Educación*, 1(30), 41–58.
- Branda, S. A., & Muñoz, N. (2017). Biografías escolares de docentes noveles del Profesorado de Inglés: la dimensión profesional y la práctica artesanal. *Praxis Educativa*, 21(2), 22–28.
- Cruz Rodríguez, I. (2008). Creencias pedagógicas de profesores: el caso de la Licenciatura en Nutrición y Ciencia de los Alimentos en México. *Revista Qurrriculum*, 21, 137–156.
- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12(3), 75–98.
- Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., & Sanhueza, M. G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis Revista Latinoamericana*, 9(25), 1–14. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682010000100025>
- Estévez-Nenninger, E. H., Valdés-Cuervo, Á. A., Arreola-Olivarría, C. G., & Zavala-Escalante, M. G. (2014). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios. *Magis*, 6(13), 49–64. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M6-13.CSEA>

- Feldman, D. (2015). Para definir el contenido. Notas y variaciones sobre el tema de la universidad. *Trayectorias Universitarias*, 1(1), 20–27.
- Gargallo López, B., Suárez Rodríguez, J., Garfella Esteban, P., & Fernández March, A. (2011). El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios. *Estudios Sobre Educación*, 21, 9–40.
- León, I. (2005). Los estilos de enseñanza pedagógicos: una propuesta de criterios para su determinación. *Revista de Investigación*, 57, 69–98.
- Medina, A. J., De Simancas, K., & Garzón, C. A. (1999). El pensamiento de los profesores universitarios en torno a la enseñanza y demás procesos implícitos. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 2(1), 564–570.
- Porta, L., De Laurentis, C., & Aguirre, J. (2015). Indagación narrativa y formación del profesorado: nuevas posibilidades de ruptura y construcción en la identidad docente. *Praxis Educativa (Arg)*, 19(2), 43–49.
- Rey, A. L., & Borgobello, A. (2022). Revisión bibliográfica sobre prácticas docentes en universidades públicas argentinas. *Praxis Educativa (Arg)*, 26(2), 1–24.
- Solis, C. A. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3(2), 227–260.
- Ventura, A. C. (2013). La investigación sobre los estilos de enseñanza. Aportes para mejorar la didáctica de ciencias. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 1(1), 9–18.

Relaciones escuelas-familias: de la escuela moderna a un contexto que entrelaza neoliberalismo y pandemia. Ángela N. Sánchez y M. Teresa Torrealba
correodeasanchez@gmail.com

Facultad de Psicología. Universidad de Buenos Aires.

Resumen

Este trabajo se inscribe en el Proyecto UBACyT 2023: *“Experiencias escolares que favorecen la inclusión educativa: relaciones escuela-familias”*, dirigido por M. Teresa Torrealba.

Durante el desarrollo del proyecto anterior⁵¹, surgió -en dos de las instituciones con las que estábamos trabajando- el pedido de acompañamiento para pensar acerca de lo que les “está pasando con las familias”. Esta demanda se inscribe en el contexto de la pandemia por Covid 19 que en nuestro país implicó la virtualización de las clases a lo largo del año 2020 y, durante el primer semestre del año 2021, la alternancia entre presencialidad y virtualidad con un sistema de “burbujas” que afectó diferencialmente a las escuelas.

Es en este contexto que, lo que “nos está pasando con las familias”, expresa el malestar respecto a algo inédito para ambas escuelas: de un vínculo histórico de respeto y reconocimiento mutuo a uno sostenido en amenazas, denuncias, e incluso violencia física hacia docentes. Malestar que expresa un desconocimiento “desestructurante/desconcertante” que -en palabras de una de las entrevistadas- se traduce en términos de: *“Siento que le hablamos a familias que ya no tenemos. A un ideario de familia del pasado”* (Coordinadora Pedagógica, 2021, Nivel Inicial)

La pandemia, con la obligatoriedad de aislamiento, profundizó un proceso de debilitación y ruptura de lazos sociales, donde ese desconocimiento acerca de las

⁵¹ UBACyT 2020: *“Experiencias escolares que favorecen la inclusión educativa: una lectura que entrama la Perspectiva Psicológica Situacional y el Psicoanálisis”* dirigido por M. Teresa Torrealba

familias del que hablan las docentes entrevistadas se hizo más evidente. Además, la virtualización de la enseñanza puso en tensión el papel de ambos contextos educativos, responsabilizando al ámbito familiar de una función educadora que la modernidad había “encerrado” y aislado en la escuela. Como afirma Querrien (1999) *“(...) con la escolaridad obligatoria se instauro todo un ordenamiento específico de relaciones entre el Estado y la familia, entre el deseo de saber y la obligación de trabajar, que permanece desconocido al igual que el carácter obligatorio de la escolaridad” (p.17).*

Asimismo, esta situación requiere ser analizada en el marco de las políticas neoliberales. Neufeld (2000) sostiene que el neoliberalismo ha puesto en situación de competencia -e incluso de rivalidad- a las escuelas y las familias. Cerletti (2005), al analizar contextos particulares de interacción entre las escuelas y las familias, afirma que en tiempos neoliberales se han redefinido *“(...) los sentidos sobre responsabilidades educativas en un proceso de mutua responsabilización y culpabilización” (p. 175).*

El estudio -de carácter exploratorio descriptivo- se desarrolla en la institución de Nivel Inicial y propone contribuir a la caracterización de las relaciones escuela-familias desde una perspectiva histórica que permita desnaturalizarlas y contextualizarlas para interpelarlas desde un marco que entrelaza necesariamente, en estos tiempos, neoliberalismo y pandemia.

Palabras clave: relaciones escuela-familias, malestar, pandemia y neoliberalismo.

Introducción

Este trabajo se inscribe en el Proyecto UBACyT 2023: *“Experiencias escolares que favorecen la inclusión educativa: relaciones escuela-familias”*, dirigido por M. Teresa Torrealba.

En nuestro país, como consecuencia de la pandemia por Covid 19, el Ministerio de Educación de la Nación⁵² en acuerdo con el Consejo Federal de Educación (CFE) resolvió *“la suspensión del dictado de clases presenciales en los niveles inicial, primario, secundario en todas sus modalidades, e institutos de educación superior, por CATORCE (14) días corridos a partir del 16 de marzo”* (RESOL-2020-108-APN-ME). Suspensión que se mantuvo en el ámbito del AMBA hasta el 30 de abril de 2021⁵³.

En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se implementaron modalidades de trabajo escolar alternativas a lo largo del año 2020 y durante el primer semestre del año 2021, se alternó entre presencialidad y virtualidad con un sistema de “burbujas” que afectó diferencialmente a las escuelas.

Sin pretender un análisis exhaustivo, vale la pena señalar algunas problemáticas que dieron lugar a esta diferenciación. Una primera, se explica en términos de organización de la “agenda escolar”: distintos esquemas de clases con grupos que trabajaban en forma presencial y otros, en forma virtual; docentes y/o estudiantes dispensados; la coexistencia en una misma institución de grupos de estudiantes y docentes que trabajaban presencialmente, con estudiantes que

⁵² En la misma resolución el MEN puso a disposición de todas las *jurisdicciones “(...) los recursos del Programa SEGUIMOS EDUCANDO, instrumentado en el día de la fecha por Resolución Ministerial N° 106/2020”*.

⁵³ La Ciudad Autónoma de Buenos Aires presentó un pedido de declaración de inconstitucionalidad del DNU del Gobierno Nacional ante la Corte Suprema de Justicia ya que sostiene que, por el Sistema Federal del Gobierno, es potestad de la autoridad jurisdiccional, en este caso CABA, decidir sobre la vuelta a la presencialidad. Ver sentencia CORTE SUPREMA DE JUSTICIA DE LA NACION - CAPITAL FEDERAL - CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES - 4 de Mayo de 2021- Id SAJ: NV29411.

trabajaban desde sus casas con docentes en la escuela. Otra diferenciación, requiere ser leída en términos de desigualdad: escuelas que tenían equipamientos tecnológicos adecuados para el dictado de clases sincrónicas y escuelas que no, estudiantes que contaban con recursos tecnológicos en sus casas y aquellxs que no. Respecto a lxs docentes, esta desigualdad se expresó en la sobrecarga de trabajo: debían organizar las planificaciones tanto para los grupos que trabajaban en forma remota como para los que trabajaban presencialmente y, a diferencia de lo que ocurrió con otrxs trabajadorxs de empresas privadas, debieron poner sus propios equipos y pagar la conexión a internet.

La respuesta de las familias ante esta situación fue diversa. En algunos casos solicitaron dispensar de la presencialidad a lxs niñxs por cuestiones de salud (por tener familiares, o incluso lxs mismxs niñxs pertenecientes a grupos de riesgo) y en otros casos se negaban a enviar a sus hijxs a la escuela por cuestiones ideológicas.

Las palabras de la Directora (2021) expresan la complejidad de esta situación:

Estamos en los tiempos que estamos. Un Ministerio de Educación, un Gobierno de la Ciudad que nos pega palos todo el tiempo. Una parte de las familias que comparte esta mirada, otra que acompaña a la escuela y otra que nos corre como quien dice, por izquierda: *¿Cómo no resistimos la presencialidad? ¿Qué van a hacer respecto a esta vuelta completa?* Ha sido feroz entre las familias también. Se han acusado de asesinato. Esto ha pasado en muchas escuelas estatales. Todos parecen estar de acuerdo en que la escuela debería resolver todo. Y nosotros, que estamos tratando de que haya paz y pueda haber aprendizaje en la escuela (Nivel Primario).

La Coordinadora Pedagógica (2021) recordaba:

Hay familias que preferían que los pibes se queden con sus abuelos en vez de estar llevándoles el virus. Entonces, dejaban de venir a la escuela. Además, si tenían

mocos tenían que ir al pediatra, se tenían que hisopar... Realmente se dificultó mucho el vínculo entre familia y escuela. (...) Nosotros tuvimos situaciones muy fuertes. Por ejemplo, un nene había estado con mocos, la mamá lo llevó al pediatra, el pediatra firmó que no tenía Covid, vino con el certificado del médico y [lo recibimos]. Era lo que pedíamos en ese momento. Se incorpora a la actividad y, a los dos días, nos llaman del Ministerio [de Salud de la Ciudad] para decirnos que no, que tenía que traer [el resultado del] hisopado y me exigían volver a aislar a ese niño que ya había vuelto a la presencialidad y decirle [a la familia] que ahora necesitábamos un hisopado. Les pedí la indicación por escrito, me la negaron. Me respondieron: *"Pero vos lo tenés que hacer porque es la indicación que te estoy haciendo como Ministerio de Salud"*. Lo que pude decir fue: *"No, vos lo que estás haciendo es enfrentarme con la familia"*.

Para analizar esta escena es necesario reconocer el papel de la pandemia por Covid 19 y del Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) en un marco de políticas neoliberales que, como afirma Neufeld (2000), han puesto en situación de competencia -e incluso de rivalidad- a familias y escuelas. Y tal como describen las entrevistadas, esta situación fue mucho más visible en el caso de las escuelas de gestión estatal. Así, Cerletti (2005) al analizar contextos particulares de interacción entre las escuelas y las familias, sostiene que en tiempos neoliberales se han redefinido *"(...) los sentidos sobre responsabilidades educativas en un proceso de mutua responsabilización y culpabilización"* (p. 175).

En este contexto, de pandemia y retorno progresivo a la presencialidad en las aulas, surge la demanda de dos de las instituciones con las que estábamos trabajando -durante el desarrollo del proyecto anterior- para acompañarlas y pensar acerca de "lo que nos está pasando con las familias".

Acerca de “lo que nos está pasando con las familias”

Esta frase permite leer una primera relación/tensión entre la escuela -estas dos escuelas- y las familias en el contexto de la pandemia. Relación/tensión que creemos interesante analizar como expresión de malestar.

Un malestar que la Coordinadora Pedagógica describe como inédito en la historia institucional. Lo que venía ocurriendo, los modos de encuentro y construcción colectiva ya no parecían posibles. Si bien la propuesta educativa se sostenía en un trabajo junto a las familias, el aislamiento produjo quiebres que recién hacia el final del mismo comenzaron a poner en palabras: miedos, desconfianza, desconocimiento... “¿Quién está escuchando esto?” se preguntaba nuestra entrevistada, a la vez que afirmaba:

Nuestra propuesta es con las familias. (...) Creo que no terminamos de incluirlas. Hemos hecho un montón para que así sea, pero hay algo en nuestro planteo que no está respondiendo a... [sus demandas actuales]. Es como si emitiéramos un mensaje donde no hay nadie, en el medio del océano... (Nivel Inicial).

Un malestar que la Directora de la escuela de Nivel Primario describe en términos ruptura. En su análisis, reconoce que la escuela ha sido históricamente un organizador de la vida familiar y social. Asimismo, señala su preocupación por la lectura que hacen las familias y también la sociedad responsabilizando a la escuela por la ruptura de esa vida cotidiana, cuando la responsable dice, ha sido la pandemia.

Las familias no entienden las decisiones que tomamos. No es fácil comunicarlas. Hay familias que acompañan, otras hablan de desorganización. Son muchos años de políticas de estado en la Ciudad de Buenos Aires con descrédito hacia la escuela estatal. La pandemia muestra lo que ya circulaba. No asombra el malestar, estaba hace rato. Preocupa la magnitud. (Cuaderno de notas, 2021).

Un "con descrédito a la escuela" que la directora reconoce dirigido a las escuelas públicas de gestión estatal y que las entrevistadas ejemplifican con modos de comunicar y requisitos para la vuelta a la presencialidad diferenciales según se tratara de escuelas de gestión estatal y privada. Como explicó a fines del año 2021 la Coordinadora Pedagógica:

(...) realmente se dificultó mucho el vínculo entre familia y escuela. A propósito, ideológicamente y como un plan hermoso para la escuela pública estatal, llamabas al 0800 y lo primero que te preguntaban era si eras de escuela estatal o escuela privada. Era distinta la política. (Nivel Inicial).

Escuelas y familias atravesadas por un tiempo de incertidumbres, angustias, miedos, en un contexto -también inédito- de aislamiento social, preventivo y obligatorio causado por la pandemia por Covid 19, en tiempos neoliberales. Coincidimos con Neufeld (2000) cuando afirma que: "Nuestra vida, la de nuestras familias, de los niños que crecen en ellas, así como la de los docentes de nuestras escuelas, está sobre-determinada por las condiciones económicas, políticas y culturales generadas por el neoliberalismo" (p. 13).

¿Cómo inscribir la aparición de amenazas, denuncias, violencias que conmovió lo conocido? ¿Cómo inscribir aquello cuando se vuelve extraño, amenazante?

Hablar de malestar implica reconocer que éste emerge cuando hay desencuentro. Desencuentro que no puede reducirse a lo interpersonal. Desencuentro que no puede pensarse por fuera del aislamiento: gente que se siente desamparada, desasida de las instituciones, preguntas sin respuestas que desmoronan las certidumbres que operaban en lo cotidiano. Desencuentro que pone en primer plano las pérdidas. Decía Alemán:

(...) no puede entenderse el confinamiento como mera protección, pues si al sujeto se le interrumpe durante bastante tiempo su rutina de la vida cotidiana y su relación con los otros se reduce a la relación virtual, entonces inevitablemente ocurre que pasa muchas horas consigo mismo... y por eso pueden empezar a suceder un montón de cosas inquietantes, (...). Además, no debemos olvidar que estos efectos en la subjetividad tendrán consecuencia política. (2020, p. 41).

Acerca del malestar

En *El malestar en la cultura* (1930) Freud plantea tres fuentes del malestar: la naturaleza, lo pulsional y los vínculos con otrxs. Un modo de dar tratamiento a estas tres fuentes de malestar -imponiendo al sujeto una organización, un ordenamiento de lo pulsional en torno a una ley que regula su relación con lxs otrxs- es la cultura. En este sentido, la idea de malestar aparece ligada a la construcción subjetiva en la vida social.

Idea fuerte de Freud: es porque hay malestar, que hay cultura. Un malestar irreductible en que el *sujeto* busca regular a partir de normas e instituciones, la convivencia con otrxs. En este sentido, podemos afirmar que la escuela como institución privilegiada para el ordenamiento cultural -desde fines del siglo XIX- resulta un territorio propicio para el malestar. Malestar necesario, como dijimos, en el que se regula la vida social. Malestar en el que se construyen lazos sociales, en el que se construye un "nosotrxs" que tiene que ver con hacer "compañía". Como dice Cornú (2017): "lo que nos hace reconocernos humanos (...) se hace por acompañamiento: caminata conjunta, conversación atenta y búsqueda de un actuar común" (p. 103).

Sin embargo, como señalamos anteriormente, lo que asombra ahora no es el malestar, que ya existía y era reconocido, sino la dimensión y las características de

este malestar que transforma en extraño lo cotidiano. ¿Cuál es ese “plus” que aparece ahora?

En *Más allá del principio del placer*, Freud (1920) ubicaba el concepto de pulsión de muerte. La pandemia puso en juego, visibilizó de un modo particular, esta pulsión. Nos preguntamos entonces, respecto a las relaciones escuelas-familias ¿de qué modo se jugó esta pulsión en torno al aislamiento, la pandemia y la vuelta a la presencialidad?

Alemán (2020) explica el malestar desde la “demanda de supervivencia”. Esta demanda, paradójicamente, no tiene que ver con el cuidado, sino con la exigencia de volver al trabajo, volver a la escuela... La necesidad imperiosa de no dejar de producir -que instala la maquinaria neoliberal- se imponía por sobre las posiciones que privilegiaban los cuidados. Incluso, negando la pandemia. Inevitablemente esta situación estalla en las instituciones, en las diferentes posiciones que expresan escuelas y familias respecto a las políticas. Estalla también en los mensajes contradictorios y engañosos –en algunos casos- de los medios masivos de comunicación.

Un malestar irreductible por el que se construye lazo con lxs otrxs, se convierte ahora en imposibilidad de reconocer al otrx como semejante y lx transforma en amenaza. Bleichmar (1997) lo interpreta como expresión del malestar sobrante en la cultura. Esa “(...) *cuota extra, innecesaria y efecto de modos injustos de dominación*” (p. 1).

Asimismo, es necesario reconocer que la escuela, los lugares de trabajo en general, se volvieron -en este contexto- espacios “peligrosos”. Lo que, junto a la demanda de supervivencia, genera la hipótesis de que “todo es interpretable bajo un mismo signo amenazante” (Alemán, 2020, 43). Como planteó la Coordinadora Pedagógica (2021):

El más complejo fue el tema del riesgo. Porque las personas trabajadoras, sentían que el trabajo las ponía en riesgo. Esto no nos había pasado nunca. Sentían que sus alumnos los podían contagiar, que sus familias los podían contagiar, que venir a trabajar era algo riesgoso y que uno, al convocarlos a la tarea los ponía en riesgo. Para mí ese fue el eje de este año. Fue arduo, hasta que empezaron a llegar las vacunas. (Nivel Inicial).

Hacer con el malestar: historizar para desnaturalizar

En este contexto, creemos que resulta imprescindible volver a pensar las relaciones escuelas-familias desde una perspectiva que permita desnaturalizarlas para interpelarlas en el particular modo en que -en estos tiempos- se entrelazan neoliberalismo y pandemia.

Desde su surgimiento, la escuela moderna ha instituido una noción particular de "infancia" y configurado un modelo "universal" de familia (Varela y Álvarez Uría, 1991; Pineau, 2013). Tanto la escuela como la familia se constituyeron, en el marco de las sociedades disciplinarias (Foucault, 1975 y 1976; Deleuze, 1995), en términos de continuidad, es decir como fases de un mismo proceso. *"Concebidas como una suerte de primera y segunda parte en la vida de los niños y niñas modernos, parecían coordinar acciones y procedimientos socializadores de modo de complementar su labor"* (Nakache, 2005, p. 279). Tanto la escuela como la familia son producciones históricas y su relación ha ido modificándose a lo largo del tiempo (Varela y Álvarez Uría, 1991; Neufeld, 2000; Nakache, 2005; Pineau, 2013).

La escuela moderna tuvo como horizonte la construcción de ciudadanía. En estos tiempos, se ha producido un desplazamiento de la figura del ciudadano a la de "consumidor" y la transformación de las escuelas en "ofertas" delimitadas por las posibilidades socio-económicas de las familias. El ordenamiento de las relaciones

entre el Estado y la familia que se instauró con la escolaridad obligatoria (Querrien, 1999) y la separación del espacio doméstico de la tarea de enseñar, fue subvertido en el contexto de pandemia. La virtualización de la enseñanza puso en tensión el papel de ambos contextos educativos, responsabilizando al ámbito familiar de una función educadora que la modernidad había “encerrado” y aislado en la escuela.

La obligatoriedad de aislamiento profundizó un proceso de debilitación y ruptura de lazos sociales, donde ese desconocimiento de las familias del que hablan las docentes entrevistadas se hizo más evidente.

Resulta interesante reconocer que la demanda de acompañamiento y trabajo interinstitucional parte de un intento de preguntarse y problematizar la situación: *“Siento que le hablamos a familias que ya no tenemos. A un ideario de familia del pasado” (Coordinadora Pedagógica, 2021, Nivel Inicial)*. No se trata de una posición de queja sino de un pedido de acompañamiento para pensar conjuntamente la situación:

“¿Cómo trabajar para incluir a estas familias que por ahí no son las que nosotros esperamos que sean? Hay una era que se terminó. (...) El tema es cómo nos pensamos como institución comunitaria si la comunidad no es la que nosotros creemos que es. Ahí hay un desfasaje. Me parece que es un problemón que tenemos. Y en jardín se ve mucho, en otras instancias puede pasar a un segundo plano, pero en jardín sin las familias no somos nada. No hay confianza, no se puede, no se puede construir. (Nivel Inicial).

De este modo, la entrevistada abre una pregunta y sostiene la necesidad de repensar las prácticas. La demanda es por un espacio conjunto, de escuela y equipo de investigación, para trabajar el malestar. Trabajo que requiere hacer algo nuevo. El mismo pedido surge con la Directora de la escuela de Nivel Primario: “Es necesario

pensar qué cambios... un presente que todo el tiempo se desarma". (Cuaderno de notas, 2021).

En estos tiempos neoliberales las desigualdades se profundizan. No sólo en relación al acceso diferencial a los bienes de consumo sino también, por el resquebrajamiento del lazo social -en términos de derechos- que ha operado sobre las subjetividades. Este resquebrajamiento del lazo lleva a la responsabilización mutua de las escuelas y las familias que, en el contexto de encierro -por el aislamiento- se transforman en "desconocidas". La pregunta por cuáles son las familias con las que estamos trabajando abre la posibilidad de poner a circular, no sólo el malestar, sino también las representaciones sobre las familias desde las que elaboran sus prácticas, habilitando un espacio de construcción y acompañamiento nuevo. Demanda /propuesta/desafío que exige correr los límites del universal singular (escuela y familia) e interrogar ese universal de familia que instauró el proyecto moderno y que, como decía la Coordinadora del Nivel inicial, ya no existe. Demanda/propuesta/desafío que invita a re pensar y poner en contexto la necesidad de una nueva forma de *hacer compañía*, de actuar compartido, en que la dimensión ético-política permita pensar la singularidad y complejidad de estas nuevas situaciones.

Referencias Bibliograficas

- Alemán, J. (2020): Pandemonium: Notas sobre el desastre, España, Ned Ediciones.
- Bleichmar, S.: Acerca del "malestar sobrante". Revista Topía, Edición N° 100, nov. 1997.
- Cerletti, L. (2005) Familias y educación: prácticas y representaciones en torno a la escolarización de los niños. Cuadernos de Antropología Social, n. 22, pp 173-188. UBA, Bs As.

- Cornú, L. (2017): Acompañar: el oficio de hacer humanidad. En Trabajar en instituciones: los oficios del lazo, Argentina, Noveduc.
- Deleuze, G. (1995): Conversaciones 1972-1990, Valencia, Ediciones Pre Textos.
- Foucault, M. (1975): Vigilar y castigar, Bs. As., Siglo XXI.
- Foucault, M. (1976): Historia de la sexualidad, Madrid, Siglo XXI.
- Freud, S. (1920): Más allá del principio del placer. Obras Completas. V.18. Bs. As. Amorrortu.
- Freud, S. (1930): El malestar en la cultura. Obras Completas V. 21. Bs. As. Amorrortu.
- Nakache, D. (2005): La tele -entre la familia y la escuela- XII Jornadas de Investigación y 1er. Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - UBA, Bs. As.
- Neufeld, M. (2000): "Familias y escuelas: la perspectiva de la antropología social", Argentina, Ensayos y Experiencias N° 36: Familias y Escuelas. Interacciones: encuentros y desencuentros. Construcción de acuerdos y consensos, Argentina, Noveduc.
- Pineau, P. (2013): ¿Por qué triunfó la escuela? En Pineau, P.; Dussel, I. y Caruso, M.: La escuela como máquina de educar: tres escritos como un proyecto de la modernidad, Bs. As., Paidós.
- Querrien, A. (1999): La escuela primaria, Madrid, Editorial La Piqueta.
- Torrealba, M.T. y Sánchez, A. (2021): Acerca de los imposibles, universal(es) y normalidad(es): tejiendo tramas entre el psicoanálisis y la perspectiva psicológica situacional. En Memorias XIII Congr. Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología (UBA).
- Varela, J. y Álvarez Uribe, F. (1991): Arqueología de la escuela, Madrid, Editorial La Piqueta.

Imaginario social sobre la vida universitaria y elección académica en adolescentes que finalizan la escuela secundaria técnica. Antonella Chaparro, Ma. Ayelén Lambrecht, Gloria Diana Rossi y Lucía Ruiz.

aye.lambrecht@gmail.com

Instituto Politécnico Superior "Gral. San Martín", Universidad Nacional de Rosario - Secretaría de Ciencia y Tecnología, Facultad de Psicología, UNR.

Resumen

El objetivo del presente trabajo consiste en compartir y sociabilizar los resultados de la investigación realizada por el equipo de profesionales que estamos a cargo del Seminario Electivo de Pregrado sobre "Orientación Vocacional" de la Facultad de Psicología, UNR.

Consideramos que les estudiantes próximos a egresar de la escuela secundaria técnica, se encuentran transitando un momento significativo de sus vidas, la adolescencia. Pensar y construir un proyecto de vida, convoca a pensar en el porvenir, imaginando y realizando hipótesis sobre las posibles elecciones. 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. Por lo tanto, sostenemos que una elección vocacional está estrechamente relacionada con el contexto económico, político, social y cultural y que la construcción de un proyecto de vida, se encuentra atravesada por imaginarios sociales y representaciones sociales.

Palabras claves: Imaginario social - Proyecto Académico - Adolescencias.

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 cuáles son las representaciones sociales sobre el estudio y el trabajo que poseen los y las 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 y las estudiantes acerca de trabajar sobre la temática de orientación vocacional.

Marco teórico

Los y las estudiantes 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 a las y los 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, se presenta el 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 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.

Al mismo tiempo, Rodulfo (2005) plantea que en el tránsito hacia la adultez, los y las 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 importante pensar que los trabajos de los y las adolescentes se articulan con la noción del tiempo, tal como plantea Ferrari (1999); 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 adolescente, actividad en que se ubica 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, los y las adolescentes cuando están por finalizar la escuela media, son interpelados/as desde lo social para que elijan en ese momento concreto y puntual.

Decimos entonces, que una de las elecciones que los y las adolescentes tienen que tomar, al finalizar la escuela secundaria, es la referida a un proyecto de vida a futuro, en donde elegir comenzar un estudio superior, insertarse en el mundo laboral o cualquier otra actividad personal que se 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 y las 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. Hablamos de orientación vocacional, valiéndonos de los aportes de Rascovan (2016), como una intervención que tiende a facilitar y acompañar 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.

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. 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.

Consideramos interesante articular estos conceptos de imaginario social y representación social, con las elecciones vocacionales de los y las 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.

A partir de investigaciones que ha realizado, Aisenson (2011), se sostiene que el reconocimiento de los y las 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.

Metodología

El abordaje de nuestro objeto de investigación, se realizó con una estrategia metodológica cualitativa. Las técnicas de recolección de datos que utilizamos fueron cuestionarios con preguntas abiertas. Para el análisis de los mismos nos servimos 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 trabajamos estuvo compuesta por adolescentes, estudiantes 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 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 contempló a estudiantes de sexto año, próximos a egresar. El tamaño de la muestra fue de 60 participantes.

Resultados y Conclusiones

Podemos precisar que las características que los y las adolescentes de la escuela analizada atribuyen al estudiante universitario/a son: independencia, responsabilidad, organización, esfuerzo y compromiso. La mayoría considera que existen diferencias entre estudiar en instituciones de educación superior pública en comparación con instituciones privadas. Las diferencias que mencionan están vinculadas a: vínculo docente – estudiante, infraestructura y equipamiento de la institución, aspectos académicos en relación al arancel y otros. La mayoría de los y las estudiantes posee un imaginario social acerca de que las instituciones de educación privada son “más fáciles”, poseen más ventajas y privilegios que las públicas. Sostenemos que esta valoración por la educación pública y desprestigio de la privada, puede provenir de sus propias trayectorias educativas como estudiantes de una escuela secundaria dependiente de una universidad pública. Estas creencias forman parte del imaginario social que circula en estos estudiantes en relación a la vida universitaria, y creemos que son conocimientos socialmente construidos dentro del grupo social al que pertenecen.

Respecto a las representaciones sociales sobre estudio y trabajo que predominan en los y las estudiantes, podemos decir que están vinculadas a las siguientes categorías: diferencias entre instituciones de educación superior pública y privada, valor social, inserción laboral y diferencias de acuerdo al género. Por otra parte, se pueda dar cuenta que aquellas representaciones sociales sobre el estudio y el trabajo que influyen al momento de realizar una elección académica en los y las estudiantes se vinculan a: tipo de institución (pública – privada), valor social, salida laboral e inserción, exigencias académicas, temor a no conseguir trabajo y temor a equivocarse en la elección. Influyen en menor medida: opinión familiar, elección que realizan los pares y prestigio social.

En cuanto a la categoría "valor social", la mayoría considera que en la sociedad actual se le otorga mayor valor a algunas carreras/profesiones y trabajos por sobre otros. Dentro de estas respuestas la mayoría responde que a las carreras que se le otorgan mayor valor social son las de Ingeniería y Medicina. Otras respuestas incluyen que se les otorga mayor valor social a carreras y trabajos vinculados a Informática, Abogacía, Ciencias Exactas. A su vez, refieren que otros factores que influyen están vinculados a los ingresos y al tiempo o carga horaria de estudio.

Consideramos que parece influir en las concepciones que tienen sobre el valor social que se le otorga a carreras y trabajos, la pertenencia a una escuela con orientación técnica y en ciencias exactas. En el imaginario social la escuela en la que se realizó la investigación, es una escuela prestigiosa, con alto nivel educativo, que prepara a los alumnos para estudiar carreras técnicas y consideradas complejas. La mayoría de los y las estudiantes, podríamos afirmar casi la totalidad según los datos recabados, tiene pensado estudiar una carrera de las consideradas tradicionales. Sostienen que las carreras que brindan conocimientos empíricamente comprobables tienen mayor valor, ya que socialmente se considera que aportan conocimiento "verdadero". Mientras que consideran que las carreras que no son técnicas son desprestigiadas, como las carreras humanísticas y las ciencias sociales que tendrían menor valor al no brindar una buena inserción laboral, por ejemplo.

También tomamos como categoría vinculada a representaciones sociales sobre estudios y trabajos, la "salida laboral" de las carreras y la "inserción laboral". La mayoría de los y las estudiantes, consideran que la salida laboral que otorga una carrera tiene un lugar importante en la elección de la misma. Además, al preguntarles si consideran que algunas carreras ofrecen una rápida inserción laboral, la mayoría responde que sí, ubicando en primer lugar a las Ingenierías, luego le siguen las respuestas sobre Programación y en menor medida Medicina.

Por otra parte, otra categoría de análisis que tomamos como representación social, son las “diferencias en carreras, profesiones y trabajos en relación al género”. La mayoría responde que consideran que sí existen diferencias de género, sobre todo en el campo de las Ciencias Exactas e Ingenierías. En los comentarios, los y las adolescentes reconocen la influencia histórica y social en las percepciones y reconocimiento de las diferencias de trabajos, puestos y oportunidades laborales, asociadas a las diferencias de género. Ubicando de esta manera una mayor desventaja y desigualdad en las mujeres en cuanto a profesiones que consideran que suponen “un mayor esfuerzo físico”, “carreras pesadas, por ser consideradas de hombres” y carreras del área de las Ciencias Exactas e Ingenierías. Es importante destacar que los y las participantes de la investigación, responden en su mayoría, (explícitamente en uno de los apartados del cuestionario) que “no consideran que estas diferencias de género tengan valor en la elección de una carrera”. Sin embargo, podemos dar cuenta a partir de los comentarios que realizan, que estas representaciones sociales sí poseen alcance en sus elecciones, tal vez de una manera más implícita y oculta, ya que forman parte de un conocimiento del sentido común, que tal vez hasta el momento no se han detenido a cuestionar y analizar en profundidad.

Por último, sostenemos que es importante trabajar en espacios de orientación vocacional con jóvenes y adolescentes acerca de cuáles son estas representaciones sociales que poseen sobre carreras y trabajos, para así desnaturalizar algunas concepciones y estereotipos que obstaculizan sus decisiones. Se trata de habilitar espacios para promover un pensamiento crítico y reflexivo sobre las propias elecciones, incluyendo el atravesamiento subjetivo que tiene para cada persona elaborar una elección vocacional y un proyecto de vida al finalizar la escuela secundaria. Además, es fundamental construir espacios de acompañamiento para

adolescentes que se encuentran en el último año de la secundaria. Esto posibilitará compartir grupalmente con pares aquellas incertidumbres, temores y deseos que se tienen en relación a la transición de la escuela secundaria al mundo adulto, de estudios superiores y/o laboral, logrando identificarse con otros que atraviesan situaciones similares.

Podemos dar cuenta que la mayoría de los y las adolescentes que cursan el último año de la escuela secundaria técnica con la que se trabajó, se encuentran interesado/as y motivado/as, tanto por informarse sobre las carreras mediante diversos medios como por ser acompañado/as en este proceso y construcción de proyecto académico.

Referencias Bibliográficas

- Aisenson, D. B. (2011). Representaciones sociales y construcción de proyectos e identitaria de jóvenes escolarizados. Espacios en Blanco. Revista de Educación. 27, 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.
- Ferrari, L. (1999). El tiempo, psicoanálisis y orientación vocacional. Revista Ensayos y Experiencias N° 28.
- 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 Huelmul 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.

Inventar en la contingencia, un modo de hacer en la práctica docente.
Cecilia Gangli, Carolina Amigo, Alicia Audisio, Gonzalo Chiesa, María Laura Dománico, Rafael Echaire Curutchet, Guillermo Dezorzi y María Belén Llovera

ceciliagangli@hotmail.com

Profesorado en Psicología. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario

Resumen

El presente trabajo se enmarca en el Proyecto de Investigación llevado a cabo por la Cátedra 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

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

Recuperar y recapitular la producción elaborada hasta el presente momento conclusivo del Proyecto de Investigación llevado a cabo

Metodología

La metodología es cualitativa e interpretativa. Utilizamos técnicas abiertas y flexibles como lectura y análisis de documentos elaborados por residentes, tales como: diarios de clases, biografías escolares, reflexiones sobre la práctica, formulaciones de propuestas didácticas y planificaciones. Además, recurrimos a observaciones de clases durante los ciclos lectivos 2021 y 2022; las primeras, circunscritas al uso de plataformas virtuales como Google Meet y Zoom debido a la incidencia de las medidas adoptadas durante el curso de la pandemia, y las

segundas, en los establecimientos asociados y en las aulas de la Facultad de Psicología.

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

Desarrollo

Este trabajo se enmarca en un momento conclusivo del Proyecto de Investigación que hemos implementado desde el año 2020 a la fecha, constituyendo una oportunidad para recuperar las elaboraciones producidas; estas resultan anclajes que nos invitan a una reflexión.

Un primer momento se encontró marcado por la incidencia de la pandemia. La suspensión de actividades en los establecimientos educativos no interrumpió las prácticas de enseñanza ni el contacto con estudiantes. Ello nos llevó a preguntarnos por los *modos de transmisión en tiempos de pandemia*, por el uso de TIC y plataformas virtuales.

Un segundo momento nos deslizó hacia aquellos dispositivos que nos permiten analizar y reflexionar a través de la escritura: biografías escolares, diarios de clases y reflexiones sobre la práctica. Las/os estudiantes residentes producen trabajos que tienen la finalidad de potenciar prácticas reflexivas a través de la escritura y la socialización. También tienen clases a cargo, en establecimientos asociados y en los talleres de residencia docente en las aulas de la Facultad. Estas producciones constituyen medios que permiten al/la residente componer y organizar el análisis y la reflexión desde un acto subjetivo y social, a la vez que, tomar distancia de lo que hace para objetivarlo. En la escritura singular comienza a delinearse el encuentro con las marcas de un deseo.

Conclusiones

Las condiciones de contexto del primer momento profundizaron la necesidad de hacer lugar a lo inesperado, mediante la improvisación y la invención de modos novedosos. Las producciones escritas elaboradas por los/as residentes testimonian la potencia de un deseo que hizo posible un 'arreglárselas con eso', con la contingencia y con lo imprevisto.

Hoy se abren nuevos interrogantes: ¿cómo se delinear y delimitan contenidos en un mundo que cambió?, ¿cómo se configuran las escenas de enseñanza?, ¿encontrará el trazo que habita en la escritura un paso hacia un estilo singular?

Palabras clave: Transmisión - Saber-hacer - Deseo

Introducción

El presente escrito constituye una recapitulación que intenta tímidamente arribar a una síntesis de lo desarrollado hasta el momento en nuestra investigación, cuyo tema central es la cuestión del deseo y su transmisión en la práctica docente. Los distintos autores trabajados señalan que para posibilitar una verdadera transmisión es necesario introducir lo imprevisto, lo contingente, lo novedoso, considerar los saberes actuales y contemporáneos abriéndonos a nuevos mundos que despierten en nosotros un deseo de enseñar.

La irrupción del Covid sacudió las dinámicas tradicionales haciendo estallar nuestras prácticas: el tiempo, el espacio y los vínculos fueron repensados. Apelamos a nuestra creatividad y fundamentalmente, a nuestro deseo, para construir nuevos modos de enseñar. Como artesanos, ante la confrontación con lo imprevisto de la pandemia, nos preguntamos: ¿qué significa transmitir?, ¿cómo despertar un deseo de aprender?

Desarrollo

A partir de dispositivos basados en la escritura y la narración de experiencias, como las biografías escolares y los diarios de clases, buscamos ejercitar la reflexión sobre la práctica de los/as residentes convocándolos/as a una elaboración singular. Recuperando los aportes de Schön (1989) sostenemos que la reflexión sobre la práctica y el conocimiento que se genera a partir de esa reflexión son fundamentales para la construcción del conocimiento profesional. El desarrollo de la capacidad reflexiva se ve potenciado mediante el trabajo colaborativo, la acción compartida y el trabajo en equipo, que incorporan la dimensión narrativa, la escritura y la socialización.

La biografía escolar constituye un testimonio de nuestra historia como alumnos/as. Rememorar aquellos/as maestros/as que han dejado marcas en nuestra vida, sus voces, sus estilos, recuerdos internalizados a lo largo de la vida escolar que determinan nuestras prácticas de modo inconsciente, nos invita a la reflexión para construir un estilo propio y singular en el ejercicio de la docencia. Alicia Caporossi (2009) 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. (p.113)

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.

Señala Liliana Sanjurjo (2009) que, en la enseñanza y en el aprendizaje, la narrativa permite recuperar la dimensión de autoría en la práctica de los y las

docentes. La posibilidad de reflexionar en torno a la práctica involucra a la lectura y a la escritura en torno a ella. En este sentido, la biografía escolar configura un relato que no se compone de simples descripciones de sucesos, circunstancias, situaciones vividas; sino que se constituye de relatos que se interpretan y se significan permitiendo que el sujeto se re-construya y se re-piense con imágenes actuales, resignificando y reconstruyendo aquellas experiencias vividas.

Por otro lado, el diario de clases refleja la propia práctica, recoge impresiones de lo que sucede en clase y facilita el proceso de recolección, redacción y análisis de la información:

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, p.164)

Otra de las autoras en quien nos hemos apoyado para ejercitarnos en este saber-hacer que interpeló nuestro trabajo como docentes desde el año 2020 es Andrea Alliaud, quien se pregunta: "¿Cómo formar docentes que sepan y puedan crear, inventar, innovar, experimentar en una situación dada?" (2017, p.132), aludiendo a la necesidad de construir herramientas como artesanos acordes a las situaciones de enseñanza que nos presenta la práctica cada vez. "Es en situación y con otros cómo se construye la labor, artesanalmente, paso a paso y en cada caso" (Alliaud, 2017, p.132).

En relación a la experiencia y la práctica en el campo educativo, Jorge Larrosa (2006) profundiza en la idea de que cada uno hace o padece su propia experiencia

de un modo único, singular y propio y cómo esa experiencia me/nos transforma. Estos aportes dan cuenta de que la cuestión que se plantea para que un deseo se despierte, debe construirse cada vez de un modo único e irreplicable, con cada sujeto ante cada nueva situación.

La posibilidad de generar aprendizajes y construir herramientas se fundamenta, para quienes conformamos la Residencia Docente, en nuestro deseo de enseñar. Para Recalcati (2016), lo esencial de la enseñanza estriba en movilizar el deseo de saber, en realizar un pasaje, una transformación del objeto teórico a cuerpo erótico; ubicando al saber como aquello que “no significa solamente incrementar el conocimiento, potenciar la propia instrucción, sino también y por encima de todo aprender a abrirse a la apertura del deseo, abrirse a través de esta apertura a otros mundos respecto a los ya conocidos” (Recalcati, 2016, pp. 94-95).

El autor establece la relación del docente con lo que enseña, en tanto: “Es sólo el amor -el eros con el que un profesor envuelve el saber lo que hace que ese saber sea digno de interés para sus alumnos, elevándolo a objeto capaz de causar el deseo” (Recalcati, 2016, p.98). El deseo del profesor no es deseo de educar y tampoco deseo de hacer aprender, es deseo por el saber, es deseo de enseñar sin que haya un propósito deliberado de formar. Es el deseo de enseñar, unido al conocimiento, lo que produce como efecto la formación.

Se requiere de un trabajo de transmisión para generar el deseo en los sujetos de la educación. En relación a la transmisión, Steiner (2003) se pregunta qué significa transmitir, afirmando que no existe la transparencia entre lo que se ha entregado y lo que se está entregando. En cualquier acto de transmisión 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, p.125)

Conclusiones

Concluir no implica necesariamente culminar. Implica la posibilidad de analizar un recorrido, una trayectoria. Implica la apertura de nuevas preguntas, a nuevos interrogantes, volver a los inicios para re-significar el camino. Los recorridos nunca son lineales, son sinuosos, rizomáticos. Esta investigación inicia en un tiempo complejo para la sociedad en su conjunto, en un contexto socio-sanitario inédito que obligó a las instituciones educativas a repensarse. También las cátedras tuvieron que adecuar sus propuestas académicas y educativas a nuevos formatos y modalidades de intervención diversas. A pesar de las dificultades que se fueron presentando, también se propiciaron espacios interesantes para pensar los modos de la transmisión en contextos inéditos. Cómo transmitir, qué transmitir y cómo acompañar un proceso de práctica docente fueron algunas de las preguntas que surgieron por aquel entonces. El uso de la tecnología, la accesibilidad de los y las estudiantes a las plataformas, entre otras cuestiones fueron los ejes de discusión al interior de la cátedra y con la comunidad educativa ¿Cómo sostener una práctica docente que implica el encuentro entre instituciones en un tiempo de incertidumbre y de cierre temporario de los espacios físicos? ¿Qué podemos hacer en este sentido? ¿De qué se trata la práctica docente? ¿Se reduce simplemente al espacio escolar? Y los interrogantes pueden continuar.

La residencia docente intenta acompañar el proceso de formación inicial de los y las futuros/as docentes. Para esto propone dispositivos de escritura y socialización en su programa de formación. Con esto, entendemos que la práctica docente, no se reduce a un cúmulo de técnicas didácticas capaces de ser aplicadas en cualquier terreno, sino que se trata de una práctica compleja y reflexiva que se inicia con el recorrido singular y colectivo de todo sujeto en su paso por las instituciones educativas, el proceso de formación inicial y la formación continua. El

transcurrir institucional deja huellas muy profundas en las biografías singulares. Motivo por el cual resulta imprescindible una revisión crítica de los modelos pedagógicos internalizados. En este sentido, los dispositivos de escritura, signados por la narrativa, se proponen como un modo de análisis y reflexión sobre los recorridos o las trayectorias. Lo mismo puede pensarse en torno a los dispositivos de socialización. Son invenciones cuyo objetivo es el proceso reflexivo sobre las prácticas. Ponen en tensión la relación teoría-práctica, tejiendo puentes dinámicos y dialécticos entre ambos. Es justamente este proceso el que posibilita la transmisión. Transmisión no solo de contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales sino del deseo ¿Es posible la transmisión del deseo? ¿Existe una fórmula para transmitirlo? ¿Cómo se evalúa esa transmisión? ¿A qué hacemos referencia cuando hablamos de transmisión?

La residencia transmite una práctica, una experiencia y modos de arribar al propio deseo. Deseo de aprender y deseo de transmitir. Propone un intercambio en la dimensión del don. Acompañar a los y las residentes en la búsqueda de sus propios caminos. Trayectos singulares y colectivos. Pensando que la tarea es compleja y que implica siempre al otro. Acompañar a nuestros/as residentes en la construcción de su propio estilo. M. Recalcati (2016) plantea que el estilo:

No puede reducirse a una suma de competencias (...) Un estilo es una manera de dar forma a una fuerza, de conseguir que el saber esté vivo, enganchado a la vida, de habitar una ética de testimonio que rechaza cualquier criterio normativo de ejemplaridad. El estilo es la manera singular con la que un docente entra, él mismo, en relación con el saber. Pero es también la forma de transmitir el conocimiento que se deriva de esta relación única. (p.115)

Este proceso de acompañamiento, de construcción de dispositivos capaces de hacer soporte a las prácticas nos brinda la posibilidad de reflexionar con ellos/as,

de re-pensarnos, de inventar, de hacer oficio, de investigar, de objetivar saberes como efectos del quehacer. Es justamente en esa construcción donde el misterio de la transmisión deviene.

Referencias bibliográficas

- ALLIAUD, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza: acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.
- ÁLVAREZ, Z., PORTA, L., SARASA, M.C. (2010). La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables, *Revista de educación*, 1, 1, pp.159-179. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- CAPOROSSI, A. (2009). *La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes*. En: L. Sanjurjo (Coord.) *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp.107-149). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- LARROSA, J. (2006). Sobre la experiencia I, *Revista Educación y Pedagogía*, 18. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/19065>
- RECALCATI, M. (2016). *La hora de clase. Por una erótica de la enseñanza*. Barcelona: Anagrama.
- SANJURJO, L (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- SCHÖN, D. (1989) *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós
- STEINER, G. (2003). *Lecciones de los maestros*. Reino Unido: Siruela

Violencia estudiantil en el nivel secundario: sus efectos en la vida anímica del personal docente. Camila Gauto, Luisina Fissolo y Guadalupe Bertino.

Facultad de Psicología (UNR)

Resumen

La ponencia presenta los principales lineamientos del proyecto de investigación titulado *"Violencia estudiantil en el nivel secundario: un análisis de sus modos de funcionamiento e influencia en la vida anímica del personal docente"* el cual se enmarca en la cátedra Metodología de la Investigación de la carrera de Psicología, Universidad Nacional de Rosario. La violencia en el ámbito escolar es un tema harto desarrollado por diversas teorías, autores y ramas del conocimiento. Sin embargo, al momento de comenzar esta investigación, nos encontramos con que, mayormente, sólo se llevaron a cabo investigaciones centradas en la violencia por parte de profesores hacia alumnos. En tal sentido, la presente ponencia parte de las preguntas ¿de qué maneras podrían ejercer los alumnos violencia a los profesores? o ¿encontramos violencia por parte de alumnos a profesores en la escuela secundaria? Para dar respuesta a ello, partimos del diálogo con diversas propuestas teóricas que abordan la violencia, el ámbito escolar y la cultura desde sus cruces. El presente proyecto se cuenta con un análisis bibliográfico de la temática, y para el futuro abordaje metodológico, se escogió un diseño no experimental, descriptivo y transeccional, utilizando la encuesta como instrumento. Aún no fue ejecutada la investigación, pero las conclusiones preliminares tras el examen de lecturas vinculadas se recapitularán al momento de la presentación. Además, dentro de la planificación estaría contemplado llevar a cabo las encuestas en un futuro.

Palabras claves: Violencia; docentes; estudiantes; escolaridad

40 años de democracia. Problematización de los efectos de los discursos negacionistas y de odio en la producción de subjetividades actual desde las clases de psicología en educación. Guadalupe Aguirre, Natalia Quinn, Noelia Casati, Renata Laurito Ledesma y Micaela Mussa

guadiaguirre@hotmail.com

Facultad de Psicología - U.N.R.

Resumen

El presente trabajo es parte del proyecto de investigación que presentaremos en la convocatoria de este año para problematizar, desde las clases de Psicología en Educación, a través del intercambio en el aula, los efectos en la subjetividad de los discursos imperantes en la actualidad.

Entendemos con Silvia Bleichmar (2009) que la producción de subjetividad es de orden político e histórico. Por otra parte, los discursos de odio (DDO), son narrativas sociales que circulan y se reproducen en el espacio público, en los medios de comunicación, redes sociales, espacios virtuales y que transmiten prejuicios y estereotipos negativos sobre un colectivo o personas en particular.

Construyen subjetividades distorsionando, exagerando o simplificando al grupo al que acusan de ser la causa de sus problemas, justificando, legitimando e incitando a la confrontación y/o la violencia social de un sector sobre otro.

Daniel Feierstein (2019) sostiene que estos discursos no tienen que ser pensados como una reacción meramente individual sino como una práctica social; constituyen el uso del odio como herramienta política para dirigir la frustración hacia diversos grupos. Sus prácticas articulan temores e intereses, prejuicios socialmente contruidos y una voluntad de poder dirigida a la eliminación de todo aquello que no se corresponda con su propia forma de entender y habitar el mundo. En el siglo XXI y en particular sobre la última década, el fenómeno de la cultura del odio ha

protagonizado la realidad, y esto va en crecimiento con la utilización de plataformas virtuales: racismos, fake news, haters, trolling. Las prácticas sociales fascistas u odiantes requieren crecer desde su carácter simbólico y asumir materialidad a partir de agresiones concretas: instigación a la delación, hostigamiento de diferentes grupos, violencia paraestatal, oposición activa a las políticas de género, el intento de magnicidio a la vicepresidenta Cristina Fernández de Kirchner en 2022 es uno de los ejemplos más extremos. El espacio público es condición sine qua non de la vida democrática, pero las redes construyen y reelaboran una esfera pública otra. Estos discursos atentan contra la convivencia democrática.

Daniel Feierstein sostiene que hay que prestar atención a la emergencia de nuevos fantasmas, ya no los dictatoriales, sino los que se edifican en la construcción de micro fascismos. El fascismo ha despertado de modo significativo en distintos puntos del globo y por primera vez comienza a calar con fuerza en importantes capas populares de América Latina, hay que

enfrentarlo colectivamente, es una necesidad compleja, multifacética y a la vez enriquecedora.

Desde nuestra experiencia consideramos que otro modo de contrarrestar su impacto es a partir de nuestro trabajo en el aula, propiciando las condiciones para el debate, habilitar el intercambio, el diálogo y la creatividad. Desde allí analizaremos a través de distintas prácticas, los efectos de los discursos negacionistas y de odio.

Para la convocatoria de este año, algunas docentes y estudiantes de la cátedra Psicología en Educación, presentamos este proyecto de investigación que denominamos: "Discursos y prácticas negacionistas y de odio en la producción actual de subjetividades: su problematización desde las clases en la Facultad de Psicología de la UNR". Para iniciar, tomamos como analizador las inscripciones nazis en las paredes de nuestra Facultad, sobre los murales de Beatriz Perosio y Mariano Ferreyra

en octubre de 2023, a pocos meses de cumplirse 40 años de la recuperación de la democracia en nuestro país. Consideramos que no se trata de expresiones aisladas de fascismo, sino de un creciente fortalecimiento de discursos y prácticas negacionistas y de odio como también quedó plasmado en el repudio institucional que realizó nuestra casa de estudios. Esto se articula con la declarada preocupación que manifestó la ONU (2019) en relación al efecto devastador por la amplificación de los medios de comunicación y nuevas tecnologías, llegando a alertar que, si éstos no se controlan, puede llegar a perjudicar la paz y generar conflictos y violaciones de los derechos humanos. A tal punto, que, en la Estrategia y Plan de Acción de esa entidad, se enfatiza el poder transformador de la educación como un instrumento para abordar las causas profundas de este fenómeno y sus desencadenantes con el objetivo de fomentar sociedades justas, pacíficas e inclusivas para todos, en la Agenda 2030. Suscribimos a ello, dado que las prácticas y discursos negacionistas y de odio, se aprenden, no son naturales, por lo tanto, debemos trabajar desde la educación, desde las pedagogías de la ternura (Segato, 2018) y problematizadoras (Freire, 2003) para deconstruirlas. Nos interesa problematizar, desde las clases, a través del intercambio en el aula, los efectos en la subjetividad de los discursos imperantes en la actualidad. Por ese motivo nuestro objetivo general es describir, comprender y problematizar los discursos y las prácticas negacionistas y de odio en la producción actual de subjetividades desde las prácticas pedagógicas en la Facultad de Psicología de la UNR. Entendemos con Silvia Bleichmar (2009) que la producción de subjetividad es de orden político e histórico. Los discursos de odio (DDO) son narrativas sociales que circulan y se reproducen en el espacio público, en los medios de comunicación, redes sociales, espacios virtuales y transmiten prejuicios y estereotipos negativos sobre colectivos, grupos o personas. Construyen subjetividades distorsionando, exagerando o simplificando a quienes acusan de ser

la causa de sus problemas, justificando, legitimando e incitando a la confrontación y/o la violencia social. Daniel Feierstein (2023) sostiene que estos discursos no tienen que ser pensados como una reacción meramente individual sino como una práctica social; constituyen el uso del odio como herramienta política. En el siglo XXI y en particular sobre la última década, el fenómeno de la cultura del odio ha protagonizado la realidad. Las prácticas sociales fascistas u odiantes requieren crecer desde su carácter simbólico y asumir materialidad a partir de agresiones concretas: instigación a la delación, hostigamiento hacia lo diferente, violencia paraestatal, oposición activa a las políticas de género, negación de derechos. Si bien, el espacio público es condición sine qua non de la vida democrática, las redes sociales construyen y reelaboran una esfera pública otra. Estos discursos y prácticas atentan contra la convivencia democrática. Daniel Feierstein (2023) sostiene que hay que prestar atención a la emergencia de nuevos fantasmas, ya no los dictatoriales, sino los que se edifican en la construcción de micro fascismos. El fascismo ha despertado de modo significativo en distintos puntos del globo y por primera vez comienza a calar con fuerza en importantes capas populares de América Latina. Por eso entendemos que es necesario enfrentarlo colectivamente.

Tal como sostiene Graciana Peñafort (2023), entendemos que los discursos de odio los incorporamos casi sin darnos cuenta, volviéndose fácilmente parte de nuestro cotidiano, por lo cual propone: "Lo primero que hay que hacer es identificarlos porque si no, es imposible combatirlos".

Desde nuestra experiencia consideramos que otro modo de contrarrestar su impacto es a partir de nuestro trabajo en el aula, propiciando las condiciones para el debate, habilitando el intercambio, el diálogo y la creatividad. También, tal como propone (Merlín, 2017) "desenmascarar los dispositivos con que operan los medios" (p.97), trabajar sobre sus consecuencias para la salud mental desde un enfoque de

derechos y fortalecer el rol de la Universidad en la construcción del pensamiento crítico.

Las prácticas negacionistas y de odio generan mayor exclusión, fragmentación social y violencias llegando a la crueldad en la sociedad.

En esa dirección, Nora Merlin plantea que "En la actualidad los medios desempeñan un rol crucial: configuran la realidad y operan sobre las subjetividades" (Merlin, 2017, p. 53). Y continúa:

los medios de comunicación corporativos están patologizando la cultura: generan diversas formas de malestar (como sentimientos negativos) y la ruptura de lazos sociales, al alimentar la intolerancia, la segregación y el racismo; mensajes agresivos y hostiles, con los efectos consabidos; informaciones falsas y teorías conspirativas de sospecha y complot que postulan la existencia de un enemigo que, por lo general, es el adversario político devenido en hostil, o el inmigrante. (Merlin, 2017, p. 59)

A su vez, tomamos el aporte de Derrida en Bleichmar (2016) acerca de una crueldad no sangrienta, psíquica, inherente a la naturaleza humana en términos de producción de subjetividad. Se puede detener la crueldad sangrienta, el asesinato con arma blanca; no obstante, según Freud, una crueldad psíquica siempre lo suplirá inventando nuevos recursos. El sujeto se somete voluntariamente a estas nuevas formas de la crueldad -productora de sufrimiento e infelicidad- primordialmente en sociedades caracterizadas por un ideal del yo e ilusión de independencia y autonomía. Cualquier tipo de dependencia es planteada como un fracaso, por lo tanto, la tendencia es la prescindencia del otro. De esta manera, no se instalan los modos de obligatoriedad de la relación en la alteridad.

En esta situación, la cultura se convierte en un campo de guerra minado por la violencia y el odio entre los semejantes en sus variadas expresiones, lo que

contraría los pilares de la democracia y la comunidad: la libertad, la igualdad y el contrato social.

El mal asume variadas formas en la cultura: una de ellas es hablar desde la perspectiva del odio y la agresividad. Ambos son afectos antipolíticos, pues son destituyentes de los lazos y atentan contra la salud de un pueblo. Con insistencia desmedida y desregulada, los medios emiten mensajes agresivos u hostiles que incrementan el miedo y la angustia de sus receptores.

Es necesario empezar a pensar con nuevas categorías, menos moralistas y más políticas, que encaren en serio el problema de la hostilidad entre los semejantes. (Merlín, 2017, p. 62)

En esa sintonía en Gloria y Llor (2022) proponen que es importante tener en cuenta que la Democracia es un contenido que debemos trabajar en todos los niveles del sistema educativo ya que la Ley de Educación Nacional establece que *“La educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales”*. Entre sus fines y objetivos plantea *“brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad”*. Entre los contenidos comunes a todas las jurisdicciones incluye:

El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional y terminaron instaurando el terrorismo de estado, con el objeto de generar en los/as alumnos/as reflexiones y sentimientos democráticos y de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos. (s.p.)

Isabelino Siede, por otro lado, se pregunta si la educación política tiene algún sentido, y se contesta firmemente que *“sí, pues su propósito es producir condiciones*

para hacer efectiva la democracia, para suscitar resistencias y propuestas que nos encaminen hacia una sociedad más justa. La educación escolar es una vía indispensable de distribución de saberes y construcción de herramientas de poder [...] La escuela no puede cambiar el orden social en que se inscribe, pero puede contribuir a generar cambios en las miradas, comenzando por la propia mirada del maestro.”

Somos agentes estatales profesionales que distribuimos cultura, somos impulsores de una reflexión ciudadana crítica, democrática y justa. (s.p.)

El negacionismo es parte del andamiaje de los crímenes masivos. La negación de las violencias busca desconocer a las víctimas y borrar las huellas de los victimarios. En nuestro país buscan negar los crímenes de la dictadura del 76' y la novedad radica en la articulación con los DDO y el uso de la tecnología. Esto pone en disputa la construcción colectiva de la memoria y representa un gran desafío para pensar la vida en común a cuarenta años de la recuperación de la democracia (Ministerio de Educación, 2023).

Estas prácticas y discursos se construyen para desarticular, desacreditar las agendas de ampliación de derechos, las luchas colectivas. Son campañas discursivas y de prácticas que constituyen la dinámica por excelencia de las derechas en todo el mundo.

En esta misma línea de pensamiento, Ezequiel Ipar, en una investigación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (2021), indaga cuán propensos son los argentinos a reproducir enunciados, en la esfera pública, que promueven la discriminación y deshumanización de personas con distintas identidades sociales. La tendencia general marca que cuanto mayor es el nivel educativo alcanzado por las personas encuestadas, menor es su disposición a identificarse con DDO, así como las más dispuestas a desaprobarlos y criticarlos.

En cuanto a las **redes sociales**, estos discursos atraviesan de manera ligeramente diferenciada, pero transversal a todas las generaciones. Les millennials (personas entre 25 y 40 años) están más expuestas que generaciones anteriores a una cultura de internet en la que priman hoy los DDO. En cuanto a la razón por la cual les centennials (15 a 24 años) parecen menos permeables a los DDO que la generación anterior, Reydo señala la conjetura de que responden a otro tipo de uso de redes, más vinculado con el entretenimiento que con el debate público. La generación baby-boomers (56 a 74 años) aparecen como quienes menos apoyan los DDO, así como quienes más los desaprueban. Las redes reconstruyen y reelaboran la esfera pública. Se estudia cuáles son los efectos de esa transformación del espacio público por estas tecnologías de comunicación que surgieron, en un comienzo, como democratizadoras, y más cerca en el tiempo aparecen estudios que señalan los sesgos que están detrás de la arquitectura de las redes sociales” (Conicet, 2021).

Asimismo, INADI (s.f.) señala que la circulación de estos discursos en el debate público, en contextos democráticos, da cuenta de **cómo las narrativas sociales que expresan algunos actores sociales construyen subjetividades basadas en estereotipos y prejuicios sobre una otre causante de “sus problemas”. Se constituyen en una herramienta eficaz para la producción de clivajes político-ideológicos que estructuran y organizan campos antagónicos en la disputa por el poder, al tiempo que despolitizan el debate público sobre las formas de producción, acumulación y distribución social de la riqueza en nuestra sociedad.** La genealogía de los discursos de odio invita a recorrer la historia de nuestro país a partir de las configuraciones políticas y sus representaciones de clases. Los mismos estructuran de diferentes formas las disputas entre las identidades políticas y las representaciones sociales: expresan una frontera social. Este clima político se agrava en contextos de crisis económica y de profundización de las desigualdades sociales (Grimson y Guizardi, 2021 en INADI, s.f.).

Para prevenir los discursos de odio considera que es esencial desnaturalizar y deconstruir los estereotipos y prejuicios que están en la base de este tipo de manifestaciones. *Se debe analizar las lógicas de argumentación y generar estrategias de prevención que modifiquen las formas de percepción de estas actitudes de odio dado que atentan contra la convivencia democrática.* De igual modo, los discursos negacionistas no buscan confrontar ideas, niegan la pandemia, el cambio climático, son discursos que desacreditan, en Argentina niegan el genocidio, son profundamente antidemocráticos y antiderechos.

¿Qué pasa con Argentina, sus marcas de época y la relación con la escritura?

En esta investigación y en el marco de estas jornadas que invitan a reflexionar sobre la **escritura en diálogo para socializar la investigación**, pensamos la escritura como marca para ser leída, para generar condiciones de posibilidad y de ese modo habilitar a lecturas. En este punto como participantes de la cátedra Psicología en Educación vivimos con preocupación la amenaza a la educación y la salud públicas, dada nuestra doble pertenencia, como psicólogas y docentes, enmarcadas en el discurso sanitario y educativo, ya que consideramos el contexto político, social, cultural y económico actual, como parte de las letras, construcción de palabras, y necesidad de seguir produciendo narrativas. Desde nuestra perspectiva, el acto de escribir es para evitar reproducir la colonia, y a su vez, problematizarla. En todo caso permitir analizar y ejercer lecturas para que no puedan ser borradas y puedan ligarse, es decir para poder ser tramitadas socialmente y políticamente teniendo en cuenta otros fenómenos que están vinculados. Es por ello que apostamos a una escritura colectiva, que se inscriba dentro de la narrativa histórica con más integración, debido a las experiencias traumáticas, no simbolizadas (guerras, pandemia, intento de magnicidio a la vicepresidenta Cristina Fernandez de

Kirchner). Las nuevas demandas nos enfrentan a un tiempo que se inscribe dentro de los ascensos de las ultraderechas globales, la proliferación de discursos y prácticas de odio, el cambio climático, las manipulaciones del mercado y el imperio de las Redes Antisociales. Las consecuencias de estos cambios, tienen que ver con un aumento feroz del narcisismo y dificultades para el registro del otro en los planos político, afectivo, familiar, barrial o laboral.

La pandemia sin duda ha dejado marcas y la post pandemia nos propone volver a encontrarnos en los viejos edificios de educación pero a vernos desde otra perspectiva, ya que ni docentes ni estudiantes somos los mismos.

El mundo que conocemos se desvanece en nuestros dedos y a partir de ello, sostenemos que la búsqueda que vaya deshebrando la trama, de modo tal que podamos comprender de qué están hechos los nuevos conflictos y desarrollar estrategias eficaces para comprenderla y enfrentarla ya que se presenta como Encerrona Trágica tomando el concepto de Fernando Ulloa (2011).

El 10 de diciembre de 1983 Argentina vuelve a la democracia después de años de autoritarismo y cruenta represión en manos de una dictadura cívico-militar eclesiástica. Desde entonces Argentina ha transitado 40 años en democracia. Vivir en democracia es aceptar el disenso, manifestarse libremente, debatir y canalizar estos debates, a través de las instituciones y los acuerdos alcanzados. Las **metodologías** que planteamos son participativas, horizontales, democráticas, como la aplicación de técnicas de educación popular y de metodologías transfeministas en las clases de Psicología en Educación. Las mismas nos permiten propiciar las condiciones para el debate, habilitar el intercambio, el diálogo y la creatividad para problematizar -y en consecuencia prevenir- los discursos y las prácticas negacionistas y de odio. Por ello proponemos aportar en este proyecto a la promoción del diálogo y la convivencia como modo de contrarrestarlas.

Al decir de Pepe Mujica (2020):

En mi jardín hace décadas que no cultivo el odio porque aprendí una dura lección que me puso la vida: que el odio termina estupidizando, porque nos hace perder objetividad frente a las cosas. El odio es ciego como el amor, pero el amor es creador y el odio nos destruye. (s.p.)

Referencias bibliográficas

Aguirre, G., Mussa, M., Quinn, N., Casati, N., Laurito Ledesma, R. (2021). *Vuelta a la presencialidad. Reflexiones acerca del momento actual y desafíos en la Universidad*. PRENSA.

Bleichmar, S. (2009). *Producción de subjetividad y constitución del psiquismo*. Topía Editorial.

Bleichmar, S. (2016). Acerca de la crueldad. *La construcción del sujeto ético*. Buenos Aires: Paidós.

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. (2021). *Informe Discursos de odio en la sociedad argentina*.

<https://www.conicet.gov.ar/discursos-de-odio-en-la-sociedad-argentina/>

Feierstein, D. (2023). *Confrontar las lógicas de representación y banalización de los discursos negacionistas*. Narrativas negacionistas. Las escuelas frente a los discursos de odio. Programa Educación y Memoria, Ministerio de Educación.
<https://www.youtube.com/watch?v=TxPbqizmGpk&feature=youtu.be>

Feierstein, D. (2023). *La construcción del enano fascista: Los usos del odio como estrategia política en Argentina*. Capital Intelectual.

Freire, P. (2003). *Pedagogía del oprimido*. Galerna.

Gloria y Loor. (3 de septiembre de 2022). *Apuntes para una didáctica del día después*.
<https://www.gloriayloor.com/apuntes-para-una-didactica-del-dia-despues/>

Ipar, E. y otros. (2022). *Desafíos de la democracia argentina en la pospandemia. Discursos de odio, prejuicios sociales y problemas de legitimación democrática*. LEDA. UNSAM

Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo. (s.f.). *Una aproximación a los discursos de odio: antecedentes de investigación y debates teóricos. Coordinación de Investigaciones y Observatorios sobre Discriminación*.

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/discurso_de_odio.pdf

Merlin, N. (2017). *Colonización de la subjetividad. Los medios masivos en la época del biomercado*. Letra Viva.

Ministerio de educación (2023). Narrativas negacionistas. Las escuelas frente a los discursos de odio. Dirección de Educación en Derechos Humanos, Género y Esi, Programa Educación y Memoria.
<https://www.educ.ar/recursos/158628/narrativas-negacionistas-las-escuelas-frente-a-los-discursos>

Mujica, J. [Télam] (20 de octubre de 2020). *Mujica renuncia a su banca de senador en Uruguay y se retira de la política* [Video]. Youtube. <https://youtu.be/AHx-hBHkcRA?si=GyWn9EZC98eGWc59>

Organización de las Naciones Unidas. (2019). La estrategia y plan de acción de las Naciones Unidas para la lucha contra el discurso de odio.
[https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/advising-and-mobilizing/Action_plan_on_hate_speech ES.pdf](https://www.un.org/en/genocideprevention/documents/advising-and-mobilizing/Action_plan_on_hate_speech_ES.pdf)

Peñafort, G. (15 de mayo de 2023). *Un verdadero atentado a la democracia [Fragmentos de la Conferencia]*. Congreso Nacional e Internacional sobre Democracia, Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales,

Universidad Nacional de Rosario. <https://unr.edu.ar/un-verdadero-atentado-a-la-democracia-moderna/>

Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad*. Prometeo.

Ulloa, F. (2011). *Salud ele-Mental: Con toda la mar detrás*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.

Una forma diferente de pensar la experiencia de examen. Marcela Mufarregue

Introducción:

En el ámbito académico suele pensarse al momento de examen como otra instancia de aprendizaje, como un dispositivo donde no solo se pone en juego la evaluación de lo aprehendido sino también la posibilidad de integrar ese saber a nuestra experiencia. Si entendemos la integración como un proceso mediante el cual se pueden incorporar diferentes partes de un todo, eso nos permite deducir que el alumno ha logrado comprender los contenidos de la materia.

Algo que los docentes buscamos año a año es integrar la teoría con la práctica. Porello desde la Cátedra *Neuropsicología y Psicología del desarrollo* sostenemos los trabajos de Observación, cuyo objetivo es que los alumnos puedan integrar y relacionar los conceptos desde la experiencia real y vivencial.

Esta idea parte de que, desde la cátedra, siempre hemos hecho foco en que la mejor manera de aprender es haciendo, es decir siendo parte de ese hacer y de ese aprendizaje: aprendemos a caminar caminando, a sonreír sonriendo. Por eso, los trabajos de observación son un medio por el cual los alumnos tienen la posibilidad de vivenciar lo aprendido, de implicarse, de poner su ser en el hacer y de emocionarse.

Todo ello nos permite pensar la instancia de examen como un momento emocional y de tensión pero también de creación por parte del alumno donde se recrea lo aprendido a través de la integración de saberes donde pueden unirse teoría y práctica.

En este sentido, es para nosotros un menester imperante demostrar al alumno que aquello que está aprehendiendo, que está incorporando como propio, sirve a ese futuro hacer profesional para el cual se está preparando. Podemos pensar

entonces también a esta instancia de aprendizaje y de creatividad como un hacer, que anticipa y potencia el *hacer/ser* futuro. Nos interesa especialmente formar en competencias, potenciar talentos y saberes que permitan generar un cambio en los avatares de la vida resolviendo los distintos problemas o imprevistos que se presenten.

El aprendizaje no es simplemente acumular información, sino un proceso activo y dialógico que implica tanto a los docentes como a los alumnos. La importancia de generar competencias y habilidades prácticas para el futuro profesional de los estudiantes es fundamental en el contexto educativo actual.

Es ante ese ideal que tuve la idea, que aplico desde hace un tiempo, de tomar exámenes de una forma diferente, una forma en la cual el alumno pueda demostrar ese aprender haciendo al poder integrar lo aprendido a su hacer cotidiano. De esa manera pretendo estimular también su creatividad, y posibilitar su posicionamiento activo frente a la teoría y la forma en que desde ella, puede pensar su práctica diaria – su trabajo- y, porqué no también, su futuro profesional.

Partiendo de esta idea les contaré cómo comienzo los exámenes: Lo primero que les pregunto a los alumnos es si trabajan, si realizan alguna otra actividad por fuera de su formación profesional. En la gran mayoría de los casos encuentro por sorpresa un sí como respuesta. Entonces les pido que me cuenten qué hacen, que describan lo mejor que puedan sus actividades en su trabajo, cuáles son sus tareas y cómo las organizan. En principio puede parecer una especie de entrevista laboral pero la finalidad es que de esta manera el alumno se relaje al poder responder sobre algo que solo él conoce y de a poco pueda comenzar a integrar cómo su práctica laboral se relaciona con los conceptos trabajados en la materia.

Inicio el examen de esta manera porque entiendo que en una instancia de evaluación el alumno suele estar nervioso ante la posibilidad de recibir una pregunta

a la cual no sepa responder. Ayudar a los alumnos a sentirse más relajados durante el proceso de examen podría considerarse como un intento de facilitar la autorregulación emocional, permitiendo así un mejor rendimiento académico. De esta manera mientras relata su experiencia, los niveles de ansiedad propios del momento de examen descienden. No fallará en su respuesta, es por eso que puede relajarse y describir de la mejor manera posible su trabajo, su quehacer.

El Segundo paso es que me cuente de qué manera, esa descripción de su quehacer, la puede pensar y articular con los contenidos desarrollados en la materia. Así su respuesta inicial da lugar a nuevas preguntas que van poniendo poco a poco a jugar las cartas conceptuales, a articular propiamente la teoría en la práctica. Allí es donde el dispositivo de examen se convierte en un dispositivo creativo, un verdadero posibilitador de integración y aprendizaje.

Desarrollo:

A lo largo de la historia, existieron diversas teorías sobre como los seres humanos lográbamos incorporar información del medio y de las relaciones con nuestros semejantes, y como con ella podíamos lograr *un saber hacer* que impactaba nuevamente en dicho medio. Desde la cátedra, no entendemos ese aprendizaje como una mera repetición reiterativa, un decir *sin ton ni son*, alejado de su causa, alienado de su origen. El aprendizaje es lo que nos permite hacer, pero el aprendizaje se hace haciendo. Somos seres de la práctica, hacemos y aprendemos, y con aquello que aprendemos volvemos a hacer de una forma diferente. El cambio es constante cuando la vorágine de la información del entorno puede ser captada de una forma ágil, usada práctica y creativamente. En este sentido, entendemos al aprendizaje como experiencia en tanto ajuste adaptativo, experiencia en la que un sujeto se posiciona de forma activa. Entonces,

podemos afirmar que la experiencia se acerca más al aprendizaje que a la mera conciencia. Por eso es vital ponerlo en el centro. (Castro, 2007)

Enseñamos desde la práctica, desde nuestra práctica. Hacemos de docentes y testimoniamos, transmitimos –o intentamos transmitir- algo de nuestro hacer diario. Pero jamás podríamos sostener una práctica como tal, sin la mediación de nuestras emociones, sin que algo de nuestro deseo se implique. La motivación es fundamental en esta instancia, en donde uno aprende mientras enseña y donde la moneda corriente es la del cambio. Puede sostenerse incluso que la motivación tiene una función apetitiva (Azcoaga, 1979)

El aprendizaje es con otros, es en dialogicidad constante, es relacional-vincular, debido al hecho de que *somos nosotros y somos los otros*. (Frenquelli, 2005) Pero mi aprendizaje no es una propiedad del otro, me implica, me posee, se erige sobre mí y me permite actuar, comportarme de una forma diferente. Ese intercambio constante con el otro, es también cambio en mí, en *mi ser que hace*. Este aprendizaje no solo es dialógico, también es complejo, contempla aristas diversas que convergen formando una escena única en la cual la parte está en el todo y el todo está en las partes. Sostenemos nuestra práctica desde un paradigma de complejidad, en donde la hologramia, la recursividad y la dialogicidad son principios pilares y posibilitadores. (Morin, 1994)

Entendemos también que el aprendizaje no solo se da en el aula, sino en múltiples contextos y escenarios, incluso en las instancias de examen.

Como ya he mencionado, la situación de examen suele estar dotada de un valor, evaluada por el docente que la dirige pero también por el alumno que se encuentra en una posición en la que debe demostrar un saber. En esa instancia, es esperable que los niveles de ansiedad suban. Esta ansiedad, como cualquier afecto,

genera una respuesta fisiológica en el cuerpo, se experimenta, se padece. Es por eso que la situación de examen puede volverse para algunos, una situación muy compleja y difícil de manejar.

Desde mi experiencia docente, he llegado a notar que cuando los alumnos se sienten más relajados, pueden abordar la experiencia de una forma más eficiente pero también más satisfactoria, más provechosa, volviéndose ésta una instancia de aprendizaje pero también una instancia de creatividad.

Entiendo que aquel que se presenta para responder las preguntas que como docente puedo ir articulando, es un *sujeto en situación*, y que la situación de examen, como cualquier otra, es en un contexto afectivo y vincular. (Frenquelli, 2008) Es por esto que poner énfasis en aspectos de su vida, que conoce y que le resultan familiares, me parece pertinente. Iniciar el examen con preguntas sobre sus experiencias laborales proporciona un espacio para la reflexión sobre sus propios conocimientos y habilidades en un contexto real fomentando así la introspección y el autoconocimiento.

He aquí, algunos ejemplos de experiencias reales de la instancia de examen que permiten dar a conocer mi proceder, en el cual priorizo comenzar preguntando por aquello que el alumno sabe, aquello en lo que no fallará. Reitero, el objetivo es que los niveles de ansiedad descendan, por lo que una pregunta sobre su quehacer cotidiano hará que se vaya sintiendo, minuto a minuto, más cómodo en la experiencia en la que se encuentra inmerso.

Una joven se acerca paso a paso al aula en la que tendrá que exponer algo de su saber. En su caminar se ponen en juego una serie de funciones que no se reducen al movimiento muscular, sino que implican una cierta **complejidad**, una totalidad que se direcciona en pos de su deseo, motivada por un impulso de hacer. Su bagaje genético y sus capacidades innatas se complementan recursivamente con el

ambiente que la rodea y su estado emocional, *es en situación de examen*. (Frenquelli, 2016)

Para iniciar el diálogo entre ambas, priorizo comenzar preguntándole su nombre y qué hace con su tiempo además de estudiar, si tiene un trabajo o alguna actividad de interés. Manifiesta que es niñera y que cuida a una niña de 4 años. Me cuenta además que acompaña a la niña que cuida en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura, que la ayuda a escribir su nombre. Como aquello que mi interlocutora manifiesta no es una oración aislada sino que está incluida en un proceso de dialogicidad, en una comunicación entre dos que se va encadenando, se genera en mí un interrogante. Pregunto entonces cómo podría pensar el trabajo que realiza como niñera a partir de lo que ha aprendido en las observaciones del bebé realizadas durante el año.

El siguiente eslabón de la cadena que articula esta conversación valuada se erige como otro interrogante, en el cual manifiesto el interés de conocer cómo ella pudo pensar el proceso de aprendizaje de la lectoescritura a partir de los contenidos que se fueron articulando en la materia. Acertadamente, la joven logra mencionar que la cuestión del lenguaje en el niño es un proceso biológico que se va conformando de forma progresiva y que en dicho proceso el cerebro, específicamente la corteza cerebral es protagonista. También logra mencionar autores y poner en primer plano las **funciones cerebrales superiores**, la maduración biológica, el trabajo de los **analizadores** y la integración con el medio. Se pone de manifiesto como la alumna pudo empezar a pensar de forma integral las nociones aprehendidas, las hizo suyas y las articuló a partir de una pregunta que la invita a ser creativa, a pensar en el momento.

Mientras tanto yo continuo con los interrogantes, que se van articulando en cadena de forma dialógica con lo que ella trae, en tanto son despertados por su decir.

Pregunto entonces como puede pensar los **analizadores del lenguaje** en los esbozos de ese nombre que esa niña comenzó a articular. Logra traer a la conversación el **analizador cinestésico motor-verbal**, argumentando que no solo la niña escribe sino que también pronuncia, profiere su nombre y en ese proferir, algunos fonemas se confunden. También nombra el **analizador verbal** donde la parte periférica es ese aparato auditivo que permite el viaje hacia la corteza. Esa niña se escucha y en ese escuchar-se, aprende. También dice que escribiendo utiliza las **praxias** y las **gnosias**. Aquí es donde su decir me hace re preguntar, donde es necesario corroborar por qué hace mención a estas funciones. La alumna resuelve, habla del posicionar del lápiz sobre la hoja, del reconocimiento del objeto y de su aprehensión, como es tomado por esa mano, por ese cuerpo.

En el dialogo conversacional también aparece la pregunta por la etapa de vida de la niña, y la alumna puede responder acertadamente, haciendo referencia a uno de los autores propuestos por la cátedra. Esto me permite deducir que ha logrado hacer uso de las teorías propuestas y las ha pensado en contexto de un caso: las ha integrado.

Por último, ante la pregunta por el **aprendizaje** y por qué podríamos entenderlo como un **fenómeno relacional vincular**, la alumna hace referencia a algo que me interesa seguir destacando en este escrito. Sin el otro no podemos desarrollarnos. En todo tipo de aprendizaje, incluso en el de la lectoescritura, el otro es necesario. Consecuentemente, el proceso de aprendizaje puede entenderse como un fenómeno que permite cambiar el comportamiento propio, y en este flujo de cambio el otro nos ayuda a pensar, sentir y hacer diferente, funciona como andamio.

Mientras conversábamos, se hizo notorio que la alumna se relajaba y consecuentemente, lograba articular de forma más precisa los conceptos. Este recorte - porque es un recorte y no la totalidad de la experiencia- pone en relieve la

intención que guía esta práctica: no solo que exista una articulación de los contenidos, o que los conceptos puedan relacionarse con las observaciones, sino que el alumno se vaya pensando, y que ese pensar posibilite seguir aprendiendo. Creo necesario destacar la importancia de la palabra como un generador de pensamientos, porque una palabra puede despertar un montón de cosas, hacer presentes una serie de ideas que no se habían encadenado ahí. La escena del examen parece sostenerse sobre una lógica de hologramia, donde las partes hacen al todo, lo componen a partir de su singularidad pero al mismo tiempo de su conjunción. El alumno no es sin el docente, y yo, docente, no soy sin el alumno.

Es por esto que también me interesa mostrar a mis alumnos que lo que están aprendiendo sirve para un futuro hacer, que se llevan herramientas y recursos, que el esfuerzo docente está sostenido sobre un ideal práctico, que promulgo la idea de que la práctica hace al maestro, que la práctica se hace haciendo y que la teoría, no es sin el encuentro práctico con el objeto. En relación a esto, si de experiencia futura se trata, la idea de formar en competencias es central. Este es uno de los objetivos y especialmente me interesa focalizar en la **competencia de la problematización**, la cual entendemos como un método que permite involucrar y motivar. El conocimiento no es pensado como una acumulación de información, sino como una construcción mediante la discusión y la reflexión. El hecho de que los alumnos problematicen su práctica cotidiana los hace comprometerse de otra manera en la misma, modificando así los resultados.

Un segundo ejemplo nos permite seguir articulando y re pensando las nociones que propone la cátedra a partir de lo más cotidiano para estas personas: su quehacer diario. Una joven alumna trabaja los fines de semana como moza, en general desempeña sus tareas atendiendo en eventos en los cuales pone las mesas y sirve a los comensales. Comienzo entonces preguntándole como podría pensar su

labor en relación a los **dispositivos básicos de aprendizaje** y las **funciones cerebrales superiores**, conceptos abordados durante el año. Ella logra articular una respuesta integrando la idea de planificación y de organización, en tanto es vital para su trabajo anticiparse y pensar lo que debe hacer o cuánto tiempo le va a llevar hacerlo. Dice que lo más importante pareciera ser la atención, no distraerse con el bullicio de la música o los niños que corren. Dirige sus recursos mentales a la tarea que la ocupa, poniendo en juego su **atención** sostenida y selectiva. Por otro lado, logra hacer mención a la **memoria**, que debe poner a trabajar

cada vez que levanta un plato, una bandeja. Debe recordar cual fue el pedido de cada quien. Finalmente, hace referencia al aspecto de la motivación, que es lo que la predispone en su hacer y que está ligada íntimamente a la **emoción**, en tanto *su sentir en el trabajo*, es parte vital de la experiencia y en tanto la misma es el hilo conductor de todo aprendizaje. Esta forma de responder a los interrogantes, demuestra que la alumna ha logrado integrar los contenidos propios de la materia y los ha podido utilizar apropiadamente.

El objetivo de plantear así mis interrogantes es que el alumno se quede pensando, pero también eso tiene un impacto en mí. Esa experiencia deja marcas en mi hacer, me hace pensar si luego ese alumno tomara los pedidos que requiere su ejercicio de una forma diferente, si lo que hablamos tendrá un impacto directo en su praxis. En lo que a mí respecta, mi camino se sigue construyendo en el aprendizaje con otros, estos alumnos no solo vienen a probar su saber, sino que también a enseñarme algo nuevo.

Conclusión:

Caminante no hay camino, se hace camino al andar.

Mi experiencia me permite pensar hoy que el camino es una construcción del caminante, que parte de lo cercano y lo individual pero que se extiende, en las condiciones apropiadas, hacia lo lejano y general. El recorrido del aprendizaje no es lineal ni constante, es un armar y desarmar a partir de los retos, de las piedras que se interponen.

Si el rol del docente es la enseñanza, su trabajo es dejar pistas para que el alumnado construya su propio camino orientado por la motivación y la emoción que genera la búsqueda continua. Si *enseñamos al revés* es porque utilizamos el ensayo y el error, la prueba y la práctica como instrumentos para propiciar el saber. La teoría no aparece como algo que condiciona el hacer sino que ambos se afectan recíprocamente. El alumno aprende haciendo, y nos ve hacer. El docente funciona como andamiaje, como alguien que sostiene y que invita a pensar creativamente, a utilizar lo sabido para hacer algo distinto, separándonos de la mera repetición. Es por eso que puedo pensar que el saber es siempre con otro, lo cual no es igual a decir que es del otro.

Me interesa resaltar lo importante que es prestar atención a las formas en que impartimos conocimiento y la forma en que evaluamos, porque todo lo que decimos es parte de un recorrido, un camino que lleva a un alumno a ser un profesional. Nuestra intención es hacer profesionales del futuro, profesionales de la salud mental, agentes del cambio y la transformación, por lo que, tanto su práctica como la nuestra debe ser sometidas constantemente a la crítica y a la duda. Pero fundamentalmente, mi intención es mantener en alza la bandera que promulga que nuestro deber es brindar recursos, que la integración que le proponemos al alumno será funcional a su futuro, que su labor estará marcada por las herramientas del hoy.

Así, reducir la ansiedad y crear un ambiente más relajado durante la experiencia de exámen, es abordar indirectamente el estrés asociados con las

expectativas de alto rendimiento, la necesidad de encontrar tiempo para la reflexión, la autenticidad en las relaciones humanas y la promoción de la creatividad.

A través de este escrito es mi mayor intención generar una instancia de debate, desde distintas posiciones y múltiples experiencias de aprendizaje. Invito a la lectura, pero sobre todo a la práctica, invito al hacer y a pensar y a re-pensar constantemente el camino que la práctica implica.

Referencias Bibliográficas:

- Azcoaga, J. (1979) *Aprendizaje fisiológico y pedagógico*. Buenos Aires. AteneoCastro,
- M. (2007) *Semiótica de la Psicomotricidad*. Rosario
- Frenquelli, R. (2016) *Del Helicobacter Pilory a Hipócrates. En Psicósomática y otras hiervas*. Madrid. Psimatic.
- Frenquelli, R. (2005) *Desarrollo temprano y subjetividad: Condiciones sociales, determinismo y plasticidad*. Homosapiens. Rosario
- Frenquelli, R. (2008) *Neurociencias y subjetividad. En Revista Interdisciplinar. Desarrollo temprano*. EBS Ed. Rosario.
- Morin, E. (1994) *Epistemología de la complejidad. En Nuevos paradigmas, Cultura y Subjetividad*. Nueva visión. Rosario.

El aula universitaria como un ensayo de escritura y laboratorio de ideas.

Soledad Secci y Flavia Castro

soledadsecci@gmail.com

Facultad de Psicología - UNR

Resumen

Los objetivos de nuestro trabajo son, por un lado, problematizar el trabajo áulico en la Universidad y el encuentro entre docentes y estudiantes ingresantes de 1° año de la Facultad de Psicología (UNR) y por otro lado, ubicar la conversación y la escucha atenta y singular como una herramienta fundante del lazo entre adultos y jóvenes en la transmisión docente y en la experiencia educativa. Nuestra metodología de trabajo es el ensayo y el cruce entre literatura y fotografía. Para esto retomamos conceptualización de Cora Gamarnik y de la fotógrafa Grete Stern, las propuestas de Gamarnik para el análisis de las fotografías situadas en lo histórico-social y la construcción del fotomontaje en Stern, nos permiten trabajar a partir de las imágenes y los cruces con la historia y la epistemología. Otro horizonte es la construcción de escrituras grupales. A partir de pensar el aula universitaria y el trabajo colectivo como un laboratorio. Desde los trabajos de Silvia Duschatzky y Diego Sztulwark pensamos las escenas áulicas y las distintas voces que convergen en la escena educativa, así recortamos analizadores que nos permiten pensar el aula universitaria como un laboratorio de trabajo. Las nociones de materia extranjera de Georges Canguilhem (1971) y de aventura intelectual de Jacques Rancière (2003) constituyen nuestras guías. Partimos de la lectura de textos, la lectura de imágenes; en un segundo momento se propone la escritura de un ensayo donde se plasma la conversación entre los textos y las fotografías. Para concluir, es muy importante este modo de construcción práctica que nos permite que las y los estudiantes realicen un pasaje desde el lugar de observadores y escuchas, haciendo una primera parada en

la lectura, para concluir su recorrido con un escrito entre varios. Esta experiencia comenzó en 2020 y la seguimos profundizando hasta la actualidad, consolidando el equipo de trabajo y también las herramientas pedagógicas con las que trabajamos.

Palabras claves: aula universitaria, escritura, laboratorio.

1-Introducción

Existen experiencias que resultan cruciales por las marcas que imprimen en los sujetos y por las resonancias de trabajo que permanecen luego de acontecidas. La pandemia del Covid-19 fue para nosotras una de ellas en tanto, en el ámbito de nuestro trabajo como docentes universitarias, nos precipitó hacia una redefinición de nuestras tareas, de la dinámica áulica y de la posibilidad misma de encuentro con las y los estudiantes en un inédito espacio como fue el virtual durante el transcurso de dos años.

El retorno al espacio universitario y al territorio de la Facultad de Psicología fue celebrado con emoción por todas y todos los actores institucionales; pero en nuestra experiencia como docentes, lejos de tranquilizarnos al continuar con el denominado curso habitual de las cosas, significó el despliegue de interrogantes sobre los sentidos que a partir de allí se abrirían para pensar la llamada nueva normalidad. Momento de preguntas e inquietudes que hoy, en nuestro segundo año de presencialidad, aún nos encuentra movilizadas y nos empuja a escribir este texto.

Aula universitaria, laboratorio y escritura son tres nociones que nos convocan en el equipo de trabajo que conformamos junto a Auxiliares Alumnxs⁵⁴ y Adscriptxs⁵⁵, en el marco de la Cátedra Problemas Epistemológicos de la Psicología B.

⁵⁴ Lucía Nassivera, Luciana Lezcano, Estela Sisterna, Lucía Del Frade, Ángela Rossi, Belén Sciaratta, Marilín Pérez, Agustín Bernasconi, Marisol Pucheta, Denise Jorge y Sofía Ceballos.

⁵⁵ Juan Cruz Cosio y Natividad Mazzetti.

2-Aula universitaria: lo espacial, lo común

Entonces, ¿qué es el aula universitaria? ¿Qué es para nosotras? ¿Cómo la construimos metodológicamente?

Es un espacio tiempo en común con estudiantes ingresantes de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario. En este sentido es un objeto a construir, con sus tiempos de constitución, sus dinámicas y sus particularidades.

¿Con quiénes nos encontramos en las aulas, en qué andan les estudiantes ingresantes, cómo recibimos a las nuevas generaciones y sus singularidades? ¿Qué les gusta? ¿Qué les interpela? ¿Con qué ideales llegan a la Universidad? ¿Qué esperanzas les atraviesan? ¿Qué exigencias y mandatos sociales pesan sobre sus cuerpos? También ¿qué temores? ¿Con qué se ilusionan? ¿Qué porvenir en común sueñan?

Preguntas que se cruzan y entreveran con el impacto de la pandemia sobre las y los jóvenes de esta generación, con los efectos en las subjetividades y en las posibilidades de encuentros con otros luego de haber atravesado dos años de confinamiento y distanciamiento; de encierro y de virtualidad; de enfermedad, muertes y duelos; y de evitación de los cuerpos.

Un cúmulo de inquietudes que pululan en el aire y de interrogantes que giran por el aula quizás a la espera del momento para ser expresados, compartidos, puestos a trabajar. Entrar en una conversación para ir construyendo, a veces muy de a poco, un modo de estar en común y un encuentro en común.

“Lo que es ajeno es distinto al Yo, es lo que se diferencia de la propia persona (lo impropio), lo otro que va instituyendo la diferencia, la distancia. A partir de la noción de lo ajeno, se irá constituyendo la imagen del semejante, la idea del semejante, esa ajenidad que toma cuerpo a una proximidad cercana pero distante a la vez. Lacan dice *“el yo es otro”*, en lo ajeno vamos descubriendo la alteridad y al

mismo tiempo por momentos nos re-encontramos a nosotros mismos. El Yo como instancia constituida por las marcas simbólicas que le vienen del otro. Un Yo alterado por identificación, está alterado por el otro que lo ha habitado por desconocimiento. Desconocer es reconocer. Lacan nos dice "yo es otro en el acto creador", podríamos pensar que también el yo es otro, en el jugar, en el acto de jugar entre hermanos, en la creación de ficciones, en la construcción de interrogantes, en el acto de buscar movido por la curiosidad".⁵⁶

Comenzamos las clases con un texto⁵⁷ y una imagen que son, al decir de G. Canguilhem, material extranjero. Sabemos precisamente que es esa condición de extranjería, es decir, la que se posiciona y habla desde un afuera, la que nos posibilitará construir lecturas desplazadas de los lugares comunes más convencionales, arriesgando miradas que capten los puntos de visibilidad e invisibilidad de las problemáticas propuestas.

El aula universitaria también es un espacio para la producción de hipótesis acerca de los problemas epistemológicos que nos convocan. La construcción de conceptos; el lugar de la historia, la memoria y el olvido cuando nos encontramos con un objeto de investigación, son parte de un recorrido a transitar entre docentes y estudiantes. G. Canguilhem nos dona un modo de preguntar, un horizonte de posibilidades para construir una historia de los conceptos y nosotros nos apropiamos de su legado para construir un laboratorio.

⁵⁶ Secci, Soledad. Imágenes de lo fraterno en la constitución subjetiva.2015. TIF. Carrera de Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria.

⁵⁷ Cora Gamarnik: Instrucciones para mirar una fotografía. En Revista Lobo suelto, 27-04-2018, Buenos Aires.

3-Laboratorio: experiencias, cuerpos

¿A qué llamamos laboratorio? A las pócimas, las fórmulas, los recipientes donde hacemos las mezclas, homogéneas y heterogéneas, complejas e inéditas.

La tarea que nos convoca es pensar lo epistemológico y el modo más aventurero que venimos usando para eso es elegir lenguajes de la cultura y la historia para ponerlos a circular en el espacio del aula. El punto de partida en común con los estudiantes es mirar una foto o leer un cuento. A partir de las hipótesis, curiosidades o sensaciones que nos genera lo que estamos viendo, leyendo o escuchando, y algún punto de lo ya leído o visto en otros espacios institucionales y educativos, que nos permita armar una conexión.

El enlace del chispazo

“Según Nietzsche, la razón por la que estos tres impulsos -reír, deplorar y odiar- llegan a producir el conocimiento no es que se apacigüen, como en Spinoza, o se reconcilien o lleguen a una unidad, sino que luchan entre sí, se confrontan, se combaten, intentan como dice Nietzsche, perjudicarse unos a otros. Es porque están en estado de guerra, en una sensibilización momentánea de ese estado de guerra, que llegan a una especie de estado, de corte en que finalmente el conocimiento aparecerá como “la centella que brota del choque entre dos espadas (27)”⁵⁸.

“Estos proyectos implicaban la implementación de formas de colaboración que permitieran asociar durante tiempos prolongados (algunos meses como mínimo, algunos años en general) a números grandes (algunas decenas, algunos cientos) de individuos de diferentes proveniencias, lugares, edades, clases, disciplinas; la invención de mecanismos que permitieran articular procesos de modificación de estados de cosas locales (la construcción de un parque, el establecimiento de un sistema de intercambio de bienes y servicios, la ocupación de

⁵⁸ Michel Foucault, La verdad y las formas jurídicas, Gedisa editorial, 1995.

un edificio) la producción de ficciones, fabulaciones o imágenes, de manera que ambos aspectos se reforzaran mutuamente; y el diseño de dispositivos de publicación o exhibición que permitieran integrar los archivos de estas colaboraciones de modo que pudieran hacerse visibles para la colectividad que las originaba y construirse en materiales de una interrogación sostenida, pero también circular en esa colectividad abierta que la de los espectadores y lectores potenciales. (8).”⁵⁹

Un laboratorio implica la redistribución del espacio del aula. Los lugares convencionalmente atribuidos a docentes y estudiantes necesitan ser puestos en movimiento. Otras espacialidades entran en la escena, se dibujan y trazan otras formas para lxs cuerpxs, las miradas, las funciones.

Otra es la disposición de las sillas y de lxs cuerpxs en el aula, la ronda construye nuevos intercambios entre compañeres, desarma jerarquías, abre el aula. Lxs cuerpxs que antes miraban al frente o la nuca del compañere o solo miraban a las docentes empiezan a ver algo diferente, es otra perspectiva la que se abre, se despliega. Cuando se trata de un grupo de estudiantes con las particularidades que presenta el 1° año de la Carrera, este pasaje no es sin alguna pizca de incomodidad o hasta de resistencias; por ello decimos que se trata de un proceso de construcción de un aula universitaria que requiere de tiempos de constitución a ser respetados y de escucha del pulso de esos tiempos.

Decíamos entonces que en tal espacialidad se comparten miradas, emergen miradas que se miran, no hay tantos escondites y nos encontramos ahí pensando y leyendo en común, en ronda. La lectura está en el centro de la ronda y podemos leer juntxs, co-leer con otros, hacer preguntas, ensayar respuestas, situar histórica y

⁵⁹ Laddaga R. (2006). Estéticas de la emergencia. La formación de otra cultura de las artes: Adriana Hidalgo Editora: Buenos Aires. Introducción.

políticamente a las y los autores; viajar en el tiempo a los momentos de producción de una obra o del capítulo de un texto. La vía que elegimos es una apuesta para que les estudiantes tomen la palabra, que algo entre en una circulación y sea una conversación acerca de las lecturas en común; que se despierten resonancias con los recorridos de la lectura singular de cada estudiante.

Un gesto docente que retomamos es la errancia⁶⁰, ir a la pesca de gestos, para convocar a les estudiantes a la escena educativa.

“Estas nuevas subjetividades son el efecto de nuevos regímenes de ver, sentir y producir. Lo que hace al maestro errante es trabajar en la tensión entre sus representaciones y la fuerza de los flujos vivientes. Los flujos de intensidades desorientan a sus representaciones y tornan obsoletas las formas convencionales de producir escena escolar. *El maestro errante intenta tomar esos flujos y hacerlos consistir en alguna configuración. No sabe exactamente hacia dónde va ni de que se nutre, pero se arroja al ensayo de estrategias variadas para hacer posibles formas de composición, que aunque fugaces y frágiles, ponen en marcha una máquina deseante de producción de un nosotros.* Así definido nos encontramos con un proceso de despojamiento. En apariencia el maestro opera despojado de saber, de imperativos, de finalidades, y de corporaciones de sentido. Si el maestro es ignorante”, como lo señaló Jacotot de palabras de Rancière (2005), ¿podrá devenir cartógrafo? Un cartógrafo no desprecia la teoría o la construcción conceptual, sólo hace del saber un componente del paisaje que va perfilando.. De esta manera su despojarse no es otra cosa que alivianarse de referencias previas de autoridad para disponerse a pensar la singularidad de lo que vive. La sensibilidad del ambiente es probablemente el único criterio de partida. Pero no estamos ante una sensibilidad

⁶⁰Duschatzky, Silvia. Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie. Paidós. Tramas Sociales. 2007. cursivas son nuestras.

nutrida de un sentimentalismo redentor, estamos ante una suerte de censor de aquello que pueda tornarse materia de expresión. (108)⁶¹

Un laboratorio de tales características es apertura a una dimensión lúdica entre quienes lo transitamos. Leemos en Barthes⁶² que

“Abrir el texto, exponer el sistema de su lectura, no solamente es pedir que se lo interprete libremente y mostrar que es posible; antes que nada, y de manera mucho más radical, es conducir al reconocimiento de que no hay verdad objetiva o subjetiva de la lectura, sino tan solo una verdad lúdica; y además, en este caso, el juego no debe considerarse como distracción, sino como trabajo, un trabajo del que sin embargo, se ha evaporado todo esfuerzo: leer es hacer trabajar a nuestro cuerpo (p.37-38).”

Cuando reflexionamos y planificamos las instancias de evaluaciones parciales nos proponemos que los grupos de trabajo en los que se organizan los estudiantes en las clases de trabajos prácticos, construyan un objeto propio, un ensayo, una intervención, una performance. El equipo docente diseña un mapa de posibilidades, con objetivos pedagógicos y académicos, se dibuja un marco de trabajo y en los encuentros de exámenes parciales y/o coloquios proponemos una experiencia pensada al modo de una puesta en común. Nos encontramos con crónicas, con fotografías, ensayos que mezclan literatura, artículos periodísticos y la letra de los textos que trabajamos como parte del programa de la asignatura. Este es un punto de partida común, las y los autores que nos permiten problematizar los problemas epistemológicos de la Psicología y el Psicoanálisis, en tanto que el punto de llegada

⁶¹ Duschatzky, Silvia. Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie. Paidós. Tramas Sociales. 2007.

⁶² Barthes, R., Escribir la lectura en *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura*. Paidós, 1994, Buenos Aires.

varía de acuerdo a la trayectoria que trace cada grupo de trabajo en el transcurso del año. El espacio aúlico está marcado por una promesa de trabajo entre estudiantes y docentes, abierto a las chispas y a las sorpresas.

4-Escrituras: el trabajo con el lenguaje, materialidades

Apostamos al recurso de la palabra en sus múltiples formas y registros: la palabra escrita que leemos en los textos fuente; la palabra escuchada cuando mis compañeros leen en voz alta el texto en la clase; las palabras pronunciadas y compartidas en ese espacio en común; la palabra escrita y la escritura grupal. Registros de lo colectivo. De palabras y sonoridades que marcan lxs cuerpxs y hacen mella. Escuchas de aquello que se vislumbra como algo en común y que nos convoca en una escena pedagógica todos los viernes a la mañana.

Son estos modos de leer y escuchar los que nos pulsan a escribir. Son estas marcas visuales y sonoras las que se imprimen en lxs cuerpxs de quienes atravesamos esta experiencia que pronto se desplazan al registro de la escritura colectiva. Lo hallado en los ensayos de escritura colectiva que proponemos a les estudiantes como momento de cierre de este recorrido es, quizás, aquello que antes ya estuvo latiendo y punzando en esos modos de mirar textos y fotografías con los que iniciamos este recorrido.

Escrituras colectivas que nos movilizan porque las subjetividades encuentran un lugar. Escrituras marcadas por la emoción y el deseo que despiertan estremecimientos en quienes las leemos.

Nos inscribimos entre aquello que tan bellamente escribe María Pia López⁶³ "Apropiación y bricolaje: encontrar una lengua, fundar un desvío de la lengua. Encontrar el concepto, no para convertirlo en la pinza que agarra un estado de cosas

⁶³ *Quiju. Nudos para una narración feminista*. Estructura Mental a las Estrellas, 2021, La Plata.

y consolida un prestigio sino para hacerlo tabla en el naufragio, madera que manoteamos en el mar, para andar un trecho sin ahogarnos pero para deshacernos de ella en cuanto se pueda nadar. Prefiero la poesía al concepto y la metáfora a la precisión teórica. Prefiero, es un (mal) decir. No se trata de elegir con la varita mágica de la intención. Ocurre de otro modo: una sensibilidad resulta afectada, se conmueve o silencia, se desprende y enraiza. En el desorden de la lengua. En el bullicio de lo incomprendido." (p. 15).

Referencias bibliográficas

- Barthes, R., Escribir la lectura en *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura*. Paidós, 1994, Buenos Aires.
- Duschatzky, Silvia. *Maestros errantes. Experimentaciones sociales en la intemperie*. Paidós. Tramas Sociales. 2007.
- Michel Foucault, *La verdad y las formas jurídicas*, Gedisa Editorial, 1995.
- Cora Gamarnik: Instrucciones para mirar una fotografía. En Revista Lobo suelto, 27-04-2018, Buenos Aires.
- Laddaga R. (2006). *Estéticas de la emergencia. La formación de otra cultura de las artes*: Adriana Hidalgo Editora: Buenos Aires. Introducción.
- Quipu. Nudos para una narración feminista*. Estructura Mental a las Estrellas, 2021, La Plata.
- Secci, Soledad. Imágenes de lo fraterno en la constitución subjetiva. 2015. TIF. Carrera de Especialización en Psicología Clínica, Institucional y Comunitaria.

¿La educación es un medio para la inclusión social? Cecilia R. Satriano

ceciliasatriano@hotmail.com

Facultad de Psicología, UNR

Resumen:

Este trabajo forma parte del proyecto de investigación Niños en Riesgo Psico social en época de pandemia (Facultad de Psicología, PPCT-UNR 2022), cuyos desarrollos fueron presentados en algunas de las jornadas.

El objetivo de la investigación está focalizado en comprender los aspectos de la subjetividad de los niños comprometida en las restricciones que tuvieron lugar durante la pandemia; y que inciden en los procesos de simbolización.

Se seleccionó la escuela como el escenario para desarrollar el estudio, porque se entiende que es un lugar estratégico en la construcción de los procesos de subjetivación y socialización.

Se emplearon metodología exploratoria y descriptiva, de corte cualitativo; cuyos datos se obtuvieron mediante entrevistas semi dirigidas a algunos alumnos de nivel primario.

El propósito fue conocer los aprendizajes de los denominados "niños de la pandemia", a través de sus narraciones y vivencias. Los disparadores fueron: ¿Cómo vivieron el encierro?, ¿Qué sintieron cuando se enteraron que se cerraba la escuela?, ¿Pudieron seguir con las clases a distancia?, ¿Qué dificultades tuvieron respecto del aprendizaje?

Si bien en la mayoría de los niños consultados mantuvieron la conexión en la red, manifestaron que fueron perdiendo los deseos de aprender; y cada vez se conectaron menos. Los contenidos no se asimilaron, por lo tanto no se generaron aprendizajes. Muchos se mostraron muy desconformes sobre su educación, puesto

que la encuentran básica, aburrida y con pocos elementos conceptuales que les sirva para un futuro.

Algunas conclusiones. Las escuelas al cerrar sus puertas produjeron, involuntariamente, un desamparo institucional rompiendo el contrato educativo. La intervención virtual dejó en evidencia las brechas educativas y determinaron la desigualdad, tanto en cantidad y calidad. Esta disparidad produce una brecha educacional con efectos a mediano y largo plazo; con consecuencias sociales negativas ya que en un futuro no se podrán integrarse al ámbito laboral, por carecer de medios básicos y fundamentales como son saber leer y escribir adecuadamente. Menos aún, incorporar habilidades lingüísticas orales y socio-emocionales, y cognitivas que son las que sustentan los procesos de aprendizajes.

Si bien la virtualidad fue una salida para la continuidad, trajo aparejada una degradación en la práctica pedagógica y una desmotivación para aprender, dado que ésta metodología no recubre las reales funciones de la escuela. Los niños con dificultad en el aprendizaje agudizaron sus conflictos, y requiriendo una focalización y estrategia diferente.

La educabilidad no puede considerarse un atributo individual, sino que se define como una construcción social que incluye situaciones y contextos que posibilitan desarrollar estas prácticas. Si la pensamos como un enfoque que posibilita el crecimiento del potencial de los estudiantes, podemos decir que estamos en un terreno donde se promueve la desazón, el disgusto, la desesperanza. Por lo tanto, nuestra institución escolar no contribuye al crecimiento sistémico, y achata las condiciones intelectuales de los niños.

Palabras claves: Educación-Inclusión social

Introducción a la Problemática

En la presentación se pone de relieve, la situación de pandemia Covid-19 y el ASPO, porque han tenido consecuencias en la continuidad pedagógica (Observatorio, 2020-2021). Esta situación produjo cambios en los procesos de subjetivación y agudizó los problemas de aprendizaje de algunos niños.

En este sentido, la pandemia puede pensarse como un contexto que afectó la constitución psíquica y sus restricciones; y puso obstáculos en el desempeño de la niñez.

La preocupación por abordar a los niños en pandemia fue porque diversos estudios demostraron que, ante situaciones o eventos traumáticos estos 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 agravar el desarrollo del niño.

La escuela como escenario para la construcción del sujeto en lo social

Se decidió elegir a la escuela como escenario para la investigación, porque ésta no quedó exenta de las consecuencias de la pandemia. Además, de ser una de las instituciones más importantes en la formación del niño, complementando, en algunos casos, a los grupos de referencia y pertinencia; y brindando las condiciones de constitución de la subjetividad.

Además, es ésta institución la que permite 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. La escuela tiene una función y un lugar estratégico en la construcción de los procesos de subjetivación.

Se podría agregar que 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).

La actividad representativa o proceso de simbolización puede ser diversa y singularizar a cada niño; por eso las consecuencias de las medidas tomadas en la pandemia no permiten que estos sean efectivizados adecuadamente.

Es de destacar que la educación aporta condiciones necesarias para permitir el desarrollo de las funciones cognitivas y afectivas. Esto acompaña a los modelos identificatorios y de intercambios sociales.

También, la escuela 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.

Es de entender que las condiciones generadas por las diversas situaciones de crisis, como fue la pandemia, producen secuelas en los procesos de estructuración de los mecanismos de contención social. 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 de la pandemia produjo condiciones que empeoraron las transferencias tanto familiar como social, generando precarizaciones en las infancias durante muchos años.

Una de las dificultades más comunes y que se ha transformado en un síntoma epocal son las dificultades para representar. Si se considera que la construcción del sujeto se constituye 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 que perjudica la constitución subjetiva.

Es decir, estas condiciones producidas por los cambios abruptos, inciden en los niños ocasionando mayor vulnerabilidad e incurriendo en los mecanismos de simbolización; dejando marcas en la percepción de su seguridad y previsibilidad, exponiendo a los niños a efectos relevantes a lo largo de su vida.

Por sobretodo, al conmemorarse el Día Internacional de la Educación, el Secretario General de las Naciones Unidas recordó la importancia de comprender que la ["Educación es un derecho humano fundamental"](#), que es la base de las sociedades, de las economías y del potencial de cada persona. Pero, sin una inversión adecuada ese potencial se malogrará prematuramente. Invertir en las personas, implica priorizar al máximo a la educación (Suárez, 2023).

Objetivo, propósitos e instrumentación metodológica

Por lo explicitado, el objetivo de la investigación está focalizado en comprender los aspectos de la subjetividad de los niños comprometida en las restricciones que tuvieron lugar durante la pandemia; y que incidieron en los procesos de simbolización.

El propósito de esto, fue conocer los aprendizajes de los denominados "niños de la pandemia", a través de sus narraciones y vivencias, mediante el uso de las entrevistas. Los disparadores fueron: ¿Cómo vivieron el encierro?, ¿Qué sintieron cuando se enteraron que se cerraba la escuela?, ¿Pudieron seguir con las clases a distancia?, ¿Qué dificultades tuvieron respecto del aprendizaje?

Las categorías analizadas:

Respecto de la ***experiencia del encierro*** algunos manifestaron lo difícil que fue entender a los docentes, algunos de los cuales no respondieron en tiempo y forma. Lo que más se insistió fue la falta de aprendizajes en grupo.

Sabemos de la importancia y la necesidad de estar con otros, porque impone un permanente trabajo psíquico que va desde a tolerancia hasta la frustración, pasando por rupturas narcisistas y la renuncia pulsional, que posibilita la confrontación con la alteridad.

Ciertos niños manifestaron el peso que significó la imposición de no estar en clases. Las medidas tomadas durante la pandemia produjo un distanciamiento vincular que tuvo sus efectos al retorno de la presencialidad.

La salida al aburrimiento ocasionado por el encierro fue la innovación en juegos y entretenimientos diversos. Aunque esto no se vio compensado con habitualidades propias de la escuela como lecturas, y demás. Muchos manifestaron la pérdida de clases, acompañada del no cumplimiento de los objetivos trazados en la currícula.

El ***sentimiento del cierre*** trajo aparejado, en un principio una "enorme felicidad", seguida de mucha angustia a medida que se prolongaba el aislamiento, acompañada de tristeza por no poder estar en la escuela.

Las clases a distancia tenían ciertas *dificultades*, tanto de conexión como por su reducción a la mitad de lo que eran las horas habituales. Si bien en la mayoría de los niños consultados mantuvieron la conexión en la red, manifestaron que fueron perdiendo los deseos de aprender; y cada vez se conectaron menos.

Manifestaron un descontento porque se impartieron los temas básicos, cuestión que produjo una merma en los objetivos trazados por las escuelas y un cambio en la currícula, con el consiguiente retraso en el programa.

Los niños consultados plantearon la pérdida de tiempo y de clases irrecuperables. Las exigencias disminuyeron y quedaron muchos temas sin dar o profundizar. Manifestaron que estas clases de menos han producido agujeros y retrasos como en Matemáticas, por ejemplo.

Algunos manifestaron un retraso evidenciado en los ***problemas de aprendizajes*** que todavía conservan. Esto en un contexto de falta de apoyo de los docentes, la cual fue muy marcada. Señalaron la falla por no explicar bien y la no claridad conceptual, que se fue agregando a los obstáculos mencionados. El sentimiento que varios comentaron fue que no aprendieron nada.

El poco entendimiento y el poco estímulo de los docentes fue llevando a una falta de interés por la escuela. Esta situación se mantiene, ya que no despierta una real estimulación para aprender.

Los contenidos no se asimilaron, por lo tanto no se generaron aprendizajes. Muchos se mostraron muy desconformes sobre su educación, puesto que la encuentran elemental, aburrida y con pocos elementos conceptuales que les sirva para un futuro.

El sistema que se utiliza en las escuelas es inadecuado y obsoleto para estos momentos, porque no forma niños autónomos para el aprendizaje, sino que es una mecánica que reproduce los contenidos, con ejercitación del manual o aplicaciones de fórmulas que no se saben para qué sirven.

Por eso, la cuestión es si la escuela está brindando estrategias de inclusión, dado que no se está trabajando para que los chicos desarrollen un pensamiento crítico y para que en un futuro, puedan implementar esos conocimientos.

Algunas conclusiones a modo de cierre

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).

Esto se vio relegado en las reflexiones de los niños entrevistados respecto del funcionamiento en virtualidad.

Por otra parte, la desvinculación institucional produjo consecuencias inmediatas y mediatas en el proyecto identificador autónomo de los niños (Aulagnier, 1977). 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 la carencia de estímulos lleva al no aprender, y a no construir los recursos simbólicos necesarios para la constitución como sujeto.

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. Un importante soporte social como es la escuela, cuando se interrumpe en su continuidad, produce cambios que desestructuran al niño.

Con esta situación de pandemia, muchos chicos no pudieron metabolizar lo triste de la pérdida de su habitualidad, ya sea porque estructuralmente tienen poco caudal representacional o su constitución psíquica carece de autonomía imposibilitando la construcción yoica. Y esto se vió fundamentalmente el niños de los primeros grados.

La intervención virtual también permitió evidenciar las brechas educativas. Una de ellas es la baja calidad educativa y pérdida de aprendizaje. Por eso, al regresar

a la presencialidad, muchos de estos niños mostraron resultados por debajo de lo esperado, requiriéndose una reorientación, sobre todo en los primeros grados. Esto se comprobó al ingresar a la escuela y poder establecer contacto con algunos de ellos.

Las situaciones adversas que atraviesa el sistema educativo, agravados en la pandemia, más las pruebas internacionales PISA ⁶⁴se suman al desempeño acerca de la calidad educativa. Los resultados son negativos, aunque mejoran en el nivel primario y universitario. En las pruebas 2022, si bien se observa un leve repunte, 4 de 10 alumnos no alcanzan los niveles esperados en Matemáticas y Lengua.

Al correrse la cortina en la pandemia, apareció un sistema educativo injusto, con desigualdades profundas, que perjudicaron fundamentalmente a los sectores más vulnerables. Por lo tanto, la escuela no significa en la actualidad un lugar para la inclusión.

Uno de cada cinco egresados termina sus estudios en secundarios para adultos. Y, sólo 13 de cada 100 termina la secundaria a tiempo.

En investigaciones de Argentinos por la Educación se evaluó que un 46 % de los alumnos de 3er grado no comprenden los textos. A esto se agrega cambios en los contenidos, en sus extensiones temáticas. Por ejemplo, no se da caligrafía por lo que la escritura suele ser engorrosa o falta de destreza en la misma como ser que no pueden manejarse en el renglón. Tampoco existen más los dictados ni las lecturas en voz alta. Por eso habría que mejorar la lectura, focalizando en la precisión, la velocidad y la comprensión.

Existen problemas de comprensión que se agrega a la falta de apoyo que recibieron los niños durante el receso.

⁶⁴ De los 79 países evaluados por la OCDE/2019, Argentina mejoró en Lectura (puesto 63), pero decreció en Ciencias (65) y Matemáticas (71).2023. Barbieri, A. Director Gral. Del Observatorio Hacer Educación. www.Perfil.com.

Hay que entender que estas dificultades remiten a unos impedimentos en la representación, por eso se habla de fallas en la simbolización.

En las entrevistas llamó la atención que los niños no podían hacer una representación de un futuro. Los temas que aprenden no encuentran una aplicación clara. Sólo se imparten conocimientos básicos. Por esa razón, muchos manifestaron su temor a no entender nada en la secundaria.

Durante los 2 primeros grados el niño debe aprender a leer y a escribir, según los objetivos que se tenía hace unas décadas atrás. Sin embargo, ahora la escuela se toma todo su tiempo en lograr estos propósitos.

Se concluye que la escuela no está siendo innovadora, y no brinda elementos que puedan convertirse en herramientas válidas para sus futuros.

Déficit educativo es grave debido a las malas políticas. Del presupuesto para la construcción de 100 escuelas, durante el 2023 sólo se están ejecutando 11.

La educación debe ser prioritaria para cualquier gobierno, específicamente la alfabetización.

Por estas puntuaciones se afirma que es necesario estimular el aprendizaje de habilidades y competencias mediante la educación, haciéndolo más inclusivo y equitativo. Pero, por sobre todo se pone de relevancia que educar para fomentar la autoestima y la seguridad, lo cual permite hacer frente a los desafíos futuros.

Referencias Bibliográficas

Observatorio: Argentinos por la Educación. (2020-2021) Informes. <https://argentinosporlaeducacion.org/informes>

Aulagnier, P. (1977). *La violencia de la interpretación*. Del pictograma al enunciado. Buenos Aires. Amorrortu Editores. (Publicación original en 1975). El concepto de proyecto identificador 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).

Bleichmar, Silvia (2008), *Violencia social-violencia escolar*, Buenos Aires, Noveduc.

Freire, P. (1998). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Buenos Aires.

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

Suárez, G. (2023). *La educación argentina: lo urgente e importante*. Diario Perfil.

EJE 11. DEMANDAS ACTUALES EN LA FORMACIÓN CIENTÍFICA Y PROFESIONAL

Perspectivas metodológicas en la enseñanza de teorías del campo psi en los planes de estudio de facultades públicas de Psicología. Félix Temporetti, Sandra Gerlero, Laura París, Mariana Sartori, Facundo Corvalán, Andrea Espinosa, Cecilia López-Ocariz, Ana Borgobello, Carolina Umansky y Marianela Fondato.

psimarianasartori@gmail.com

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

Resumen

Los planes de estudio de las carreras de Psicología en Argentina se han modificado en los últimos años a partir de la Ley Nacional N° 24.521 de Educación Superior (1995), tratándose de proceso que implicó debates y discusiones sobre la necesidad de garantizar en la formación profesional la diversidad teórico metodológica que caracteriza al campo psi. Estudios previos realizados por el equipo de investigación muestran que, en la academia, el abordaje de las diversas teorías psicológicas se sitúa y aborda generalmente de manera descontextualizada de los modos de proceder para su construcción, así como del contexto teórico y geopolítico de emergencia, aspecto que denominamos "el problema metodológico". Se presenta así, la necesidad de profundizar el estudio y la comprensión sobre los desarrollos teórico-metodológicos en relación con la especificidad de la investigación psicológica en la formación universitaria. En consonancia, se elaboró el Proyecto de Investigación titulado *Relación entre teorías psicológicas y metodologías de la investigación en la formación profesional de Psicología de las universidades públicas*

argentinas, del que se desprende este escrito. En el marco de lo expuesto, este trabajo se orienta particularmente a describir las modalidades de mención de las teorías psicológicas y los posicionamientos respecto a la construcción de conocimiento científico en los planes de estudio de las Facultades públicas de Psicología del país. Para tal fin, se diseñó un estudio hermenéutico y descriptivo sustentado en un análisis crítico del corpus documental constituido por los planes de las nueve Facultades de Psicología públicas, emplazadas en: La Plata, Buenos Aires, Entre Ríos, Mar del Plata, Rosario, Comahue, Tucumán, San Luis y Córdoba. En relación a los resultados, se encontró que, en términos enunciativos, la diversidad y el pluralismo teórico tiene un lugar de relevancia para la formación. Esto se refleja tanto en las fundamentaciones como en el perfil del egresado de los planes, que argumentan la importancia de que el profesional psicólogo pueda, por ejemplo, "efectuar tratamientos psicoterapéuticos" o "abordar problemáticas psicológicas" de acuerdo con "diferentes modelos teóricos". En ese sentido, en primera instancia, no se observa la prevalencia de algún enfoque o teoría psicológica en particular. Sin embargo, un análisis más pormenorizado del currículo y las asignaturas permite reflexionar en torno al lugar preponderante del Psicoanálisis en la formación. Con respecto a los posicionamientos sobre las perspectivas metodológicas, en los planes de estudio sólo aparecen menciones generales a la investigación, vinculadas al perfil profesionalizante que la carrera muestra en sus diversas Facultades. En general, se encuentra una impronta aplicada, que establece la construcción de conocimientos en psicología vinculada y en respuesta a necesidades actuales de intervención, sin referencia a una teoría psi en particular. A modo de conclusión, se reflexiona sobre cierta disyunción entre las teorías psicológicas, las metodologías y el campo de la investigación científica, lo que invita a profundizar en el análisis de los programas de

las asignaturas específicas que abordan aspectos metodológicos y las diversas teorías del campo psi.

Palabras clave: teorías, metodologías, planes de estudio.

Introducción

El presente escrito, socializado en las XII Jornadas de Investigación en Psicología (Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario), surge del Proyecto 80020220700105UR, denominado “Relación entre teorías psicológicas y metodologías de la investigación en la formación profesional de Psicología de las universidades públicas argentinas” (2023-2026). Este proyecto tiene como objetivo principal analizar y comprender las perspectivas metodológicas en la enseñanza del Psicoanálisis en sus diversas perspectivas, la perspectiva psicogenética y/o psicología genética, las teorías cognitivas y/o teorías cognitivo-conductuales, y los enfoques socioculturales en las orientaciones de la psicología social e histórico cultural en el trayecto de formación académica de psicólogos⁶⁵ de universidades públicas en Argentina. El mismo, se enmarca en una línea de investigación que, desde hace más de diez años, se orienta a problematizar y analizar la formación y la enseñanza de las metodologías de la investigación en el campo de la Psicología. En este plan de trabajo en particular, nos interrogamos por las diversas perspectivas metodológicas relacionadas a estas teorías, relevantes tanto por sus desarrollos en investigación como por su impacto en las prácticas profesionales.

Desde la promulgación de la Ley Nacional N° 24.521 de Educación Superior en 1995, los planes de estudio de las carreras de Psicología en Argentina han experimentado transformaciones. Como señala Klappenbach (2015), ante el sesgo profesionalista y clínico, con una fuerte preeminencia del Psicoanálisis, que ha

⁶⁵ Este trabajo emplea una escritura en masculino gramatical solo a los fines de entendimiento y coherencia textual, sin desconocer la importancia del reconocimiento de la diversidad de género.

caracterizado la carrera desde comienzos de la década de 1960, los procesos de acreditación, en el marco de la resolución 343/09 (Ministerio de Educación, 2009), se han orientado a garantizar en la formación profesional la diversidad teórico metodológica que caracteriza al campo psi, propiciando la incorporación de diversas teorías y prácticas. En este contexto, la Asociación de Unidades Académicas (AUAPsi), la Unidad de Vinculación Académica de Psicología de Universidades de Gestión Privada (UVAPsi) y la Federación de Psicólogos de la República Argentina (FePRA) participaron de intensos debates en torno al perfil del graduado, las incumbencias y los contenidos para una adecuada formación. Como señala el autor, cabe destacar que el diseño curricular no se estructuró a partir del perfil del graduado ni de las competencias que éste debiera tener, sino que se organizó en nueve áreas de conocimiento, entre las cuales se encuentra la "metodología de la investigación".

En este marco, indagaciones previas realizadas por los autores del presente proyecto (e.g., Temporetti et al., 2020; 2021) revelan que, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, las diversas teorías psicológicas -generalmente- se sitúan y abordan de manera descontextualizada de los modos de proceder para su construcción, así como del contexto teórico y geopolítico de emergencia, aspecto que denominamos "el problema metodológico". Al interior de cada plan, las asignaturas metodológicas adoptan diferentes denominaciones, y mientras algunas enfatizan el aprendizaje de contenidos relativos a técnicas y/o análisis estadísticos, otras incluyen reflexiones gnoseológicas y epistemológicas. A su vez, en las propuestas pedagógicas se observan diferencias en el valor dado a la articulación teoría-práctica, lo que se traduce en diferentes estrategias de enseñanza y criterios de evaluación. En suma, no hay un único modo de concebir la formación en metodología de la investigación en Psicología. A la complejidad inherente a la tarea de enseñar y aprender a investigar en el campo, se añade la dada por la polisemia del término "metodología", que remite a diferentes tradiciones científicas

antagónicas: la racional-empirista y positivista y la constructivista, dialéctica-interpretativa.

Como equipo de trabajo, partimos del reconocimiento de la diversidad teórica-metodológica presente en el campo psi desde su fundación, la cual merece ser analizada históricamente y considerando los contextos geopolíticos de emergencia, así como los supuestos ontológicos y epistemológicos que permiten comprender sus modos de investigación y producción de conocimiento. Las modalidades de construcción de conocimiento científico en Psicología están intrínsecamente ligadas a la teoría psicológica de la cual se parte y a cómo se entiende el objeto de estudio. No concebimos la metodología de manera abstracta y desvinculada de las maneras de entender lo psi. Así, la teoría psicológica, la metodología y el método conforman una trama interrelacionada. Las teorías psicológicas, a la vez que resultan de un proceso de investigación, nutren las indagaciones futuras y sirven de marco conceptual referencial que orienta las prácticas profesionales (Temporetti, 2008).

El antecedente directo de este trabajo fue el proyecto 80020180300115UR, denominado "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 (2019 – 2022)", orientado a describir y comprender los fundamentos y propuestas curriculares en la enseñanza de metodología de la investigación psicológica en la formación de psicólogos y licenciados de las nueve universidades públicas argentinas. El análisis de un corpus documental compuesto por los planes de estudio y los programas de asignaturas metodológicas, junto con entrevistas realizadas a docentes titulares, reconfirma la complejidad y diversidad de la metodología de investigación en el campo psi. Entre los hallazgos principales,

encontramos la heterogeneidad en las denominaciones de las asignaturas, en su ubicación en el plan de estudio y en la selección de contenidos y bibliografía. En general, las propuestas pedagógicas suelen limitar la enseñanza de la investigación a aspectos técnicos e instrumentales, separados de los componentes conceptuales y desvinculados de la especificidad disciplinar, es decir, sin hacer referencia a las teorías psicológicas. A pesar de que las normativas actuales desechan el monismo y alientan el pluralismo metodológico, los planes y programas analizados revelan que en general, la multiplicidad metodológica es más bien reducida a la dicotomía entre enfoques cuantitativos y cualitativos, con una marcada predominancia de un enfoque estándar de las ciencias (Marradi, Archenti & Piovani, 2007). En síntesis, se evidencia cierta disyunción entre metodología, investigación y teorías psicológicas.

En el contexto de estos planteamientos, surge la necesidad de profundizar en el análisis de los desarrollos teórico-metodológicos en relación con la investigación psicológica en la formación universitaria. Con el objetivo de ahondar en la comprensión de esta problemática, en este trabajo en particular nos proponemos describir las modalidades de mención de las teorías psicológicas y los posicionamientos respecto a la construcción de conocimiento científico en los planes de estudio de las facultades públicas de Psicología argentinas.

Estrategia metodológica

Diseñamos un estudio hermenéutico y descriptivo sustentado en un análisis crítico del corpus documental constituido por los planes de estudio de las nueve facultades de Psicología públicas, emplazadas en: Buenos Aires, La Plata, Mar del Plata, Entre Ríos, Rosario, Comahue, Tucumán, San Luis y Córdoba.

Consideramos que estos documentos constituyen un instrumento de análisis privilegiado para la comprensión de las perspectivas metodológicas en su relación

con el campo disciplinar. Así, los planes de estudio son los objetos materiales que representan la producción intelectual sobre la formación profesional en general y la transmisión de las modalidades de construcción de conocimiento en la psicología como campo científico. Muestran un patrón de selección y organización de contenidos, bibliografía, propuestas, que permiten esclarecer las concepciones metodológicas (en el sentido antes descrito del término) que subyacen en las decisiones curriculares.

Como todo análisis de documentos y siguiendo a Peña Vera y Pirela Morillo (2007) los componentes de la tríada texto-sujeto-procesos se afectan mutuamente, requiriendo ahondar en las perspectivas de los autores de la producción escrita, para la aprehensión de la información implícita que, en este caso, en los planes de estudio, configuran el escenario desde el que se forman los profesionales. Los enfoques, las perspectivas, las denominaciones mismas de las asignaturas, el lugar que ocupan en el recorrido académico, el sistema de correlatividades, permiten el abordaje de las concepciones teórico-metodológicas disciplinares en el campo de las ciencias.

Los ejes de análisis son: las modalidades de mención de las teorías psicológicas, las referencias a la diversidad teórica, los posicionamientos respecto a la construcción de conocimiento científico y la especificidad del campo psi.

Resultados y discusión

Entre los principales hallazgos encontramos que, en términos enunciativos, la diversidad y el pluralismo teórico tienen un lugar de relevancia para la formación. Esto se refleja tanto en las fundamentaciones como en el perfil del egresado de los planes, que argumentan la importancia de que el profesional psicólogo pueda, por ejemplo, "efectuar tratamientos psicoterapéuticos" o "abordar problemáticas

psicológicas” de acuerdo con “diferentes modelos teóricos”. En ese sentido, en primera instancia, no se observa la prevalencia de algún enfoque o teoría psicológica en particular. Sin embargo, un análisis más pormenorizado del currículo y las asignaturas permite reflexionar en torno al lugar preponderante del Psicoanálisis en la formación. Este aspecto es coincidente con otros trabajos que afirman que la formación universitaria en psicología en Argentina, continúa poniendo el acento en la tradición psicoanalítica sobre todo en las universidades públicas, observándose el avance de nuevos enfoques teóricos particularmente en universidades privadas (Gonzalez, 2016).

La gran mayoría de los planes de estudio adoptan una estructura curricular por asignaturas y años con un sistema de correlatividades prescripto para el cursado y evaluación final. En términos de las denominaciones de las asignaturas, se observan menciones a diversas teorías psicológicas, prevaleciendo fundamentalmente el Psicoanálisis y la Psicología Cognitiva. Este aspecto nos lleva a interrogarnos por la descripción de la Psicología como campo disciplinario, que admite una multiplicidad de interpretaciones. Así, ¿cuáles son las teorías o programas que conforman el campo teórico metodológico de la Psicología?, ¿cuáles son los criterios para describir y ordenar dicho campo? Estas preguntas tienen respuestas muy diversas, tal como se evidencia en los documentos analizados. Por otra parte, se observa en algunos planes de estudio que el *campo psi* parece estar conformado curricularmente por una dualidad disciplinaria, de conocimientos, de saberes, de ciencias o de discursos (hay múltiples nombres para referir a esta dualidad). La Psicología, por un lado, y el Psicoanálisis por otro. No hay una adecuado explicitación que fundamente esta dualidad como emergente de un consenso institucional racional explícito.

En los posicionamientos sobre las perspectivas metodológicas de los planes de estudio, sólo aparecen menciones generales a la investigación, vinculadas al perfil

profesionalizante que la carrera muestra en sus diversas facultades. En general, se encuentra una impronta aplicada, que establece la construcción de conocimientos en Psicología vinculada y en respuesta a necesidades actuales de intervención, sin referencia a una teoría psi en particular.

A continuación, la Tabla 1. Sintetiza y ejemplifica hallazgos de las universidades analizadas.

Tabla 1. Análisis de los planes de estudio de facultades de Psicología de universidades públicas nacionales

Modalidades de mención de las teorías psicológicas	Referencias a la diversidad teórica	Posicionamientos respecto a la construcción de conocimiento científico	Especificidad del campo psi
Tanto en el perfil como en los propósitos del plan de estudios se hace una mención general a la diversidad en la formación. No aparecen teorías prevalentes. <i>"El perfil del egresado al que propende el presente Plan de Estudios es el de formar un Psicólogo con una formación académico-profesional generalista de sólida base científica teórica, metodológica y técnica, pluralista, multidisciplinaria y actualizada".</i>	Aparecen menciones en el perfil del egresado: <i>"formación pluralista".</i> En los propósitos: <i>"diversos enfoques teóricos y metodológicos sustentados epistemológicamente".</i> No se describe ninguna teoría en particular	En el perfil del egresado se hace una mención general. Se destaca la inclusión de la psicología en una <i>"comunidad nacional e internacional".</i> <i>"Dicha formación recogerá lo mejor de una enseñanza humanista, científica y profesionalmente afiliada a la comunidad nacional e internacional de los psicólogos, tendiente a la actualización permanente".</i>	La carrera de psicología pertenece a la Facultad de Ciencias de la Educación. En el perfil del egresado se plantea una diferenciación con otras disciplinas: <i>"... fortaleciendo una identidad profesional diferenciada tanto del modelo médico como del filosófico".</i>
En el perfil del plan de estudios se menciona la diversidad y el pluralismo teórico	En la fundamentación puede leerse: <i>"Esta propuesta de Plan de Estudio (...) contempla</i>	En la Fundamentación puede leerse: <i>"La Facultad de Psicología formuló (...)</i>	La carrera de psicología pertenece a la Facultad de Psicología, donde

<p>relevante para la formación. No aparecen teorías prevalentes.</p> <p><i>"El Psicólogo debe ser capaz de comprender la condición humana en su complejidad psicosocial, asegurando el pluralismo teórico e interdisciplinario".</i></p> <p><i>"El profesional psicólogo debe:</i> <i>1-Conocer y aplicar los fundamentos teóricos, técnicos y metodológicos de los diferentes enfoques teóricos que surjan de las distintas concepciones científicas".</i></p> <p>Asimismo, en la descripción del Área de Formación Básica se expresa: <i>"Corresponde al conocimiento de los procesos básicos de la conducta humana: biológicos, psicológicos y socioculturales y de sus características en las diferentes etapas evolutivas y desde los distintos enfoques teóricos, considerando la historia de la Psicología y la metodología de la investigación".</i></p>	<p><i>una formación general y básica con pluralismo teórico y perspectiva multidisciplinaria".</i></p> <p><i>"Hoy la formación académica debe estar dirigida al desarrollo y apropiación crítica de conocimientos teóricos y técnicos, donde tanto los contenidos como las prácticas educativas deben posibilitar la autonomía personal, así como una amplia formación que le permitan al profesional, abordar los cambios que se producen tanto en la sociedad como en las teorías y paradigmas científicos".</i></p> <p>Aparecen menciones en el perfil del egresado: <i>"pluralismo teórico".</i></p> <p>En el Área de Formación Básica: <i>"...desde los distintos enfoques teóricos".</i></p> <p>No se enfatiza ninguna teoría en particular.</p>	<p><i>el Laboratorio de Docencia e Investigación con Impacto Social, fue una innovación significativa en la modalidad formativa de la Facultad, orientada a la creación de conocimientos para la resolución de problemáticas relevantes de la comunidad local".</i> <i>"La reformulación del plan de estudios busca mejores formas de acceder a la construcción de conocimientos y a sus modos de utilización para resolver los problemas de distinta índole que se presenten al profesional, histórica y socialmente situado en estos momentos de vertiginosos cambios económicos, sociales y culturales".</i></p> <p>En el perfil del egresado se menciona: <i>"El Psicólogo debe ser capaz de Desarrollar actividades científicas en todas las áreas de competencia".</i></p> <p>En las actividades profesionales reservadas al título De Psicólogo se menciona: <i>"Realizar estudios e</i></p>	<p>también tiene lugar la carrera de Acompañamiento Terapéutico (de tres años de duración).</p>
---	--	---	---

investigaciones en las diferentes áreas del quehacer disciplinar, a saber:

- Los procesos psicológicos y psicopatológicos a lo largo del ciclo vital.*
- Los procesos psicológicos involucrados en el desarrollo y funcionamiento de los grupos, instituciones, organizaciones y la comunidad.*
- La construcción y desarrollo de métodos, técnicas e instrumentos de intervención psicológica”.*

Fuente: elaboración propia

Perspectivas futuras

A partir de la estructura de los planes de estudio analizados, nos preguntamos en el marco de nuestro rol como docentes de una asignatura de metodologías de la investigación en Psicología, sobre las creencias según las cuales las teorías psicológicas, en la mayoría de los casos desarrolladas con sus conceptos, enunciados e hipótesis fundamentales, están construidas desde perspectivas metodológicas generales, incluso propias de una lógica ortodoxa y disyuntiva (Achilli, 2005) sin articulación con la enseñanza de las herramientas de dicha construcción.

En el marco de la reflexión sobre esta disyunción entre las teorías psicológicas, las metodologías y el campo de la investigación científica, nos proponemos profundizar en el análisis de los programas de las asignaturas específicas que

abordan aspectos metodológicos y las diversas teorías del campo psi. Por esto esta orientación de investigación implica un aporte para pensar en la concepción sobre los fenómenos humanos de la cual partimos en la formación profesional, que suelen estar más o menos explícitas en las teorías y es indispensable su interrogación enmarcada en los debates disciplinares sobre las perspectivas metodológicas.

Referencias Bibliográficas

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Laborde Editor.
- Gonzalez, M.E: (2016). La expansión del psicoanálisis en la universidad argentina desde mediados del siglo XX: un estudio historiográfico *Tesis Psicológica*, 11(1), 116-133.
- Klappenbach, H. (2015). La formación universitaria en psicología en Argentina: perspectivas actuales y desafíos a la luz de la historia. *Universitas Psychologica*, 14(3), 937-960.
- Marradi, A., Archenti, N., & Piovani, J. I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Emecé.
- Ministerio de Educación de la República Argentina (2009). Resolución 343/2009.
- Peña Vera, T., y Pirela Morillo, J. (2007). La complejidad del análisis documental. *Información, Cultura y Sociedad*, 16, 55-81.
- Temporetti, F. (2008). *Teorías y metodologías de la investigación en psicología*. Ficha de cátedra. Asignatura Metodologías de la Investigación en Psicología. Facultad de Psicología. Universidad Nacional de Rosario.
- Temporetti, F., Corvalán F., Gerlero, S., López-Ocariz, C., Borgobello, A., Espinosa, A., Sartori, M., Umansky, C., & Paris, L. (noviembre, 2020). Teoría psicológica y metodología de investigación en los planes de estudio de las carreras públicas

de psicología en Argentina. *XIV Jornadas de Ciencias, Tecnologías e Innovación*. UNR, Rosario, Argentina.

Temporetti, F., Gerlero, S., Paris, L., Corvalán F., López-Ocariz, C., Borgobello, A., Espinosa, A., Umansky, C., Sartori, M., & Fondato, M. (noviembre, 2021). El oficio en investigación: pensar una pedagogía de la(s) metodología(s) de la investigación en Psicología. *X Jornadas de Investigación en Psicología. Diálogos actuales sobre el oficio de investigar en Psicología*, Facultad de Psicología, UNR, Rosario, Argentina. Resumen y trabajo ampliado publicado en Actas de Publicación X Jornadas de Investigación 2021. ISSN 2313-9536.

Los y las estudiantes de Psicología ante el cambio de plan de estudios: valoración de las implicancias en su trayectoria académica. Ignacio Saenz, Isabel Jové. Estudiantes: Esteban Gerbino, Guillermo Ducret, Celeste Baldovino, Valentina Galli, Sofía Martínez, Jesica Agonil Ponce, Jimena Moscatelli, Liza Martínez Lo Re y Victoria Luisetti.

isajove11@hotmail.com

Resumen:

La formación profesional en cualquier disciplina supone necesariamente una revisión continua de las carreras, sus incumbencias, su articulación teórico-práctica, a la luz de las competencias que los egresados deben adquirir para una adecuada y fructífera inserción laboral. En el caso particular de psicología, la discusión por los planes de estudios en Argentina se acrecienta a partir de los procesos de evaluación y acreditación de las carreras de grado por la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). Los debates regionales se articulan en torno a la consolidación de una formación sobre los procesos psicológicos básicos, las teorías y sistemas psicológicos, las perspectivas epistemológicas que las fundamentan, la enseñanza de la investigación científica y la importancia de formar profesionales desde la diversidad teórico-metodológica de la disciplina. En la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario, un largo trayecto de discusiones académicas, teóricas y políticas sobre la formación profesional caracterizó el debate desde 1984. En el año 2014 se lleva a cabo la modificación del plan de estudios vigente en ese momento, enmarcando el proceso los estándares académicos con los que son evaluadas las carreras de Psicología en el país. A partir de allí se pone en marcha un proceso de transición caracterizado por excepciones de cursado y regularización en numerosas asignaturas, desgranamiento y lentificación en las trayectorias académicas. Por todo lo antedicho, este trabajo se

orienta a analizar las apreciaciones en términos de obstáculos y condiciones de posibilidad que la Modificatoria del Plan de Estudios implicó para la promoción de los y las estudiantes y su impacto en la vida académica. Esta investigación se sostiene en el trabajo de la comisión de seguimientos del Plan de Estudios de la carrera de Psicología, con la participación de los y las estudiantes que realizan su práctica pre profesional en investigación, hecho que posibilitará una lectura que no solo permitirá la transferencia de sus avances y resultados, sino que podrá ser puesta a trabajar con las distintas secretarías y los distintos claustros a los fines de promover la participación en una tarea de relevancia, la formación de nuestros estudiantes y futuros profesionales. Se diseña un estudio descriptivo de fuentes primarias a partir del análisis de entrevistas en profundidad realizadas con estudiantes y representantes de agrupaciones políticas de la facultad. Resultados preliminares muestran que la aplicación del plan presenta obstáculos y requiere de ajustes periódicos con la aprobación de excepciones para el cursado y las correlativas de algunas asignaturas. En los resultados preliminares de los y las estudiantes se manifiesta una necesidad de revisar la coordinación horizontal de los contenidos y bibliografía a fin de evitar las superposiciones, y diseñar dispositivos de tutorías a fin de fortalecer las trayectorias y el egreso del estudiantado.

Palabras clave: Trayectorias Académicas-Plan de estudios-Formación

Actualidad del malestar en la cultura y las políticas del discurso. Ariel Martello

Este trabajo forma parte de la investigación del mismo nombre donde intentaremos dar cuenta de las políticas del discurso dominantes desde la caída del muro de Berlín hasta la actualidad.

El objetivo apunta a una aproximación a determinar que subjetividad y modo de hacer con el malestar en la cultura cada política del discurso promueve.

La metodología se dará en la lectura y debate de ideas a partir de escritos teóricos como de enunciados que se expresan a través de otros medios.

La política del discurso dominante es el neoliberalismo que convive con la del capitalismo productivo.

Este promovía la construcción de un ciudadano, sujeto de derechos sostenido por el Ideal ascenso social basado en el trabajo y la educación. El Estado aparecía como el garante y la familia, el docente como representantes de autoridad. Este ideal es el que anuda el malestar.

El neoliberalismo promueve el sujeto consumidor y meritocrático. El Ideal que se manifiesta en la promesa ya no es lo que anuda el malestar sino es la ilusión de libre consumo y la promesa exclusión de todo aquello que lo impida lo que lo alivia, pero así como el goce de consumir es un instante el alivio del malestar también lo es.

Como conclusión señalamos que cada política del discurso propone un modo de hacer con la cultura y con la subjetividad lo cual tiene efectos en la constitución subjetiva, en la posibilidad de anudamiento del malestar con el orden simbólico que hacen posible al sujeto y a la cultura.

¿Qué escritura enseñamos? Análisis documental de orientaciones de la práctica escritural en asignaturas metodológicas de facultades de Psicología públicas argentina. Félix Temporetti, Sandra Gerlero, Laura Paris, Facundo Corvalán, Ana Borgobello, Andrea Espinosa, Cecilia López Ozcariz, Carolina Umansky, Mariana Sartori y Marianela Fondato

sandragerlero@gmail.com


Cátedra: Metodologías de la Investigación en Psicología, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario

Presentación de la problemática:


"Es por todo esto que sin escritura no hay ciencia"⁶⁶

El trabajo trata de un proyecto de investigación que deviene de la reflexión y preocupación acerca de la planificación e implementación de la enseñanza de la investigación en la disciplina. Esta propuesta se desprende de una línea de investigación que desde hace varios años nos reúne como grupo de docentes e investigadoras/es de la cátedra de Metodología(s) de la Investigación en Psicología (Facultad de Psicología, UNR) vinculada al análisis sobre la formación y la enseñanza de la(s) metodología(s) de la investigación en nuestra disciplina (Cuadro 1)

Cuadro 1: Línea de investigación

	<p>PSI235: La enseñanza de la Metodología de la Investigación Psicológica en la formación profesional. Estudio desde el inicio de la Carrea de Psicología a la actualidad (1955-2010) Universidad Nacional de Rosario (Argentina). (2011 – 2014)</p>
---	---

66 Dikenstein Violeta, Caravaca Evangelina, Strauss Luciana, Álvarez Lucía. Narrar lo social: abrir la caja negra. Revista Anfibia. 05/07/2021. Disponible en: <https://www.revistaanfibia.com/narrar-lo-social-abrir-la-caja-negra/>

	<p>PSI307: La construcción de la metodología de la investigación en teorías vigentes de la disciplina. Los debates teóricos y metodológicos como base para una pedagogía de la enseñanza de la metodología de la investigación en Psicología. Facultad de Psicología. (2015 – 2018)</p>
	<p>80020180300115UR: 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. (2019 – 2022)</p>
	<p>80020220700105UR: Relación entre teorías psicológicas y metodologías de la investigación en la formación profesional de Psicología de las universidades públicas argentinas (2023 - 2026)</p>

El recorrido histórico de indagación se inició preguntándonos sobre nuestra propia historia y reconstruyendo los tópicos principales acerca de la enseñanza de la producción de conocimiento científico teniendo en cuenta que es la primera carrera de Psicología de nuestro país.

Entre los años 2011 a 2015 se destinaron al estudio de los enfoques teóricos-metodológicos, los procedimientos instrumentales-técnicos y su articulación con el perfil profesional desde la creación de la Carrera de Psicología en 1955 al año 2010 (UNR PSI235). La revisión y contextualización académico-política de la carrera permitió sistematizar y analizar la totalidad de Planes de estudio de la formación en Psicología en Rosario.

Continuamos con el estudio del vínculo metodológico con algunas teorías psicológicas seleccionadas: Psicología Cognitiva, Psicología Histórico Cultural y Psicoanálisis. Este segundo estudio (UNR PSI307), realizado durante los años 2015 a 2018, problematizó la enseñanza de la metodología de la investigación, el desafío

de sostener que la construcción de los problemas de investigación académico-disciplinarios requieren de un conocimiento exhaustivo sobre las teorías psicológicas y el planteo metodológico que conllevan. Ello exigió el análisis de la diversidad conceptual y metodológica en tres enfoques teóricos y metodológicos vigentes en la formación disciplinar.

Luego, se indagó y examinó la formación del quehacer metodológico en las carreras de Psicología radicadas en nueve (9) universidades públicas del país. Este tercer proyecto (2019 – 2022), a través de fuentes documentales institucionales (planes curriculares y programas académicos) y entrevistas a docentes a cargo de las asignaturas específicas, buscó comprender los fundamentos y propuestas de desarrollo curricular sobre la investigación psicológica para construir y visibilizar el escenario nacional del estado de la cuestión.

En su conjunto, persiste en la formación en investigación una presencia destacada del enfoque metodológico estándar (Marradi, Archenti & Piovani, 2007) con escaso debate epistemológico contemporáneo sobre la producción científica. En consecuencia, el divorcio entre teoría psicológica, metodología e investigación, que se visualizó y analizó en la mayoría de los programas estudiados de las distintas facultades nacionales, pone en evidencia lo complejo de la temática.

El proyecto actual, en el que se enmarca esta presentación, refiere a la "Relación entre teorías psicológicas y metodologías de la investigación en la formación profesional de Psicología de las universidades públicas argentinas" (2023-2026). Por tanto, en esta trayectoria de indagación y teniendo en consideración la convocatoria de estas XII Jornadas de Investigación en Psicología, el trabajo focaliza en la reflexión crítica sobre las condiciones institucionales y las situaciones pedagógicas y didácticas que promueven la escritura académica, en particular la escritura relativa a los procesos de investigación. A modo de contexto de la temática,

interesa situar algunos tópicos que problematizan estas condiciones institucionales, pedagógicas y didácticas de la escritura científica.

La escritura académica es selectiva: ¿qué escribimos?, ¿para quiénes escribimos?, ¿cómo escribimos?, ¿qué recorte de la investigación escribimos?, ¿con qué formato discursivo nos expresamos?. Son preguntas que implican siempre una producción discursiva específica y disciplinar. Esto da cuenta de que se trata de una práctica constitutiva de la formación científico-profesional y del desempeño en investigación. En tanto representa una praxis involucra un oficio -como artesanos y artesanas- que se ejercita y aprende. Implica un saber hacer de un proceso que avanza progresivamente y nunca es espontáneo. Se escribe en pausa, con paciencia y perseverancia, se corrige y se vuelve a escribir.

No es arriesgado conjeturar que existe una brecha que pone distancia en la escritura académica, ya que en el ámbito universitario la reflexión sobre la escritura permanece relegada respecto a la consagración sobre la lectura. Es posible pensar, en los tiempos que corren, cierta devaluación de la labor de la escritura científica. Tal como advierte Clifford Geertz (1989) sería importante destacar la ventaja de prestar más atención sobre el modo en que elaboramos los textos respecto a los significados otorgados a los innumerables y persistentes debates de los problemas teórico-metodológicos que durante tanto tiempo nos ha mantenido esclavos (1989, p.34).

En este contexto, asumimos que la tarea de escritura y su producto no son componentes que van por añadidura, sino que sostenemos que la escritura acompaña la totalidad del recorrido de la investigación. Muchas veces empieza antes de la producción del texto científico y, además, es el modo de validación expositivo (Samaja 2002) que permite hacer comunicables los distintos momentos o avances del proceso de investigación. Representa una actividad continua al proceso de construcción de conocimiento ya que a lo largo de su recorrido tomamos notas de

campo, elaboramos apuntes para fijar la memoria, transcribimos relatos de entrevistas, de narrativas y de documentos de archivo, y redactamos contenidos de manera provisoria hasta sistematizar un escrito.

Por tanto, hacer investigación implica comprometernos con una escritura científica y enseñar a investigar implica, además, sostener y orientar un proceso de formación escritural de carácter cognitivo, retórico y metodológico de manera dinámica y continua. Esa capacidad de enseñanza y aprendizaje involucra cómo pensamos el objeto de indagación, su dimensión ontológica, epistemológica y metodológica, y bajo qué perspectivas escribir sobre lo que investigamos.

Recurriendo a diferentes autores y autoras, reconocemos que este proceso de formación de la escritura académica conlleva, al menos, transitar distintas propiedades. Marcela Bottinelli (2012) señala cuestiones de especial significación sobre la relevancia de la escritura en la construcción de una propuesta de investigación. Puntualiza que el proceso de escritura avanza en múltiples y variadas versiones. Así como modelamos un objeto de estudio, versionamos la escritura y la comunicación de su conocimiento científico. Dicha elaboración supone traspasar distintos procedimientos, modalidades y lógicas de escritura: a) Un primer momento en el que se trata transitar del lenguaje espontáneo e intrasubjetivo a un lenguaje que otros y otras puedan comprender y generar un lazo intersubjetivo. La autora invita en esta etapa primera a superar el *“yo sé lo que quiero indagar pero no lo puedo escribir”*. El pasaje de esa tensión habilita al momento de desarrollo de la precisión del texto en términos académicos. Así, se da inicio al proceso de transformación del texto de carácter ingenuo, intuitivo y preliminar hacia el avance de una escritura disciplinar y académica. Este progreso comprende el uso del lenguaje de las teorías particulares que sostienen y dan especificidad al objeto de estudio para, finalmente, asumir el momento de una escritura metodológica que

implica la destreza de escribir gramaticalmente los componentes del proceder metodológico, necesarios para la elaboración de toda investigación. Esta escritura metodológica acompaña al conjunto de decisiones involucradas en la producción de conocimientos, por lo tanto, su enseñanza y aprendizaje es transversal al proceso investigativo y supone una instancia de modelado, argumentación, narración, síntesis, redacción y posterior socialización de la producción escrita (Rogieri, 2023; Botinelli, 2012).

Este camino de escritura en investigación nunca es consumado definitivamente, sino que se trata de un trabajo vivo y dinámico que, en palabras de Juan Samaja (2002), representa un proceso de construcción epigenético y recursivo. Entendemos que en las Ciencias Sociales, y en particular en la Psicología, la escritura en investigación se vertebra a partir de un conjunto de premisas que, de manera sinérgica, le atraviesan y articulan con el modo de pensar, con el corpus teórico-disciplinar y con las formas de enseñanza y aprendizaje.

La escritura hace nexos con el pensamiento.

El pensamiento crea la escritura y la escritura crea el pensamiento. De modo que, la escritura es una herramienta epistémica, es decir, permite explorar nuestras ideas, organizar cognitivamente un asunto de interés y brindar pistas para resolver nuestras preguntas de indagación. En tanto organiza y estructura el pensamiento no es posible separar escritura y pensamiento. En este sentido, Marcelo Domecq (2022) figura este vínculo como una banda de Moebius o un símbolo infinito para representar la indisoluble relación dialéctica entre los términos que facilitan la escritura académica: pensar, escribir y pensar.

. La práctica de la escritura es 'en las disciplinas'.

Es frecuente encontrar en la literatura especializada (Menin & Temporetti, 2005; Rogieri, 2023) planteos acerca de que la escritura no está por fuera de la matriz disciplinaria. Dado que toda escritura se aprende en ocasión de enfrentar una práctica discursiva específica, en nuestro caso, la escritura crea y recrea la producción de conocimiento en el campo de la Psicología. Por ello sostenemos que la labor de escribir no es independiente de los cánones de la disciplina, sino que, por el contrario, toda escritura se vincula con el corpus teórico-metodológico disciplinar.

El vínculo entre la escritura y el aprendizaje.

Las propuestas curriculares, aquellos contenidos que enseñamos, contienen un corpus conceptual específico y suponen modos particulares de pensar la práctica escritural de las asignaturas. De manera que, como ya fuera planteado asiduamente por Paula Carlino (2005), asumimos que escribir es un método para aprender y, además, no es posible hacerlo en solitario sino que promueve formas transindividuales y de construcción social y dialogada con nuestros referentes.

A partir de delinear esta problematización sobre el lugar de la escritura en la producción del conocimiento científico, nos propusimos, para esta presentación, el **objetivo** de analizar sobre qué escritura enseñamos en Psicología buscando comprender para qué escribimos, cómo escribimos y cómo compartimos la práctica escritural en nuestra disciplina. Para ello asumimos un **camino metodológico** descriptivo y hermenéutico a través del análisis documental que conforman los programas de las asignaturas metodológicas de las facultades de Psicología de universidades públicas argentinas. Fundamentamos la elección del material documental empírico de los programas curriculares al identificar los siguientes aspectos: a) toda programación de la enseñanza representa un recorte realizado intencionalmente sobre la realidad teórico-metodológica disciplinar y su encuadre

en el campo problemático de las ciencias; b) los programas expresan un determinado enfoque pedagógico y didáctico; c) dan cuenta de la actualización temática y/o bibliográfica sobre la disciplina y d) 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, pero siempre con repercusiones en la praxis teórica.

Relevamos y analizamos los programas de las Facultades de Psicología de las Universidades Nacionales de Comahue (UNCo), Rosario (UNR), San Luis (UNSL), Tucumán (UNT), Entre Ríos (UADER) y Buenos Aires (UBA). Específicamente, se analizaron diez (10) programas seleccionados con el criterio de referenciar en su denominación contenidos conceptuales del quehacer metodológico en el campo psi (Cuadro 2).

Cuadro 2: Asignaturas sobre Metodologías de Investigación de facultades seleccionadas

UNIVERSIDAD	DENOMINACION DE LA ASIGNATURA	AÑO	MODALIDAD
TUCUMÁN	Metodología de la investigación	3º Año	Cuatrimestral
ENTRE RÍOS	Metodología de la Investigación	3º Año	Anual
SAN LUIS	Metodología de la Investigación I	2º Año	Cuatrimestral
	Metodología de la Investigación II	4º Año	Cuatrimestral
BUENOS AIRES	Metodología de la Investigación (061)	2º - 3º Año	Cuatrimestral
	Metodología de la Investigación (062)		
COMAHUE	Metodología de la investigación en Psicología I	2º Año	Cuatrimestral
	Metodología de la investigación en Psicología II	2º Año	Cuatrimestral
ROSARIO	Metodologías y Gestión de la Investigación en Psicología	2º Año	Anual

Metodologías de la Investigación en Psicología	6º Año	Anual
--	--------	-------

Para su lectura y análisis consideramos los siguientes ejes de observación: el propósito de la escritura en la propuesta de enseñanza, el lugar que se le da a la escritura, las orientaciones para escribir los productos de evaluación de las asignaturas y, por último, los modos de pensar la práctica escritural en la formación de la Psicología.

Algunos hallazgos iniciales:

Un examen preliminar permitió leer dos líneas de orientación en relación con el lugar de la escritura en la enseñanza de metodología de la investigación. Una de ellas, ampliamente mayoritaria en la proporción de programas, ubica a la escritura como recurso técnico y herramienta de comunicación y al servicio de la evaluación didáctica. La otra perspectiva, significativamente minoritaria, ubica a la escritura formando parte de la construcción del conocimiento disciplinar en su dimensión teórico-epistemológica.

Estas dos líneas diferenciales no necesariamente están demarcadas por una propuesta institucional de la universidad ya que, en una misma institución en la misma carrera de Psicología (UBA, UADER, UNR), pueden presentarse programas de materias de metodología de la investigación -de carácter optativa o en años de cursado diferentes- que poseen esta discrepancia acerca de la enseñanza de la escritura en el quehacer de investigación.

La primera línea situada se caracteriza mayoritariamente con perspectivas instrumentales en torno a la escritura. Esto implica una lógica de escritura pensada estrictamente como herramienta de comunicación del producto de la investigación. Prioriza un conjunto de normas tanto de estilo, género como de citación

bibliográfica. El formato que se observa ampliamente referido en relación a los objetivos de escritura es el informe de investigación para la socialización de resultados y, en menor medida, el registro de datos en el proceso de sistematización. Los materiales didácticos utilizados para la enseñanza de la escritura reúnen bibliografía compuesta de manuales técnicos o guías de estudio y normativas formales de escritura. En general, no se encuentran relacionadas al quehacer específico del campo disciplinar de la Psicología. Asimismo, la mención a la escritura aparece en los programas como modalidad de evaluación y exposición de contenidos no así en el ejercicio de la producción conceptual. Dentro de este esquema, las propuestas pedagógicas⁶⁷ en torno a la escritura vinculadas a la elaboración del proyecto de investigación se corresponden al modelo del proceder científico que, al decir de Elena Achilli (2005), nombramos como ortodoxo o disyuntivo.

El otro enfoque, con menor representatividad en las propuestas curriculares⁶⁸ examinadas, denota el lugar de la enseñanza de la escritura conformando el entramado metodológico en sus diferentes dimensiones. Los documentos presentan el proceso escritural como un componente del posicionamiento metodológico y como una dimensión inherente a la producción de conocimiento indisociable del campo epistemológico y teórico-conceptual. No se restringe la función de la

67 Programas representativos: COMAHUE. (Metodología de la Investigación en Psicología I. Metodología de la Investigación en Psicología II) UNR. (Metodologías y Gestión de la Investigación en Psicología) UNSL: (Metodología de la investigación I y II.) UNT (1. Integración Universitaria (primer año), 2. Estadística aplicada a la Psicología (segundo año) y 3. Metodología de la Investigación (tercer año) UADER (Metodología de la Investigación en Psicología) UBA: (Metodología de la Investigación Cód. 061)

68 Programas representativos: UNR (Metodologías de la investigación en Psicología) UADER: (Seminario de tesis I y II) UBA: (Metodología de la Investigación Cód. 062)

escritura como a una herramienta técnica de construcción de informes y comunicación de los productos de conocimiento.

En esas propuestas pedagógicas, la escritura aparece señalada en su diversidad. Se especifican las opciones de producción encontrándose los géneros de: ensayo, relatos de experiencia, informes de investigación, elaboración del documento del proyecto y/o plan proyectual, y monografías. Estas modalidades heterogéneas son puestas en relación con sus dimensiones ontológicas, epistemológicas-conceptuales y técnicas. La bibliografía sugerida posee una mayor especificidad disciplinar y amplía la perspectiva de carácter epistemológica. Comprende autores y autoras vinculados al campo disciplinar específico de la Psicología y se desarrollan articulaciones entre escritura y construcción del objeto de estudio, entramados metodológicos de escritura y procesos de investigación. Es en esta perspectiva que podemos ubicar la tradición metodológica dialéctica/compleja recuperando la autora ya citada (Achilli 2005). La escritura se propone enlazada a la construcción de conocimiento, al enfoque metodológico que se adopte, a la diversidad de géneros y de prácticas escriturales de investigación incorporando, además, la dimensión institucional, social e histórica de la producción científica en Psicología. Resulta interesante leer la correlación entre la inclusión de la escritura, su articulación con la producción de conocimiento y la consideración de la investigación en tanto práctica social situada.

Reflexiones provisorias para seguir escribiendo...

La producción de escritos académicos disciplinares depende de los enfoques teóricos metodológicos de investigación en los que se inscriben, pues cada uno condensa la memoria cultural e institucional en que se inscriben.

Los enfoques teóricos metodológicos de investigación condicionan las formas de argumentar y escribir, así como las diversas instancias de validación retórica de los saberes.

La escritura, lejos de ser una mera herramienta a la que acudimos para mostrar o comunicar lo que estudiamos, es una práctica intrínseca a nuestro oficio, una instancia a través de la cual descubrimos aquello que pensamos. Sin embargo, en la formación metodológica la cuestión de la escritura presenta, de modo general, dos propuestas diferenciadas: una vincula la escritura a una cuestión técnica e instrumental y la otra articula la escritura a un posicionamiento metodológico de construcción de conocimientos.

El análisis del material expuesto apunta a la reflexión sobre el lazo solidario entre los modos de pensar, de producir el conocimiento y las prácticas de la escritura en la disciplina.

Referencias Bibliográficas

- Achilli, Elena L (2005) *El campo de la investigación sociocultural. Cap. 2*. En: Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio. Laborde Editor.
- Bottinelli, María Marcela (2012) *Entre la reproducción y la creación: los procesos de modelización del objeto*. En: Díaz Esther (ed.) Entre el poder y la vida. Modulaciones epistemológicas. UNLa Editorial.
- Carlino, Paula (2005) *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Domecq, Marcelo (2022) *Pensar – escribir – pensar. Apuntes para facilitar la escritura académica*. UNLa Editorial.
- Geertz, Clifford (1989) *El antropólogo como autor*. Ediciones Paidós.
- Marradi, Alberto; Archenti, Nélica & Piovani, Juan Ignacio (2007) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé.

Menin, Ovide y Temporetti, Félix (2005) Reflexiones acerca de la escritura científica.

Rosario: Homo Sapiens editorial.

Rogieri, Patricia (2023) *Impacto en la escritura científico-académica y profesional-académica de las perspectivas de género*. En: Metodologías de la Investigación en la Psicología. Félix Temporetti & Sandra Gerlero (Comp.). UNR Editora.

Samaja, Juan (2002) *Análisis del proceso de investigación*. En: DEI, D. Pensar y hacer la investigación. Docencia.

EJE 12. EL CAMPO DE LA PSICOLOGÍA DEL TRABAJO Y DE LAS ORGANIZACIONES

El núcleo vocacional. Rodrigo Gigena

roy_gigena@hotmail.com

Resumen

“El núcleo vocacional” es un ensayo escrito en 2018 durante la cursada del *Seminario-Taller de Orientación vocacional*. El artículo comienza preguntándose si la orientación vocacional está al servicio de la alienación, tal como la define Marx, lo cual se niega ya que no se trata de “adecuar personas al trabajo” sino de orientar en función del sujeto y lo que ello implica. Así, se propone entonces diseñar tentativamente una teoría de un objeto de estudio de la orientación vocacional. Para ello, se hacen usos de términos y teorías del psicoanálisis con autores como Sigmund Freud (pulsión, libido e identificación), André Green (Pulsión con capacidad creadora y destructora); y términos de filósofos como Aristóteles (Kínesis) y Hannah Arendt (Ser-para-el-inicio). Así, y a través de un análisis de “un perfecto desorientado vocacional” como lo es *El extranjero* de Albert Camus, se llega al siguiente esquema de un posible objeto de estudio de la orientación vocacional.

A-Kínesis | Ideal de la vocación

S

Conclusión

Todo núcleo vocacional se compone de un movimiento de a-kínesis pulsional, un ideal de la vocación y un sujeto del cual deben depender los otros dos. La pulsión contiene una capacidad destructora y creadora del ideal de la vocación. La capacidad destructora se debe, como en un duelo, al movimiento que se hace tras una

discordancia. Esto es posible ya que debe haber inicialmente un movimiento a-kinésico en el aparato psíquico que produce en parte la inadecuación de los objetos al eregir objetos que no se podrán sostener a futuro. Sin embargo, la existencia de personas que sostienen su vocación a lo largo de su vida plantean un problema con esto; no obstante, si escuchamos a un estudiante de primer año de la carrera y después lo volvemos a escuchar al final de ella, se verá un cambio radical en la percepción de su vocación. Esto indica que existe la posibilidad de que el ideal de la vocación sean objetos (en plural) que siempre deben ser reemplazados (capacidad de recreación del sentido que tiene el humano, dice Arendt, como ser-para-el-inicio), es decir siempre debe destruirse y recrearse, ya que tales objetos, al modo de los objetos de amor de los duelos, participan en una cadena permanente de procesos pulsionales-identificatorios, y suelen ser destruidos y recreados por el constante contacto de la realidad (en el que participan muchos campos como el espacio, el tiempo, el poder, la cultura, etc.) y la decisión (en tanto corte que permite la tramitación). Así, se puede ver que la persona que "no tiene vocación", como *El Extranjero* de Albert Camus, en realidad se trata de un detenimiento donde han cesado la creación de nuevos objetos, posiblemente atravesando un análogo a un duelo persistente donde se evita la toma de decisión.

Palabras claves: Objeto, Vocación, Pulsión.

Algunas consideraciones acerca del fantasma y el síntoma. Aldo Morello

aldomorello29@hotmail.com

Facultad de Psicología U.N.R.

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo considerar algunos puntos en relación al fantasma tal como opera en la neurosis. 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.

El tema clave del fantasma es el de su relación con la demanda neurótica. No hay forma de plantearlo si no es en ese contexto. Se trata de ese movimiento estratégico, siempre ambiguo, que el sujeto hace en relación al Otro en tanto se ofrece como objeto a condición de no ser tomado como tal.

En principio el fantasma opera haciendo diferir la división subjetiva, lo cual implica que la división subjetiva existe, pero la pospone. Empieza por ser algo donde no hay vacilación y por lo tanto no hay sujeto. Freud dice en "Pegan a un niño" que el fantasma es eficaz mientras está desatendido. Los pacientes no lo ignoran, está ahí enteramente consciente, pero está aislado, y justamente es a través de ese aislamiento en la conciencia, que opera. El fantasma, por un lado, sostiene el deseo pero al mismo tiempo es el obstáculo para que haya progreso del ello al inconsciente, en función de la fijación libidinal, porque sutura la causa del deseo, velando la causa en lo imaginario. Por lo tanto, existe con independencia de un sujeto que haga acto en él. La cuestión se va modificando cuando el sujeto es interpelado desde el lugar del Otro en el análisis. La puesta en juego del deseo del analista puede motivar un brusco cambio de nivel. Se trata de hacer hablar al síntoma poniendo en juego la enunciación propia del sujeto y el efecto de verdad singular que conlleva. Esto da lugar a la construcción del fantasma, que implica su

vaciamiento como unidad de significación y el desanudamiento de sentidos que amarrados al cuerpo precipitan un padecimiento. Es la lectura inherente a la interpretación, la que posibilita suspender los saberes, las certidumbres o la totalidad del saber ligada al fantasma, logrando el pasaje de un inconsciente en estado virtual a un inconsciente en *acto*, y esto no es sin consecuencias.

Este trabajo tiene como objetivo considerar algunos puntos en relación al fantasma tal como opera en la neurosis. 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.

El tema clave del fantasma es el de su relación con la demanda neurótica. No hay forma de plantearlo si no es en ese contexto. En el fantasma hay, por parte del sujeto, una atribución de goce al Otro dándole consistencia y el sujeto se coloca en una posición pasiva que puede dar lugar a un goce masoquista. Por eso el sujeto ante la interpelación del Otro, responde con su fantasma.

Pero se trata de un movimiento estratégico, siempre ambiguo, que el sujeto hace en relación al Otro en tanto se ofrece como *objeto* pero a condición de no ser tomado como tal, en el campo de la neurosis. En cambio, en la perversión el sujeto se ofrece como objeto al Otro de buena fe.

En la neurosis el fantasma opera haciendo diferir la división subjetiva, lo cual implica que la división subjetiva existe pero la pospone. Empieza por ser algo donde no hay vacilación y por lo tanto no hay sujeto. Freud dice en "Pegan a un niño" que el fantasma es eficaz mientras está desatendido. Los pacientes no lo ignoran, está ahí enteramente consciente, pero está aislado, y justamente es a través de ese aislamiento en la conciencia, que opera. A Freud le llama la atención la actitud del paciente que cuando recuerda, dice: _ pegan a un niño – pero al requerírsele

asociaciones, sólo hay mudez. Los pacientes no ignoran esta fantasía, que está ahí y es perfectamente consciente, pero está aislada, y por ello faltan las asociaciones. Es a través de este aislamiento, en la conciencia, que funciona el fantasma. Está oculto a la vista. "Pegan a un niño" organiza el psiquismo con una estructura sin enunciación. El fantasma existe con independencia de un sujeto que haga acto en él. Esto se puede pensar, en esos casos donde se señala una conducta o un rasgo muy particular o peculiar, en un sujeto, que a su vez se desentiende de ello, siendo dicha cuestión o rasgo decisivo de su posición subjetiva. Entonces en ese aislamiento, en ese equilibrio, en la conciencia, funciona eficazmente el fantasma. Pero ese equilibrio es inestable. Entonces cuando el sujeto es interrogado desde el lugar del Otro, tal vez aparezca la vergüenza y la culpa y allí hay un cambio brusco de nivel que puede dar lugar al campo de la enunciación y del síntoma. Por lo tanto, el síntoma es la continuación del fantasma en el transcurso de la cura.

Lacan, en el Seminario sobre La lógica del fantasma, va a introducir una diferencia entre el inconsciente y el ello. A la estructura fantasmática, a la escena muda, Lacan la va a relacionar con el ello. Por el contrario el inconsciente va a estar del lado de las formaciones y de la posibilidad de asociación. El fantasma, si bien sostiene al deseo, al mismo tiempo, es el mayor obstáculo para que haya un progreso del ello al inconsciente.

En el fantasma hay algo que no está dicho como tal, pero que está inscripto. Son inscripciones sin ningún decir del sujeto que las asuma, o sea que no es atravesado por ellas vacilando y desapareciendo. En cierto nivel del fantasma, no hay sujeto, pero hay objeto y hay Otro. La estructura del fantasma es cuestionada al pasar del ello al inconsciente. Es estructura porque está en ese borde, en esa bisagra entre enunciado y enunciación. Funciona, entonces, en el momento del pasaje al inconsciente.

El fantasma como gramática es previo, porque organiza el psiquismo desde el punto de vista del principio del placer, antes del pasaje a lo inconsciente. Por lo tanto, es aquello que va a aparecer siempre como línea de resistencia, evitando la puesta en juego del más allá.

El fantasma, por un lado sostiene el deseo pero al mismo tiempo es el obstáculo para que haya progreso del ello al inconsciente, en función de la fijación libidinal, porque sutura la causa del deseo, velando la causa en lo imaginario. Por lo tanto, existe con independencia de un sujeto que haga acto en él.

La cuestión se va modificando cuando el sujeto es interpelado desde el lugar del Otro en el análisis. Suele ocurrir con las fantasías masturbatorias, cuando estas son confesadas a partir de que el sujeto es interrogado desde el lugar del Otro y allí aparece la culpa y la vergüenza. Ahí hay un brusco cambio de nivel y se pasa al nivel de la enunciación. Entonces el síntoma es la continuación del fantasma. El síntoma aparece como una irrupción que el sujeto lo experimenta como una anomalía. En este efecto de violencia que causa la confesión se pasa de lo meramente virtual a lo articulado. El vínculo entre fantasma y síntoma implica el pasaje de una virtualidad a una actualidad.

La puesta en juego del deseo del analista puede motivar un brusco cambio de nivel. Se trata de hacer hablar al síntoma poniendo en juego la enunciación propia del sujeto y el efecto de verdad singular que conlleva. Esto hará que el síntoma pierda esa viscosidad libidinal, que pierda parte de su consistencia sintomática. Esto da lugar a la construcción del fantasma, que implica su vaciamiento como unidad de significación y el desanudamiento de sentidos que amarrados al cuerpo precipitan un padecimiento. Por lo tanto, a partir de la lectura inherente a la interpretación, se encuentra la posibilidad de suspender los saberes, las certidumbres o la totalidad del saber ligada al fantasma, logrando el pasaje de un

inconsciente en estado virtual a un inconsciente en *acto*, y esto no es sin consecuencias.

Se trata de que el sujeto neurótico pueda salir de la posición masoquista que suele tener en el fantasma, ya que en la neurosis, el Otro de algún modo opera poniendo en juego la pasivización del sujeto.

Hay que tener en cuenta que es la construcción del fantasma, a partir del análisis, la que paraliza la eficacia fantasmática y ello va a permitir que aflore algo distinto del fantasma y no se refugie en el síntoma. Entonces esto puede dar lugar a que la energía que se ha sustraído del síntoma y de la configuración fantasmática, se pueda disponer para otra cosa. Esto posibilita que la energía que estaba tomada por el síntoma quede liberada y dispuesta para otra cosa que le interese al sujeto.

Pero cuando opera el fantasma, el sujeto queda adherido a un circuito que se reitera incesantemente de la misma manera y no se avanza en otra dirección. Esto tiene que ver con el automatismo de repetición.

En cambio, el trabajo que se hace en análisis, a partir de la puesta en juego del deseo del analista y del corte que producen las intervenciones, permitirá que alguien pueda salir de ese circuito, interrumpirlo, tomar un desvío y que encuentre la posibilidad de inventar algo distinto a partir de su síntoma, que opere un desplazamiento libidinal en una dirección que vaya más allá del campo fantasmático. Se trata de la posibilidad de un desplazamiento libidinal hacia zonas no frecuentadas o abandonadas por el sujeto. Ahí la energía se libera para otra cosa y las cuestiones se resuelven o transcurren por vías siempre singulares.

Referencias Bibliográficas:

Freud, S. (1981) *Obras completas Tomo III*. Madrid-4. Biblioteca Nueva.

Lacan, J. (2023) *La lógica del fantasma* CABA. Paidós

Ritvo, J (2020) "*Enigmas y transformaciones del fantasma: Fantasma y diagnóstico*".
Buenos Aires. Ediciones del Dock.

La reconfiguración de las redes y las prácticas de cuidado entre instituciones privadas y mixtas, cooperativas, organizaciones sociales y Estado en la ciudad de Rosario desde el 2019: las demandas de cuidados en la agenda y las políticas públicas. María de los Ángeles Dicapua (80020220700272 UR)

Identificación del Lugar Donde se Realiza el Plan de Trabajo:

Centro de Investigaciones y Estudios del Trabajo (CIET) radicado en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales (UNR).

Trabajo Previo Realizado Referente a Este Proyecto:

Proyecto de Investigación y Desarrollo (PID-UNR) en curso: "La construcción de herramientas analíticas desde el mainstreaming de género para las políticas públicas en la ciudad de Rosario: la compleja intersección de género, trabajo y discapacidad".

Directora: María de los Ángeles Dicapua. Facultad de Ciencia Política y RR.II. (UNR).
Período: 2018-2022.

Definición Del Problema:

La crisis provocada por la pandemia del COVID-19 ha puesto de manifiesto la centralidad del trabajo de cuidados y dejó de manifiesto el valor y la importancia tanto social como económica de aquello que, históricamente, no se ha reconocido: la importancia del cuidado, de manera multifacética, para la sostenibilidad de la vida en sociedad (Rodríguez Enríquez, Alonso y Marzonetto, 2020).

En ese contexto, el trabajo de cuidados en los sistemas de salud y en los hogares durante el confinamiento, permitió salvar vidas y sostener los hogares convertidos en el centro neurálgico de la vida social y económica. Sin embargo, esa crisis también ha demostrado la insostenibilidad de la actual organización social de los cuidados intensificando las desigualdades económicas y de género existentes, puesto que son las mujeres más pobres quienes más carga de cuidados soportan y a quienes, la sobrecarga de

cuidados condiciona, en mayor medida, las oportunidades de conseguir sus medios para la subsistencia (ONU Mujeres, 2020).

Objetivo General

Analizar la configuración de las prácticas de cuidado en la ciudad de Rosario considerando el rol de las organizaciones del cuidado desde el 2019 en adelante y qué impacto ha generado en la construcción de la agenda y las políticas públicas.

Objetivos particulares

Identificar las cooperativas, instituciones privadas y mixtas de cuidado y organizaciones sociales orientadas al cuidado en la ciudad de Rosario para el periodo seleccionado.

Describir la composición genérica y etaria de quiénes componen estas organizaciones de cuidado y las características principales de sus prácticas de cuidado tanto hacia sus usuarios como en su organización interna hacia las y los propios cuidadores.

Relevar la articulación de estas organizaciones de cuidado con los distintos niveles del Estado.

Indagar en estas organizaciones sobre las problemáticas y necesidades en relación a la planificación y gestión de los cuidados que consideran que están emergiendo en la agenda pública.

Reconocer obstáculos y facilitadores desde el Estado (en sus tres niveles) para conformar redes de cuidado entre los actores trabajados y dar respuestas a sus demandas.

Método y Técnica a Emplear

La perspectiva metodológica: cualitativa predominantemente, la cual se caracteriza por desarrollar procesos comprensivos-interpretativos, guiados por criterios de flexibilidad, en la cual adquiere un valor significativo la incorporación del punto de vista de los agentes involucrados.

Consideramos necesario abordar el objeto de estudio desde metodologías convergentes y trianguladas que integren perspectivas cuantitativas y cualitativas

Tareas: Sistematización bibliográfica / Integración de conceptos.

Seminarios de formación hasta la fecha:

Seminario sobre: Políticas de Cuidados. (03/08/23).

Seminario sobre: Trabajo. (24/08/23).

La reconfiguración de las redes y las prácticas de cuidado entre instituciones privadas y mixtas, cooperativas, organizaciones sociales y Estado en la ciudad de Rosario desde el 2019: las demandas de cuidados en la agenda y las políticas públicas. María de los Ángeles Dicapua. (80020220700272 UR)

Identificación del Lugar Donde se Realiza el Plan de Trabajo:

Centro de Investigaciones y Estudios del Trabajo (CIET) radicado en el Instituto de Investigaciones de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales (UNR).

Trabajo Previo Realizado Referente a Este Proyecto:

Proyecto de Investigación y Desarrollo (PID-UNR) en curso: "La construcción de herramientas analíticas desde el mainstreaming de género para las políticas públicas en la ciudad de Rosario: la compleja intersección de género, trabajo y discapacidad". Directora: María de los Ángeles Dicapua. Facultad de Ciencia Política y RR.II. (UNR). Período: 2018-2022.

Definición Del Problema:

La crisis provocada por la pandemia del COVID-19 ha puesto de manifiesto la centralidad del trabajo de cuidados y dejó de manifiesto el valor y la importancia tanto social como económica de aquello que, históricamente, no se ha reconocido: la importancia del cuidado, de manera multifacética, para la sostenibilidad de la vida en sociedad (Rodríguez Enríquez, Alonso y Marzonetto, 2020). En ese contexto, el trabajo de cuidados en los sistemas de salud y en los hogares durante el confinamiento, permitió salvar vidas y sostener los hogares convertidos en el centro neurálgico de la vida social y económica. Sin embargo, esa crisis también ha demostrado la insostenibilidad de la actual organización social de los cuidados intensificando las desigualdades económicas y de género existentes, puesto que son las mujeres más pobres quienes más carga de cuidados soportan y a quienes, la sobrecarga de cuidados condiciona, en mayor medida, las oportunidades de conseguir sus medios para la subsistencia (ONU Mujeres, 2020).

Objetivo General

Analizar la configuración de las prácticas de cuidado en la ciudad de Rosario considerando el rol de las organizaciones del cuidado desde el 2019 en adelante y qué impacto ha generado en la construcción de la agenda y las políticas públicas.

Objetivos particulares

Identificar las cooperativas, instituciones privadas y mixtas de cuidado y organizaciones sociales orientadas al cuidado en la ciudad de Rosario para el periodo seleccionado.

Describir la composición genérica y etaria de quiénes componen estas organizaciones de cuidado y las características principales de sus prácticas de cuidado tanto hacia sus usuarios como en su organización interna hacia las y los propios cuidadores.

Relevar la articulación de estas organizaciones de cuidado con los distintos niveles del Estado.

Indagar en estas organizaciones sobre las problemáticas y necesidades en relación a la planificación y gestión de los cuidados que consideran que están emergiendo en la agenda pública.

Reconocer obstáculos y facilitadores desde el Estado (en sus tres niveles) para conformar redes de cuidado entre los actores trabajados y dar respuestas a sus demandas.

Método y Técnica a Emplear

La perspectiva metodológica: cualitativa predominantemente, la cual se caracteriza por desarrollar procesos comprensivos-interpretativos, guiados por criterios de flexibilidad, en la cual adquiere un valor significativo la incorporación del punto de vista de los agentes involucrados. Consideramos necesario abordar el objeto de estudio desde metodologías convergentes y trianguladas que integren perspectivas cuantitativas y cualitativas

Tareas: Sistematización bibliográfica / Integración de conceptos.

Seminarios de formación hasta la fecha:

Seminario sobre: Políticas de Cuidados. (03/08/23).

Seminario sobre: Trabajo. (24/08/23).

Análisis de procesos subjetivos en la toma de decisiones de los profesionales del sector financiero regulado. Hernán Cornejo, Eduardo Mutazzi, Gustavo Rigoni y Esteban Cordiviola

h_cornejo@fibertel.com.ar

Facultad de Psicología, Facultad de Ciencias Económicas y Estadísticas (UNR)

Resumen

Este trabajo involucra los procesos subjetivos desarrollados en la toma de decisiones por parte de los profesionales del sector financiero regulado. Por su propia naturaleza, este sector ha sido estereotipado en la literatura y las artes visuales como un modelo de gente narcisista y sin escrúpulos, movida únicamente por el interés y el afán de lucro. Un análisis integral de las prácticas de los profesionales y de la evolución de los procesos de toma de decisiones que dan sentido a su práctica.

El objetivo básico es identificar las posibles estructuras, direcciones y despliegues subjetivos detrás de estos procesos de toma de decisiones y concretarlos en términos de las diferentes prácticas en las que se llevan a cabo y las organizaciones a las que pertenecen.

La metodología de trabajo sigue un diseño cualitativo desplegado en diferentes momentos lógicos, partiendo de una encuesta bibliográfica que define las categorías analíticas, pasando por entrevistas con informantes clave y expertos, y finalmente entrevistas en profundidad con operadores y reguladores del sector.

Los resultados obtenidos hasta el momento se desvían esencialmente del estereotipo y muestran que los sujetos desarrollan procesos de toma de decisiones con determinantes muy similares a los procesos de toma de decisiones en otros sectores laborales.

1.- Introducción:

Este trabajo forma parte de un proyecto acreditado por el programa PID titulado "Procesos subjetivos desarrollados en la toma de decisiones por gestores y analistas de empresas en mercados financieros regulados".

Los mercados financieros regulados son uno de los termómetros más importantes de la dinámica sociopolítica y económica de la sociedad organizada. En sus volúmenes, sus protagonistas, sus actores institucionales, sus tecnologías, los sujetos e inversores que las operan, etc., las fuerzas dinámicas de la oferta y la demanda se expresan de una manera poderosa que capta su comportamiento especulativo. Los motores fundamentales de la inversión productiva, el reaseguro contra emergencias o el simple arbitraje se insertan en el tiempo y el espacio, en los intersticios donde la experiencia descubre brechas explotables entre los mercados.

El sector financiero ha sido uno de los impulsores importantes del desarrollo tecnológico, especialmente de las TIC, lo que les permite realizar transacciones en espacios de tiempo cada vez más cortos, llegando a ejecutar cada 1 minuto en el caso de las plataformas tradicionales (si nos referimos a) cada milisegundo. al llamado comercio de alta frecuencia (HFT) utilizado por los grandes actores de la industria. Las coordenadas temporales son tan importantes en las operaciones financieras que se definen distintos tipos de inversores según el marco temporal en el que operan. Como resultado, sus tiempos de negociación varían desde revendedores que mantienen sus posiciones durante días o semanas como máximo, hasta revendedores que mantienen sus posiciones durante días o incluso semanas.

Los avances tecnológicos en potentes computadoras de escritorio han brindado a muchas personas comunes y corrientes (en lugar de profesionales en el campo) la oportunidad de invertir a través de entidades llamadas brokers (que actúan como intermediarios de transacciones), lo que reduce significativamente su costo por transacción. Los medios operativos digitales, las llamadas plataformas comerciales, pueden descargarse con una calidad más o menos profesional y operarse abriendo una cuenta y depositando fondos.

El tema abordado en este trabajo se centra en la naturaleza de los procesos decisivos empleados por los distintos operadores del sector, así como en su nivel de determinación subjetiva, las estructuras predominantes en diferentes momentos de actuación y las dinámicas específicas según los entornos organizacionales en los que operan (tales como organismos reguladores, gobiernos, bancos de inversión, inversores personales, etc.). La idea es que estas amplias categorías contribuyan a desarrollar un enfoque integral que vaya más allá de la focalización en variables específicas de impacto presentes en los modelos cognitivos predominantes en la literatura.

El objetivo principal consiste en identificar posibles estructuras, patrones y modelos que sean comunes a los diversos contextos dentro del sector, profundizando en las razones subjetivas subyacentes y su creciente relevancia, tanto en el ámbito teórico como en sus aplicaciones prácticas.

La importancia de llevar a cabo este proceso de identificación radica en la capacidad de sistematizar los procedimientos, lo cual puede reducir el riesgo sistémico del sector, así como la incertidumbre operativa y la asimetría de recursos, que pueden invalidar la efectividad de las operaciones financieras.

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. En un segundo momento se despliega un conjunto de entrevistas en profundidad con distintos estamentos elegidos intencionalmente de las organizaciones definidas, a partir de las categorías de análisis

perfiladas, las cuales seguramente serán ajustadas por pequeñas muestras permitiendo su operativización. Entre los entrevistados se incluyen encargados de cartera, analistas financieros, traders institucionales e individuales a los que se agregan ejecutivos de organismos de control. 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 trabajará con varios grupos principales de actores pertenecientes a diversas organizaciones financieras de tamaño que van desde inversores personales hasta bancos de inversión internacional que operan en la Argentina. 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 con relación al desarrollo cotidiano de las 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

De acuerdo con la información relevada de los informantes claves del estudio preliminar realizado aplicado a encargados de cartera, analistas de mercados y traders institucionales y por cuenta propia, las organizaciones a las cuales pertenecen ponen atención en establecer criterios de la operatoria acordes a las indicaciones de los organismos reguladores y las reglas del arte, principalmente al ingreso del personal, recibiendo en su carácter de idóneos -se denomina así a aquellos que en Argentina han superado una evaluación en la Comisión Nacional de Valores que los habilita a trabajar en el sector por cuenta propia o la de terceros- un reforzamiento de los principios estudiados.

Los mismos sostienen que paradójicamente en la práctica cotidiana operan mecanismos culturales desplegados a la manera de artefactos, dispositivos, reglas no

escritas pero aceptadas, orientaciones y todo un tramado de significaciones organizacionales que apuntan al relajamiento de aquellos principios en pos del cumplimiento de objetivos no manifiestos que maximizan los retornos. Así por ejemplo en el armado de las presentaciones dirigidas a las empresas se introducen información ambigua con un alto sesgo de observación selectiva y conformación. Esto genera en algunos de los operadores dilemas éticos que tramitan mediante distintas estrategias de afrontamiento, temores a sanciones de parte de los organismos reguladores tales como la suspensión temporal o definitiva de la acreditación para trabajar en el sector.

Los traders individuales al no contar con supervisión directa, salvo que trabajen para terceros, tienen la carga de operar con sus propios fondos lo cual les genera alta ansiedad, poca sistematización en las estrategias elegidas ya que el resultado cortoplacista ordena habitualmente los pasos a seguir, operando un mecanismo reforzador para recuperar lo perdido que habitualmente termina en serias pérdidas y altos niveles de frustración.

Respecto a las temporalidades en las cuales operan no pudo establecerse relación directa entre las mismas y estructuras subjetivas particulares, si bien la intensidad de la presión de los operadores de scalping por ejemplo, fue mencionado como un factor que a veces tiende a generar inhibiciones y saturación cognitiva que se traduce en sueños recurrentes en los cuales se actualiza la situación y que suelen provocar serias pesadillas.

Otras características importantes están ligadas a la metodología de análisis que utilizan los operadores y aspectos subjetivos. Así aquellos que suelen trabajar con análisis fundamental -que reclama un profundo análisis que baja desde las características generales de la economía y de los sectores hasta las empresas específicas suelen mostrar una tendencia más abierta a trabajar en grupos, muchos de ellos interdisciplinarios, compartiendo información y pareceres con colegas. Sus procesos decisorios son la resultante de un trabajo conjunto, obteniendo satisfacción de estos procesos. En general dicha socialización se extiende por fuera de la actividad específica y conforma grupos de amistad.

En el caso de los analistas técnicos que operan exclusivamente en el análisis de los charts o gráficos de la evolución de los productos financieros se han identificado menores

niveles de socialización tanto en la situación de trabajo como en el desarrollo de relaciones con sus compañeros por fuera de la actividad laboral.

4. Discusión

La naturaleza de los modelos de toma de decisiones ha experimentado cambios fundamentales a lo largo de la historia, desde una orientación totalmente racional y objetivista hasta modelos más nuevos caracterizados por la incertidumbre y sesgos cognitivos que muestran tipos de patrones diferentes a los que se entendían anteriormente. Se consideró irrazonable. La economía y las finanzas han sido el espacio privilegiado donde se originaron estos modelos, y se cree que los dos modelos más comunes de procesos de toma de decisiones, el modelo de racionalidad limitada y el modelo de incertidumbre, fueron desarrollados por dos psicólogos en 1978 y 2002 respectivamente. con los premios Nobel Herbert Simon y Daniel Kahneman.

Muchos autores han trabajado con la relación de los procesos formales de toma de decisiones con aspectos subjetivos (Goedhart M., 2005), (Kogan L., 2004), (Schleifer, 2000), (Ritter, 2003), (Useche Arévalo, 2015), (Fan, 2009), (Mayfield, 2008), (Noffsinger, 2012). Estos trabajos buscan encontrar impresiones de emociones, influencias, personalidades, modelos mentales, percepciones de la realidad, experiencias pasadas, etc. en el proceso de toma de decisiones. Al utilizar investigaciones y experimentos prácticos en finanzas conductuales para identificar las variables involucradas en los procesos financieros y su impacto potencial en las desviaciones de modelos perfectamente racionales, permite a los analistas enfrentar una variedad de situaciones cotidianas. Observe su desempeño y luego pregúnteles por qué.

¿De qué sirve identificar variables específicas en el proceso de toma de decisiones económicas y cuantificar sus efectos, si se sabe que son un espacio privilegiado para la distribución subjetiva? ¿No es esto sólo el sesgo de los investigadores? Paradójicamente, quienes intentan predecir los efectos en los demás ¿Alguien reconoce estas características? La expresión subjetiva en el proceso de toma de decisiones va más allá de los procesos cognitivos que definen toda la forma en que las personas abordan la

realidad. Nadie cuestiona la influencia de los procesos perceptivos, la atención, la memoria, el pensamiento y el lenguaje en los procesos estudiados, pero se cree que este enfoque ignora una tensión fundamental que conduciría a una visión integral de los procesos de toma de decisiones. El problema no es encontrar la "buena forma" del proceso, su adaptación más o menos adaptativa a la escala de racionalidad en la que se basa la toma de decisiones, sino los componentes estructurales que reflejan las características únicas del sujeto en la situación espacial y temporal específica.

El dinero como inversión a menudo socava la racionalidad establecida del sistema. Así es como normalmente pensamos acerca de la creación de procesos y políticas para regular posibles violaciones de la ética empresarial en las organizaciones financieras. La experiencia de los mercados financieros norteamericanos y europeos en la llamada crisis de las hipotecas de alto riesgo demostró que eran completamente incapaces de controlar la práctica de ocultar los intereses operativos, lo que llevó al mundo a caer en la crisis de las hipotecas de alto riesgo en pocos años. Mucha gente piensa que el sistema financiero es una terminal.

¿Qué es este operador semiótico universal del dinero que crea autoengaño, proliferación, forraje, suspensión de juicios analíticos, etc., más allá de todo tipo de indulgencias en el placer temporal y en algunos casos abocados a la extinción de la lógica institucional?

Las instituciones e incluso las agencias reguladoras son cómplices de la manipulación de los bancos de inversión y las grandes estructuras de mercado que reflejan la disposición en red de toda la corriente principal financiera que suprime las voces del sistema e incluso las unidades del sistema. Los grandes medios de comunicación intentan mostrar la falacia de este modelo. El sesgo positivo alentado por el gobierno creó una furia optimista que alimentó el carácter egoísta de los sectores más poderosos y la ambición y progreso de los sectores medios en todos los centros capitalistas del Nuevo Mundo. Estos premios internacionales se centran en el éxito a corto plazo de las culturas organizacionales.

5.- Avances

Rara vez se ha explorado la naturaleza del trabajo de los operadores del mercado de valores en términos de los tipos de subjetividades que desarrollan para llevar a cabo sus tareas. Las aproximaciones de escalas totalmente racionales ya no son una referencia válida en la práctica de la estimación porque están inherentemente diseñadas para entornos complejos donde a menudo ocurren inestabilidad y caos. Las instituciones financieras suelen tener un enfoque vago a la hora de definir valores y patrones culturales que respaldan la ética y la ecología empresarial. Suelen contratar personas adecuadas del mercado y luego, si es necesario, se deslindan de cualquier responsabilidad alegando que contrataron profesionales independientes, lo que significa que las ganancias son suyas y las penalizaciones son de otros.

En la literatura, el énfasis en la identificación de ciertos aspectos que serán los determinantes del tipo de práctica corresponde en este sentido al modelo del método cuantitativo utilizado, lo que se considera una oportunidad para evitar centrarse en la identificación integral de factores estructurales. componentes.

La investigación contribuirá a las formas específicas en que la tecnología está impactando a la industria, ya que se considera que los cambios en curso definen las nuevas formas en que los operadores e inversores los encontrarán en la práctica diaria.

6.- Bibliografía

- Alubankudi, B. &. (2014). ¿ Qué sabemos de la negociación de alta frecuencia. *Revista innovación y tecnología. 4 (3)*, 48-52.
- Arenillas, C. (2012). Hombres contra maquinas: 'High Frequency Trading'. *Rev. Economía exterior. 20*, 21-28.
- Becchetti, L. &. (2018). Empresas financieras y desarrollo humano integral. *Revista de Fomento Social*, 325-348.

- Fan, Y. Y. (2009). The effect of investor psychology on the complexity of stock market: An analysis based on cellular automaton model. *Computers & Industrial Engineering*, 63-69.
- Finet, A. V. (2023). De la composante genre dans les activités de trading: une étude exploratoire. *La Revue des Sciences de Gestion*, 43-51.
- Goedhart M., K. T. (2005). Do fundamentals or emotions, drive the stock market. *McKinsey on Finance Perspectives on corporate finance and strategy*.
- Kogan L., R. S. (2004). Price impact and survival of irrational traders. *Fame*.
- Mayfield, C. P. (2008). Investment management and personality type. *Financial Services Review*, 219-236.
- Murphy, D. (2013). Las decisiones de los inversionistas a través del lente de la economía del comportamiento. *Contabilidad y Negocios*, 5-14.
- Nofsinger, J. R. (2012). *The Psychology of Investing*. New York: Pearson.
- Ordoñez, R. D. (2018). El trading como alternativa de trabajo. *Revista Contexto*, 1-4.
- Ritter, J. (2003). Behavioral Finance. *Pacific-Basin Finance Journal*, Vol. 11 N° 4.
- Sadin, É. (2019). La inteligencia artificial: el superyó del siglo XXI. *Nueva sociedad*, (279), 141-148.
- Schleifer, A. (2000). *Inefficient markets. An introduction to behavioral finance*. Oxford: Oxford University Press.
- Useche Arévalo, A. (2015). Construcción de portafolios de inversión desde las finanzas del comportamiento: una revisión crítica. *Cuadernos de Administración*, 11-43.
- Ynga Villalva, M. P. (2016). Análisis de las ventajas y desventajas de los sistemas de trading de alta frecuencia frente a los sistemas tradicionales de trading. *ReNaTi*.

EJE 13. LA PSICOLOGÍA EN LOS GRUPOS Y LOS TERRITORIOS

El quehacer extensionista en el marco de los territorios de hoy. Sostener el tejido de lazos en épocas de resquebrajamiento. Daniela Agüero, Valeria Bearzotti y Yanina Sosic.

psdanielaaguero@gmail.com

Centro Comunitario Asistencial (Ce.Co.As.)

Resumen

Desde el Ce.Co.As. (Centro Comunitario Asistencial) radicado en la Secretaría de Extensión Universitaria de la Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Rosario, venimos sosteniendo un arduo trabajo anclado en diferentes abordajes interdisciplinarios en las infancias desde una perspectiva clínica, social y comunitaria anclados en la promoción y prevención en salud.

La extensión universitaria nace en 1918 como un empuje de extender y construir intervenciones en una labor de extramuros. Es precisamente a partir de esa gesta histórica que surgió la Extensión Universitaria como un modo de estrechar a la Universidad con las problemáticas sociales. Fue la oportunidad de consolidar espacios de diálogo con otros actores sociales. De todas formas, seguía predominando una lógica de entrega del producido académico, un marcado acento paternalista y asistencial y la Universidad seguía erigida como institución superior de saber.

Con el devenir del tiempo hemos ido avanzando como Universidad, y como equipo de trabajo en particular en relación a las inquietudes que el hacer Extensión Universitaria nos genera. Nos encontramos en la construcción de una praxis transformadora, un modo de pensar el atravesamiento de las teorías y las prácticas comprometiéndonos con las condiciones de existencia de un determinado grupo de personas. Si bien nuestro nombre trae aparejado el término asistencial como marca de los tiempos fundacionales en un

contexto social totalmente diferente del que transitamos hoy, sostenemos una posición crítica de ese término.

La metodología se basa en la investigación-acción en la que se promueven espacios de encuentros e intercambios entre los integrantes de la comunidad educativa, muchos de los cuales viven en condiciones de vulnerabilización. Valiéndonos del material surgido en los diferentes talleres, se analiza el modo en el que ese conforma el tejido de lazo.

De la clínica asistencial a la clínica en territorios

El Centro Comunitario Asistencial Ce.Co.As., fundado hace más de 30 años, surgió en un contexto donde lo asistencial primaba como modo de abordaje. El objetivo principal estaba ligado a brindar asistencia clínica individual con un enfoque interdisciplinario a niños/as que presentaran dificultades en el lenguaje, el aprendizaje y la subjetividad. El tiempo y los acontecimientos sociales de nuestro país en todos estos años han puesto en primera escena contextos cada vez más complejos, que nos interpelan cada día y nos van llevando a redefinir nuestras prácticas permanentemente. En todo este discurrir fuimos transformando dichas prácticas de un abordaje clínico asistencial hacia lo que entendemos como un trabajo clínico en territorios en el marco de la Extensión Universitaria. De este modo el quehacer extensionista ha dejado de ser el hecho de salir de la academia para transferir los conocimientos a la comunidad y pasa a entenderse como una co-construcción de saberes donde quienes formamos parte de la Universidad no somos los/as únicos/as poseedores/as del saber sino que los diversos saberes se despliegan desde los aportes y la participación activa de los distintos actores sociales con los que trabajamos sean estos docentes, directivos, coordinadores, niños/as, madres, padres y/o demás referentes de crianza.

Asimismo, la interdisciplina junto con la promoción y prevención son las coordenadas que guían nuestras intervenciones en esta clínica en territorios. Situamos nuestras prácticas en estos ejes porque el trabajo comunitario requiere del interjuego de diversos campos del saber en el intento siempre inacabado de comprender aquello que acontece. Al mismo tiempo necesita, de una clínica que contemple abordajes que superen

las acciones meramente asistencialistas como único modo de responder a las problemáticas que se presentan.

Ahora bien, es sabido que la interdisciplina no se genera por el mero hecho de conformar un grupo desde distintas disciplinas, sino que implica un posicionamiento definido en relación al "tratamiento" de los problemas. La interdisciplina supone no una yuxtaposición de distintas concepciones ni la inclusión de unas por sobre las otras sino por el contrario pretende una articulación de las mismas. En un trabajo anterior (Sosic,2014) se mencionaba que la misma realiza un acercamiento al objeto de estudio que no excluye a las diferentes concepciones que de una manera u otra han tratado de abordar el conocimiento, sino por el contrario intenta articularlas y enriquecerlas sin pretender alcanzar un saber último o acabado. Implica un ir y venir, considerar que no todo es encasillable, fácilmente descriptible y predecible. Considera el cambio, la transformación, una evolución permanente y una disposición constante de quienes observan el intercambio con esa realidad, dando lugar a un enfoque estratégico de las problemáticas en sociedades que, definitivamente, son complejas.

Hablar de interdisciplina significa situarse necesariamente en un paradigma pos positivista. Reconocer una contraseña que agrupa a quienes adhieren, de diversas maneras, a una epistemología que no homologa el objeto del conocimiento al objeto real, que reconoce la historicidad y por lo tanto la relatividad de la construcción de los saberes disciplinarios, que no supone relaciones lineales de causalidad y que antepone la comprensión de la complejidad a la búsqueda de las partículas aisladas (Stolkiner, 2005, p.5).

Asimismo, tal como hemos mencionado, el enfoque desde la promoción en salud y prevención considera la generación de abordajes que impliquen optimizar la salud integral de los/as niños/as y prevenir posibles dificultades. Esto implica que nuestro trabajo esté atravesado también por una perspectiva de derechos de modo que toda intervención esta pensada también desde los marcos normativos vigentes en torno a la promoción de derechos y resguardo de las infancias.

Sostenemos que la complejidad con la que se presentan las problemáticas emergentes que atraviesan a las infancias en el barrio República de la Sexta de nuestra ciudad nos convocan a realizar abordajes por fuera de la propuesta inicial asistencial del Ce.Co.As. comprometiéndonos a elaborar nuevas propuestas clínicas comunitarias en diferentes instituciones del barrio.

Massey (2014) de Gestaminza y Heredia (2019) entienden el territorio en términos de construcción social en el sentido de que es un producto de interacciones e interrelaciones que exponen una multiplicidad de recorridos y discursos. Por consiguiente, nunca se trata de un sistema cerrado sino abierto y en formación.

En este sentido, nos resulta sumamente valioso el concepto de intervención clínica que proponen Pereira, Ponnou, Moyano y Ronchese (2022) pensada en función de una expansión del método clínico del psicoanálisis en territorio. "Es una perspectiva clínica ampliada, que va más allá del sentido común de los consultorios convencionales de médicos, psicólogos y psicoanalistas" (p. 17). Por lo tanto, de allí partimos generando en los encuentros con docentes y niños/as espacios que comprometan al sujeto con su palabra y con los procesos de elaboración de lo que acontece. "La clínica sería entonces un lugar privilegiado para el acontecimiento del sujeto, para hacerle salir a la superficie y afirmarse en su singularidad en un contexto social y político determinado" (p. 18).

En esta oportunidad daremos a conocer nuestro trabajo en territorio en una escuela primaria del barrio República de la Sexta.

Partimos de realizar un análisis de situación y una evaluación constante de nuestras prácticas con la comunidad educativa teniendo en cuenta una participación activa de la misma. Nos resulta prioritario comenzar por este análisis de situación con la institución escolar y los sujetos que forman parte de ella, de forma que tomen voz aquello que aparece como problemático a partir de los diferentes modos como se presenta el malestar. Hablamos de análisis de situación y no de diagnóstico porque consideramos que somos parte integrante de aquello a analizar. Es así como nos abocamos a producir intervenciones colectivas que posibiliten el trabajo en lo comunitario, promoviendo el sostenimiento del lazo social en la escuela. Precisamente, realizamos intervenciones en las que se contemple

desde una perspectiva más integral al niño/a y su contexto: familia, escuela, barrio, etc. Utilizamos como metodología la implementación de dispositivos grupales con modalidad de taller. En el devenir de los talleres se instalan la escucha clínica y la palabra comprometida de los sujetos como herramientas fundamentales que nos permiten trabajar con lo emergente.

El barrio República de la Sexta en el que está la escuela, se encuentra surcado por la vulnerabilidad social, la exclusión, la violencia, la inseguridad como así también se halla inmerso en situaciones de venta y consumo de sustancias que se escenifican e impactan en las subjetividades de los niños/as, algunos de ellos/as "soldaditos" que asisten a la escuela.

El taller "Tejiendo Lazos" se generó a partir de un propósito que su nombre deja claro. Consiste en abordar algunas problemáticas que se presentan en relación a los lazos entre niños/as y también entre ellos/ellas y la escuela. La pregunta que sostiene nuestra tarea clínica-investigativa es analizar de qué forma se conforman dichos lazos y qué tonalidades van adquiriendo en función de nuestra presencia allí.

Consideramos que el tejido de lazos funciona como instancia resguardadora de las subjetividades. Nos valemos de los aportes de Zelmanovich (2013) para decir que en los talleres se presentan escenas de violencia y de desamparo, escenas que implican también a las docentes quienes al igual que esos niños/as se encuentran con su subjetividad altamente vulnerada.

Es así como hemos escuchado en diferentes talleres con docentes: "Cuando vamos al barrio a realizar alguna visita por un niño/a, llevamos el guardapolvo porque nos protege"; "Cuando estamos en la puerta de la escuela esperando que busquen a los/las niños/as nos sentimos inseguros por las balaceras", "Se están metiendo con la escuela y los niños/as".

Cabe destacar que los/as docentes participan activamente en cada uno de los encuentros en la escuela. De ese trabajo se desprenden algunas escenas que nos parece oportuno compartir. En un taller con 6 to grado dice uno de los niños: "A mí me molesta que Juan diga que lo molestamos y es mentira". A partir de ello cada uno/a va tomando la palabra y se va generando un intercambio de ideas y pensamientos. Las niñas permanecen calladas, mirando hacia abajo. Proponemos usar un ovillo de lana, tomarlo de la punta, pasar

el ovillo a otro y agarrarse del hilo e ir diciendo aquellas cosas que les molestan, aquello con lo que no acuerdan. Otro niño dice algo similar al anterior y se van sumando otros que repiten y señalan a Juan como el único e indiscutible provocador de su malestar. Cada cual se agarra del hilo de modo diferente, uno de ellos amarra su gorro de lana a la trama, pero no se agarra del hilo. Se les pregunta a las niñas si quieren decir algo y niegan con la cabeza y vuelven a bajar la vista. Juan se tuerce hacia un costado y dice que le duelen las costillas, que la llamen a su madre. La docente nos susurra que se quiere ir porque no está a gusto con el grupo. Entonces le pedimos a Juan que se agarre del ovillo porque justamente ha podido hablar al acusar ese dolor, invitación que dispara a que más tarde pueda decir que a la mañana a la primera persona que ve es a su madre que lo despierta. La docente pide el ovillo, se agarra de la trama y dice que ella se siente muy desanimada porque no se escuchan entre ellos/ellas y que tampoco la escuchan a ella, que le resulta muy difícil dar clases. “Entonces al principio te da bronca, pero después te sentís triste”. Así vamos tomando conocimiento de los diferentes modos de relación, de pensar y de estar dentro de la escuela, escenario sobre el que se montan escenas descarnadas como efecto de un universo desregulado. Nuestra intervención, en este sentido, apunta a situar en esa trama que se va tejiendo, aquello que irrumpe de esas mismas dinámicas cotidianas. La palabra de cada uno/a hace que se agarre de la trama, de ese tejido que funciona como un velo necesario a una realidad traumática de subjetividades desgajadas.

Velo que se convierte en protección y amparo para el niño. Esto nos hace pensar que, incluso en las condiciones más penosas, el recurso de dar sentido posee una fuerza vital extraordinaria al ejercer con eficacia una función de velamiento, no en el sentido de una mentira sino en el sentido de una distancia necesaria con los hechos, que permite aproximarse a éstos sin sentirse arrasado por ellos. (Zelmanovich, 2003, p.1).

Las niñas siguen mirando hacia abajo y no quieren participar hasta que una de ellas ata su pequeña bolsa vacía de golosinas a la trama y, al igual que Juan, dice que la despierta su madre para ir a la escuela. Amarrarse a la trama como así también amarrar un objeto de su pertenencia son indicios de una posible subjetivación de la realidad que los/las ubica

como sujetos activos frente a la crudeza de subjetividades desreguladas signadas por un confuso enjambre que no distingue aquello permitido y aquello prohibido.

Tomamos de Gastaminza y Heredia (2019) la propuesta de realizar intervenciones en salud mental comunitaria y participar en la producción subjetiva de una comunidad mediante un constante cuestionamiento crítico de nuestros pensamientos, deseos y el análisis de nuestras intervenciones.

Nos surgen constantemente interrogantes producto de situaciones problemáticas que nos convocan a pensar en nuestras intervenciones en el plano de invenciones cotidianas para, de esta manera, acusar recibo de lo que los sujetos implicados plantean a veces con palabras y otras, con silencios que demandan e interpelan.

Pereira, Ponnou, Moyano y Ronchese (2022) proponen la creación de espacios privilegiados para que un sujeto desafiado y atravesado por diferentes instancias de su vida pueda emerger desde su singularidad. "Cada sujeto, por tanto, debe constituirse en la escena que narra sobre sí mismo y su entorno, poniéndose siempre en acto a través de acciones e intervenciones" (p. 16).

Uno de los niños señala a uno de sus compañeros diciendo que se vive escapando del aula. ¿De qué se escapa?, ¿qué es lo que busca en otros lugares como el patio, el baño, los pasillos donde se queda deambulando? Entonces el niño dice levantando los hombros con naturalidad: "sí, me escapo". Lo que intentamos desde la trama es hacer tambalear algunas posiciones fijas como el "sí, me escapo" proponiendo un nuevo lugar de amarre subjetivo. "El objetivo es conocer a los sujetos con sus problemáticas sociales y actuar junto a ellos para generar modificaciones en favor de mejores condiciones de vida". (Pereira, Ponnou, Moyano y Ronchese, 2022, p. 17). Ese mismo niño que dice escaparse señala que lo peor en su casa es cuando su madre lo amenaza con golpes sino hace la tarea. "Entonces ahí me escapo" dice mientras hace ademanes de cómo lo realiza.

De esta forma, discursivamente se van sumando actores intervinientes, padres, madres o referentes de crianzas que pegan porque evidentemente no están encontrando otros modos de comprometer a los niños/as con ciertas responsabilidades. Una frase como "no se quedan quietos" emitida por docentes expone, de alguna manera, lo que a este niño

le ocurre, si se queda quieto sobreviene el golpe. Entonces, en este plano, el movimiento, el escape podría ser el modo que encuentra para ponerse a resguardo. Es por ello que es necesario también generar espacios de reflexión con docentes en función de que puedan (ya a esta altura) desempolvar la vetusta idea de que la quietud es una condición necesaria para aprender. Si el escape puede situarse en un orden simbólico y no quedar sólo en el plano de la huida desesperada quizás puede dimensionarse que no se trata meramente de un escape sino de un niño con herramientas y recursos simbólicos que está en una búsqueda y en ese sentido, un sujeto inquieto que busca puede abrir interrogantes. Apostamos a un viraje del escape al plano de la búsqueda. Además, una tarea por cierto muy propia del sujeto es buscar qué hacer con la angustia. Freud (1989) señala que la angustia es la reacción a una situación peligrosa. "El yo la elude, ejecutando algo encaminado a evitar la situación o escapando a ella" (p. 285). Equipara el miedo a morir como análogo al miedo de castración. Por tanto, ofrece una nueva perspectiva, la angustia que más que una señal afectiva del peligro se muestra como peligro de la castración: reacción a una pérdida o a una separación. La angustia queda ubicada como algo que sentimos, un estado afectivo que viene acompañada de un sentimiento de carácter displaciente.

En los talleres realizados tanto con docentes como con niños/as nos hemos erigido allí también como sujetos desafiados, desafío que nos ha permitido poner en juego una invención, crear y sostener un espacio de encuentro que ha ido abordando algunas situaciones que se presentan como avasallantes y que dejan a los/as docentes y niños/as a la deriva. De allí que esa trama de hilo que se va tejiendo cuando el ovillo comienza a circular permite el despliegue subjetivo ante una realidad cargada de conflictos, violencias, y escapes.

Nuestro trabajo a través de los talleres es ubicar ciertas coordenadas de intervención clínica en los territorios, propiciando la construcción de nuevos espacios de resignificación de ciertos acontecimientos traumáticos que se exponen mediante actos sin palabra: gritos, maltratos, golpes y escapes. Es en el taller donde el niño puede explicar en qué consisten sus escapes y los remite también a esas escenas con su madre. De esta forma, se aleja de la posición fija de "sí, me escapo" pudiendo hacer mediante esa asociación una elaboración

psíquica. Nuestra escucha apunta a que la palabra con sus múltiples asociaciones sea un modo de no quedar paralizados/as ante dichas situaciones. El escape sino logra remitirse a un orden simbólico es otra forma de seguir paralizados. Los escuchamos hablar de lo que van pudiendo decir cada uno de ellos/as. De este modo, posibilitamos un tejido de lazo donde el encuentro con otros/as y el circular de la palabra amortigua el impacto de las crudezas que se viven.

Conclusión

Situamos los abordajes en territorios en el marco de la Extensión Universitaria. Desde la construcción constante de nuestras prácticas como así también, de la revisión y puesta en tensión de las teorías, es que nos posicionamos para tomar dimensión y ofrecer una escucha clínica a sujetos inmersos en sus cotidianidades tomando en cuenta sus propias condiciones de vida.

Los espacios de taller con docentes y niños/as en la escuela son formas de legitimar modos de producción de saberes compartidos y la posibilidad de resignificarlos a partir de la conformación de un compromiso simbólico mutuo de trabajo. No se trata de que ellos/ellas tomen nuestras propuestas brindando respuestas automatizadas. La experiencia resulta significativa cuando nuestras intervenciones territoriales desde la perspectiva clínica e interdisciplinaria permite un encuentro intersubjetivo que funda una nueva posibilidad, que les resulte aplicable a sus cotidianidades no sólo en las complejidades de la convivencia escolar sino en la que ellos/as llevan adelante por fuera de ese ámbito.

Referencias bibliográficas:

- Gastaminza, F. y Heredia, F. (2019). Intervenciones Comunitarias: Territorio, identidad y fragmentación social. Temas en Psicología Edición Especial Vol.5 Dossier Digital Jornadas de Investigación. Facultad de Psicología, UNLP. <https://revistas.unlp.edu.ar/AnuarioPsicologia/issue/view/736>
- Pereira, M.; Ponnou, S.; Moyano, S. y Ronchese, C. (2022). El sujeto desafiado. Acción educativa, Intervención clínica y social (versión en español) Laborde Editorial.

Sosic, Y. (2023) Promoción de la salud y la prevención de dificultades en la comunicación y el lenguaje. Abordajes desde la complejidad, más allá de la interdisciplina. En Gloria Bereciartúa y otros (Comp.) Comunicación, lenguaje e infancias: aportes desde diversas disciplinas. Laborde Libros Editor.

Stolkiner, A. (2005) *Interdisciplina y salud mental*.
http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/066_salud2/material/unidad1/subunidad_1_3/stolkiner_interdisciplina_salud_mental.pdf

Zelmanovich, P. (2003). Contra el desamparo. Enseñar hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis. www.agmer.org.ar

Diferentes territorios y marcos socio-políticos de la Psicología Social Comunitaria. Analía Buzaglo, Marina Divita, Marcia Fedorchuk, Valeria Gorosito, Julieta Brescacin Bertinat, Danisa Vitrich y Cecilia Augsburger.

analiabuzaglo@hotmail.com

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

Resumen

El trabajo presenta los resultados del último año de ejecución 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. El objetivo general del proyecto se plantea describir e identificar las trayectorias teórico-metodológicas en el desarrollo de la Psicología Social Comunitaria (PSC) latinoamericana. Los objetivos específicos proponen describir y analizar los anclajes socio-históricos y los desarrollos particulares en los diferentes escenarios territoriales y políticos, e identificar las matrices epistemológicas que sustentan los diferentes enfoques de la PSC. Metodológicamente se trata de una investigación bibliográfica teniendo en cuenta la pertinencia, exhaustividad y actualidad de las producciones en el campo en relación a los objetivos propuestos y se ubica un período que abarca desde los inicios de la PSC en los años 60, hasta los desarrollos teórico-metodológicos actuales. En el presente trabajo, focalizamos en los siguientes resultados del proceso de investigación: 1) Singularidades y convergencias en el desarrollo de la Psicología Social Comunitaria en Argentina, Chile y Brasil 2) Periodización de los desarrollos: crisis de la Psicología Social (años 60'), clandestinidad e invisibilización de la PSC (dictaduras cívico-militares, años 70'-80'), tensiones y contradicciones de la PSC (neoliberalismo, años 90'), resignificación de la PSC (nuevos movimientos sociales, siglo XXI) 3) Definiciones ético-políticas del enfoque socio-comunitario en latinoamérica. En cuanto al primer eje, el análisis comparativo del desarrollo de la PSC en Argentina, Chile y Brasil nos permitió reconocer experiencias de prácticas comunitarias específicas y singulares en cada territorio, que

podemos caracterizar vinculadas a sus diferentes marcos institucionales, perfiles profesionales y problemáticas a la que dan respuesta. A su vez, identificamos elementos convergentes ligados a realidades comunes: por ejemplo, el impacto que tuvieron en estos países las dictaduras cívico-militares; las políticas neoliberales y la emergencia de nuevos actores sociales (nuevos movimientos sociales). Respecto del segundo eje, pesquisamos mediante el trabajo de periodización, de qué modo los marcos socio-políticos fueron definiendo condiciones para el desarrollo teórico-metodológico que ponen en tensión y contradicción la dimensión ético-política de la PSC. Por último, en cuanto al tercer eje, tomamos el interrogante actual respecto del devenir de la PSC en Latinoamérica, partiendo del análisis de sus bases teórico-epistemológicas, así como de la caracterización del trabajo de las/os psicólogas/os comunitarias/os. Estos aportes sitúan la importancia de la definición ético-política del enfoque socio-comunitario y los efectos de su práctica. En este sentido se destaca la resignificación, la recuperación de la memoria histórica y la difusión de la obra de autoras/os que han sido referentes en el campo de la PSC: Ignacio Martín-Baró; Orlando Fals Borda, Paulo Freire; Enrique Pichón-Rivière; Silvia Lane; Alfredo Moffatt, entre otras/os.

Palabras claves: Territorios; Marcos Socio-políticos; Psicología Social Comunitaria latinoamericana.

Introducción

El presente trabajo fue elaborado por un equipo de investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Rosario (U.N.R.) referenciado en la Cátedra de Psicología Social y Comunitaria de la carrera de Psicología. Toma por base el proyecto titulado "Recorridos epistemológicos latinoamericanos en el campo de la Psicología Social Comunitaria (PSC) y sus condiciones socio-históricas de emergencia".⁶⁹ De acuerdo con los objetivos originales esta presentación describe y analiza las singularidades y convergencias de los desarrollos de la Psicología Comunitaria en Argentina, Chile y Brasil tomando en cuenta los anclajes socio-históricos de los mismos. Se identifican y problematizan diferentes

⁶⁹ El proyecto 80020190300218UR fue acreditado por la Facultad de Psicología de la UNR en 2020. Res. CS. 125/21

períodos desde los años 60 del siglo pasado hasta entrado el siglo XXI. Para finalizar se distinguen rasgos de las matrices epistemológicas que sustentan el enfoque de la Psicología Comunitaria latinoamericana, y sus definiciones ético-políticas a fin de ponderar su posible devenir.

Singularidades y convergencias en el desarrollo de la Psicología Social Comunitaria en Argentina, Brasil y Chile

El análisis comparativo del desarrollo de la PSC en Argentina, Chile y Brasil permitió reconocer experiencias de prácticas comunitarias propias en cada territorio, vinculadas a los marcos institucionales, perfiles profesionales y problemáticas a la que dan respuesta. A su vez, identificamos elementos convergentes ligados a realidades comunes: el impacto que tuvieron en estos países las dictaduras cívico-militares; la imposición de políticas neoliberales y la emergencia de nuevos actores sociales (nuevos movimientos sociales).

De acuerdo a lo sostenido por Montero (1994), Argentina, como otros países de Latinoamérica, llega tardíamente al movimiento de la PC. Si bien, durante las décadas del 50 y 60 pueden registrarse movimientos clínicos dirigidos hacia la comunidad, que seguían un modelo terapéutico, estos se distinguen del movimiento que se inicia en muchos otros lugares de América Latina en los 70. Estos movimientos no podrían definirse estrictamente como psicología comunitaria sino más bien como una práctica clínica en comunidades (Corvaglia Aguilar, Morena, A., Landini, F., 2006). Una de estas experiencias fue la creación del servicio de psicopatología en el Hospital Gregorio Aráoz Alfaro en la localidad de Lanús (Buenos Aires) en 1956, dirigido por Goldemberg, quien incorpora los principios de la psiquiatría social que se orientaban a la acción comunitaria en el campo preventivo, como así también a la formación de promotores de la salud.

La psicología comunitaria en Brasil se destacó por desarrollarse en oposición a las bases ideológicas que sustentaban la hegemonía de la formación en las universidades brasileñas. Quintal (2016) señala que, en la década del 60, el clima de insatisfacción, exacerbado por las condiciones de explotación e injusticia en las que se encontraba ese país, contribuyó al avance de algunas prácticas comunitarias que se presentaron en resistencia y oposición a los paradigmas dominantes. Las experiencias brasileñas que se destacaron por

su relevancia histórica para el campo de la PSC fueron aquellas que tuvieron lugar en São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro y Ceará. En Minas Gerais, el Sector de Psicología Social de la Universidad Federal representó el movimiento de redefinición de la Psicología en el contexto comunitario (Lima, 2012). Las prácticas buscaban romper con el modelo tradicional de atención de clínica individual y dirigir las intervenciones hacia la comunidad, generando nuevas formas de hacer e investigar. En Río de Janeiro, desde finales de la década del 70, se identificaron experiencias de inserción de estudiantes y psicólogos/as en las favelas cariocas. Los trabajos realizados se vinculaban a proyectos de extensión, instituciones públicas de asistencia y prácticas curriculares. Sin embargo, Gonçalves y Portugal (2016) destacan que esas experiencias no fueron identificadas como prácticas de psicología ya que se consideraba que no estaban respaldadas por marcos teóricos y metodológicos legitimados.

Los desarrollos de la Psicología Comunitaria en Chile permitieron reconocer experiencias ligadas a los procesos sociopolíticos de modernización vividos en el país a fines de la década del 50, momento en que tuvo lugar una trascendente reforma agraria, y que cuenta a partir de 1964 con el aporte de Paulo Freire (Krause, Jaramillo, Monreal, Carvacho y Torres, 2011). Durante su estadía, Freire trabajó en difundir el método de la educación popular, entre los/las campesinos/as en el contexto de la reforma que estaba en curso. La concepción de educación de Freire "encontró sintonía inmediata con el tono sociopolítico que caracterizaba el quehacer de las ciencias sociales de la época, particularmente con lo que se comenzaba a hacer en Psicología Comunitaria" (Krause, et al., 2011: 118).

Periodización de los desarrollos

Durante el proceso de investigación que recorre las trayectorias teórico-epistemológicas de la PSC latinoamericana, se identificó la siguiente periodización para su estudio y problematización:

Años 60: crisis de la Psicología Social

En Argentina, además de la señalada experiencia de Goldemberg en "El Lanús", Pichón Riviere lidera, en el año 1959, la llamada 'Experiencia Rosario' (Chinkes et al., 1995) con el objetivo de trabajar problemáticas concretas de la comunidad desde una perspectiva

grupal y comunitaria. En 1966 se publica el libro de José Bleger "Psicohigiene y Psicología Institucional" que se destaca por incorporar un enfoque preventivo y de promoción de salud mental. Por primera vez en nuestro país se define teóricamente el rol del psicólogo en el ámbito comunitario e institucional.

En Brasil, la década de 1960 comienza con un cuestionamiento acerca de la formación en Psicología. Es así que un grupo de psicólogos vinculados a la Pontificia Universidad Católica de San Paulo, comenzaron a acercarse a temáticas sociales a través de proyectos de intervención comunitaria (Lima, 2012). Gonçalves y Portugal, (2016) reconocen dos puntos relevantes en esta trayectoria: la creación de los Centros Comunitarios de Salud Mental, cuyo propósito fue transformar el modelo de atención psiquiátrica vigente, y los trabajos de alfabetización de adultos inspirados en la Educación Popular de Paulo Freire.

La irrupción de la Psicología Comunitaria en Chile se ligó a la serie de movimientos estudiantiles acontecidos en 1967, que derivaron en la reforma universitaria y cuya bandera de lucha fue *poner a la universidad al servicio de la comunidad*. Ellos impulsaron también en las ciencias sociales la generación de modelos teóricos y herramientas de intervención que dieran cuenta de los procesos sociales vigentes. Esta reforma tuvo gran impacto en las escuelas de psicología, las cuales se vieron llevadas a incorporar diferentes matrices de pensamiento, principalmente los aportes de la Teología de la Liberación, la Sociología Crítica o Militante y la Educación Popular (Krause et al., 2011). Entre las obras más influyentes se encuentran las de Orlando Fals Borda, Alfredo Moffatt, Ignacio Martín-Baro y el ya citado Paulo Freire. Isabel Piper (2008) señala que la crítica a las prácticas hegemónicas en salud mental surge al interior de los hospitales psiquiátricos, en la búsqueda de modelos teóricos y prácticos que permitieran responder a los problemas de salud mental de los sectores más marginados. Comienza a gestarse así una transformación del modelo tradicional de salud mental hacia programas que proponían una lectura integral y territorial, apostando por la participación de la comunidad en el armado de las estrategias; entre ellos, el Modelo de Salud Mental Poblacional en 1963 y el Modelo de Psiquiatría Intracomunitaria en 1968.

Años 70/80: clandestinidad e invisibilización de la PSC

En Argentina, la práctica clínica en las comunidades sufre los efectos represivos de la dictadura cívico-militar. Cuando esta finaliza en 1983 fueron las políticas de Extensión Universitaria las que brindaron un terreno fértil para retomar la psicología en el ámbito comunitario, posibilitando la emergencia de políticas públicas. La creación de Centros de Acción Comunitaria, y las experiencias y desarrollos de formación de posgrado guiaron ese compromiso de la Universidad.

En Ceará, Brasil, se implanta en 1980 la Psicología Comunitaria con el curso de formación de animadores populares para la alfabetización de adultos. Según Gonçalves y Portugal (2016), la idea era crear círculos de cultura en la periferia de Fortaleza para la lucha y organización comunitaria, acercando la Psicología a los grupos más empobrecidos de ese estado de Brasil. Las primeras actividades consistieron en trabajar con grupos de jóvenes marginados y en la alfabetización de adultos.

La dictadura militar en Chile entre 1973 y 1990 impuso la eliminación de los programas de salud que proponían una lectura integral y territorial. Krause y otros (2011) diferencian tres etapas en los desarrollos de la PC chilena en ese período a) una *psicología comunitaria proscrita y clandestina* que "se involucró en acciones de defensa a los derechos humanos y de apoyo a las comunidades en sus necesidades básicas" (Krause et al., 2011: 122); b) una *psicología comunitaria enraizada en ONGs e instituciones eclesiósticas*, hacia fines de los años 70 y durante los 80. Impulsada por sectores ligados a partidos políticos opositores al régimen, buscaba organizar a la comunidad para implicarla en tanto actor político; y c) una *psicología comunitaria institucionalizada y vinculada a los programas gubernamentales*, desarrollada durante la segunda mitad de los 80. Así, empieza a implementarse una nueva PC institucionalizada en dispositivos o centros de atención pero centrada en problemáticas de salud mental específicas.

Años 90: resignificación de la PSC

A fin de los años '90 y las primeras décadas del SXXI destacan los movimientos sociales surgidos en resistencia al modelo político neoliberal. Lo que se reclama es el compromiso de las/os investigadoras/es y de la academia con el movimiento de las/os

excluidas/os. Ahora, no como consecuencia de una relación asimétrica sino como un intercambio entre iguales. El compromiso con el movimiento de los pobres ocupa el lugar del método y la disciplina señala Zibechi (2006). El Movimiento sin tierra en Brasil, los movimientos de Trabajadores Desocupados, Piqueteros, de fábricas recuperadas en Argentina, la ONG Surmaule en Chile, son experiencias de ese carácter en los tres países latinoamericanos. Ellas se ponen en marcha junto con dispositivos de participación social como bachilleratos populares, ferias comunitarias, redes de comercio justo, asambleas barriales, grupos de reflexión, programas de atención comunitarias para el acceso a la salud, sistemas de comunicación y transmisión de la información alternativas, en fin, múltiples experiencias comunitarias que interpelan y ponen en jaque a las hegemonías discursivas en ciencias sociales (Zibechi, 2006). Se sostiene sobre valores ligados a relaciones sociales no capitalistas y que promuevan la emancipación. Se destacan por sus realizaciones en el terreno de la educación y la salud, por la elevada participación de las mujeres, por el arraigo territorial, la recuperación de la dignidad de los pueblos originarios y la lógica emancipatoria en la división del trabajo (Rozas Ossandón, 2018).

En Chile el desarrollo es controversial debido a la relación entre el campo de la psicología comunitaria y el campo de las políticas públicas. Berroeta (2014) observa que “el proceso de institucionalización disciplinar de las últimas dos décadas distancia a la psicología comunitaria nacional de las tradiciones más progresistas de la disciplina” (Berroeta, 2014: 20), generando así una constante tensión entre los principios epistemológicos que orientan la acción comunitaria y las lógicas de intervención derivadas de las políticas públicas. Estas tienden a convertir los problemas sociales en problemas individuales; “incorporando lo psicosocial (...) a partir de enfoques individuales” (Berroeta, 2014: 27).

Definiciones ético-políticas del enfoque socio-comunitario en latinoamérica

El análisis de las bases teórico-epistemológicas de la PSC en Latinoamérica, así como la caracterización del trabajo de las/os psicólogas/os comunitarias/os, permite situar la

importancia de la definición ético-política del enfoque socio-comunitario y los efectos de su práctica (Buzaglo, 2022).

Las bases teórico-epistemológicas de la PSC en Argentina encuentran su fundamento en el psicoanálisis, y no tanto en la psicología social como en la mayoría de los países de Latinoamérica (Corvaglia Aguilar, Morena, Landini, 2006). De todos modos, las huellas que dejaron los aportes de Pichón Riviere y de Bleger, quienes se situaron entre ambos enfoques, son insoslayables ya que integraron en la concepción de sujeto y organización psíquica, las condiciones sociales en que éste se desarrolla. En estos autores aparece "el desafío de integrar el mundo psíquico del sujeto a través de la complejidad de los espacios sociales en los que este sujeto se produce, presentando la psique y lo social dentro de una visión dialéctica" describe González Rey (2004: 352).

En Brasil, los aportes Silvia Lane orientaron los trabajos comunitarios hacia las transformaciones para una vida y sociedad más justa. Según Quintal (2016), para Lane el papel de la psicología tenía que ver con comprender al individuo en su contexto social, convirtiendo su praxis en un movimiento de conciencia social productor de actividades transformadoras de la sociedad.

En Chile, Berroeta (2014) observa que la psicología comunitaria ha adoptado el carácter de una práctica focalizada en sectores sociales excluidos y vulnerables de la sociedad. De igual modo, Rozas Ossandón y Leiva Benavides (2005) indican que la lectura realizada se centra en las carencias de las personas y familias. El objetivo de esta práctica es movilizar procesos individuales de integración social cuya finalidad más explícita es el logro del bienestar individual. En estos postulados se puede apreciar una constante tensión que caracteriza a la psicología comunitaria chilena, tensión entre las estrategias implementadas por las políticas públicas y los principios epistemológicos de la PC. El énfasis en las carencias, invisibilizando las potencialidades; acciones orientadas al nivel individual más que a lo comunitario; búsqueda del mejoramiento personal más que de una transformación social; ausencia de prácticas participativas.

Conclusión

Es posible señalar como desafío de la Psicología Comunitaria latinoamericana, la necesidad de generar diálogo, debate y una recíproca contribución entre los postulados que la estructuran y las políticas sociales, con el objetivo de crear actividades participativas y de calidad para la solución de los problemas sociales. En Argentina en particular la sanción e implementación de la ley 26.657, aportan al reconocimiento de considerar a la Salud Mental como una construcción social vinculada a la concreción de los derechos humanos y sociales de toda persona.

La tensión entre los principios rectores de la PC y el plano de las estrategias de abordaje que organizan los programas de las políticas públicas, es posible apreciarlo en diversos países de América Latina. Berroeta (2014) lo sintetiza como parte de la primacía, dentro de la disciplina, de acciones centradas en la prevención de problemas, pero que dejan intactas las condiciones estructurales que los generan.

Apostamos así a la imperiosa necesidad de incluir estos desarrollos en la formación de grado, promoviendo la construcción de un mapa conceptual que incluya los contextos históricos sociales que propiciaron la producción de conocimientos en este campo. Todo ello, implica una posición ético-política que, en concordancia con la complejidad que conlleva la concepción de Salud Mental, evita reduccionismos, y a su vez problematiza nuestro rol como trabajadoras/es en pos de la transformación social.

Referencias bibliográficas

- Berroeta, H. (2014). "El quehacer de la Psicología Comunitaria: Coordenadas para una cartografía". En: *Revista Psicoperspectivas: individuo y sociedad*, vol. 13, n° 2. Universidad de Valparaíso.
- Buzaglo, A. (2022). "Neoliberalismo y dinámicas socio-comunitarias: la dimensión ético-política de la Psicología Social Comunitaria en Latinoamérica". En: Anuario del Departamento del Área Social y Comunitaria de la Fac. de Psicología de la UNR. En prensa.

- Corvaglia Aguilar, A.; Landini Fernando, P. (2006). Primeras prácticas de psicología comunitaria en la Argentina: el caso del programa de erradicación de villas de emergencia. Instituto de Vivienda de la Ciudad (ICV) y Facultad de Psicología, UBA. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/000-039/390.pdf>
- Chinkes, S. et al (1995). "Psicología Comunitaria en la Argentina. Reconstrucción de una práctica psicosocial en Argentina". En: E. Wiesenfeld y E. Sánchez (comps.) *Psicología Social Comunitaria. Contribuciones Latinoamericanas* (27-66). Fondo Editorial Tropykos.
- Fuks, S y Lapalma, A. (2011). Panorama de la Psicología Comunitaria en la Argentina: Tensiones y Desafíos. En Montero, M. & Serrano-García I. (Comps.). *Historias de la Psicología Comunitaria en América Latina: participación y transformación*. Buenos Aires: Paidós.
- Gonzalez Rey, F. (2004). La crítica en la Psicología Social Latinoamericana y su impacto en los diferentes campos de la psicología. En *Revista interamericana de Psicología*, 38 (2), 351-360.
- Krause, M.; Jaramillo A.; Monreal V.; Carvacho H. y Torres, A. (2011). "Historia de la Psicología Comunitaria en Chile: Desde la clandestinidad a la política pública". En: Montero, M. & Serrano-García I. (Comps.). *Historias de la Psicología Comunitaria en América Latina: participación y transformación*. Buenos Aires: Paidós.
- Montero, M. (1994). Vidas paralelas. Psicología comunitaria en Latinoamérica y en Estados Unidos. En M. Montero (Coord.), *Psicología social comunitaria. Teoría, método y experiencia* (pp. 19-46). Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Rozas Ossandón, G y Leiva Benavides E. (2005). Intersectorialidad en las políticas orientadas a la superación de la pobreza en Chile: Una perspectiva desde la psicología comunitaria". En: *Acta Colombiana de Psicología* 14, 5-18
- Rozas Ossandón, G. (2018). *Decolonialidad, desde la Psicología Social Comunitaria*. Universidad Austral de Chile.

- Quintal, M. (2016). Desafios atuais e antigas sutilezas nas práticas da psicologia social comunitária. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 6(1), 131-163. Recuperado de <http://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia>
- Gonçalves, M. A. & Portugal, F. T. (2016). Análise histórica da psicologia social comunitária no Brasil. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102016v28n3p562> Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ, Brasil.
- Lima, S.R (2012) A Psicologia Comunitária no Rio de Janeiro entre 1960 e 1990. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 2012, 32 (num. Esp.), 154-165
- Piper, I. (2008). "La institucionalización de dos prácticas de la psicología en Chile: la psicología comunitaria y la psicología de los Derechos Humanos". En: *Revista de Psicología*, vol. 17, n° 2, pp. 39-58. Universidad de Chile.
- Zibechi, Raúl (2006). La emancipación como producción de vínculos. CLACSO. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales Editorial. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101019090213/5Zibechi.pdf>

Educación popular y salud mental: las organizaciones sociales y la producción de subjetividad en las infancias. Martín Pfaffen y Sebastian Vera.

martin.pfa@hotmail.com

Facultad de Psicología - Universidad Nacional de Rosario.

Resumen

En este plan de trabajo que ha obtenido la Beca Estímulo a la Vocación Científica del Consejo Interuniversitario Nacional, enmarcado en el proyecto de investigación "Educación Popular y Salud Mental. La función de las organizaciones sociales en el presente", buscamos resignificar espacios socioeducativos que construyen las organizaciones sociales desde la educación popular y se encuentran articulados con la producción de salud mental. Tanto el proyecto como el plan de trabajo se ubican metodológicamente en la tradición crítico hermenéutica marcando una fuerte valoración por el sujeto histórico y su experiencia vital en el presente vivo que se configura desde el pasado subjetivo y colectivo. Desde esta propuesta el desafío es asumir el movimiento de la historia y la incompletud-inacabamiento del sujeto que hace la historia y al mismo tiempo se hace como sujeto. De este modo, emerge la necesidad de reivindicar al sujeto creador, crítico y consciente, con base en un modo de organizar el razonamiento que permita su apertura hacia lo inédito.

Es en función de ello que este proyecto propone, como objetivo general, analizar las condiciones actuales de producción de subjetividad, las problemáticas emergentes y su relación con la salud mental en las infancias en contextos donde intervienen las organizaciones sociales desde la educación popular de la ciudad de Rosario y el cordón industrial. A la vez, se delimitan dos objetivos específicos que buscan estructurar el despliegue del trabajo: indagar acerca de la construcción de legalidades en los procesos educativos articulados con la producción de salud mental que promueven las organizaciones sociales; comprender cómo intervienen en la producción de subjetividad en las infancias las formas específicas en que se articulan las prácticas de educación popular con la Salud Mental en algunas organizaciones sociales.

Dicho plan de trabajo se centra en analizar particularmente la configuración de las infancias en un orden cultural determinado, esto implica posicionar a las mismas en relación a un contexto socio-histórico que las construye entre tensiones, disputas y hegemonías. A su vez, se trata de ubicarlas en un entramado intergeneracional, como emergente de procesos institucionales que cumplirán un papel clave en la constitución de las infancias como sujetos del futuro, considerando en el mismo movimiento a la sociedad en la que se configuran. En función de ello, es preciso advertir la diferencia entre producción de subjetividad y aparato psíquico en pos de discernir los diversos factores en juego.

En este entramado, donde se evidencia la articulación entre educación y salud mental, entendiendo a la salud mental como producción cultural, como variable política y como contrapoder (Ulloa, 2011), se halla el nudo central entre el proyecto de investigación y el plan de trabajo. Se trata de indagar acerca de las formas en que el contrapoder interviene en los procesos de producción de subjetividad de las infancias de los barrios de la ciudad de Rosario en relación a la construcción de legalidades en los procesos educativos articulados con la producción de salud mental que promueven las organizaciones sociales.

Palabras claves: Organizaciones sociales - Educación Popular - Salud Mental

I. Sobre el nudo

Los elementos que conforman la problemática a elaborar en el presente trabajo, se anudan en un tiempo histórico de transformaciones aceleradas en detrimento de los derechos humanos -particularmente de las infancias-. El mercado reina y la teoría de su autorregulación evidencia su fracaso; en Argentina, el estado brilla por su ausencia y el malestar sobrante se hace carne en la angustia que excede las renuncias inherentes a la vida en sociedad (Bleichmar, 2005). No hay sueños que trasciendan la inmediatez en pos de permitir aperturas y sublimaciones respecto del futuro.

Lo inédito surge en un mundo globalizado donde lo económico, lo político, lo legislativo y lo cultural se han instituido de formas particulares durante el inicio del siglo XXI. A su vez, las formas de lazo social se configuran de modos novedosos a partir de la hegemonía del mercado y las nuevas tecnologías. Nos encontramos en un corte respecto

de los consensos democráticos básicos establecidos a lo largo de la historia argentina. Tal es así que resulta vital marcar que en tanto agentes del campo de la salud no tenemos sino la responsabilidad de construir en función de la garantía de los derechos humanos.

En este corte se inscribe nuestra problematización acerca de la relación entre el campo de la salud y la educación. En este sentido, construir el campo de la educación como problemático implica comprender que la educación es una práctica social discursiva en la que se ponen en juego conflictos de interpretaciones, luchas por la hegemonía, imposiciones ideológicas, construcción de subjetividades y de realidades sociales (Cullen, 2008). En función de ello debemos considerar que la educación no se reduce a la institución escuela. Tal como señala el proyecto de investigación en el que se enmarca este trabajo, la escuela es solo una de las formas de la educación.

La educación en tanto acto ético-político busca hacer lugar y registrar las marcas de interrupción en la producción de subjetividad de las políticas neoliberales (Vera, 2021). Desde esta posición, se trata de resignificar espacios socioeducativos como los que se construyen en las organizaciones y movimientos sociales desde la educación popular. De modo tal, en esta elaboración situamos una revisión permanente de nuestras prácticas, desde un posicionamiento crítico y siempre permeable al decir de lxs otrxs.

El eje educación-salud-subjetividad articula la problemática en relación a las infancias. Analizar esta configuración implica situarlas en un orden cultural que no cesa de incidir, esto nos lleva a posicionar a las infancias en relación a un contexto histórico determinado que las construye en un entramado de tensiones, disputas y hegemonías (Lampugnani, 2020). A su vez, se torna preciso ubicarlas en un entramado intergeneracional, como emergente de procesos institucionales y filiatorios que cumplirán un papel clave en la constitución de lxs niñxs como sujetos del futuro. En este punto advertimos la diferencia entre producción de subjetividad y aparato psíquico en pos de discernir los diversos factores en juego. Las formas de producción de subjetividad se inscriben en condiciones sociales y culturales particulares y se construyen en el encuentro con diferentes instituciones entre las cuales esa subjetividad es atravesada. El tipo de subjetividad instituida en cada tiempo y en cada espacio, varía con las distintas prácticas de producción, lo que lleva a interrogarnos por

las políticas y prácticas de los actores sociales llevadas a cabo en las instituciones (Barcala, 2013).

En este entramado, donde situamos la articulación entre educación y salud mental, entendiendo a la salud mental como producción cultural, como variable política y como contrapoder (Ulloa, 2011), se halla el nudo central entre el proyecto de investigación y el plan de trabajo. Las organizaciones sociales construyen un verdadero contrapoder, a partir de ello nos preguntamos ¿de qué forma este contrapoder instituyente interviene en los procesos de producción de subjetividad de las infancias de los barrios de la ciudad de Rosario? ¿cómo se juega la construcción de legalidades en los procesos educativos articulados con la producción de salud mental que promueven las organizaciones sociales?

II. Lo metodológico

La metodología de este plan de trabajo está basada en principios ontológicos, epistemológicos y metodológicos que se plantean en el proyecto de investigación. allí se retoman las líneas propuestas por Alfonso Torres Carrillo (2019) para la comprensión y abordaje de la subjetividad y de los sujetos sociales: a) una producción de conocimiento se diferencia críticamente de los modos de investigación institucionalizados en el mundo científico en la medida en que reconoce su subordinación al poder hegemónico; b) una producción de conocimiento que se posiciona como crítica, emancipadora y que devela situaciones, contextos y estructuras de opresión e injusticia; c) una práctica investigativa situada e historizada, una acción investigativa centrada en el reconocimiento de la historia, a la que se pretende transformar; d) una producción articulada a procesos organizativos y dinámicos de acción colectiva, en la medida que logramos reconocer que la emancipación es un proceso social agenciado por fuerzas que resisten al sistema de opresión, este plan de trabajo se enmarca en prácticas investigativas que son el resultado de acuerdos con colectivos, organizaciones, movimientos y redes que deciden realizarlas como una posibilidad de fortalecimiento; e) una elaboración liminal que no se define ni se subordina a la lógica institucional de la investigación disciplinar; f) una relación crítica con la teoría, privilegiando la historicidad y singularidad de los procesos y emergencias sociales y no la

mera aplicación de marcos teóricos previos; g) una práctica investigativa que promueve el diálogo entre saberes; h) un trabajo que asume lo metodológico como una práctica flexible frente a la racionalidad instrumental de la investigación que privilegia diseños rígidos, estrategias y técnicas estandarizadas, se trata de construcciones que se deben asumir de manera crítica y creativa en pos de poder abordar con coherencia y responsabilidad el objeto de estudio, la temática y los objetivos.

Siguiendo dichos principios, la propuesta metodológica adoptada es la Investigación – Acción Participativa (IAP). Tanto en el campo de la ciencias sociales cómo en el de la educación se empezaron a producir una serie de transformaciones en la praxis, interrogando los qué, los para qué y los cómo. Las respuestas y producciones que en ese sentido se plantearon consistían en estudiar los problemas sociales concretos, “desde y con quienes los sufren, a fin de transformar esas sociedades” (Montero, 2006; p. 121-122). La esencia de la IAP es ético-política, dimensión que se expresa en el carácter participativo y se sustenta en los aspectos ontológicos y epistemológicos; configura un proceso de democratización a través de la participación. De tal forma, se construye un espacio para escuchar las voces - discursos- de quienes viven las problemáticas con las cuales se trabaja, lo cual hace al reconocimiento de nuevos actores en tanto sujetos de derechos (Fals Borda, 1985).

A su vez, se busca conjugar en este plan de trabajo supuestos epistemológicos crítico-interpretativos y ensayísticos, enmarcándose en las metodologías propias de las ciencias sociales y humanas que hacen énfasis en el análisis bibliográfico y en una escritura que pone en juego la singularidad que se teje en el entrecruzamiento de saberes teóricos, lo interdisciplinario e interdiscursivo y el contexto socio-histórico. Por lo tanto, se apoya en la lógica de escritura del ensayo como modo de exponer problemas, plantear hipótesis y asumir conclusiones sin apuntar a una construcción estructural cerrada: se trata de la rectificación del desprecio por lo históricamente producido (Adorno, 2003).

III. Puntualizaciones

Siguiendo las coordenadas planteadas, es fundamental señalar que el sujeto cambia históricamente, la representación de sí mismo y de su realidad -no se conservan inmutables

y estáticas-. A su vez, dentro de cierto margen de variación, el sujeto tiene las mismas "reglas" de funcionamiento psíquico en cada tiempo histórico: se encuentra marcado por la represión y determinado por una tópica que marca el funcionamiento diferenciado de sus sistemas psíquicos (Bleichmar, 2005). Las transformaciones subjetivas producidas en los últimos años, en Argentina y en el mundo, los procesos de desmantelamiento de la crueldad y la vulneración de derechos se actualizan en el día a día y se exacerbaban en las poblaciones de los barrios populares. Esto sumado a la fragmentación del lazo social producto de los procesos ligados al narcotráfico, a las lógicas mercantilistas, a la marginalidad y a la desintegración y a la masividad de los nuevos dispositivos tecnológicos que imponen prácticas aisladas del espacio y los cuerpos. Así, el padecimiento actual se inscribe en estos modos de des-subjetivación.

Según Rodríguez Costa, hay un 'fetichismo de la violencia' que representa una forma de ejercicio de la violencia que nos deshumaniza y nos deja desmintiendo y silenciando todo aquello previo y actual que no tiene que ver con los actos que llamamos "violentos". De este modo actúa en dos sentidos, dado que la violencia previa es condición, opera desde las sombras, silenciando e invisibilizando aquello que produce sufrimiento y dominación. Es una forma histórico-política desplegada con cada vez mayores grados de sutileza y diversidad en los tiempos del neoliberalismo y de las sociedades de control; forma de subjetivación desubjetivante (Rodríguez Costa, 2020). En esta misma línea, es preciso señalar que la violencia no es producto de la pobreza, esto es un mito que hay que terminar. Esta, tal como señala Silvia Bleichmar (2008), es producto del resentimiento de las promesas incumplidas y de la falta de perspectiva de futuro.

De este modo, se torna preciso señalar la relación entre las infancias y los cuidados. Entendiendo que la problemática de la violencia que implican las condiciones de existencia -el desamparo, la precarización laboral de los padres, la deserción escolar (advirtiendo que esta categoría encubre modalidades institucionales expulsivas), la pobreza y las condiciones habitacionales- son elementos que afectan al desarrollo de una vida digna para los niños y niñas, a la par que tienen consecuencias tanto en su constitución psíquica como en su subjetividad, debemos situar que el cuidado es un trabajo indispensable para el

sostenimiento de la vida y es un conjunto de prácticas protectoras con diversos sentidos singulares y colectivos (Lenta, Longo y Zaldúa, 2020). En estos contextos, las prácticas de cuidados comunitarios marcan una ética que se concreta en el encuentro. La ética del cuidado y la ternura se presenta como un modo de resistencia que valoriza el reconocimiento del otro frente a las políticas y a las pedagogías de la crueldad que nos impone la globalización al cosificar y destruir los vínculos y la vida (Segato, 2018).

En la periferia del mundo, a la vez, en la periferia de una ciudad que se encuentra a la periferia de la capital, las organizaciones sociales construyen subjetividades en la articulación salud-educación. Hacen a contracorriente, resistiendo, tejiendo lazos en un mundo de individualidades inmersas en violencias, pantallas, números y algoritmos.

En este sentido, no podemos evitar considerar el impacto de las nuevas tecnologías en la producción de subjetividad y en la configuración de los lazos en las infancias. Diferentes elementos se ponen en juego dado que las nociones de espacio, tiempo, vínculo y corporalidad están trastocadas. Retomando a Ulloa una vez más, en este punto se entrevé cómo las organizaciones sociales operan como contrapoder en la construcción de lazos que se construyen a partir de la corporalidad y del reconocimiento de un otro con el que se siente, se comparte y se aprende en presencia. Esto no implica sino un acto político instituyente, se trata de un gesto de interrupción en la producción de subjetividad de las políticas neoliberales.

Al preguntarse al respecto de las legalidades y la educación, Silvia Bleichmar (2008) marca que dicha ética universal implica la función del semejante. En dichos lazos se juega la noción del reconocimiento del semejante que constituye el núcleo de la ética. A la vez, se pugna por la visibilización contra la invisibilización. En estos espacios socioeducativos prima el lazo y la comunidad. Donde el estado está ausente, las organizaciones sociales construyen y resisten trabajando con poblaciones vulneradas y con problemáticas emergentes como lo son las cuestiones de género, la violencia, los diagnósticos además de lo concerniente a lo pedagógico. En esta perspectiva, las organizaciones sociales, comunitarias, movimientos sociales y organismos de derechos humanos realizan un trabajo que exige la presencia del

Estado. Fundamentalmente, para incidir en la implementación de políticas públicas que generen condiciones para el reconocimiento, la apropiación y el ejercicio de los derechos.

En este sentido, para la garantía de los derechos humanos se torna indispensable la presencia del estado, particularmente en los barrios populares donde se vulneran con impunidad. De modo tal, la articulación entre un Estado presente y la comunidad organizada se presenta como una estrategia fundamental y necesaria para la construcción de la educación y la salud mental.

Referencias Bibliográficas

- Adorno, T. (2003). *Notas sobre literatura (Obra Completa, 11)*. Madrid, España: Akal.
- Barcala, A. (2013). Sufrimiento psicosocial en la niñez: el desafío de las políticas en salud mental. *Revista Actualidad Psicológica*. Ed. Actualidad Psicológica. Buenos Aires, Argentina.
- Bleichmar, S. (2005). *La subjetividad en riesgo*. Ed. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social, violencia escolar: de la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Ed. Noveduc. Buenos Aires.
- Cullen, C. (2008). *Perfiles ético-políticos de la educación*. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular*. Editorial Siglo XXI. Bogotá, Colombia.
- Lampugnani, S. (2020). Infancia e Instituciones: : Filiaciones interrumpidas. *Barquitos Pintados. Experiencia Rosario.* 3(3), 37–53.
<https://doi.org/10.35305/barquitos.v3i3.37>
- Lenta, M., Longo, R., Zaldúa, G. (2020). De la precarización al cuidado. Sobre territorios, políticas y desafíos. En G. Zaldúa, M. M. Lenta y R. Longo (Coords.), *Territorios de precarización, feminismos y políticas del cuidado*, 13-21. Ed. Teseo. CABA, Argentina.
- Montero, M. (2006). *Hacer para transformar: El método en la psicología comunitaria*. Bs As, Argentina: Paidós.

- Rodriguez Costa, L. (2022). Fetichismo y paradoja de los consumos problemáticos en Salud Mental. Recuperado el 20/06/2023: <https://www.topia.com.ar/articulos/fetichismo-y-paradoja-consumos-problematicos-salud-mental>
- Ulloa, F. (2011). Salud ele-Mental: Con toda la mar detrás. Ed. del Zorzal. Bs As, Argentina.
- Segato, R. (2018). Contra-pedagogías de la crueldad. Prometeo Libros, Buenos Aires, Argentina.
- Torres Carrillo, A. (2019). Pensar epistémico, educación popular e investigación participativa. Ed. Nómada, IPECAL. Ciudad de México, México.
- Vera, S. (2021). Resonancias Insurgentes. Materiales para construir el campo de la educación. Ed. Último Recurso. Rosario, Argentina.

La función de las organizaciones sociales en el presente. Una aproximación desde la perspectiva hermenéutico crítica. Sebastián Vera, María Eugenia Arroyo y María Belén Gariboldi

yojansebastian@hotmail.com

Facultad de Psicología – Universidad Nacional de Rosario

Resumen

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación “Educación Popular y Salud Mental. La función de las organizaciones sociales en el presente” y en el programa de Extensión de la Facultad de Psicología “Educación Popular y Comunicación Comunitaria en tiempos de pandemia”. Desde dichos proyectos nos proponemos resignificar espacios socioeducativos que construyen las organizaciones sociales desde la educación popular y se encuentran articulados con la salud mental como producción cultural, como variable de lo político y como contrapoder (Ulloa, 2011).

La perspectiva crítico hermenéutica considera las formas de organización del pensamiento que se objetivan en maneras de mirar la realidad, de comprenderla y construir conocimiento histórico. En esa tradición, se encuentran diversos modos de pensamientos vinculados con el Historicismo Alemán, el Neomarxismo, la Fenomenología, la Escuela de Frankfurt, el Psicoanálisis. Tienen en común una fuerte valoración por el sujeto histórico y su experiencia vital en el presente vivo que se configura desde el pasado subjetivo y colectivo. La investigación implica una constante develación e historización de los fenómenos que emergen de la realidad y que se observan como síntomas problemáticos, desde una lógica de razonamiento que construye problemas, es decir, no tematiza síntomas.

Asimismo, se busca facilitar el pasaje desde un pensar teórico hacia el pensar histórico desde la comprensión de la complejidad de los fenómenos del mundo de la vida y la ampliación de conciencia. Además, por medio de la constante problematización, se pone en sospecha el sistema de creencias, los supuestos, los ritos, los mitos, nuestras certezas, prejuicios y afirmaciones, para así intentar interrumpir los efectos inhibitorios que nos impiden activar otras formas creativas y viables de estar en el mundo sensible de la vida.

Justamente, la didáctica no parametral (Quintar, 2021) dirige sus esfuerzos en provocar al sujeto para que ponga en sospecha imaginarios socioculturales configurados por el orden dominante, sobre el cual va transcurriendo la vida.

En ese marco, una cuestión que se torna relevante para problematizar es la formación y el sentido que se produce al habitar una experiencia en una organización comunitaria. La vuelta a la presencialidad acrecentó las dificultades para crear espacios de encuentro, en los cuales pueda circular la palabra, la escucha atenta y la conversación. Laura Manavella (2023) piensa a la conversación como la acción y efecto de unirnos a dar vueltas, el hecho de estar vueltos los unos hacia los otros en un trato frecuente. Hay un punto de partida que se desarrolla en diferentes vueltas hasta llegar a lugares no pensados previamente. La conversación deja huellas, no es necesario que nos enseñe algo nuevo, sino que hayamos podido encontrar en el otro algo que no habíamos encontrado aún en nuestra experiencia. La conversación posee una fuerza transformadora, y algo puede quedar en nosotros que nos transforma. La conversación es una posibilidad para poder pensar en voz alta con otros. Desarma la inhibición muchas veces producida por la intimidación. Traer al otro hasta la intimidad del movimiento de su propio pensamiento.

Palabras claves: Organizaciones sociales – Hermenéutica crítica – Conversación

Las organizaciones sociales en el presente

“El pensamiento no se puede detener cuando la historia ensancha sus horizontes y complica las disyuntivas. Es una tarea desentrañar mediante el esfuerzo del pensamiento liberado de trabas y prejuicios para evitar caer en la ilusión de ideas que son del pasado, las cuales, más que orientarnos hacia su comprensión, nos deleitan en una autocomplacencia intelectual cuando no en la vana erudición. Hoy como siempre nos enfrentamos con interrogantes clave difíciles de aclarar, pero cuya solución es parte esencial de nuestra responsabilidad político-intelectual” Zelman (1989: 27)

El trabajo de las organizaciones sociales en el presente y el presente de las organizaciones sociales conducen a pensar, historizar y contextualizar al presente en su diversa complejidad. La racionalidad moderna empalmada con el universo neoliberal coloca

al planeta en una encerrona que se puede denominar como una crisis de civilización. Hinkelammert (2016) sostiene que cada vez más se está formando un nuevo *totalitarismo del mercado*. Las fuerzas de ese totalitarismo no emanan del Estado, sino de los poderes anónimos del mercado. De esa forma, la democracia ya no responde al pueblo sino al mercado que somete cada vez más a los poderes políticos a su lógica totalitaria.

De la disyuntiva entre democracia o mercado se trata el presente histórico. De un mercado que se impone a todo o el desarrollo de una democracia que aloje a la voluntad de los pueblos y que exija al mercado ser conforme a la democracia. Por tanto, que ponga en su centro al ser humano no al mercado. Sin embargo, el avance de la privatización en todos los aspectos de la vida no se detiene y su voracidad parece no tener límites. Esa misma voracidad se nutre de la eficiencia banal que el tiempo pragmático impone, es decir, producir más en el menor tiempo posible. Lo anterior conduce al despojo de un tiempo vital y por lo tanto, cercena la posibilidad de producir sentidos alternativos al orden de lo dado a través de lo lúdico.

A su vez, Rozitchner (2011) plantea a la actual democracia –haciendo referencia a la República Argentina- como una *democracia aterrorizada* que fue abierta desde el terror y surgida de la derrota de una guerra -la guerra de Malvinas-. Ese terror produce y reproduce de un modo perpetuo inhibiciones, humillación y desprecio con efectos intimidantes que silencian la pluralidad de voces. Por el contrario, la experiencia democrática se nutre de esa pluralidad de voces que hacen disonancia disidente en los espacios públicos y construyen lo común.

Lo anterior genera un vaciamiento de la experiencia democrática, en la que desaparecen los derechos humanos y solo cuentan los derechos del mercado que se deduce del derecho a la propiedad privada. Aquí, el ser humano es entendido como *capital humano* y quienes no quieran o no puedan funcionar de esa manera son considerados basura humana (Hinkelammert, 2016).

En este contexto, las organizaciones sociales y comunitarias se encuentran con complejas dificultades para sostener su trabajo barrial y territorial. Desde la vuelta a la presencialidad luego del aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) que el gobierno

propuso como una medida de cuidado durante la pandemia de COVID-19, las posibilidades del encuentro quedaron seriamente obturadas y el sentido de estar-habitar un lugar quedó desdibujado.

De ese modo, más que nunca se torna de suma importancia crear condiciones para el encuentro, el buen trato y el respeto por las diferencias. Para ello, es que adoptamos la propuesta ética, política y metodológica vinculada con la hermenéutica crítica.

La perspectiva hermenéutica crítica

En este apartado se realiza una breve presentación de algunos aspectos relacionados con la perspectiva crítico hermenéutica que considera las formas de organización del pensamiento objetivado en maneras de mirar la realidad, de comprenderla y construir conocimiento histórico.

Dicha perspectiva se basa en una fuerte valoración por el sujeto histórico y su experiencia vital en el presente vivo que se configura desde el pasado subjetivo y colectivo. De ese modo, la experiencia investigativa implica una constante develación e historización de los fenómenos que emergen de la realidad y que se observan como síntomas problemáticos, desde una lógica de razonamiento que construye problemas, es decir, no tematiza síntomas.

Uno de los aspectos centrales en esta propuesta epistémica, metodológica y didáctica se juega en la ampliación del pensar teórico, es decir, procura facilitar el pasaje de un pensar teórico y analítico, hacia el pensar histórico, político y disidente del orden dominante. Por eso mismo, no se pretende generar explicaciones teóricas sino que se busca e insiste en promover la comprensión de la complejidad de los fenómenos del mundo de la vida y la ampliación de conciencia.

De acuerdo con dicho posicionamiento, por medio de la constante problematización, se pone en sospecha el sistema de creencias, los supuestos, los ritos, los mitos, nuestras certezas, prejuicios y afirmaciones, para así intentar interrumpir los efectos inhibitorios que nos impiden activar otras formas creativas y viables de estar en el mundo sensible de la vida. Justamente, la didáctica no parametral (Quintar, 2021) dirige sus esfuerzos en provocar al

sujeto para que ponga en sospecha imaginarios socioculturales configurados por el orden dominante, sobre el cual va transcurriendo la vida.

Por ello, la escucha comprensiva, reflexiva y dialógica se convierte en un dispositivo didáctico invaluable que rompe con el ruido del orden y progreso que se instaura en la modernidad. En la dimensión política del encuentro se da el enriquecimiento a partir de la diferencia que –mediante el arduo trabajo que conlleva limar el narcisismo y las ansiedades– logra activar la paciencia amorosa. Entonces, en el sostenimiento de los encuentros que se dan en este encuadre ya no se busca invalidar las posturas de otros y otras sino que se intenta potenciar lo posible. Es un giro muy difícil y sencillo a la vez. Por ejemplo, cuando se escucha el planteo de alguien que está hablando es importante esperar que termine de hacer su argumentación o comentario y si surge una pregunta, la misma hará énfasis no en el déficit sino en la potencia de lo posible, es decir, en vez de preguntar ¿por qué no hiciste esto? Se puede preguntar, ¿Qué harías en esta situación?

Aquí adviene un precioso desplazamiento que se establece no cuando la pregunta apunta a evidenciar la falta, lo que no se pudo –pensar teórico–, sino cuando la pregunta es un andamio que oficia de sostén y exige el asomo para visualizar el campo de lo posible. El escuchar y el saberse escuchado es un acto de amor. El demorarse en el contar de los compañeros y las compañeras para escuchar sus preocupaciones y afectaciones abren un horizonte de sentidos que nos complementa, empareja y hermana.

La escucha dialógica nos introduce en la problemática del recibir. La recepción de palabras escuchadas dice Lenkersdorf (2008), nos deja maravillados y endeudados con una deuda que nunca podemos pagar y tampoco sabemos cómo recompensarla. De hecho, muchas veces recibimos las palabras sin expresiones de gratitud. Al escuchar palabras recibimos lo que nos hace falta para poder dar a otros, a quienes hace falta. El escuchar abre una cadena de escuchadores que reciben y siguen multiplicando esta relación dialógica del recibir y dar. Es un modo de pensar profundo que pone en cuestión las pertenencias a través de la comprensión de que lo que tenemos no es nuestro, sino algo que podemos usar hasta que venga alguien que lo necesite y se lo ofrecemos. En ese acto se van diseñando preciosos sostenes que hacen a la vida digna.

En consonancia, en este planteamiento didáctico de sentido y potenciación, la pregunta *reflexivo-problematizadora* (Quintar, 1998), es un instrumento que abre el campo de co-emoción, posibilitando el dialogo. De ahí que la pregunta de sentido problematiza nuestra existencia material, o sea, tiene la intención de preguntar sobre el sentido y significado de nuestras vivencias, de nuestra cotidianeidad, del sistema de representaciones que configuran el imaginario social que nos identifica y nos da identidad.

El sentido no es la verdad dada o por darse sino que es el enlace que posibilita empezar a construir el problema. De ese modo, la pregunta de sentido se mueve en el límite, en el umbral de lo conocido y se atreve a asomarse en lo desconocido. Por ende, a la indeterminación de lo determinado. Son preguntas que desnaturalizan una realidad dada y ponen al sujeto en contacto consigo mismo, lo cual permite la apertura e indagación sobre la vida misma, yendo de lo pensado a lo impensado, demorándose en cada certeza para abrir preguntas sobre el porqué de esa certeza y que la constituye como tal, sostiene Estela Quintar (1998).

Justamente, la pregunta de sentido incita al distanciamiento del orden de lo dado, promoviendo un retorno sobre sí. Y este retorno en sí, cuando se vuelve para sí muchas veces, provoca alguna que otra revuelta íntima. Esto recoloca al sujeto en torno a la manera de estar en la historia en relación con lo vivido. Por ello, el *retorno sobre sí* no se vincula con el ensimismamiento narcisista, sino que conlleva el esfuerzo y la exigencia de buscar conexiones con resonancias sociales.

En sintonía con la propuesta crítico hermenéutica que se asume como proyecto ético político es necesario la consideración del *distanciamiento* como un movimiento epistémico complejo que está en estrecho vínculo con la crítica y el rompimiento-interrupción del orden establecido como algo dado. La crítica se dirige hacia aquellas cuestiones que oprimen, inhiben e intimidan. Por ende, la crítica se realiza a través del malestar, la angustia y la incorformidad. La queja y la resignación no conducen a la crítica, ya que generalmente suelen convivir en connivencia con lo denunciado. En esta perspectiva, el distanciamiento cobra relevancia en función de la totalidad dinámica y articulada.

Zemelman (2019) plantea a la totalidad como una exigencia del razonamiento crítico, por lo cual el reto consiste en la construcción de un conocimiento que no deje por fuera fronteras de la realidad significativas para el sostenimiento y sistematización de prácticas de transformación. Por consiguiente, la totalidad es una apertura hacia la realidad, siendo esta no susceptible de transformarse en diferentes objetos de estudios, en tanto requiere de una práctica de investigación que no puede quedar atrapada en un solo modelo científico.

De este modo, emerge la exigencia de una racionalidad ampliada que no admite la fragmentación de la realidad. Por añadidura, la totalidad es una exigencia de articulación de lo fragmentario y no entiende el movimiento de la realidad ya construida sino como una construcción que se aprehende constituyéndose. De ahí que, la totalidad implica la construcción y preeminencia del problema por sobre cualquier ideal metodológico. Sino, el razonamiento se reduce a la función de ser un ordenador obturando la capacidad de asombro, curiosidad y aventura intelectual.

La función de la totalidad consiste en impulsar una racionalidad virtual que se encuentra contenida en la dialéctica para confrontarla con las exigencias de la práctica de la investigación concreta. El desafío pasa por forjar posibilidades sobre esta racionalidad que permitan abrir senderos alternativos de construcción de conocimiento, señala Zemelman (2019). A su vez, organizar el razonamiento en base a la totalidad requiere evidenciar articulaciones que van complicando el problema inicial en función de sucesivas inclusiones.

En el movimiento dialéctico se contienen una serie de virtualidades que enriquecen el concepto mismo de racionalidad científica. En este sentido, el racionalismo dialéctico incorpora una premisa que Zemelman (2019) define como exigencia de lo indeterminado, es decir, no parte solamente de la estructura teórica considerada. Entonces, la dialéctica se concibe como una exigencia de articulación y no exclusivamente como la expresión o agudización de las contradicciones.

Desde la propuesta crítico hermenéutica el desafío es asumir el movimiento de la historia y la incompletud-inacabamiento del sujeto que hace la historia y al mismo tiempo se hace como sujeto. De este modo, emerge la necesidad de reivindicar al sujeto creador, crítico y consciente, con base en una forma de organizar el razonamiento que garantice su

apertura hacia lo inédito, nuevo e insólito. Esto es lo que Zemelman (1992) concibe como pensamiento categorial.

La conversación y la formación política como problema

Una de las cuestiones que adviene relevante problematizar se vincula a la formación y al sentido que se produce y reproduce al habitar-estar en una organización comunitaria. En el marco de la vuelta a la presencialidad se acrecentaron las dificultades para crear espacios de encuentro, en los cuales pueda circular la palabra, la escucha atenta y la conversación.

De esa forma, se valora la conversación tal como la piensa y propone Manavella (2023), es decir, como la acción y efecto de unirnos a dar vueltas, el hecho de estar vueltos los unos hacia los otros en un trato frecuente. Hay un punto de partida que se desarrolla en diferentes vueltas hasta llegar a lugares no pensados previamente. La conversación deja huellas, no es necesario que nos enseñe algo nuevo, sino que hayamos podido encontrar en el otro algo que no habíamos encontrado aún en nuestra experiencia. La conversación posee una fuerza transformadora y algo puede quedar en nosotros que nos transforma. La conversación es una posibilidad para poder pensar en voz alta con otros. Desarma la inhibición muchas veces producida por la intimidación. Traer al otro hasta la intimidad del movimiento de su propio pensamiento.

Finalmente, asumir el desafío de la formación política en los espacios que sostienen las organizaciones sociales, comunitarias, organismos de derechos humanos implica resignificar el tiempo de encuentro, de reflexión para volver a relanzar las acciones transformadoras. Sin la resignificación del tiempo reflexivo, del encuentro y la escucha dialógica, fácilmente se caerá en la frialdad que invalida y desprecia el trabajo solidario. Por eso mismo, el trabajo de las organizaciones sociales cobra relevancia en el presente. Atravesar los obstáculos y las dificultades, a través de la disposición al encuentro y la conversación, es resignificar proyectos que creen condiciones para el reconocimiento y apropiación de los derechos humanos desde el ejercicio de una humanidad crítica.

Referencias bibliográficas

- Lenkersdorf, C. (2008). *Aprender a escuchar. Enseñanzas maya-tojolabales*. México. Plaza y Valdes Editores.
- Hinkelammert, F. (2016). Totalitarismo del mercado. El mercado capitalista como ser supremo. Disponible en: <https://www.pensamientocritico.info/libros/libros-de-franz-hinkelammert/espanol.html?start=20>
- Sosa, R. y Vera, S. (coordinación) (2023). *Pedagogías decoloniales y producción de subjetividad en la trayectoria de Laura Manavella y Oscar Lupori*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Disponible en: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/248282/1/Pedagogias-decoloniales.pdf
- Quintar, E. (2014). Cauce y río: una poética pedagógica del presente. Entrevista Sandra Patricia Ordóñez Castro. *Educación y Ciudad*, N° 26 (pp. 131-136).
- (2018). Crítica teórica, crítica histórica: las paradojas del decir y del pensar. *Archivos de Ciencias de la Educación*, Vol. 12, n° 13. Universidad de la Plata, Argentina.
- (2021). Didáctica no-parametral. Nuevos escenarios sociohistóricos y culturales, nuevos desafíos de enseñanza. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 19(26) 79-94.
- Ulloa, F. (2011). *Salud ele-Mental: Con toda la mar detrás*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Rozitchner, L. (2011). *Acerca de la derrota y de los vencidos*. Buenos Aires, Argentina: Quadrata.
- Zemelman (1989). *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*. México: Siglo Veintiuno.
- (1992). *Los horizontes de la razón: Uso crítico de la teoría*. Barcelona, España: Anthropos.
- (2019). *Epistemología de la Conciencia histórica. Aspectos básicos*. México. IPECAL. Casa de las Preguntas Editorial.



XII JORNADAS DE
INVESTIGACIÓN
EN PSICOLOGÍA

